



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

ELTON ANDRÉ SILVA DE CASTRO

INCLUSÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM PARALISIA CEREBRAL
NO COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA

Recife
2017

ELTON ANDRÉ SILVA DE CASTRO

INCLUSÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM PARALISIA CEREBRAL
NO COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

C355i Castro, Elton André de.

Inclusão e constituição do sujeito com paralisia cerebral no cotidiano de uma pré-escola / Elton André de Castro. – 2017. 211 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2017.
Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia. 2. Educação infantil. 3. Educação inclusiva. 4. Significação (Psicologia). 5. Paralisia cerebral. I. Pedrosa, Maria Isabel Patrício de Carvalho (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-227)

ELTON ANDRÉ SILVA DE CASTRO

**INCLUSÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM PARALISIA CEREBRAL
NO COTIDIANO DE UMA PRÉ-ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovada: 10/02/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof^a Dr^a Pompéia Villachan-Lyra (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Prof^a Dr^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Ana Karina Moutinho Lima (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof^a Dr^a Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A todas as pessoas que vivenciam e se dedicam à inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Laura e a sua família, bem como a todas as crianças e suas famílias que confiaram em mim. Agradeço às professoras, também sujeitos da pesquisa, que permitiram que eu ocupasse um lugar privilegiado no cotidiano da escola. Do mesmo modo, agradeço à Direção da Escola por atuar com liberdade.

Não seria possível ter legitimidade e percorrer muitas escolas da rede municipal de Educação Infantil em Maceió, sem que estivesse autorizado pela SEMED. Agradeço a Neuza Maria Scortegagna de Almeida (Coordenadora do Departamento de Educação Especial), como também a Soninha da Diretoria Geral e também Jorge Fireman.

Meu retorno a Maceió, com o afastamento das minhas atividades do IFPE – campus Afogados da Ingazeira para a coleta de dados e elaboração do trabalho de Tese só foi possível através da articulação de Bosko (Francisco José da Silva), à época Chefe do Departamento de Ensino, momento em que vislumbrei minha substituição como algo factual. Agradeço a Gabriel Gameiro que assumiu minha disciplina proporcionando que eu saísse de Afogados. Sem o compromisso que Bosko e Gabriel assumiram, este trabalho não teria sido realizado. Devo ainda reconhecer, com igual gratidão, o trabalho fundamental dos colegas Flávio Marcílio Cavalcante da Silva e Vandenberg Ezequiel Araujo de Medeiros, que igualmente conduziram minha disciplina nos últimos períodos.

Agradeço às professoras Pompéia Villachan-Lyra, Síntria Lautert, Tícia Cavalcante e Veriana Colaço, pelas críticas e contribuições ao Projeto de Tese. Agradeço à professora Karina Moutinho, substituindo a professora Síntria na banca de defesa e as demais professoras por retornarem para este momento conclusivo. Do mesmo modo, sou grato às professoras Fátima Santos e Carina Pessoa que se dispuseram à suplência da banca de defesa.

Agradeço a João Cavalcante, secretário do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, sempre atendendo às solicitações de documentação e informação.

Obrigado à amiga Lourdes Arruda, pela produção do Abstract.

Agradeço aos amigos Imaculada Cavalcanti, Alda Melo, Robson Galindo, Eunícia Canuto e Wanessa Lopes, pelo apoio em diferentes momentos neste período.

Agradeço muito a Marcela (minha sobrinha) e Henrique (meu companheiro), por cuidarem de nossa casa.

Embora a elaboração, a escrita de uma Tese implique em um trabalho solitário, a orientação da Professora Isabel se constituiu em uma referência de genuíno apoio, crítica fundamentada, estímulo e serenidade. Sua confiança e seu reconhecimento de minha potencialidade determinou o seguimento deste trabalho até este momento, quando ele vem a público como resultado e produto de um percurso de reflexão. Trabalhar sob sua orientação se constituiu numa experiência que marca profundamente minha trajetória como pesquisador; seu vigor intelectual se impõe como uma de suas qualidades que me impactaram. Sua escuta sensível e palavras pontuando meu trabalho ficam na memória como referências de compromisso com o fazer científico, o rigor metodológico e o cuidado ético. Pelo privilégio da oportunidade, minha gratidão.

RESUMO

Desenvolvem-se reflexões sobre o processo de inclusão de uma criança com paralisia cerebral (de nome fictício Laura, também denominada de sujeito focal) matriculada numa escola pública regular em Maceió, Alagoas. Investiga-se sua constituição enquanto sujeito na sala de aula, com atenção para as significações produzidas nas interações criança-criança e adulto-criança. O material empírico resultou de estudo longitudinal desenvolvido em seis meses através: da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética; entrevistas semiestruturadas com a família de Laura (mãe e avó) e com suas três professoras (duas docentes – regente e auxiliar que atuaram em sua sala de aula e a terceira do atendimento educacional especializado) e registros em diário de campo. As entrevistadas foram submetidas à análise de conteúdo temático. Os registros em diário de campo consubstanciaram as análises oferecendo caracterização adicional do contexto da escola. As análises permitem considerar que as interações no cotidiano da inclusão estão repletas de significações que indicam a prontidão de crianças em acompanhar demandas do sujeito focal, através de manifestações de cuidado e disposição para seu ensino tentando atuar em coparticipação com as professoras. Estas apresentam dificuldades para aceitar a coparticipação das crianças nas interações partilhadas com o sujeito focal, podendo-se destacar a rigidez com que perseguem seus objetivos pedagógicos em detrimento dos arranjos interacionais nas trocas intragrupais entre os diversos parceiros, nas diversas situações programadas de aprendizagem. Entrevistas com a família e professoras indicam mudanças de percepção sobre o desenvolvimento de Laura atribuídas a sua frequência escolar e participação nas atividades pedagógicas. Defende-se o uso reflexivo das análises de episódios de interação na formação de professores na educação infantil para aprimorar práticas no campo da educação inclusiva.

Palavras Chave: Inclusão. Educação Infantil. Paralisia Cerebral. Processos de Significação

ABSTRACT

Reflections on the process of inclusion of a child with cerebral palsy are developed. This child (her fictitious name is Laura, also called focal subject) is enrolled in a regular public school in Maceió, Alagoas – Brazil. Her constitution as a subject in the classroom is investigated, focussing on the meanings produced in child-child and adult-child interactions. The empirical material resulted from a longitudinal study developed in six months through: observation of the pedagogical activities recorded as videos that show the interactions of sixteen children and teachers, proceeding to cut episodes, analyzed in a microgenetic perspective; Semi - structured interviews with Laura 's family (mother and grandmother) and with her three teachers (two teachers - regent and auxiliary who worked in her classroom and the third one from specialized educational service) and records in field diaries. The interviews were submitted to the thematic content analysis. Field diary records consolidated the analyzes by offering additional characterization of the school context. The analyzes allow us to consider that the interactions in the daily life of inclusion are full of meanings that indicate the readiness of children to follow the demands of the focal subject, through manifestations of care and disposition for their teaching trying to act in partnership with the teachers. The teachers present difficulties in accepting the participation of children in the interactions shared with the focal subject, and it is possible to emphasize the rigidity which they pursue their pedagogical objectives to the detriment of the interactive arrangements in the intra-group exchanges between the different partners in the various programmed learning situations. Interviews with the family and teachers indicate changes in the perception of Laura's development attributed to her attendance at school and participation in teaching activities. We defend the reflexive use of the analysis of interactions episodes in the formation of teachers in children's education to improve practices in the field of inclusive education.

Keywords: Inclusion. Children's Education. Cerebral Palsy. Meanings' Processes

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Amigos e Pais de Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
PC	Paralisia Cerebral
SEMED/PMM	Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Maceió
UNCISAL	Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA: ALGUNS APORTES NA LITERATURA	24
3	DE QUAL VIGOTSKI FALAMOS: A APRESENTAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS	36
4	PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	42
5	O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO	56
6	CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA	67
6.1	O UNIVERSO EMPÍRICO E OS CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS	72
6.2	PARTICIPANTES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	73
6.3	ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS	74
6.4	ASPECTOS ÉTICOS	75
6.5	A CHEGADA AO CAMPO DE PESQUISA	76
6.6	A OBTENÇÃO DAS AUTORIZAÇÕES DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS	78
6.7	A OBTENÇÃO DAS AUTORIZAÇÕES DAS PROFESSORAS	78
6.8	DESCRIÇÃO DA ESCOLA EM SUA LOCALIZAÇÃO E ESTRUTURA FÍSICA	79
6.9	ANÁLISE DOS DADOS	80
6.9.1	Análise das observações videogravadas	80
6.9.2	Análise das entrevistas	82

7	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	84
7.1	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO	84
7.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	121
7.3	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DADOS	165
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICES	192
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	193
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREISTA COM A FAMÍLIA DE LAURA	194
	APÊNDICE C – TCLE RESPONSÁVEIS LEGAIS POR LAURA	195
	APÊNDICE D – TCLE RESPONSÁVEIS LEGAIS DAS DEMAIS CRIANÇAS	198
	APÊNDICE E – TCLE PROFESSORA DA SALA DE LAURA	201
	APÊNDICE F – TCLE PROFESSORA DA SALA DE AEE	204
	ANEXO	207
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	208

1 INTRODUÇÃO

Adiante será apresentada uma série de considerações que objetivam discutir a temática sobre a qual se ocupa a presente investigação: a inclusão de uma criança com paralisia cerebral numa pré-escola e os processos de significação que a configuram, bem como algumas questões que devem nortear a exploração do problema de pesquisa elaborado.

Os primeiros contatos que tive com a temática da inclusão de crianças e adolescentes, bem como de estudantes com necessidades educacionais especiais ou específicas¹, referem-se aos períodos de 2000 e no transcurso de 2007 a 2008, respectivamente, quando atuei como psicólogo numa organização não governamental dedicada à intervenção com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social e enquanto Conselheiro de Direitos, ocupado com o reconhecimento de demandas e formulação de políticas públicas voltadas a essas populações, no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA) em Alagoas.

Naqueles momentos, toda minha atenção direcionava-se aos processos de exclusão e inclusão que impactavam nas trajetórias de vidas destes sujeitos, bem como de suas famílias e responsáveis legais. Tal experiência abriu um horizonte nos campos das políticas públicas, das práticas do psicólogo e da efetividade de serviços em oferta pelo Estado e da Promoção de Direitos da infância e juventude.

No entanto, a experiência profissional que deflagrou meu interesse teórico e investigativo, que recortou o objeto de estudo desta pesquisa, resultou de uma experiência

¹ O leitor observará que haverá uma flutuação terminológica pelo autor que emprega no início deste texto, alternadamente, para chamar à discussão *um sujeito* com “necessidade educacional especial”, com “transtorno mental”, com “deficiência”, com “deficiência intelectual”. É providencial esclarecer que se pretende manter, como base de significação, a deficiência como referente de uma condição que contrasta ou gera discrepância com o chamado desenvolvimento típico. Portanto, intenciona-se estabelecer um quadro de referência no desenvolvimento típico e atípico que possa permitir a discussão da temática da inclusão no ensino regular que, neste contexto, reapresenta-se como sujeito com necessidades educacionais especiais. A partir de Glat e Blanco (2007, pág. 15-25) e Glat e Pletsch (2011, pág. 20-21) concebemos estudantes com necessidades educacionais especiais ou específicas como aquele com demandas específicas que determinam o emprego de “diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados (...). O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar”. Tais necessidades decorrem de “(...) deficiências sensoriais (auditiva e visual), intelectual (mental), físicas ou múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett, entre outros quadros clínicos e, altas habilidades (superdotação))”.

como psicólogo no interior de Alagoas. Numa instituição de formação profissional para adolescentes, jovens e adultos reconheci, através da emergência e da efetividade no cotidiano da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, alguns caminhos investigativos a serem trilhados.

Acompanhei de 2009 a 2011 a trajetória acadêmica de um adolescente diagnosticado com transtorno mental (esquizofrenia) que chegou, como todo estudante, tendo sido aprovado em concorrido exame de seleção pública. Conheci sua história de vida e acompanhei as narrativas dele e de sua família, carregadas por incômodas e dolorosas memórias. Suas vidas foram marcadas por experiências educacionais coloridas por poucas possibilidades de sucesso, declaradas por profissionais em escolas, onde muitos impedimentos e limitações deveriam caracterizar suas trajetórias de vida.

Encaminhado para a escolarização na sua infância, já com claros sinais comportamentais que manifestavam discrepância com os padrões de normalidade que parecem ou deveriam conter todos os sujeitos na escola, o adolescente recebeu de sua primeira professora, na educação pré-escolar, um destino aparentemente inevitável: *jamais aprenderia a ler*. Dada a impossibilidade de “aprender a usar o recurso máximo” da sociedade letrada, a mãe retirou a criança da escola. Sua saída demarcou o instante no tempo em que esta impossibilidade de aprender a ler com a professora também conteve a impossibilidade de compartilhar o cotidiano com as outras crianças da escola. Conhecendo sua história, tomei conhecimento que sua mãe decidira alfabetizá-lo em casa. A mãe, que era também uma professora, alfabetiza o próprio filho, enfrentando o destino anunciado pela escola.

Parece que a inclusão é este lugar ou cenário incômodo que se impõe, exigindo o enfrentamento de múltiplas determinações que denunciam e acentuam fragilidades, que expõem defeitos e pergunta-nos, a todo instante, pelas possíveis saídas para continuar existindo como sujeitos humanos, quando entraves à efetivação de um projeto se impõem de modo determinante.

Na instituição formadora em que atuei, a inclusão jamais se configurou como demanda institucional. A necessária reflexão entre o papel das escolas, dos profissionais de educação e problematização das relações entre desenvolvimento e aprendizagem estão na base do sucesso ou do fracasso da inclusão (MANTOAN, 1989). Discursos necessariamente não são elaborados contendo ou referindo-se à efetividade de práticas pedagógicas; podem esconder ou camuflar desinteresse, medo irracional e descompasso entre princípios que devem regular planos de ação, servindo, frequentemente, à veiculação de uma imagem do cotidiano que

escamoteia a fragilidade das práticas pedagógicas institucionalizadas, de intencionalidades não assumidas e de ausência de formação adequada aos diversos profissionais da educação.

Nos contextos coletivos, nos espaços de encontro e interação, os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento no cotidiano da escola revelam modos de fazer e de agir, dizendo dos sujeitos implicados e dos projetos que intentam realizar ou são compelidos, muitas vezes, por determinações legais e institucionais, a executá-los. Autonomia e dependência, determinação e indeterminação, estereotipia e criação surgem como dimensões deste cotidiano: a dimensão cultural das práticas pedagógicas deve ser objeto de constante investigação e reflexão.

A escola como um contexto de desenvolvimento humano (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 25) apresenta-se enquanto espaço da vida social repleto de significações. Palco para a formulação, o exercício e a reorientação de papéis, opera com diferentes recursos ou estratégias metodológicas que são empregadas a partir de análises da prontidão e do desempenho de sujeitos e grupos. O desenvolvimento humano é este fenômeno caracterizado, paradoxalmente, pela determinação e indeterminação, manifestando-se em eventos e fatos da vida cotidiana, nos discursos e nas práticas sociais, nas transformações históricas ao longo do tempo.

Ao mesmo tempo em que se constitui na formalização do ato de ensinar e aprender (ARIÉS, 2006), portanto de integrar sujeitos para compor uma institucionalidade, a escola acolhe e escolhe os sujeitos e determina lugares para sua ocupação e posicionamento diário. Definem-se classes, correspondência idade-série/ano, currículos, projetos pedagógicos e metodologias. Estabelece-se também um sujeito que se essencializa e é tornado objeto que se dilui ou é ocultado numa massa homogênea entre estudantes vistos, frequentemente, como uma categoria genérica.

Atualmente, atuando em outra instituição de formação profissional, iniciei, em 2011, contatos e conversas com diversos profissionais das redes públicas (estadual e municipal) de ensino na cidade de Afogados da Ingazeira, sertão pernambucano. Em conversas com professoras e outros profissionais da Educação Especial e Inclusiva, atuando em Alagoas (como psicólogo) e em Pernambuco (como professor) tomei conhecimento que a grande demanda para a inclusão no cotidiano das escolas refere-se à abordagem de sujeitos com

deficiência intelectual². Em todos os relatos das professoras que conheci, a chegada de um estudante com deficiência é o momento para a reorganização da sala de aula, da rotina, de todo o fazer pedagógico.

Nos dois contextos (alagoano e pernambucano), as informações sobre as matrículas de estudantes com deficiência dão conta que diferentes condições se apresentam a cada ano letivo, por vezes concomitante: deficiências mentais, físicas e sensoriais; transtornos globais do desenvolvimento; quadros clínicos marcados por paralisia cerebral e, raramente, apresentam-se estudantes com deficiência múltipla.

Para Valsiner (1987) e González-Rey (2003), neste universo cultural em que se situam todos os homens, onde emergem sistemas de relação entre cultura contextual e sujeitos, reconhecemos variados conjuntos de elementos que guiam ou orientam o desenvolvimento e encontramos, também, a impossibilidade de estabelecermos o fim último do curso dos eventos que configuram as diferentes dimensões do real. Tanto Valsiner (1987) quanto González-Rey (2003) têm como referência o pensamento de Vigotski³ como parte da base ou substrato para suas elaborações teórico-metodológicas.

Neste sentido, recuperamos este autor nos *Fundamentos de defectología* (1924/2012a) para concebermos a deficiência como evento que se inscreve no corpo, mas que contém significação simbólica produzindo efeitos de sentido que a situam no campo da cultura. A escola apresenta-se como elemento que promove a cultura, a reproduz e surge como lugar legitimado para sua recriação pelas diferentes gerações.

Alguns pesquisadores que se dedicaram à temática da inclusão em classes regulares destacam o necessário diálogo direto com os sujeitos com deficiência, a necessária análise do contexto da sala de aula e do encontro com o professor, que se combina aos outros elementos da vida institucional das escolas, portanto, defendendo a ampliação do alcance analítico para além do contexto da sala de aula; outros estudos destacam-se pela ênfase na compreensão das interações criança-criança para compreender dinâmicas de significações e novas produções de

² Fonte das informações: Gerência Regional de Ensino (GRE) – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e escolas da rede estadual e municipal – Afogados da Ingazeira (2011) e Departamento de Educação Especial – Secretaria Municipal de Educação de Maceió – (2014).

³ É providencial esclarecer que as variações frequentes que o nome de Vigotski sofrerá ao longo deste texto referem-se às diferentes traduções que sua obra recebeu ao longo do tempo no Brasil. O proponente desta pesquisa faz a opção pela grafia proposta por Prestes (2010) e Bezerra (2009), que recentemente traduziram obras diretamente do russo e grafaram “Vigotski” com dois “is”; nos demais casos, mantem-se fidelidade às transliterações empregadas nas demais traduções, bem como pelo uso adotado por pesquisadoras e pesquisadoras de referência.

sentido que conformem padrões de desenvolvimento (PADILHA, 2000; YAZLLE, AMORIM, ROSSETTI-FERREIRA, 2004; CAVALCANTE, FERREIRA, 2011; CAVALCANTE, 2011, PLETSCH, 2010; GLAT, PLETSCH, 2011).

Existem diversas abordagens para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Como já foi dito anteriormente e podemos acrescentar, as pesquisas estão voltadas para a análise diagnóstica dos sujeitos; análise das políticas pedagógicas; interação de pares nos contextos das salas de aula regular e nas instituições de assistência não governamentais especializadas com pessoas com deficiências; formação de professores na educação básica e superior; análise das barreiras arquitetônicas e atitudinais, muitas vezes, de modo difuso; percepção dos sujeitos implicados sobre aspectos variados da vivência da deficiência (tendo como sujeitos os próprios deficientes, familiares, parceiros interacionais e professores); escolarização, sucesso escolar e profissionalização; sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos.

Considerando esta diversidade de recortes investigativos, opto por destacar um problema conceitual fundamental, que relaciona e revela uma abordagem por vezes dicotômica da inclusão. Discutiremos algumas contribuições de pesquisadores que acentuam aspectos relacionados às contradições presentes na abordagem do tema.

Rech (2013, p. 38) sinaliza que o aluno incluído recebe “novos rótulos” institucionalizantes, que o conduzem ao desempenho de funções caracteristicamente vinculadas a uma perspectiva liberal de sociedade. Nesta análise, a autora propõe que o discurso da inclusão reflete e legitima uma suposta autonomia do sujeito frente às determinações sociais; incluir seria romper com esta segregação e, uma sociedade e uma escola inclusivas são capazes de promover este movimento. Afirma-se a existência de um atributo de potencialidade que faz do sujeito alguém capaz de produzir dentro de suas potencialidades. O sujeito que deriva desta sua análise é aquele que subjetiva a realidade e suas demandas para aproximar-se de um modelo de normalidade. Governos e sociedades que incluem utilizam-se de estatísticas para comprovar progressos sociais e transformações que homogeneízam sujeitos, para ocupar seus lugares na produção e reprodução de modelos/normativas de subjetivação e produção de riquezas. A crítica de Rech (2013) aponta fortemente para estratégias de normalização que diluem as diferenças subjetivas no caldo comum da inclusão.

Veiga-Neto (2011, p. 2011) nos conduz a pensar que as dificuldades enfrentadas pelos professores com a escolarização destes estudantes decorrem da própria organização

pedagógica dos estudantes em classes, séries e categorias que materializam a norma como princípio que modeliza sujeitos. Desta modelização, operacionalizam-se categorias subjetivas de normal e anormal. Nesta análise, o estudante é definido, justamente, por suas capacidades e habilidades em correspondências aos enquadres pedagógicos institucionalmente pré-estabelecidos.

Lopes (2006) provoca os educadores, de forma irônica, ao afirmar que a inclusão sofre ataques justamente dos alunos que teimam em não ser incluídos. Aqueles que ficam à margem da inclusão não são envolvidos pelas estratégias pedagógicas que deveria beneficiá-los e conduzi-los ao sucesso escolar. Com esta autora, a autonomia do sujeito parece retornar pelo negativo do sucesso certo como um destino, quase inevitável, se o sujeito não se enquadra nas estratégias inclusivas: ou a inclusão possui as técnicas e metodologias necessárias para abordá-lo ou ele, de algum modo, recusa-se à participação. Poderíamos questionar: há alguma margem de manobra no campo da autonomia que o sujeito possa utilizar para recusar os convites e as oportunidades de participação social nesta sociedade e escola inclusivas?

No sentido de dar continuidade às abordagens da inclusão como questão epistemológica complexa, tomo como referência a expressão utilizada por Sawaia (1999, p. 8 e 9) de “dialética da exclusão/inclusão”. Esta autora afirma as contradições existentes que envolvem tanto o que podemos conceber como exclusão quanto, inclusão. Propor uma leitura dialética destes fenômenos demonstrando a dinâmica de sua processualidade cotidiana oferece-nos a possibilidade de uma investigação e análise do universo empírico inerente ao fenômeno, sem estabelecer modelos explicativos que interpretem a exclusão como simples face negativa da inclusão ou experiências e narrativas de inclusão purificadas das contradições do real.

Afirmar a inclusão sem reconhecer suas contradições internas é tratar com benevolência e paternalismo os estudantes e profissionais nela envolvidos. Afirmar que a inclusão não se efetiva, pois implicaria em mudanças globais radicais na educação e gestão das políticas pedagógicas, é ignorar processos que sinalizam avanços no ensino e aprendizagem de professores com estudantes e suas deficiências.

Adiante iremos apresentar nosso recorte temático e interesse de pesquisa, dialogando com a literatura e buscando articulações com autores e estratégias metodológicas que configurem um modelo de investigação das significações produzidas nas interações entre diversos sujeitos implicados no contexto da educação regular e na experiência da inclusão.

Para Vygotsky (1927/2004; 2012b) há, na escola, esta potencialidade para a promoção da mudança que decorre da intervenção pedagógica. Portanto, falamos em algo que se realiza num contexto específico com efeitos que singularizam processos: sujeitos com deficiência tem sua trajetória de desenvolvimento guiada pela *compensação*, que requisita o mesmo substrato e as mesmas vias de mediação simbólica que configuram as chamadas trajetórias típicas de desenvolvimento (PADILHA, 2000; NUERNBERG, 2008; VYGOTSKY, 1931/2012c).

Pensando nas múltiplas abordagens de estudantes com deficiência, reconhecemos o emprego de estratégias diagnósticas, mesmo e, especialmente, nos contextos escolares formais, calcadas na quantificação e na compreensão do sujeito e sua deficiência em comparação aos *padrões de normalidade*⁴ do desenvolvimento humano. Para Cavalcante e Ferreira (2011), Smith (2008) e Padilha (2000), a observação e a comparação do desempenho comunicacional entre sujeito com deficiência com aqueles de desenvolvimento típico, permanece como conduta marcante adotada pelos profissionais e outros estudantes (ditos com desenvolvimento típico), nas interações do cotidiano. É inegável que somos reconhecidos por nossas habilidades comunicativas.

Situada por excelência como instituição que promove e abriga variadas interações no campo da comunicação, a escola observa, insistentemente, na pessoa com deficiência, particularmente naqueles sujeitos com transtornos mentais e deficiência intelectual acentuadas, muitos impedimentos para sua escolarização e o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1994), aprendizagem e desenvolvimento implicam-se na constituição do sujeito. As características marcadamente humanas, as chamadas funções psicológicas superiores, requisitam que os sujeitos estejam imersos nas práticas culturais, em constante envolvimento e uso dos instrumentos e recursos que produzem e sustentam mediações (TOMASELLO, 2003). Com a *compensação*, todos os sujeitos recriam a cultura humana dentro das possibilidades contextuais através das interações no cotidiano.

Pino (2005) nos diz que a emergência do que chamamos sujeito com singularidade humana “deve ser procurada no campo social, campo das relações sociais em que sistemas sócio-culturais inventados pelos homens nos revelam a verdadeira significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para as crianças” (PINO, 2005, p. 159). Este autor nos fala da

⁴ Ao empregar a expressão “*padrões de normalidade*”, o autor quer destacar a ambiguidade e a tensão que se instalam mesmo quando discursos pró-inclusão são veiculados nas escolas. Sobre este campo de ambiguidade e tensão outras considerações serão desenvolvidas no referencial teórico.

necessidade de recuperarmos esta dimensão da vida em interação comunicacional que é possibilitada pela mediação simbólica, que produz a passagem biologia-cultura, que promove a construção de novos saberes, sustentando complexos, processos de significação e produção de sentido sobre as experiências humanas, constituindo sujeitos num cotidiano compartilhado.

Nas interações da sala de aula, surgem zonas de produção de sentido (GONZÁLEZ-REY, 2003) de possibilidades de significação, que lançam os sujeitos em *fluxos interacionais – comunicativos – simbólicos*, conformando práticas pedagógicas e percursos de aprendizagem e desenvolvimento⁵. Esta imagem, que decorre de um cenário que se reproduz diariamente em muitas escolas regulares pelo Brasil torna-se, agora, objetos de interesse e a partir dela, algumas reflexões serão empreendidas.

Pino (2005, p. 149) esclarece que os processos de significação implicam modos de produção da vida social, “*traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem*”. Nestas dinâmicas operadas na significação da vida, no esteio das interações, significados manejados pelos sujeitos podem dar lugar a produções singulares, o que nos permite falar em novas produções de sentido socialmente partilhadas.

Vygotski distingue significado de sentido: significado corresponde “*a uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme exata*” (Vygotsky, 2009a, p. 465), relacionado, por exemplo, ao que está nos dicionários. O sentido resulta do que acontece na consciência do sujeito através da palavra; é originado da dinâmica psíquica na consciência do sujeito. O sentido decorre da tensão entre as experiências pessoais do sujeito e as significações presentes no mundo social. Estabelece-se, portanto, um foco nos eventos interacionais.

Compreendemos interação social como categoria teórica e empírica que se refere a um processo de regulação entre indivíduos da mesma espécie, onde um comportamento é regulado pela presença do parceiro interacional, ocorrendo quando há a compreensão do comportamento do outro. Numa situação interacional, o comportamento de determinado sujeito será situado em sua relação com o outro parceiro. Ocorre regulação recíproca quando se reconhece ajustamento mútuo (entre os parceiros) no campo interacional com evidente

⁵ Evidentemente, a esta altura o texto, o(a) leitor(a) pode visualizar a necessidade de abordagem do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky. No entanto, dada à impossibilidade de fazê-lo pelo curto espaço para outras necessárias considerações teóricas fica estabelecido que as constantes referências às interações criança-criança e criança-professora supõem a afirmação da possibilidade de sujeitos com deficiência aprenderem, porque todos os sujeitos implicados podem compartilhar um mesmo contexto cultural-simbólico, no qual os sujeitos interagem demonstrando a aquisição de conhecimento e a possibilidade de atuar com auxílio e sozinhos na resolução de problemas e desafios apresentados nas situações de aprendizagem.

potencial regulador, baseando-se na criação de significados que são compartilhados. Significados que persistem no campo interacional, constituem o que as autoras chamam de correlação (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

Ao buscarmos observar este fenômeno que ocorre entre parceiros, com potencial de regulação das relações que se estabelecem das trocas comunicativas, de uma gênese do símbolo que se dirige às consciências dos sujeitos, intencionamos acompanhar a produção de significação que se opera entre díades. Eleita como categoria teórica, que se transmuta em categoria empírica, requisita a observação das trocas entre díades, aqui unidade de análise delimitada para observar quando e de que modo os processos complexos de significação fazem emergir um sujeito semiótico nos fluxos interacionais na sala de aula.

A análise de parte da literatura científica tem permitido afirmar que há uma aproximação cada vez maior do reconhecimento e da abordagem do sujeito enquanto categoria teórico-empírica (GONZÁLEZ-REY, 2002), que pode possibilitar redescrições e o estabelecimento de referenciais que investigam, tanto a possibilidade do sujeito narrar à experiência de si (BRUNER; WEISSER, 1995; BOSI, 1994; OLIVEIRA; REGO; AQUINO; 2006; FONTE, 2006) quanto produzir efeitos, através das interações, no outro-social com quem compartilha a cultura e os saberes da realidade (GIL, 2009; MOREIRA, 2009; BROWN; DODD; VETERE, 2010; PADILHA, 2000).

Certamente, constituindo-se na interação com o outro, envolvido numa trama simbólica que se configura na produção, emergência e ressignificações das relações do cotidiano, podemos observar no comportamento, nas trocas comunicativas, nas múltiplas interações estabelecidas, a constituição de um sujeito.

Nosso interesse recaiu na investigação do processo de inclusão de uma criança com deficiência numa escola regular da rede pública municipal de Maceió (Alagoas). Focalizamos as seguintes questões: Quais significações seriam produzidas nas interações das crianças no contexto das atividades pedagógicas? Qual lugar era ocupado pela professora nestas interações? Qual a participação do outro no processo de constituição do sujeito nas redes de significação? Como as crianças compreenderiam e manejariam estas significações? Qual o papel da professora na mediação das trocas dos parceiros interacionais conformando práticas sociais na sala de aula? Essas são questões específicas que estão incluídas na formulação de duas questões mais globais a serem apresentadas quase ao final dessa introdução.

Nossas buscas por um sujeito que respondesse as nossas questões nos fizeram manter contato com quase todas as escolas de educação infantil de Maceió. Após contatos telefônicos iniciais, algumas foram visitadas quando considerávamos serem potenciais campos de pesquisa.

Após algumas tentativas de localização do possível sujeito, elegemos uma menina com paralisia cerebral, com idade de quatro anos, que não falava e com pequena capacidade de vocalização, com movimentos limitados dos braços e mãos e basicamente sem movimento nas pernas, características que impactavam a interação social com seus parceiros de idade e adultos que lhes cercavam. A criança, denominada de sujeito focal, que chamamos com o nome fictício de Laura, vive desde 1 ano e 4 meses com uma família substituta que lhe cuida tendo obtido judicialmente sua tutela. É aluna matriculada numa pré-escola da rede pública municipal de Maceió (Alagoas), experimentando desde o final de maio de 2015 o início do seu processo de escolarização.

Nos relatos das professoras da escola de Laura, reconhecemos as mesmas preocupações e indagações que conhecemos em contatos com outros professores: quais as possibilidades de atuar com uma criança vista como deficiente, considerando que vivia com paralisia cerebral, incluindo-a no contexto de uma escola regular? As características de não falar e não andar eram apontadas como elementos que criavam dificuldades para pensar práticas pedagógicas que fossem eficientes e a incluíssem. Havia uma dúvida, no primeiro contato, se Laura era capaz de entender o que se falava com ela, de compreender o que acontecia ao seu redor.

Duas questões centrais foram formuladas e orientaram o percurso da presente investigação. (1) De que modo as significações de sua condição de criança vivendo com paralisia cerebral participariam dos campos de significação do cotidiano da pré-escola? (2) Como ocorre o processo de compensação⁶ que reconfigura a deficiência em um duplo estímulo, que impulsiona o desenvolvimento da criança e a constitui como sujeito nas interações do cotidiano?

⁶ Conceito vigotskiano de difícil definição que se refere à deficiência e suas insuficiências, a compensação é compreendida como o estímulo ao desenvolvimento da criança, que atua em interação com o meio, com os caminhos alternativos pensados e/ou vividos no âmbito do ensino e com a plasticidade cerebral confluindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A compensação, portanto, não se refere à compensação biológica de um órgão sobre o outro, mas se processa nos campos de significação, através das mediações e dos processos semióticos que emergem nas interações do cotidiano (VYGOTSKI, 2012a; DAINEZ, 2014).

Apoiando-nos nas reflexões teóricas aqui anunciadas, acreditamos que, aquilo que reconhecemos ou assistimos como um processo de inclusão de uma criança com paralisia em uma pré-escola configura-se num processo dinâmico, permeado por contradições e possibilidades, um jogo de interposições de ações e significações de ações, constituindo o sujeito como referente das práticas pedagógicas. Nos universos de significação dinâmicos no cotidiano, a criança ora é referida como tendo uma interioridade, uma subjetividade potencialmente capacitadora que lhe possibilita compreender as experiências, ora não sendo capaz de ultrapassar os limites de uma inteligência prática.

Defende-se a Tese de que a criança com paralisia cerebral utilizar-se-á de significações produzidas em seu entorno para anunciar sua intencionalidade por meio do seu corpo e do corpo do outro, buscando resistir aos investimentos dos seus outros sociais que não se identificam com seus interesses e subvertendo ou ultrapassando os objetivos propostos em atividades para expressar sua singularidade.

A seguir apresentamos nossos objetivos de pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Conhecer e compreender o processo de significação, ao longo de seis meses, que constitui o sujeito com paralisia cerebral no cotidiano de uma pré-escola do ensino regular, focalizando as interações dos parceiros interacionais (díades criança-criança e professora-criança).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e descrever episódios de interação social que indiquem negociação de significados entre os parceiros, focalizando a participação e referência à criança com paralisia cerebral.
- Identificar e descrever as formas de ação comunicativa da criança com paralisia cerebral, frente às abordagens, intervenções e interpretações sobre si mesma produzidas por seus parceiros interacionais.
- Reconhecer potencialidade nas formas de reação da criança com paralisia cerebral enquanto indicador da emergência de um sujeito semiótico e com expressão de

intencionalidade, frente às formas interpretativas de sua presença e ação, produzidas por seus parceiros interacionais.

- Identificar transformações ao longo do tempo, que indiquem diferentes significações para a ação da professora nas dinâmicas interacionais estabelecidas, focalizando a participação da criança com deficiência.

Este trabalho resultou do estudo longitudinal do processo de desenvolvimento de uma criança com paralisia cerebral, em uma abordagem qualitativa. De seus resultados podem advir possíveis impactos para a prática pedagógica do professor, ampliando os saberes sobre a inclusão numa pré-escola. Ao se abordar o sujeito com deficiência no cotidiano, focalizar-se-á sua constituição e sua emergência como singularidade na experiência histórico-social da inclusão.

O texto que o leitor terá acesso está estruturado da seguinte forma:

Após da Introdução que objetivou apresentar brevemente aspectos gerais da pesquisa, a temática abordada, suas questões norteadoras, seguem-se algumas considerações no Capítulo 1 que dialogam com a literatura sobre a educação inclusiva e a paralisia cerebral.

No Capítulo 2, situamos nossa abordagem da perspectiva de Vigotski, com a leitura de autores de referência pontuando conceitos e temáticas fundamentais de sua teoria.

Segue-se uma exposição sobre o processo de significação e constituição do sujeito no Capítulo 3, onde desenvolvemos com maior detalhamento um conjunto de conceitos que também embasaram nossas leituras do material empírico.

No Capítulo 4, o conceito de compensação será relacionado a uma abordagem do processo de desenvolvimento da criança com deficiência.

Uma série de considerações que objetivam refletir nosso percurso metodológico, estratégias de produção e análise dos dados, bem como considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa serão apresentadas no Capítulo 5.

As análises desenvolvidas constam no Capítulo 6, com alguns aportes na literatura e o referencial teórico adotado.

Nas Considerações finais, as questões de pesquisa serão retomadas e algumas possibilidades de desdobramentos desta investigação serão destacadas para a realização de futuros estudos.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMÁTICO DA PESQUISA: ALGUNS APORTES NA LITERATURA

Neste momento do trabalho iremos apresentar algumas considerações que desenvolvem reflexões sobre a educação inclusiva, abordando-a num breve percurso histórico em que se reconhece mudanças paradigmáticas de sua natureza. Acrescentamos a estas reflexões elementos descritivos da paralisia cerebral e de como ela pode ser situada no contexto educacional.

Embora remonte à Idade Clássica o interesse e a especulação pela deficiência, não será aqui desenvolvida uma extensa retomada de referências com representações históricas sobre o tema. Autores como Coleman (1973) e Telford e Sawrey (1974) que, com seus manuais e compêndio formando profissionais de diversas áreas técnicas, cumpriram esta tarefa. Inicialmente, o leitor encontrará uma breve discussão sobre o tema e o ponto de partida eleito pelo pesquisador para abordar a temática, estabelecendo foco na relação pedagógica de Jean Itard, seguindo até uma apreciação sobre a formação de um campo de representação no contexto brasileiro, com ilustrações na legislação e buscando aporte nas práticas pedagógicas.

O que contemporaneamente denominamos de educação inclusiva, que constitui um conjunto de diferentes referenciais teóricos e metodológicos que se estendem nos domínios da pesquisa e da intervenção, tem uma história que se inicia em 1799, segundo Smith (2008) ou em 1797, segundo Mantoan (1989, p. 13), com o trabalho de Jean-Marc-Gaspard Itard com o garoto Victor do Avignon, encontrado por caçadores na Floresta de La Caune, no sul da França⁷. O garoto, possivelmente, fora abandonado na floresta por possuir algum tipo de deficiência e, quando encontrado, estava nu, não falava e não andava ereto, era grotesco em seus modos de agir e estava sujo. Em meio a uma França banhada pelo Iluminismo, Victor era a imagem e um corpo bizarro denunciando, em si mesmo, algum vestígio de humanidade; colocando sob suspeita as certezas de que a humanidade não estava tão apartada da natureza, antes, confundia-se com ela.

⁷ Vale a ressalva que não estamos confundindo educação inclusiva com educação especial; a rigor Itard poderia ser identificado como “o pai” da educação especial, campo que lançou as bases para que se pensasse e praticasse a educação inclusiva.

Em pouco tempo, chegaria ao conhecimento de Itard a existência deste garoto. Do encontro entre eles, resultaria um detalhado relatório de acompanhamento e intervenções, até hoje objeto de análises e discussões. As intervenções de Itard, especialista no tratamento de surdos, buscava fazer do selvagem alguém capaz de “agir civilizadamente, possuir uma bagagem intelectual, aprender a falar e exercitar as operações mentais básicas” (SMITH, 2008, p. 32).

Como conclusão de sua empreitada, Itard pensara que havia falhado, pois suas intervenções não resultaram no sucesso esperado: Victor não aprendeu além de poucas palavras, nem adquiriu comportamentos sociais suficientemente adequados ao contexto histórico-cultural em que estava inserido. O julgamento de Itard fora demasiado rigoroso (SMITH, 2008, p. 32). Ao conhecermos sua história, percebemos que ele desenvolvera técnicas e modos de abordagem da criança, que lançariam as perspectivas para o desenvolvimento futuro de abordagens científicas, que viessem ao encontro de demandas das pessoas com deficiências, com a proposição de modos de tratamento e ensino.

O trabalho realizado por Itard buscava dialogar e confirmar a “teoria do bom selvagem” de Rousseau (MANTOAN, 1989, p. 13). Cada menino selvagem encontrado oferecia a possibilidade de uma experimentação de técnicas, para fazer retornar à civilização cada um que dela tivesse sido desviado da natureza humana. Podemos, inclusive, afirmar que cada criança selvagem encontrada, demonstrava que não havia um destino seguro para o desenvolvimento humano, nossa humanidade corria sempre o risco de não ser confirmada em sua natureza.

Mantoan (1989, p. 13) esclarece que, neste momento histórico, predominavam no trabalho com crianças com deficiência, a presença de médicos e psicólogos, muito mais do que professores. Instaurava-se uma dívida histórica da educação e dos profissionais de educação com estas crianças, pois elas romperiam com o padrão de normalidade com que sempre operou as práticas formais de educação⁸. O lugar de especialista não era conferido aos educadores ou trabalhadores da educação, como contemporaneamente poderíamos falar.

⁸ É fundamental destacar que Mantoan afirma isto em 1989, quando no Brasil, as práticas no campo da educação especial, embora não fossem uma novidade, já abriam caminhos para pesquisas investigando seus fundamentos teóricos, suas possibilidades de aplicação e métodos. Este é um tempo de integração e a inclusão ainda não havia sido estabelecida como novo modelo de abordagem de pessoas com deficiências. A obra aqui referenciada, tendo por base o pensamento de Piaget, constitui sua Dissertação de Mestrado, que representa o relato de experiência em uma escola especial em São Paulo. Com o passar do tempo, Mantoan passa a ser reconhecida como uma das referências fundamentais para pensar e praticar a educação especial e inclusiva no Brasil.

Conferia-se a autoridade para abordar a deficiência àqueles que poderiam “tratar” dela, deslocando sua materialidade do campo da educação e de suas práticas cotidianas, reduzindo-a aos aspectos biológicos ou psíquicos, como dimensões fundamentais para elaborar modos de compreensão do sujeito com deficiência.

Tal concepção da deficiência e do estudante com deficiência, retirava do sujeito qualquer possibilidade de mudança ou transformação de sua condição. Em outros termos, a deficiência estabelecia um destino e limitação de quaisquer possibilidades de ser inserido ou estar situado em processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Contemporaneamente, assistimos a mesma especialização da deficiência e de outras peculiaridades do processo de aprendizagem e desenvolvimento, presentes no cotidiano das práticas pedagógicas. Tal especialização, como no passado, requisita a abordagem da problemática pela via da medicalização de comportamentos e do diagnóstico neurofisiológico. A educação, seara onde processos de aprendizagem e desenvolvimento constituem sujeitos, ainda não poderia ser legitimada para o debate.

Ariès (2006) e Foucault (2001) já nos falavam da assunção de um monopólio do cuidado externo às famílias que, num primeiro momento, retirava a autoridade e a competência da família para cuidar das crianças e estabelecia, nos manuais pedagógicos e nas recomendações médicas, o saber para conduzir crianças no curso normal do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o Estado apresentava-se como cuidador de todos os cidadãos, aquele que passaria a controlar e gerenciar corpos e modos de comportamento.

Segundo Smith (2008, p. 32), Itard referia-se ao garoto Victor como “o menino selvagem de Aveyron”. Lendo o Relatório de Itard (apud Banks-Leite e Galvão, 2001), este referia-se ao garoto como “o selvagem de Aveyron”; o que nos faz reconhecer que permanece a expressão “o selvagem” como um marcador que situava o garoto fora da civilização. O desafio de Itard seria, justamente, educá-lo nos domínios da civilização.

As práticas de Itard e seu Relatório viajaram o mundo e, em 1846, Edouard Seguin, ex-aluno de Itard, chega aos Estados Unidos e publica *The Moral Treatment, Hygiene and Education of Idiots and Other Backward Children*, “o primeiro tratado de Educação Especial voltado às necessidades das crianças com deficiência” (SMITH, 2008, p. 32). Em 1876, Seguin participa da fundação da American Association on Mental Retardation (AAMR), até hoje produtiva e editora do manual *Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Este manual sistematiza e divulga um corpo de conhecimentos que amplia a compreensão do retardo mental (é interessante que este termo permanece em utilização pela

AAMR), para além de um mero diagnóstico quantitativo das funções cognitivas, para considerá-las em relação aos comportamentos adaptativos, em suas dimensões pragmáticas e sociais mais amplas.

Neste sentido, redimensionam-se as limitações do sujeito situando-as em seus contextos comunitários e de diversidades linguísticas e variabilidades comunicacionais, bem como considerando os fatores sensoriais, motores e comportamentais. A proposta da AAMR defende que as limitações coexistem com potencialidades, seus sistemas de apoio determinam a elaboração de propostas de intervenção singulares, temporalmente circunscritas para o estabelecimento de prognósticos (AAMR, 2006)⁹.

Sasaki (1997) buscou dar conta da história dos modelos de atendimento, atenção e educação das pessoas com deficiência. Ele propõe a estruturação em quatro fases:

1) Fase anterior ao século XX, onde a perspectiva adotada com atenção às pessoas com deficiência era de compreendê-las como incapazes de participar da vida escolar.

2) No século XX, instituições escolares passam a atender as pessoas com deficiência. Na década de 1960, pela pressão dos movimentos de familiares de pessoas com deficiência surgem nas instituições escolares as classes especiais nas escolas comuns. O ensino se estruturava para promover uma educação comum e uma educação especial.

3) A década de 1970 marca o início da 3ª fase acentuando a defesa da integração já promovida desde a década de 1960. Se antes haviam duas realidades paralelas, agora adota-se uma perspectiva menos restritiva ao aceitar estudantes com deficiência em classes comuns. Estes eram avaliados em suas potencialidades e verificadas suas capacidades para acompanhar o processo de escolarização dentro das condições oferecidas pelas instituições. Havia uma integração que determinava a adaptação da pessoa com deficiência à instituição escolar. Escolas especiais continuavam existindo, ao mesmo tempo que alguns estudantes com deficiência eram integrados nas escolas.

4) A partir da década de 1980 a perspectiva da integração é fortemente criticada e questionada em suas bases filosóficas. A partir deste momento, a escola deve se integrar às características da criança. Não se fala apenas de sujeitos com deficiência, mas de pessoas com

⁹ Deve-se destacar que ao afirmar a coexistência entre limitações e potencialidades do sujeito, a AAMR recupera a proposta vigotskiana de que o percurso de desenvolvimento de um sujeito com deficiência contém a possibilidade de tentativas de superação dos limites impostos pela deficiência, porque dele participa um conjunto de fatores que não se reduz a anomalia ou ao defeito; a partir da deficiência, o percurso de desenvolvimento busca caminhos alternativos para que o sujeito possa constituir-se em íntima relação com o ambiente e com os recursos de ordem simbólica que conferem seu lugar na cultura e em sua comunidade de pares.

suas singularidades. Continua havendo a necessidade primordial de reconhecer as características, necessidade de atendimento às demandas do sujeito e observância das suas potencialidades. No entanto, a perspectiva de uma educação inclusiva enxerga tanto a condição daquele que vive com uma deficiência quanto as questões étnico-raciais que impactam em identidades individuais e coletivas, quanto diferenças de orientação sexual e orientação sexual, por exemplo. A inclusão deve pensar inclusive em consideração das origens culturais comunitárias dos estudantes, onde a educação de povos indígenas constitui um outro exemplo de desafio às instituições escolares¹⁰.

No sistema público de ensino brasileiro, a partir da década de 1970, observamos o Estado assumindo o atendimento dos estudantes com deficiências. Até antes de 1990, a escolarização dava-se pelo modelo da integração que, embora contribuindo para a matrícula e presença de estudantes com deficiências na escola regular, ora os mantinha em classes comuns, desde que capazes de acompanhar um currículo padrão, ora os mantinha em salas de aula separadas das salas ditas comuns.

Nestas escolas que integravam os estudantes com deficiência, organizavam-se, inclusive, rotinas diferentes e paralelas que coexistiam no mesmo período de aulas: diferentes salas de aula para alunos com e sem deficiência, diferentes professores para atuar na educação dos estudantes com deficiência e diferentes intervalos para o recreio dos estudantes; esta última definição buscava proteger os estudantes com deficiência de possíveis riscos que a interação com estudantes sem deficiência, nomeadamente normais, poderiam causar nos encontros e contatos físicos, bem como na veiculação de expressões de caráter jocoso ou discriminatórios.

Com a pressão de movimentos sociais organizados, crescente visibilidade pelas mídias e modificações da legislação educacional, sob o efeito da presença do Brasil em eventos em muitos estados brasileiros e em âmbito internacional, discutindo rumos e demandas da educação, assistiu-se a formulação de políticas públicas voltadas à construção de um novo cenário para a escolarização de estudantes com deficiências. Ao assumir as responsabilidades e tornar-se signatário de diretrizes internacionais, o Brasil reconheceu formalmente, as demandas de um grupo de pessoas, que parecia quase invisível ou massificado sob o rótulo da deficiência: surgiam os deficientes em sua diversidade e suas famílias, surgiam os grupos

¹⁰ Daí decorre um outro conceito importante, o de necessidades educacionais especiais que também foi sendo alterado para necessidades educacionais específicas. É usual a adoção das duas expressões.

organizados e as organizações não governamentais, ocupadas com a atenção às pessoas com deficiência e que conviviam com elas.

O que acontecia no âmbito das escolas especiais, portanto não regulares e no interior das organizações não governamentais e filantrópicas, agora tomava seu lugar no espaço público. O debate que se estabelecia colocava em evidência uma parcela da população que era reconhecida como estranha aos contextos educacionais formais. Ao ocupar o espaço público no esteio de um debate público, as deficiências - e os sujeitos nela implicados, adquiriam novas significações e passaram a ser alvo da curiosidade e estigmatização sociais. Configurava-se um novo campo de significação público. Produziram-se múltiplas demandas, desde a necessidade de estabelecer a oferta de vagas para nas escolas regulares à capacitação de professores para lidar com estes estudantes.

Os dramas privados, vividos no interior de famílias e dos grupos de assistência, as dificuldades experienciadas ao cuidar do outro com deficiência, os preconceitos relacionados, os sentimentos de aceitação, resignação e rejeição, adentraram à cena pública. Neste momento, professores de escolas regulares não habituados, não treinados ou descrentes das possibilidades de ensinar estudantes com deficiências foram impelidos a lidar com diferentes demandas, que se fortaleciam pela imposição de dispositivos normativos. A sala de aula tornara-se um território de crescente tensão, diferentes sujeitos foram situados em oposição: uma demanda legítima por escolarização e o reconhecimento de que não havia a prontidão de professores para o ensino destes estudantes, estabeleceu a tônica do debate público. Novos sujeitos coletivos adentravam à cena pública e, neste momento histórico, exigiam canais de expressão e lugares de disputa de poder político.

A década de 90 foi pontuada por diversos eventos de caráter político, que refletiram novos posicionamentos e compromissos de ação para muitos países no campo da educação, produzindo documentos e compromissos que estabeleceram diretrizes e princípios norteadores para a formulação e execução de políticas educacionais.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca (Espanha) pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dela resultou a Declaração de Salamanca, acentuando diretrizes já presentes na Conferência de Nova Déli (1993) e na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

A Declaração de Salamanca foi um marco internacional que modificou radicalmente as concepções de escola, propondo aos países participantes e signatários que a educação

especial deveria ser praticada tendo, no cotidiano das práticas escolares, e o apoio especializado extensivo a todas as etapas de escolarização dos estudantes. Neste documento, a concepção de educação inclusiva abrangeu todos os grupos excluídos do processo de escolarização, não apenas aqueles com alguma deficiência. Desta nova concepção, não seriam os estudantes que deveriam demonstrar a mínima prontidão ou necessária capacidade para acompanhar o currículo, mas a escola deveria ser capaz de adaptar-se às necessidades educacionais apresentadas pelo estudante. Com isto passava-se, claramente, de uma perspectiva de integração de alguns para a inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Neste sentido, as atuais práticas de educação inclusiva são tributárias destas transformações nos modos de conceber o ensino para pessoas com algum tipo de deficiência e só a partir da década de 90, poderíamos, no Brasil, situar uma transição de modelos de assistência e educação aos estudantes com deficiências e outros comprometimentos, relacionados aos processos de ensino e aprendizagem.

Com a proposição da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, o Estado brasileiro parece avançar no estabelecimento de compromissos com a educação de estudantes com deficiência. Nela se mapeou a educação especial no país e propondo, inclusive, uma revisão terminológica do campo temático. A política estabelece objetivos para a execução, guiados por uma proposta política, envolvendo os três entes da federação. Passado o tempo e surgida a Política oficial, a abordagem ainda se ressentia por um viés assistencialista e clínico da deficiência (SANTOS, 2002).

Santos (2002) ainda nos diz que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representou um avanço na educação de estudantes deficientes ao propor que estes sejam escolarizados, preferencialmente, em escolas regulares. Embora o “preferencialmente” não estabeleça um destino e acolhimento certos nas escolas regulares, portanto, havia um ponto de vulnerabilidade posto na lei: definia-se a necessidade de assegurar organização específica das práticas e parâmetros escolares, voltados às necessidades destes estudantes.

É interessante notar que a própria escrita dos documentos de referência que vão sendo redigidos, incorporam termos e conceitos que testificavam uma clara mudança de perspectiva e avanços na abordagem de estudantes com deficiências.

Nas Adaptações Curriculares e Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais, surgiam recomendações aos docentes para abordar as

necessidades específicas destes estudantes (SANTOS, 2002). Pontuava-se, portanto, um foco na formação de professores e na prática docente. A Portaria nº 1.679 de 1999, enfocava, finalmente, a educação superior exigindo que as instituições ofereçam condições adequadas de acessibilidade para estudantes com necessidades educacionais especiais. Nestes dois documentos observamos uma ampliação na aplicação da concepção de acessibilidade: o fim de barreiras arquitetônicas e de barreiras também atitudinais, decorrentes da capacidade de atuação pedagógica de professores frente às demandas da inclusão.

Santos (2002) ainda afirma, provocativamente, que os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1997), da Educação Infantil (1998), do Ensino Médio (1998) e os Referenciais para Formação de Professores (1999) “não abordaram a Educação Inclusiva, apesar de esses documentos serem gestados no mesmo contexto” em que se discutia a inclusão em diferentes espaços institucionais.

Descompassos entre dispositivos legais que devem disciplinar e orientar práticas pedagógicas, descompassos que se refletem na formação de professores. Não raro, ouvimos de professores (mesmo aqueles que atuam na educação inclusiva), o relato que cursaram apenas uma ou duas disciplinas enfocando educação especial e/ou educação inclusiva. Dimensões das práticas pedagógicas e da vida institucional das escolas, o desafio da educação inclusiva e sua efetividade devem ser abordados tanto pelo viés da formação, quanto pelas oportunidades e demandas de pesquisa.

Considerando que nosso problema de pesquisa circunscreve o processo de desenvolvimento de uma criança com paralisia cerebral no contexto da educação inclusiva, lançaremos mão de algumas referências que discorrem sobre sua definição, classificação e sua relação com a inclusão.

A primeira descrição da Paralisia Cerebral remonta a meados do século XIX. É creditada a Wilian John Little caracterizando-a como patologia marcada pela rigidez muscular à época denominada de encefalopatia crônica da infância. A utilização do termo paralisia cerebral foi sugerida por Freud, em 1897, e estabelecida por Phelps aprofundando seu entendimento enquanto distúrbio de ordem motora, com diferentes gradações de comprometimento ou severidade, resultante de lesão no sistema nervoso central (SNC), guardando semelhança com a síndrome de Little (HEIDRICH, 2016, p. 182-183).

A crescente evolução compreensiva dos aspectos clínicos da paralisia cerebral deixou para trás a sua primeira descrição por Little. A consagração do termo paralisia gerou

equivocos como se tratássemos de sujeitos com “cérebro paralisado”. Sua primeira classificação clínica é realizada por Courville & Marsh, em 1944, aperfeiçoando-se com a proposta de Levitt, desde 1977, sendo classificada em critérios de tipicidade e topografia da lesão cerebral (FUNAYAMA et al., 2000).

Para Miller (2002, p. 1), a paralisia cerebral “não é doença, nem condição patológica ou etiológica, e o uso do termo não sugere causa ou gravidade. Ao contrário, esse termo denota uma série heterogênea de síndromes clínicas caracterizadas por ações motoras e mecanismos posturais”. Talvez Miller se apresente como um dos autores que melhor caracterizam a paralisia cerebral: sendo uma síndrome não progressiva do cérebro, não estaremos diante de um quadro clínico que se agravará no decorrer do tempo. Talvez sua perspectiva mais se aproxime de nossa leitura da condição de quem vive com paralisia cerebral: ela imprimirá um “rumo” ao desenvolvimento e promoverá àqueles que atuam com pessoas com paralisia cerebral uma série de significações sobre esta condição. Ela não é doença e nem significa que o cérebro está paralisado. “Não há doença ativa”, mesmo que mudem as expressões sintomatológicas (MILLER, 2002, p. 1).

Sua etiologia ainda não está clara; pode estar associada com déficit cognitivo, visual, da fala e eventos de convulsões. Segundo Vilibor e Vaz (2010, p. 382): “A limitação motora pode provocar distorções de comunicação com o meio ambiente e dificuldades na construção do espaço e suas relações, o que prejudica as funções específicas da linguagem”. E acrescentam as autoras que, como conclusões realizadas do seu artigo de revisão, relatos apontam que as crianças que “frequentavam a educação infantil e possuíam um ambiente social maior, receberam maior estimulação e desenvolvimento da linguagem”.

Atualmente considera-se que a lesão ocorre no cérebro do feto ou do lactente. Acredita-se que fatores hereditários podem estar relacionados à sua etiologia, bem como eventos ocorridos nos períodos pré, peri ou pós-natal com risco identificado até os 2 anos de idade. Considera-se que crianças prematuras apresentem riscos em função da fragilidade momentânea dos vasos sanguíneos do encéfalo, com risco de hemorragia intraventricular. Anóxia peri ou pós natal, bem como intoxicação por álcool, drogas utilizadas pela mãe, trauma encefálico, distúrbios metabólicos, infecções cerebrais, encefalite ou meningite, enquanto fatores de risco, constituem possibilidades para sua eclosão (HEIDRICH, 2016; SANTOS; GRISOTTO; RODRIGUES; BRUCK, 2011; MILLER, 2002; GERALIS, 2007).

Maranhão (2005, p. 681-682) diferencia fatores de risco em três grupos. Antes do nascimento, impactando:

mulheres com longos intervalos entre os ciclos menstruais, intervalos entre as gestações, história de abortamentos espontâneos e história familiar de doença motora. Os fatores de risco durante a gravidez estão relacionados à baixa classe social, presença de malformações congênitas, crescimento intrauterino retardado, gravidez gemelar, anormalidades na apresentação fetal, hipertireoidismo materno, uso de hormônio tireoideano e estrógenos. Os fatores de risco no período perinatal são representados por descolamento prematuro da placenta, anóxia intraparto, além de alterações não específicas como bradicardia fetal, presença de mecônio, baixos valores de Apgar e encefalopatia do recém-nascido.

Heidrich (2016) relata que entre 75 a 80% dos casos de paralisia cerebral ocorrem em função de eventos danosos pré-natais; apenas 10% ocorrem por traumas no nascimento ou anóxia. Zanini, Cemin e Peralles (2009) afirmam que no Brasil há uma estimativa de 30.000 a 40.000 casos anuais de paralisia cerebral. Há evidência de que 70% dos casos ocorram no período pré-natal. Estudos epidemiológicos realizados em países desenvolvidos como Austrália, Suécia, Reino Unido e nos Estados Unidos relatam de 2 a 2,5 por 1.000 nascidos vivos com paralisia cerebral.

Com base em aspectos anatômicos e clínicos, a paralisia pode ser classificada como: 1) espástica ou piramidal; 2) coreoatetósica ou extrapiramidal. 3) atáxica e 4) mista. A paralisia de tipo espástica é a mais frequente atingindo de 72 a 91% (HEIDRICH, 2016). Este tipo de paralisia cerebral deixa a crianças com fraqueza e rigidez nos braços e pernas. Ela subdivide-se em tetraplegia (membros severamente afetados), hemiplegia (quando o lado esquerdo ou direito do corpo é afetado), diplegia (quando os membros inferiores estão mais comprometidos que os superiores). Na paralisia atetósica o sujeito apresenta constantes movimentos involuntários, mesmo quando busca autocontrole. Na forma atáxica, os movimentos voluntários são deselegantes e ineficientes. A paralisia mista configura a confluência dos sintomas de duas das formas de paralisia cerebral citadas anteriormente.

Heidrich (2016) compreende que em função do comprometimento ao desenvolvimento das crianças que vivem com paralisia cerebral, acarretando limitações de ordem variadas, ela é conhecida como um distúrbio do desenvolvimento. Heidrich chega a utilizar entre parênteses o termo deficiência como referente ao desenvolvimento. Além de Heidrich, encontramos a mesma compreensão de que a paralisia cerebral também pode ser vista como deficiência em Gersh (2007). É necessário ter cuidado para não gerar confusão conceitual; anteriormente Miller chega a negar à paralisia cerebral o estatuto de doença e assistimos a Heidrich conferindo a ela status de deficiência ou de distúrbio do desenvolvimento.

Pode ser uma importante abordagem da questão, na medida em que promove uma associação com o que dispõe o Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que veio regulamentar a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências”, no qual localizamos uma definição de deficiência em seu Art. 3º como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Como estratégia para pensar a inclusão de pessoas com paralisia cerebral torna-se uma possibilidade argumentativa para pensar os processos de inclusão de pessoas com paralisia cerebral.

Capelline e Rodrigues (2008, p. 357) ressaltam que a integração “deixava implícita uma visão acrítica da escola, pois propunha que a escola regular conseguia educar os considerados normais e que o problema das deficiências estava centrado nas crianças que as portavam”. A perspectiva inclusiva, diferentemente, exige que a escola e a sociedade repensem a si mesmas. A escola deve ser o lugar onde todos podem estar, aos professores cabendo o desafio de repensar sua prática pedagógica como um desafio para seu aprimoramento profissional.

Santos, Grisotto, Rodrigues e Bruck (2011) discutindo a efetividade da inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral, realizaram uma pesquisa que envolveu 105 pais de crianças e adolescentes diagnosticados com paralisia cerebral e que recebiam acompanhamento em um hospital público do estado do Paraná. Todas as crianças e adolescentes tinha algum déficit associado ao comprometimento motor.

Quanto maior a incapacidade motora, menor o grau de participação nas escolas. Crianças com déficit cognitivo associado também tinham dificuldades em participar das atividades escolares. Associação importante foi estabelecida: quanto maior o comprometimento motor, menor o desempenho cognitivo. Sobre este último dado, os autores esclarecem que não puderam contar com avaliação cognitiva, pois segundo declaram 40% dos sujeitos “não eram passíveis de ser submetidos às escalas utilizadas no serviço” (p. 318). Podemos considerar que algumas atividades poderiam exigir um desempenho motor correspondente à sua execução; assim estudantes com comprometimento motor teriam desvantagem para atuar nas situações de aprendizagem.

Entre seus dados, Santos et al. (2011, p. 316) relatam que dos 105 pacientes investigados, 97 (97%) frequentavam a escola; destes, 26 (34%) em classes regulares, 7

(6,5%) estavam em classe especial da escola e 54 (51%) estavam frequentando escolas especiais.

Os autores destacam que é necessário pensar a inclusão para além das características dos sujeitos, focalizando também as condições de acessibilidades das instituições. No entanto, a partir das suas análises é possível verificar que consideram as características pessoais como outros determinantes importantes que se associam à capacitação dos profissionais das instituições de ensino.

3 DE QUAL VIGOTSKI FALAMOS: A APRESENTAÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS

Uma dificuldade para a adoção de Vigotski na construção de um referencial teórico repousa nos problemas de acesso aos seus textos e, conseqüentemente, na qualidade da tradução de suas produções. Aliada a esta dificuldade, frequentemente, espera-se que aqueles que o utilizem declarem de qual perspectiva “leem” Vigotski.

Tal necessidade de esclarecimento se fez imperiosa quando determinados conceitos começaram a ser articulados frente aos objetivos e questões de pesquisa. Por exemplo, discutir o conceito de meio trouxe questionamentos interessantes. Problemas de tradução trazem, também, a demanda por soluções de possíveis enquadramentos teórico-conceituais. Há um crescente trabalho de tradução por pesquisadores brasileiros das produções de Vigotski que, gradativamente, vem contribuindo com revisões conceituais e com a reelaboração de abordagens de temas que perpassam sua obra.

Com a tradução realizada por Márcia Pileggi Vinha, conhecemos o artigo de Vigotski (1933-1934/2010)¹¹ intitulado *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*¹² e avançamos no estudo de um tema fundamental, aprofundando as relações entre o processo de desenvolvimento humano e a interação com o meio. Estes três termos, “desenvolvimento humano”, “interação” e “meio” assim associados, apontam para uma leitura socio-interacionista da obra de Vigotski e, tal combinação, nos demanda alguns esclarecimentos da perspectiva a partir da qual estamos lendo Vigotski. Antes de adentrarmos o artigo, o que será feito apenas muito adiante neste trabalho, algumas observações serão tecidas e deverão balizar nosso olhar sobre este autor.

Embora reconhecendo um rigoroso debate que perdura há anos sobre a melhor ou a mais adequada classificação ou enquadramento de Vigotski em determinadas escolas de pensamento na Psicologia, não irei me alongar produzindo uma contribuição rigorosa a estas reflexões. Os pesquisadores habituados pelo exercício de apropriação da teoria de Vigotski e

¹¹ Não é possível determinar com exatidão quando Vigotski escreveu este texto. Toassa (2010) informa que este trabalho resultou de conferências realizadas no período de 1933 a 1934 e sugere que ele pode ter sido escrito em 1933, mas não acrescenta elemento factual que assegure esta datação.

¹² Toassa (2010, p. 676) esclarece que Vigotski definia a pedologia como a “ciência do desenvolvimento infantil e adolescente, de caráter essencialmente interdisciplinar, enquanto outros autores de sua época consideravam-na simplesmente como ciência sobre as crianças”.

de suas experiências empíricas, ao nomearem ou referirem-se a Vigotski enquanto um autor sociointeracionista, sempre receberam severas críticas por apropriarem-se dele em uma roupagem neoliberal e/ou pós-moderna, negando-lhe sua base dialética-marxista.

Duarte (2001) defende que Vigotski foi sendo destituído de sua influência marxista por pesquisadores, que optaram por considerar seu marxismo como um “detalhe periférico, acidental, mero resquício do discurso dominante existente no ambiente cultural no qual vivia Vigotski ou até mesmo uma concessão a pressões políticas externas e estranhas ao universo do pensamento vigotskiano” (DUARTE, 2001, p. 22). Suas críticas atingem as abordagens da obra de Vigotski realizadas, por exemplo, por autores como Bruner (1997) e Oliveira (1992).

Bruner (1997) faz referência, com evidente ironia, ao fato de que o

marxismo sempre teve problema com seu Príncipe de Espontaneidade, um princípio para explicar a produtividade e criatividade nos assuntos humanos além do determinismo histórico. A psicologia tem tido o mesmo tipo de dificuldade, que se origina, talvez, da preferência dogmática pelo determinismo. Vygotsky esforçou-se enormemente (pois ele era devotado à teoria marxista) para proporcionar uma maneira de eliminar o abismo existente entre o determinismo histórico e o jogo da consciência. Ele abraçou uma psicologia que tinha que ter espaço para estudos históricos para a formação da mente, assim como para estudos de laboratório e observacionais dos detalhes do funcionamento da mente. Ele nunca foi barrado pelo sistema teórico no qual se encontrava inserido – ele provavelmente sofreu em consequência disso. Olhando seu trabalho novamente depois de me inspirar durante muitos anos nele, penso que ele fornece a provocação que continua sendo necessária para se descobrir um modo de entender o homem como um produto da cultura, bem como um produto da natureza (BRUNER, 1997, p. 83).

Resultado de uma comunicação em uma mesa redonda, Oliveira (1992) publica um artigo no qual se dedica a contribuir para o esclarecimento de três temas ou aspectos muito presentes na obra de Vigotski que, segundo ela, produziram leituras equivocadas do seu pensamento (“equivocos”, conforme consta no título do artigo): 1) a ênfase sócio-histórica e o determinismo cultural; 2) a importância da linguagem e do verbalismo e 3) o desenvolvimento em aberto e a falta de estrutura.

Tratando da ênfase sócio-histórica presente nas elaborações de Vigotski, Oliveira (1992) pontua que o sócio-histórico não é sinônimo de

“coletivo” ou de “sistema social”, no sentido de uma força opressora que se impõe monoliticamente ao indivíduo. É pensado, isso sim, como processo, onde o mundo cultural, em seus múltiplos recortes macroscópicos e microscópicos, apresenta-se ao sujeito como *o outro*, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. Se, por um lado, o processo de internalização do material cultural molda o indivíduo, definindo os limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro o homem não se constrói homem (OLIVEIRA, 1992, p. 67).

Deste modo, o sentido atribuído por Oliveira ao sócio-histórico circunscreve uma vida de relação, a emergência do outro como representante do mundo cultural. Cultura e sujeito surgem pela via da interação. Os processos sócio-históricos se constituem de dimensões microscópicas e macroscópicas a realizar-se no sujeito, no encontro com o seu outro e no mundo cultural.

Assim, Oliveira defende que Vigotski abordaria o determinismo cultural e dele se afastaria, pois sua perspectiva de uma historicidade do sujeito ou da vida ou existência humana “se multiplica em vários planos genéticos: o filogenético, o ontogenético, o sociogenético e o microgenético” (OLIVEIRA, 1992, p. 68). O genético recupera uma processualidade e historicidade que se realizam e constituem a vida de cada sujeito humano; filogenético e sociogenético situariam o homem na história de sua espécie e de seu grupo social; o ontogenético e o microgenético recuperariam a processualidade com que cada sujeito humano se constitui, como singulariza sua existência e presença e, enquanto singularidade, no conjunto da espécie e grupo sociocultural situado, expressaria seu modo particular de vivenciar, significar e organizar as experiências do cotidiano e demarcar seu lugar nos processos culturais.

Buscando depurar a centralidade que o conceito de verbal tem em Vigotski, uma consequente ênfase no que ela denomina de “verbalismo”, Oliveira (1992) defende que ele

refere-se explicitamente a diversos processos que conduzem ao aprendizado e que não são nem verbalistas, nem autoritários, nem unidimensionais. A imitação e a brincadeira são atividades centrais, na análise de Vygotsky, para o desenvolvimento psicológico do indivíduo; a demonstração, o fornecimento de pistas, o monitoramento de tarefas, a orientação por meio de instruções são formas de promover a aprendizagem onde a ação do indivíduo é fundamental no desenrolar de seu próprio processo psicológico (OLIVEIRA, 1992, p. 68).

Do mesmo modo que Oliveira argumenta, o verbal em Vigotski deve ser compreendido em estreita relação com as ações do sujeito, que atua segundo o sistema simbólico do seu grupo, operando as regras e funcionalidades do código simbólico ao seu alcance, portanto, agindo no plano da comunicação no sentido mais amplo. A importância da linguagem em Vigotski é a ênfase na dimensão simbólica da vida cultural, o signo enquanto mediador dos processos culturais. E ainda, pontua a autora, que o discurso oral (a exemplo do professor em uma sala de aula) não constitui a fonte privilegiada de produção e transmissão do saber nas instituições educacionais.

Uma preocupação com processualidade do desenvolvimento humano, nas palavras de Oliveira, fica evidente quando diz: “[...] ‘em aberto’ e da importância dos sistemas funcionais não significa falta de estrutura” (OLIVEIRA, 1992, p. 68).

Um Vigotski que sempre dialogou com estudos em neuropsicologia é recuperado em sua colaboração com Luria. A base material da existência não é apenas a história significada em sua herança cultural transmitida por mediadores simbólicos. A base biológica da condição humana afirma a potência do cérebro, constituída ao longo da história do desenvolvimento da espécie humana. Os chamados sistemas funcionais mobilizam diferentes regiões cerebrais em estreita comunicação com o aparato cultural, em suas formas de expressão pela produção simbólica, funcionalidade da linguagem, modos de significação da ação humana, evidenciando “a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico” (OLIVEIRA, 1992, p. 69).

Esta explanação do posicionamento de Oliveira deixa claro muitos dos pontos de conflito entre os pesquisadores que se querem mais fiéis aos fundamentos marxistas de Vigotski e aqueles para quem a ressignificação de conceitos decorre da exploração do universo empírico por novas questões formuladas. Evidentemente, a reflexão das bases epistemológicas de uma teoria é tão importante quanto o manejo empírico ou a aplicabilidade de seus conceitos e propostas metodológicas.

O debate em torno de Vigotski é marcado pelas posições ideológicas dos diversos pesquisadores, que argumentam e contra argumentam diante dos desafios da investigação científica. Não há como fugir nem porque desvencilhar-se de nossos lugares e perspectivas ideológicas. Seria de uma enorme pretensão acreditar e, numa prática proselitista, defender que eu possuo o monopólio da verdade e o outro não. O que não significa adotar um relativismo conceitual.

No dizer de Kozulin (1990) “se considerarmos que os trabalhos de Vygotski vêm sendo redescobertos gradativamente, é claro que não temos de considerá-los um artefato do passado, mas sim, como uma espécie de anteprojeto, que ainda não compreendemos totalmente, do futuro da psicologia” (KOZULIN, 1990, p. 18).

Daniels (1994) reúne diferentes leituras e algumas até conflitantes ao organizar uma coletânea de trabalhos que discutem, não apenas as aplicações da teoria de Vigotski, mas também os desenhos metodológicos e enquadramentos ideológicos de diversas posições. Para ele, Kozulin é um dos pesquisadores que deseja “purgar a identidade de Vygotsky de toda

influência marxista” (DANIELS, 1994, p. 22). Logo em seguida, Daniels situa o ponto da polêmica na compreensão do conceito de mediação ao perguntar: “Vygotsky estava propondo uma teoria na qual a atividade mediava a relação social/individual ou pretendia um ponto de vista semiótico mais amplo?” (DANIELS, 1994, p. 24).

Curiosamente, a questão proposta por Daniels demarca as duas possibilidades ou linhas de pesquisa com as quais muitos pesquisadores identificam-se. Ao mesmo tempo em que Daniels parece inflamar o debate, ele acrescenta, citando Davydov (também autor de um dos capítulos do livro), que a “saída é desenvolver uma explicação menos facciosa que reconheça os avanços de inúmeras frentes” (DANIELS, 1994, p. 25).

Davydov e Zinchenko (1994) afirmam que “Vygotsky não era um colecionador de fatos. Olhava-se pelo prisma de seu próprio pensamento, que nunca considerou completo” (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1994, p. 156-157). Se vivemos e promovemos um debate sobre o autêntico Vigotski, os autores citados propõem, então, para além do conflito entre facções, a percepção e avaliação dos avanços obtidos pelas diferentes frentes de pesquisa.

Kozulin (1990) faz uma observação muito pertinente que, de algum modo, sempre esteve presente em falas de pesquisadores em congressos e eventos científicos: o caráter inacabado da teoria vigotskiana. Kozulin chega a reconhecer nos trabalhos de Vigotski um anteprojeto ou um modelo para uma psicologia do futuro. A redescoberta da obra de Vigotski, para além do modismo e da construção de hagiografias, deve conduzir a exploração de caminhos diversos de exploração empírica de sua aplicabilidade.

Newman e Holzman (2014) oferecem-nos uma perspectiva interessante: “A tentativa de categorizar Vygotsky, de ‘dualizá-lo’ como ou psicólogo ou metodólogo, contradiz, ironicamente, não só a vida-que-se-vive de Vygotsky, mas sua revolta intelectual contra o dualismo” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 26). E acrescentam:

De fato, durante a juventude de Vygotsky, a questão de sequer ser possível estudar cientificamente a mente, a consciência ou o pensamento era tema de considerável debate, devido à concepção dualista do objetivo e do subjetivo. Vygotsky se intrometeu nesse debate entre os que acreditavam que a mente era subjetiva, que a subjetividade não era digna de (ou acessível a) estudo científico e, portanto, não poderia ser cientificamente estudada; e os outros, que acreditavam que a mente era objetiva, não subjetiva, e portanto poderia ser estudada com o uso de métodos científicos (isto é, objetivos, experimentais). Outro dualismo, relacionado ao anterior, que Vygotsky trabalhou a vida toda por sintetizar foi o de indivíduo vs. sociedade: se o indivíduo e a sociedade estão separados, crença então dominante, como um ser humano pode se desenvolver? (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 26).

Se Vigotski foi alguém capaz de enfrentar o bom debate, reconhecendo o dualismo sempre presente na psicologia, propondo reflexões amparadas pela exploração do empírico, por que insistimos em fazer dele o Vigotski que nos convém?

Para Newman e Holzman (2014) “aplicar Vygotsky não é vygotskyano”. Estes autores desenvolvem um longo e apurado exame dos diversos modos como os vigotskianos e neo-vigotskianos utilizam, para usar a expressão de Kozulin, “o anteprojeto de Vigotski”. Eles reverberam a declaração de Kozulin dizendo que seu estudo é “guiado por nossa crença de que os escritos de Vygotsky são nada menos do que um prefácio para qualquer psicologia futura” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 29).

Considerando as múltiplas possibilidades de leitura da obra de Vigotski, é providencial demarcar de qual lugar nos situamos. Negar as bases marxistas de Vigotski é negar a aplicação, efetividade e vigor com que ele adotou o método dialético, para compreender processos de mudança no estudo do desenvolvimento humano, na investigação da aquisição de habilidades ou na solução de problemas, por exemplo. Tratar o texto vigotskiano numa abordagem exegética é acreditar que em suas obras podemos encontrar as melhores questões e/ou as melhores respostas para nossas pesquisas.

A sacralização do texto e do seu autor conduz à estagnação, onde o texto tudo contém e nada deve ser buscado fora dele, sob o risco de ferir sua essência e trair seus fundamentos. Ler o texto como se nele tudo estivesse contido, impede o avanço da ciência e para fazer ciência, necessariamente, exige-se capacidade criadora e, por vezes, rompimento com os cânones de escolas e correntes de pensamento.

Neste sentido, acreditamos que Vigotski oferece o tema da constituição do sujeito pela via da mediação cultural, na presença do outro ser cultural, enquanto algumas das grandes contribuições para desenvolver investigações sobre o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais. Ao assumirmos este posicionamento estaremos, necessariamente, associando conceitos que “desvirtuam” uma leitura identificada a um Vigotski marxista e nos aproximaremos a um Vigotski sociointeracionista. De qualquer modo, assumir este posicionamento (sob o risco perene da acusação, num debate apaixonado de não ser marxista ou suficientemente sociointeracionista!) possibilita a necessária liberdade para acompanhar grandes pesquisadores, contribuindo com estudos e reflexões para novos caminhos de investigação.

4 PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

O desenvolvimento humano não segue um curso linear, antes constitui uma processualidade dinâmica, envolvendo transformações qualitativas de funções psicológicas, onde intervêm fatores de ordem biológica e cultural. O sujeito humano está inserido em contextos culturais comunitários onde a determinação pela sobrevivência, adaptabilidade e inserção no ambiente cultural promovem processos de aprendizagem, que impulsionam seu desenvolvimento. Ao estar inserido nos contextos culturais, a interação social apresenta-se como fator preponderante para sua permanência e continuidade nas tramas sociais, que se estruturam no cotidiano partilhado.

Na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem define-se por ser eminentemente social, carregada por conteúdos afetivos, que implicam manutenção de vínculos e sustentação cultural para a promoção e compartilhamento de produtos culturais, instrumentos e significações em constante dinamicidade. A mediação com o outro e pelo outro põe em relevo a disponibilidade e potencialidade para assunção de signos culturais. Através da interação com o outro social, a criança assume um lugar interativo na dinâmica das produções culturais: tem acesso aos diversos saberes produzidos por seu grupo comunitário, produzindo novos sentidos sobre a sua condição de membro da espécie humana, afetando e sendo afetado simbolicamente no encontro intersubjetivo (LEONTIEV, 2006; LURIA, 2006; VYGOTSKY, L. S., 1930/1996; VIGOTSKI, 1931/2012b).

O sujeito, para Vigotski, não é o que pode ser identificado como o eu enquanto polo situado numa relação mecânica interagindo com um outro, respondendo ou correspondendo às reações do ambiente. Deve ser destacado que Vigotski afasta-se tanto de uma concepção reflexológica quanto de determinação cultural (MOLON, 1995) para compreender o sujeito.

Sua concepção de sujeito refere-se ao momento e ao nascimento de um lugar na dinâmica cultural da comunidade humana, instante tensionado pela singularização no encontro eu – outro da relação social, elemento central tornado referente das múltiplas subjetivações no cotidiano (PINO, 2005; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002; OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. R. G., 2006).

A partir de González-Rey (2003) defendemos que a categoria sujeito (compreendida tanto em sua acepção teórico-conceitual quanto referente empírico), possibilita compreender a

condição humana como historicamente situada, caracterizando-se o sujeito no cotidiano como ativo e capaz de modificar os limites dos espaços sociais e dos seus encontros intersubjetivos, gerando novas opções de ação e significação dentro da trama social em que se situa e vem atuar. Isto gera uma tensão: a ação do sujeito pode produzir novos sentidos que entram em choque com os significados estabelecidos, com as significações estáveis ou mais ou menos estáveis, que configuram as interações e, por vezes, com as formas rígidas que parecem determinar os destinos e o fazer cotidiano destes mesmos sujeitos. Neste sentido, não há sujeito sem que haja o outro; só haverá possibilidade desta singularização quando eu e outro, no plano do encontro social, implicarem-se numa mediação semiótica.

Vigotski (1927/2004; 1931/2012c) distanciou-se das antinomias presentes na Psicologia de sua época que tinham impacto no modo de investigar o sujeito humano. Aos dualismos interno/externo, consciência/realidade, sujeito/objeto, que estruturavam uma psicologia individualista, propondo um sujeito distanciado das condições materiais dos contextos histórico culturais, Vigotski propôs um sujeito histórico-cultural, apoiando-se no materialismo dialético de Marx.

Há uma natureza, um mundo e uma realidade que antecedem os sujeitos humanos em seu nascimento: natureza e mundo, enquanto dimensões carregadas de possibilidades de significação, ganham contornos humanos, porque investidos de significados e sentidos; tornam-se objetos de subjetivação.

Vygotsky (1930/1996; 1926/2010a) afirma que o comportamento humano distingue-se dos demais animais por três elementos fundamentais: 1) ter a capacidade de reutilizar-se das experiências das gerações passadas; 2) viver e inserir-se no conjunto de uma experiência social coletiva; e 3) elaborar previsões de resultados das ações, gerando respostas e colocando em prática uma prontidão, que se relaciona e efetiva-se com o trabalho e as ações.

Vygotsky (1933/2012d), Toassa (2006, 2010) e Hedegaard (2013) afirmam que a consciência refere-se à tomada de realidade da vivência, para além do simples reconhecimento sensorial e perceptivo do objeto; é dependente da experiência em que se insere o sujeito, ou seja, das condições contextuais em que este se situa. E é na linguagem¹³

¹³ González-Rey (2003, pág. 236) afirma que a linguagem é, para além de manifestação simbólica que se reconhece nos discursos: “(...) uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói nas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social, com independência de que o impacto dessa participação não esteja limitado na intencionalidade dessa participação consciente”. E acrescenta que a linguagem não é “espelho, tampouco manifestação direta da subjetividade”.

que a consciência¹⁴ encontra seu substrato. Na linguagem, como produto das práticas culturais, a consciência ganha contornos de expressão, os signos possibilitam a significação da realidade na consciência e, sua manifestação, nos encontros intersubjetivos. O sujeito subjetiva a realidade e marca sua presença nela ao objetivar sua consciência no cotidiano; o sujeito se constitui neste movimento dialético de intensa interatividade com seus outros sociais, em contextos histórico-culturais específicos.

Ao assumir a tarefa de elaborar uma concepção de sujeito não refratário às condições histórico-culturais que o circundam, Vigotski (1927/2004) rompe com perspectivas que definem o sujeito como cindido entre polos de significação: ora explicado por análises objetivistas, ora por análises subjetivistas.

A atividade do homem, sua ação na natureza, não resulta de respostas aos estímulos externos simplesmente. Em relação com a natureza, o psiquismo estrutura-se em funções psicológicas: memória, atenção, percepção e capacidade de associação (arcabouço dado filogeneticamente), transformam-se, gradativamente, em qualidades superiores. Das iniciais funções psicológicas reconhecemos transformações em funções psicológicas superiores. Colocam-se em funcionamento uma atenção e memória voluntárias, uma habilidade imaginativa e de criação e recriação da realidade. Em todos os processos, a intencionalidade, guiando o comportamento, demarca a potência da consciência para constituir-se e fazer emergir um sujeito que se lança à realidade, subjetivando-a e objetivando-se nela; guiado, como já foi dito, por uma intencionalidade em busca de conquistar determinados objetivos (MOLON, 1995; SEARLE, 2002; GONZÁLEZ-REY, 2004; VYGOTSKI, 1931/2012e).

Quando se refere à origem das funções psicológicas superiores, Vigotski (1994; 1931/2012c; 1931/2012e) defende que toda função reconhecida e em dinâmica no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: nos níveis social e individual. No nível

¹⁴ Consciência é um conceito que se refere à “representação, intencionalidade e reflexividade” (Gonzalez-Rey, 2003 pág. 226), instantes implicados na ação do sujeito e que não devem ser limitados ou reduzidos à razão, mas a capacidade de organizar processualmente modos de subjetivação das experiências do cotidiano partilhadas com outros sociais. Para este autor, devemos reconhecer a dimensão inconsciente dos processos psíquicos, que não se constitui em dicotomia produzindo sentidos subjetivos autoexcludentes, mas enquanto momentos que se estruturam em uma unidade complexa possibilitando a configuração de zonas de produção de sentidos. Assim, são tornadas conscientes as significações das experiências vividas, o seu modo de ser no mundo ganha lugar no encontro social enquanto campo de representação que decorre e ganha relevo nos fluxos de interações, designando e marcando posições subjetivas, por vezes constituindo identidades; onde gestos indicativos de intencionalidade ou protointencionalidade são produzidos reconhecidos ou ignorados. Neste cenário, símbolos podem ser partilhados em seus conteúdos semióticos, surgindo (porque produzidos) de uma multiplicidade de elementos de significação potencialmente capazes de regular comportamentos, simbolizar a realidade partilhada e demarcar lugares subjetivos.

social, surge como resultado das relações concretas entre os sujeitos, tendo seu lastro nas práticas socioculturais do cotidiano (nível social e interpsicológico), funções inicialmente sociais, que gradativamente se interiorizam (intrapsicológico).

Em continuidade, o autor acrescenta que as condições concretas da subjetivação da realidade e de sua objetivação, nela estão, para todo sujeito humano, presentes no mundo social. Nesta dimensão social, coletiva, marcada pela possibilidade do encontro humano e dos efeitos de significação nele presentes, permitem ao sujeito desenvolver atividades reflexivas que modifica sua consciência. Nesta dialética de reflexão e transformação, constitui-se um sujeito humano.

Ao lançar-se no mundo social, marcado e estruturado por relações intersubjetivas, em que cada encontro permite a interação carregada pelas possibilidades comunicativas, o sujeito pode insinuar, anunciar e ter reconhecida sua intencionalidade. Cada lugar social delimitado faz emergir e abrigar um sujeito humano com intencionalidade e afetividade, colorindo seu comportamento. Do lugar social, expressam-se intencionalidades, necessidades manifestas ou supostas e emoções com significação social.

Dentro de uma trama social, cada sujeito é enquadrado e enquadra-se num repertório de categorização definido pelo momento histórico-cultural em que se dão os encontros intersubjetivos. No entanto, nem sempre a intencionalidade que emerge da consciência, estabelece a tônica do comportamento do sujeito (SEARLE, 2000; SEARLE, 2002; RODRIGUEZ, 2009; GARRIDO; MORO, 1998; ÁLLAN; SOUZA, 2011; AQUINO; SALOMÃO, 2011).

Focalizando sempre o processo de constituição do sujeito nas condições cotidianas em que se situa, teceremos alguns comentários a partir do artigo “Quarta aula: a questão do meio na pedologia” no qual Vigotski (texto possivelmente publicado na Rússia entre 1933-1934, sendo publicado no Brasil em 2010) desenvolve algumas reflexões que apresentam sua concepção de meio enquanto lugar ou contexto significado em que se desenvolve a criança. Para ele “(...) só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio” (pág. 682).

Vigotski propõe a concepção de que mesmo em circunstância em que o meio:

mantenha-se quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo do desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois

começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato e a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (p. 683).

Vigotski sugere que há uma estreita vinculação entre a criança que se constitui e o meio como lugar e vetor do desenvolvimento. A aparente fixidez ou imobilidade do meio esconde que a presença do sujeito é poderosamente interventiva: a presença e a ação do sujeito convertem-se em poderosa intervenção sobre o meio na medida em que se produzem mudanças nos significados encontrados em determinado momento da vivência do sujeito. Importante frisar que no desenvolvimento do sujeito a vivência das situações vividas no meio determina qual a importância que esta situação ou meio terá.

Em suas palavras: “Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (p. 684). Vigotski vai delineando uma perspectiva em que o processo de desenvolvimento humano está imbricado a uma concepção de meio enquanto elemento que recebe significações. Esta concepção de vivência reforça uma preocupação com a significação da experiência e oferece ao leitor a possibilidade de pensar a mediação simbólica cultural que constitui o sujeito humano.

Considerando que haverá constante transformação das relações entre o sujeito e o meio, Vigotski (p. 691) comenta: “a criança e o desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira”. Mais adiante propõe que:

Mais conveniente, quando se deseja formular um estudo sobre o meio, seria tomar, por um lado, não um aspecto estreito qualquer do desenvolvimento, mas sim um aspecto mais ou menos central, essencial do desenvolvimento e, por outro lado, tomar um aspecto do desenvolvimento para com o qual a influência do meio se mostra em máxima plenitude (p. 692).

Nestes dois trechos, acreditamos que Vigotski amplia a sua concepção de meio: um meio dinâmico, porque se configura como contexto cultural, promovendo experiências vivenciais ao sujeito e o constituindo. Em sua proposta de investigação dos processos de desenvolvimento, Vigotski defende que devemos circunscrever nossas investigações incidindo nosso foco em aspecto ou aspectos mais ou menos centrais em que esta participação

do meio (acrescentamos, como contexto cultural) configure-se em vivência do sujeito, em sua história particular, em sua trajetória de vida.

Ainda no artigo, “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, Vigotski (p. 695) enfatiza que o meio é uma fonte de desenvolvimento¹⁵. Discutindo a experiência das crianças em creches, Vigotski salienta as vantagens que elas vão ter em relação àquelas que não frequentam estas instituições e permanecem em casa. Na creche falarão umas com as outras, desenvolverão certas habilidades (como independência e cuidado de si próprio). Vigotski (p. 697) propõe que é necessário reconhecer dois momentos no processo de desenvolvimento. Revela-se o desenvolvimento numa interação entre o meio e a criança. O meio situa-se como fonte de desenvolvimento em forma final; ele oferece experiências que possibilitam ao sujeito ganhos vivenciais que o deslocam de um momento presente em que se encontra. Na criança há o desenvolvimento em sua forma primária (inicial) que em interação com o meio prossegue numa trajetória de transformação ao longo do tempo.

Fundamental destacar que não reconhecemos nesta elaboração de Vigotski nem um determinismo do desenvolvimento, nem uma teleologia do desenvolvimento ou do sujeito. Esta interação dinâmica põe em jogo forças e potencialidades que modificam a história cultural da criança: aquilo que a criança organiza ou dispõe de base orgânica ou de significações culturais de sua comunidade de origem, por exemplo, interage com aquilo que as instituições como a creche oferece de experiências vivenciais, especialmente as possibilitadas pelos pares de idade e adultos. Daí resulta a riqueza da proposta de Vigotski: não se pode prescindir, respeitadas evidentemente as limitações da criança, de vivenciar experiências que não dimensionamos antecipadamente em sua potencialidade criadora de novas e revolucionárias significações culturais.

Ao aprofundar a categoria vivência em diversos trabalhos de Vigotski, Toassa (2011, p. 249-250) destaca o papel “orientador das emoções com respeito à ação e à consciência”. Discutindo algumas das situações experimentais realizadas por Vigotski, Toassa reconhece que nelas havia um conflito motivacional implicado, que já inquietava o próprio Vigotski ao se perguntar sobre as razões de as crianças realizem a atividade proposta.

¹⁵ Vigotski esclarece neste mesmo artigo (p. 699) que o meio é fonte de desenvolvimento porque nele ocorrem experiências coletivas entre crianças, pondo em relevo um mundo público onde as funções psicológicas superiores têm sua gênese e só posteriormente tornam-se funcionais psicológicas interiorizadas pelas mediações culturais.

Nas palavras de Toassa: “Nas reações de livre escolha, à criança cabia não só executar, mas criar sua própria instrução voluntária, atribuir sentido aos estímulos, escolhendo com base em determinações concretas, impostas externamente” (p. 250). E complementa que a criança atuava com base no domínio de funções como a memória, colocando em funcionamento sequências motoras necessárias para executar a tarefa, ao tempo em que “devia avaliar as possibilidades de satisfação oferecidas em sua efetivação, processo que podemos relacionar à importância que o autor atribuía à tomada de consciência emocional na resolução de problemas e conflitos de modo geral (p. 250)”. A autora destaca, ainda, que estas proposições de Vigotski antecipariam estudos futuros que demonstrariam a efetividade do papel das emoções nos processos de tomada de decisões.

Toassa (2011, p. 195) propõe ainda que a categoria vivência se constitui “num constructo de natureza tanto ontológica (pois representaria um processo psíquico) quanto metodológica (pois representa, na teoria e no método da clínica pedológica, um recurso de análise e intervenção na vida infantil)”. Sua leitura sobre a dupla face (ontológica e metodológica) de uma vivência expõe, de um lado, a emergência do sujeito, sua constituição pela via da experiência significada emocionalmente; por outro lado, o desenho de exploração desta experiência, o que experiencia o sujeito, como se coloca na experiência e que ou quais significados ela articulará. Quando situações, enquanto experiência do meio, são tomadas como vivência sabemos da produção de conteúdos conscientes. No dizer de Toassa (2011, p. 193):

(...) a criança vivencia o mundo desde os seus primeiros níveis de desenvolvimento, em que imperam as reservas biológicas de comportamento. Só a partir da estruturação de um sistema que possa ser denominado ‘consciência’ as vivências podem constituir, pois, sua unidade mínima. Nasce do caráter não lapidado da experiência, de sua forma em-si, pré-descritiva e antepredicativa (ou seja, anterior à linguagem) e transformam-se num processo psicológico mais complexo. Sistemático e semântico integram-se na ideia de que as funções psíquicas superiores, consciência e personalidade, se formam tendo por base os meios culturais (signos, instrumentos). Pelo conceito de vivência, o autor aproxima-se mais de uma psicologia hermenêutica e clínica que de uma experimental: mais da análise do conteúdo da vida da personalidade que dos estudos sobre o desenvolvimento parcial da atenção, memória, percepção etc.

Na “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, apreende-se que o signo recorta, demarca e circunscreve na experiência um dado vivido como singularidade do sujeito. Aquilo que seria considerado como perdido, à deriva ou sem ancoragem pode ser captado na

experiência e alçado à categoria de vivência ou de elementos de vivência, compondo um enredo, uma trama, um momento numa trajetória significada por um sujeito, aos pares e no mundo cultural. Está em Vigotski essa ambiguidade ou uma flutuação conceitual com que ele trata categorias. O próprio conceito de compensação (abordado em outro momento da presente Tese) contém essa variabilidade que parece dizer de quem narra o próprio fluxo do pensamento e termina por quase historicizar a elaboração de um conceito ao leitor.

Toassa (2011, p. 193) afirma que os textos que tratavam da Pedologia dos anos 1930 estão marcados por essa busca de precisão. E nela Vigotski termina por oferecer mais uma contribuição: o trabalho experimental revelava um sujeito capaz de falar de si mesmo e dos outros e de explicar o que elaborava de significação sobre a situação proposta. Vigotski, concluímos com Toassa, ao descrever um processo onde o sujeito declarava algum saber sobre si e sobre os seus outros, sobre sua vivência, constituía-se narrador consciente de uma experiência tornada consciente.

Então o processo de constituição do sujeito é marcado tanto pela vivência da experiência (em sua significação) quanto ao manejo destas significações primárias em um plano de reinterpretação constante do que experimenta. Vigotski (2012, p. 382-384) defende que o meio não deve ser investigado tomando o que ele apresenta em seus componentes ou eventos, mas sempre em relação com a criança que nele está inserida. Ele é incisivo que toda vivência é vivência de algo e que este algo é característico da condição humana, da experiência singular da infância e que representa um momento de sua trajetória como sujeito. Portanto, sua trajetória é marcada, colorida pelas significações dessas experiências singulares.

Vigotski ao esboçar a história da constituição do sujeito refere-se à produção da consciência de um bebê que se põe ainda como um proto-nós; uma consciência ainda não vinculada à personalidade; um eu desvinculado do outro. Ele comenta o trabalho de Henri Wallon quando este afirma que as crianças, na tenra idade, não distinguem seu corpo dos objetos do mundo. Chega a tomar consciência dos objetos externos antes do seu próprio corpo, e partes do seu corpo constituem objetos estranhos. Não sendo capaz de reconhecer seu corpo e coordená-lo, não possui nenhuma ideia sobre si como entidade única, separada dos objetos externos e, portanto, não se percebe singularidade dentre tudo o que experimenta (VYGOTSKI, 1933/2012f, p. 306-307).

O conceito de consciência adotado por Toassa (2011, p. 186-187) segue a perspectiva de Vigotski e Luria, com o qual também nos identificamos. Nesta acepção o conceito desdobra-se em:

1) um processo e seu produto: a tomada de consciência; 2) um atributo: qualificando diversas funções ou conteúdos psíquicos com o termo consciente; e 3) um sistema psicológico do sujeito em relação com o meio e consigo próprio; um tipo de mecanismo que se desenvolve e resulta em graus variáveis de tomada de consciência”.

De acordo com essa perspectiva de Toassa, a consciência não é apenas assentada na produção simbólica em relação à vivência, mas também, um mecanismo com um sistema estrutural que no cérebro encontra sua base orgânica.

Deve-se considerar que em contextos de ensino, na escola regular, a palavra falada e a palavra escrita ocupam um lugar central nas interações: são carregadas de intencionalidade, conteúdo motivacional e atinge os sujeitos implicados no encontro intersubjetivo. Ao ser proferida ou registrada, reconhecida e localizada em discursos e textos, a palavra destina-se para um contexto onde promove efeitos de simbolização. No instante da ação executada ou a executar por sujeitos, a palavra pode adquirir poder de regulação (VYGOTSKY, 1931/2012e, p. 148).

No contexto da sala de aula, o professor produz e lança as suas palavras para o conjunto dos seus alunos, promovendo o desenho de redes de possibilidades de significação. As palavras, carregadas de intencionalidade, escolhidas num repertório culturalmente estabelecido e socialmente localizado, molda um quadro de referência que subordina todos os sujeitos. Fala-se numa mesma língua, na busca de haver um mesmo entendimento sobre interações, objetivos e a tarefas a serem perseguidas e executadas. A cada palavra apresenta-se um sujeito produtor de significação. Em cada ouvinte, um sujeito potencialmente capaz de decifrar, interpretar e significar. A instituição escolar, mesmo que assumindo um discurso e/ou uma prática que se queira inclusiva, não abdica do uso da linguagem em sua função central de regulação das práticas sociais. Nosso modelo de transmissão cultural está baseado na produção discursiva.

O processo de comunicação não se restringe à produção discursiva, oral ou escrita. Vygotsky (1931/2012e, p. 149) nos fala do gesto indicativo como um movimento da criança, que é investido de valor simbólico pelo adulto; o movimento dirigido a um objeto converte-se em gesto indicativo para o outro. Nas palavras de Vygotsky (1931/20123, p. 149): “São as outras pessoas que conferem um primeiro sentido ao fracassado movimento da criança”. E, prossegue Vygotsky no mesmo trecho afirmando que, seu fracassado movimento de tocar ou

pegar um objeto e mais o conjunto da situação objetiva realizada incitarão o parceiro a reconhecer a origem de uma intenção com quem compartilha a cena.

Com Pino (2005) o termo conversão ganha grande destaque no Brasil. Ele chega a referir-se a “conversão das funções naturais da criança em funções culturais” (p. 160). Interessante notar que Pino não faz referência à passagem da natureza à cultura, como se tratássemos de momentos distintos e hierarquizados da produção da vida humana. Mas desenvolve a ideia de que haverá sempre uma natureza onde nós nos situamos que se transmuta em significação de um “em si” a um “para si”. Toda a argumentação de Pino busca descrever uma processualidade via mediação semiótica: “1) re-constituição em si das características da espécie (...) a 2) capacitação da criança para utilizar os meios simbólicos, de maneira que possa tornar-se intérprete do mundo e comunicadora com os outros homens” (p. 160). Na mediação semiótica o signo opera permitindo que “as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas ‘significações sociais’, algo que é compartilhado por todos (...)” (p. 160). A mediação semiótica capacita a criança a uma apropriação do mundo como uma realidade sua, onde esta será significada e nela atuará intersubjetivamente.

Pino (2005) destaca que Vigotski não deixou suficientemente clara qual a sua explicação para os processos de conversão e internalização. Para exemplificar estes processos, ele retoma a história do apontar como modelo compreensivo.

O gesto de apontar, ou mais acertadamente, a história do gesto de apontar descreve a passagem de um mero sinal motor presente no meio em que se situa o sujeito para um instante em que a reação de um representante de sua comunidade cultural, atribuindo significado ao gesto, transforma-o em signo declarando sua significação e, através desta declaração, acolhe o sujeito capacitando-o à partilha de uma significação social. Elaborar-se, então, um conjunto funcional e semiótico em que ao movimento do braço e da mão interpreta-se um gesto e nele se declara reconhecer e existir uma finalidade. Pino acrescenta que conferir “às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelo outro” (...) indica a “entrada da criança no circuito das relações sociais” (PINO, 2005, p. 162). Interessante destacar que Pino advoga que a intencionalidade atribuída ao gesto é promovida pelo outro social, o que nos leva a crer que o outro social reconhece na criança a potencialidade de um ser intencional.

Nesta perspectiva, modifica-se a função do movimento que não mais busca o objeto, mas se dirige à pessoa do outro, ao parceiro interacional. O movimento do gesto indicativo converte-se em recurso simbólico para o estabelecimento do contato com este outro social. A

ação de dirigir-se ou voltar-se para determinado objeto transforma-se em pretensão pela posse do objeto. O movimento ganha complexidade: reduz sua amplitude, recorta-se em foco, encurta-se o tempo de sua execução e, progressivamente, assume a forma do gesto indicativo, sob o olhar e a presença do outro. Um outro social que costuma acompanhar a ação da criança, apoiando-a, acentuando recortes de foco, lançando palavras, que surgem como marcadores delimitando direções e intenções.

Inicialmente, de gesto em si, preso à criança, torna-se gesto para o outro, porque foi visto pelo outro que observa a ação da criança, participando da cena. O que poderia ser tão somente fracasso, por representar suposta incapacidade ou limitação impeditiva, torna-se potência de ação e de intencionalidade. Ao ser capaz de transformar a qualidade da performance diante do objeto e do outro, a criança converte a significação produzida na esfera da intersubjetividade em gesto de si. O sujeito se constitui nesta relação com o outro. Nos termos vigotskianos (SMOLKA; GOES; PINO, 1998; PINO, 2005; VIGOTSKI, 1931/2012e), tornamo-nos sujeitos através do outro, somos sujeitos através das relações estabelecidas com outro.

A gênese das funções psicológicas superiores reside neste plano do encontro público entre eu e outro. Apoiamo-nos em Pino (1992, p. 315) ao adotarmos as categorias do público e do privado, para ampliarmos o alcance heurístico deste processo anteriormente descrito. A constituição do sujeito se situa num campo de significação eminentemente público, em que “as atividades humanas adquirem uma determinada significação”.

Prossegue Pino (1992) propondo que a relação eu-outro se refere a lugares simbólicos que demarcam um instante (podemos afirmar, também, instantes) de encontro entre mundos privados que se abrem à partilha, ao conhecimento e à negociação. O ponto de intersecção destes mundos é o que se denomina intersubjetividade, que possibilita e se realiza num encontro intersubjetivo. Investimento do outro-adulto, até do outro-criança ou do outro social, genericamente falando, ante a um eu-infante, inaugura uma série de eventos e processos simbólicos.

Nas palavras de Pino (2005, p. 57): “(...) no mundo dos homens o ato de nascer tem muito mais o caráter de um evento cultural do que de acontecimento biológico, embora não deixe de ser uma celebração da vida”. O nascimento de uma criança descortina um universo onde uma infinidade de símbolos, instrumentos e modos de agir, pensar e sentir estabelecem possibilidades de significar experiências e inscrever numa história e na cultura diferentes trajetórias de vidas humanas.

Na descrição anterior, apresentada por Pino, pode, numa apreciação superficial, levar-nos a esquecer de que esta criança marca sua presença através das possibilidades de manifestação do seu corpo, dos seus gestos e expressões. Mas, dimensões biológica e cultural estruturam, potencialmente, as trajetórias humanas no curso da história. Onde há cultura há biologia. As funções biológicas alteram sua qualidade, quando sob efeito das interações sociais, ante o impacto das múltiplas formas de comunicação, simbolização, até as consequentes e futuras trocas culturais entre sujeitos.

Então, uma vez integrada neste mundo de cultura, a criança poderá dispor de recursos e estratégias que a insira em fluxos interacionais e comunicacionais, possibilitando o estabelecimento de reciprocidade e identificação entre parceiros. O desenvolvimento humano dá-se através de processos de simbolização da experiência partilhada, o encontro com o outro se apresenta como o marco de uma apropriação simbólica de um estatuto: de sujeito humano que se constitui pelo reconhecimento do outro.

Este olhar para os microprocessos gerados na experiência significada e alçada à categoria de vivência subjetiva (mesmo considerando que esta expressão constitui uma redundância) caracteriza a condição humana. Para Valsiner (2012, p. 251), esta experiência imediata, microgenética registrando-se numa temporalidade singular, estrutura desenhos de estabilidade psicológica por justamente conformar “campos de significação” que vão organizando a experiência caótica em que se colocam os sujeitos. Buscando dar conta da complexidade com que avançam os sujeitos humanos, Valsiner (2012, p. 252) destaca que “culturas pessoais são ferramentas para criar estabilidade subjetiva contra um cenário de fundo atravessado pelas inevitáveis incertezas subjetivas”.

Há uma aproximação entre esta concepção de Valsiner de cultura pessoal, desenvolvimentos de recursos semióticos para compreender o caos da realidade cultural e o que Vigotski refere-se quando fala de desenvolvimento primário e final em interação com o meio. Informações, dados, fatores, ou mais acertadamente, significações culturais do sujeito e do contexto cultural entram em confluência.

Para Valsiner (2012, p. 255) embora os processos neurofisiológicos constituam a base da produção e expressão dos sentimentos e emoções, estes não são redutíveis a sua fisiologia. Eles requisitam características subjetivas que têm sua gênese na mediação semiótica. A afetividade se constitui num domínio que pode escapar à descrição da linguagem verbal. Dada à inacessibilidade verbal de muitas experiências subjetivas, podemos considerar a partir deste autor, que o sujeito humano é movido pela capacidade de comunicar o que vivencia. Sua ação

torna-se, converte-se na e pela intenção de dizer o que sente. É possível que este “mundo subjetivo do ser humano”, nas palavras de Valsiner (2012, p. 256) apresentando-se como “totalidade complexa” (porque referente à vida toda do sujeito) se imponha como um esforço de significação.

Assim, apoiando-nos em Valsiner, consideramos que as ações do sujeito são tentativas de organizar seu mundo afetivo; seus modos de significar são modos singulares de expressar sua disposição em organizar-se no mundo cultural. Manejando diversos ou limitados canais de expressão, o sujeito é um ator frente aos limites e possibilidades dos contextos culturais. Para nós, o sujeito é uma resistência frente aos limites da expressão e um artífice no campo da significação.

Com evidente diálogo com Vigotski, Valsiner (2012, p. 283) caracteriza os seres humanos ocupados em reconstruir seus “mundos intrapsicológicos pela constante troca de materiais perceptivos e semióticos com o ambiente. A base perceptual – uma capacidade fisiológica do corpo humano – é necessária para toda construção das funções psicológicas superiores (semióticas)”. Para esclarecer o que quer dizer com reconstrução constante do seu mundo intrapsicológico, Valsiner trata da dinâmica de internalização/externalização semiótica. Por internalização ele se refere a um processo construtivo em forma interna com singularidade, opera-se desde uma síntese do que há no campo de significação externo até pequenas modificações de sua apresentação original. Na externalização, o trânsito de significações do interno ao externo retroalimentam o campo perceptual do sujeito e se inserem “prospectivamente” no próprio processo de internalização.

Importante considerar que Valsiner (2012, p. 283) defende que essa dialética interno/externo e seus processos internalização/externalização são dinâmicos:

transpõem o material semiótico (estruturas de significado baseadas em valor e afetivamente conotadas, existentes nos campos intrapsicológicos da pessoa) para o domínio da ação externa. Esta última produz resultados que estão interpessoalmente percebidos – seja ao falar (interação), ou ao mover-se na situação, ou na reconstrução material do ambiente.

Deste modo, tratamos de conteúdos que não se reduzem a linguagem verbal, mas a ação mediada pelos outros sujeitos em contextos interacionais marcados pela tensão das singularidades que se expressam ou buscam expressão. Valsiner fala em “estruturas de significado baseadas em valor e afetivamente conotadas”, que compreendemos configurar-se

enquanto conteúdos semióticos de cada sujeito em sua particularidade. E ainda fala sobre a percepção elaborada pelos outros-sociais nestes campos semióticos públicos e reconhece as implicações dos seus pares interacionais, ao menos reconhece que eles a afetam, pois emerge com colorido afetivo ancorada em referências contextuais.

Valsiner ainda acrescenta uma argumentação para nós potencialmente capaz de consubstanciar nossa investigação. Diz Valsiner (2012, p. 296): “Eu afirmo que os campos semióticos, que não estão abertos ao acesso verbal direto – nem ao escrutínio social direto, portanto – são o mecanismo pelo qual a pessoa é pessoalmente singular e, ao mesmo tempo socialmente constituída”. Lançando novos olhares teóricos sobre o processo de constituição do sujeito, Valsiner defende que ele é aquele que organiza o caos das significações no mundo público. Onde justamente se encontram os campos semióticos não verbais reina a riqueza da significação em processo, sempre inacabada, sempre potente insinuando-se no domínio da afetividade.

5 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO

Este capítulo apresenta algumas considerações sobre o modo como utilizaremos as reflexões de Vigotski sobre a deficiência e a compensação a partir da leitura de alguns dos seus escritos sobre defectologia¹⁶. No entanto, outros autores que dedicaram-se ao estudo deste tema obra de Vigotski e de alguns conceitos a ele associados, também serão chamados à discussão.

Inicialmente, vale a ressalva que estes termos apresentam, como outros conceitos em Vigotski, uma variabilidade de sentidos em diferentes momentos de sua obra. Não iremos acompanhar, dando conta ao leitor, da evolução do modo como ele empregou e concebeu seu uso da defectologia em seus trabalhos, pois as contradições e evolução do seu percurso de elaboração do conceito de compensação mereceriam uma investigação própria. Estaremos manejando o termo compensação procurando pontos de estabilidade conceitual que nos permitam investigá-lo no campo empírico.

Iremos manejar o conceito de defeito, aqui rerepresentando-se contemporaneamente como deficiência, para construir reflexões que consubstanciem a investigação e a compreensão do processo de inclusão de uma criança com paralisia cerebral numa pré-escola. Portanto, equipararemos a paralisia cerebral a uma deficiência na medida em que defendemos que ela impulsiona o desenvolvimento da criança por vias alternativas a um estado ou condição marcados pela falta ou limitações no campo das interações sociais ao tomarmos como referência um desenvolvimento típico.

Para Valsiner e Van der Veer (2014, p. 73) o interesse de Vigotski pela defectologia decorre de sua experiência como professor em Gomel quando lidava com crianças com deficiência e também atuando na pesquisa em psicologia experimental. Rapidamente ele se torna uma referência para os profissionais que lidavam com estas crianças.

¹⁶ É necessário pontuar que utilizaremos o termo criança com deficiência neste e em outros momentos deste texto, quando o mais correto historicamente seria considerarmos a expressão “criança defeituosa” ou “criança anormal”. Valsiner e Van der Veer (2014, p. 73) fazem referência à defectologia como “a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (defeitos) mentais e físicos”. Do mesmo modo, a defectologia pode ser considerada contemporaneamente enquanto Educação Especial e criança anormal enquanto criança com deficiência, segundo nota explicativa de Sales, Oliveira e Marques (2011).

Vigotski (1931/2012g, p. 303-310) afirma que o desenvolvimento de uma criança não segue um padrão uniforme e que só pode ser compreendido como processo vivo. Ao invés de um desenvolvimento estereotipado pelo olhar humano, permeado por expectativas e modelos estabelecidos por uma natureza determinista, pode-se reconhecer um processo em constante contradição entre formas primitivas e culturais. Onde se imagina um processo uniforme, rupturas podem ser verificadas.

Tal concepção de uma natureza que se desenvolvia num curso normal faz enxergar, na criança com deficiência, uma impossibilidade ou graves limites para a educação. Vigotski (1931/2012g, p. 310) provoca-nos ao afirmar que todo “o aparato da cultura” está posto para a exploração de pessoas normais do ponto de vista físico e psicológico. Aquilo que Vigotski se refere como “convergência” entre a normalidade das funções psicológicas com a disponibilidade e habilidade padrão para o acesso e manuseio da cultura, a criança com deficiência nos faz ver que se instaura uma “divergência” profunda, onde não há “coincidência entre a linha de desenvolvimento normal e o cultural” (VIGOTSKI, 1931/2012g, p. 310).

Neste sentido, reconhecer e assumir esta divergência nos exige atuar de modo a situar a criança na mesma dimensão cultural em que nos situamos com as demais crianças no contexto escolar. Vigotski chega a afirmar a necessidade de outras estratégias para o ensino de crianças com deficiência, para fazer delas iguais participantes da cultura.

Como se observa no desenvolvimento cultural da criança cega, a escrita Braille surge como “via colateral de ensino (VIGOTSKI, 1931/2012g, p. 311) e acrescenta: “Não é obrigatório que a linguagem dependa do aparelho fonológico, pode configurar-se em outro sistema de signos, do mesmo modo que o registro do sistema visual pode transformar-se em sistema tátil” e, assim, o autor afirma que onde se imaginava ser imperativo um passo num curso ou no desenrolar de um processo de desenvolvimento, faz-se imperativo um salto qualitativo para que o sujeito adentre no universo da cultura.

A concepção tradicional de ensino, diz Vigotski (1931/2012g, p. 312), deve ser revisada, pois concebe a deficiência como imperfeição, “como fato que limita ou restringe seu campo de desenvolvimento”. Um modelo compreensivo marcadamente negativo é elaborado para abordagem da criança com deficiência. Sua proposta constitui um desafio: é necessário ultrapassar a intenção de formular intervenções, tendo como objetivos potencializar “o que resta” de função orgânica preservada na criança deficiente. A tese vigotskiana afirma que a

deficiência “exerce uma dupla influência sobre o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1931/2012g, p. 312).

Valsiner e Van der Veer (2014, p. 358) lembram que para Vigotski o ensino só se torna efetivo na medida em que aponta o caminho do sujeito para seu desenvolvimento. Na compreensão de Vigotski “a criança que frequenta a escola, disse ele, empregando uma vez mais termos hegelianos, tem que aprender a transformar uma capacidade ‘em si’ em uma capacidade ‘para si’ (...) O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente na criança”.

Estes autores continuam nos esclarecendo que a concordância de Vigotski com o ponto de vista de Kofka influenciou seu pensamento em três aspectos: “1) afirmava que o desenvolvimento cognitivo podia basear-se tanto em processos de amadurecimento como na aprendizagem através do ensino, 2) declarava que essas duas formas de desenvolvimento eram mutuamente interdependentes, e 3) defendia um papel mais amplo para a educação no desenvolvimento infantil. (...) Isto pode implicar que o ensino de uma tarefa a uma criança aumenta o potencial dessa criança para outras atividades” (VALSINER; VAN DER VEER: 2014, p. 361).

Estamos tratando, então, de diferentes aspectos de um fenômeno que denominamos de desenvolvimento da criança com deficiência no contexto de processos de escolarização. Neste sentido, os autores citados buscam estabelecer que Vigotski ao tratar do tema da aprendizagem está referindo-se ao processo de ensino dirigido por um professor. Na mesma medida, o processo de desenvolvimento era dependente das condições contextuais em que os sujeitos se inserem e que a exposição a uma situação de ensino de uma tarefa promovia um desenvolvimento que seguia um curso propagando-se em outras situações em que a criança era mais uma vez colocada num desafio cognitivo.

A execução da atividade não implica necessariamente na conscientização do processo em curso. A gradação num processo de compreensão e controle na atividade executada eleva a criança num patamar subjetivo de consciência da experiência vivida. Ao situar o conceito de zona de desenvolvimento proximal na investigação do desenvolvimento cognitivo da criança, Vigotski altera a concepção de que testifica-se sua aprendizagem quando ela é capaz de realizar tarefas sozinha ou responder sozinha questões propostas. A diferença entre o que a criança pode realizar sozinha, sem a orientação de um adulto ou parceiro mais experiente e a

execução de uma tarefa que executa com a orientação dos seus parceiros configura o que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento proximal.

Prestes (2010, p. 173), discutindo o modo com os textos e os conceitos de Vigotski foram sendo traduzidos no Brasil, questiona com base em seus estudos, que a tradução para o português que mais se aproximaria da língua russa seria “zona de desenvolvimento iminentes, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais”.

E esta autora acrescenta, a partir dos seus estudos das obras de Vigotski e em suas traduções do texto “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico”, que a definição apresentada estabelece o conceito de zona de desenvolvimento iminente como: “o nível de duplo desenvolvimento atual da criança, isto é , o que, hoje, já está amadurecido e, em seu lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do seu desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual” (Prestes: 2010, p. 173).

As considerações da autora alteram não apenas a apresentação do conceito em língua portuguesa, mas acentuam o que na definição do conceito na medida expressem que a processualidade dinâmica que transforma o sujeito diante da situação que o desafia em termo cognitivos. O processo de ensino é o que promove toda uma série de situações planejadas pelo professor e promovida nas interações que, por vezes, lhe escapam ao controle que alteram o momento cognitivo da criança.

Este caráter transformacional e dinâmico da zona de desenvolvimento iminente ou proximal, revela o que Van der Veer e Valsiner (2014, p. 365) apontam como sendo dois momentos no tempo do desenvolvimento cognitivo da criança: aquilo que ela domina e executa sem a orientação de um parceiro refere-se às funções psicológicas já amadurecidas, um ontem como temporalidade e, o que ela desempenha em cooperação com seus parceiros mais capazes, prenuncia e revela as conquistas de amanhã.

Em certa medida, a deficiência é uma “insuficiência e atua como tal”, estabelecendo fatores que dificultam a adaptação da criança ao contexto cultural em que se situa. De outra perspectiva:

(...) é devido precisamente que a deficiência origina dificuldades, obstaculiza o desenvolvimento e altera o equilíbrio normal e a adaptação da criança, que se torna um estímulo para a criação de vias colaterais de adaptação que substituem ou sobrepõem as funções em seu desejo de compensar a deficiência e levar todo o equilíbrio alterado do sistema a uma nova ordenação” (VIGOTSKI, 1931/2012g, p. 312).

E complementa que é necessário analisar o que existem de possibilidades de criação de vias colaterais de desenvolvimento. Vigotski recusa a ênfase que se estabelece numa compensação estritamente orgânica e apresenta-nos a seguinte hipótese: “(...) o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1931/2012g, p. 313). O desafio que Vigotski apresenta-nos é, sem dúvida alguma, também ou especialmente, metodológico: elaborar estratégias de investigação e análises que possibilitem o teste de sua hipótese.

Em continuidade à elaboração do conceito de compensação, Vigotski (1931/2012g, p. 224) propõe que é necessário também investigar o papel da coletividade para o desenvolvimento cultural da criança com deficiência (que em alguns instantes ele faz referência direta à criança com atraso mental). Recomendava que, nas escolas, os grupos de crianças deveriam ser formados contendo, por exemplo, crianças com diferentes níveis de retardo mental. Embora ele estivesse compondo um grupo predominantemente ou totalmente composto por crianças com deficiência, sua intenção era permitir que uma “criança mais dotada intelectualmente” atuasse frente a outra com menor capacidade.

Dainez (2014, p. 49) investigando a elaboração do conceito de compensação, as relações que este conceito guarda com a compensação em Adler e sua própria ambiguidade conceitual, reforça que “a ideia de compensação está ancorada nas leis gerais do desenvolvimento humano, ampliando o modo de conhecer o desenvolvimento da pessoa para além da deficiência”. Advoga também que o conceito possibilita o enfrentamento dos desafios do desenvolvimento de crianças com deficiência nos processos de escolarização no contexto da educação inclusiva.

O que Vigotski está propondo é a não exclusão de crianças com deficiência dos contextos coletivos culturais. A participação em ambientes coletivos situa o sujeito em contato com experiências de trocas sociais impactam no conjunto de sua vida (orgânica/psicológica), sem que apenas uma dimensão de sua existência (corpo ou mente),

seja mobilizada. Novas “qualidades e particularidades” surgem deste contato e vivência em ambientes coletivos (VIGOTSKI, 1931/2012b, p. 224-225).

Ele nos lança a seguinte advertência: “Resulta evidente quão profundamente antipedagógico é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças com retardo” (VIGOTSKI, 1931/2012b, p. 225). Para Vigotski, privamos a criança de vivenciar contextos de colaboração coletivo e trocas comunicacionais com outras crianças de nível cognitivo superior, impactando negativamente no desenvolvimento de suas funções psicológicas e processos mentais.

As mesmas leis que regem o desenvolvimento da criança deficiente conduzem também o desenvolvimento de uma criança sem deficiência (VIGOTSKI, 1931/2012c, p. 133). Ao defender a unidade das leis que conduzem os processos de desenvolvimentos referidos, Vigotski tampouco nega as singularidades destes mesmos processos. Argumenta que o equívoco reside no fato de que devemos conceber a deficiência enquanto um processo e não como uma coisa, encerrada em si mesma. Analisar os processos de desenvolvimento em curso, focalizando a ação compensatória dos processos de reestruturação e nova ordenação de sua história singular.

Em sua recomendação para o ensino de crianças com deficiência (ainda tendo como referência o retardo mental), Vigotski (1931/2012c, p. 134) orientava verificar não a “insuficiência em si mesma”, a insuficiência enquanto “um objeto”, mas “a reação que nasce da personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade em que ela tropeça e que deriva dessa insuficiência. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança”.

E avançando na análise do papel da coletividade como ele mesmo se refere ao que poderíamos chamar das interações presentes nos contextos coletivos culturais, sustenta que:

Em todo o desenvolvimento social da criança desempenha um papel decisivo nos processos de substituição, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os quais se vai enriquecendo a criança durante seu desenvolvimento, conduz a segunda tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal (VIGOTSKI, 1931/2012c, p. 139).

A partir dos seus estudos, retoma o desenvolvimento da linguagem vinculada às dinâmicas de significação e mediação sociais, dependentes dos contextos coletivos em que se inserem os sujeitos. E nos lembra:

(...) toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente; depois como função individual da conduta, como capacidade interior da atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato da palavra (VIGOTSKI, 2012c, p. 139).

Tanto o desenvolvimento da linguagem quanto do pensamento lógico contém suas bases sociais. E Vigotski (2012e, pág. 139) cita pesquisas ocidentais que, também, investigaram os processos motivacionais nos jogos infantis como dependentes do papel da coletividade, subordinando seu funcionamento pessoal às regras estabelecidas coletivamente.

Sempre tendo em mente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação da personalidade da criança com retardo mental, ao que mantém sua tese com mais este argumento:

Deste modo, vemos que o comportamento social da criança não apenas ativa e treina suas funções psicológicas, torna-se uma forma de comportamento completamente novo, o qual surgiu em um período histórico do desenvolvimento da humanidade e que na estrutura de sua personalidade se apresenta como função psicológica superior. A coletividade é a fonte do desenvolvimento destas funções, em particular, da criança mentalmente retardada (VIGOTSKI, 2012c, p. 140).

Vigotski mantém-se sempre enfático no princípio de que a coletividade, os contextos coletivos de encontro intersubjetivo, fornecem as condições materiais (situacionais) e simbólicas (potenciais semióticos a partir do manejo de signos e instrumentos) para a transformação de funções psicológicas naturais, biologicamente dadas, para funções psicológicas superiores, culturalmente configuradas.

Suas ideias devem guiar o entendimento de que a entrada da criança no mundo cultural, a entrada da criança na cultura é o momento em que ela se beneficia daquilo que ela encontra no meio em que se insere. As situações vivenciadas representam potenciais oportunidades de reelaboração, de reconfiguração de sua biologia e das funções e potenciais habilidades que apresenta como dado natural. Seu corpo e seu comportamento sofrem os impactos das significações sociais, produzidas no encontro intersubjetivo com seus pares de idade e adultos. Seu corpo e comportamento sofrem reconfigurações e o seu desenvolvimento

seguirá um novo curso, onde é possível acompanhar não estabelecendo o destino em que chegará, mas os pontos de ruptura e resistência do sujeito frente às pressões que recebe, as significações que são produzidas nestas vivências e as formas compensatórias/alternativas para manter-se em sua singularidade subjetiva.

Em certa medida, mesmo concordando com Van der Veer e Valsiner (2014), há um otimismo (exagerado) nas elaborações de Vigotski quando defende a permanência das crianças com deficiência na escola em contato com outras crianças como condição para seu desenvolvimento integral enquanto sujeito de cultura. No entanto, aqui nos distanciamos desta avaliação por defendermos que as propostas vigotskianas devem ser examinadas e postas em teste para verificar seus postulados nas mais variadas situações cotidianas em que se encontrem crianças com deficiência junto aos seus parceiros, em contextos diversos de coletividade e interação.

Interessa-nos suas afirmações de que:

o curso do desenvolvimento da crianças com atraso profundo (atraso mental profundo) requisita a experiência da colaboração, o apoio social de outra pessoa, que inicialmente é sua razão, sua vontade, sua atividade. O curso do desenvolvimento da criança com atraso profundo passa através da comunicação e da colaboração, através de outra pessoa. Precisamente por isso, a educação social de crianças profundamente atrasadas nos mostra as possibilidades que, do ponto de vista de uma educação fisiológica, baseada apenas no biológico, pode parecer uma mera utopia (VYGOTSKI, 1932/2012h, p. 246)

Neste trecho, o autor defende-se da acusação de sua visão utópica da proposta de educação de crianças com deficiência e reafirma o princípio de que seu desenvolvimento requisita a participação do outro social em situações de colaboração e comunicação. Aqui a sua argumentação expõe uma perspectiva marcada pelo encontro com um outro parceiro mais competente, que inicialmente devera imprimir na criança com deficiência sua cognição, seu pensamento (Vigotski não usa estas palavras), sua vontade e sua atividade. Será seu parceiro social que conduzirá a criança através das situações imprimindo nela processos que são dependentes de um funcionamento psicológico complexo, porque configurado nas redes de significação produzidas através das mediações semióticas culturalmente estruturadas.

Numa primeira perspectiva, num primeiro olhar, a criança seguirá na dependência do outro social, conduzida por ele em vontades, finalidades e objetivos na busca de, por exemplo, realizar algo que lhe seja alheio em consciência. A ação do outro com a criança, atuando neste universo cultural, impulsiona o sujeito rumo a transformações de um psiquismo dependente

da biologia como fundamento que organiza seu corpo para processos semióticos de mediação cultural através de objetos, imagens, situações e signos que se impregnam de sentidos.

Nas situações comunicacionais, imaginemos que seu parceiro falará ou indicará que as ações praticadas em colaboração com a criança possuem significação e que estas significações, expressam e configuram modos culturalmente dados e contextualmente situados (numa comunidade, família, escola) de utilizar certos objetos, de realizar certas tarefas, de executar ações em suas finalidades, de reagir produzindo novas significações frente às disposições do meio e frente aos efeitos reversos dos seus comportamentos que o meio produz. Efeitos reversos que só podem ter sentido para o sujeito na medida em que se constituam em significações sociais, podendo ser incorporados em suas redes de significação.

Seu desenvolvimento vai ser processado em função do caráter ou do fundamento mediado das atividades humanas. A mediação entendida como processo que se realiza para que a criança opere com signos e instrumentos culturalmente dados e contextualmente situados exige a participação de um outro sujeito que interligue a criança ao signo, estabelecendo uma relação triádica que nas palavras de Pino (2005, p. 161). Este autor recuperando a influência hegeliana de Vigotski, demonstra que a criança lendo o mundo como “um dado em si” reconfigura a experiência através da presença e atuação do outro como “um dado para o outro” até que reconheça que a experiência constitui “um dado para si”. Operar esta passagem capacita a criança ler os eventos do real e atribuir a eles significado cultural e poder de manejar significações.

Para Vigotski (1931/2012i, p. 328), este desenvolvimento cultural da criança equivale ao desenvolvimento de sua personalidade e de sua concepção de mundo. No entanto, esclarece que a personalidade é um “conceito social que compreende a sobreposição do natural, do histórico no ser humano. Não é inata, surge como resultado do desenvolvimento cultural, por isso a personalidade é um conceito histórico” (VIGOTSKI, p. 328). Neste sentido, buscando precisar sua compreensão das relações entre desenvolvimento cultural e desenvolvimento da personalidade, o autor quer evidenciar que a personalidade resulta do desenvolvimento cultural.

Há um plano de interação, quando do encontro intersubjetivo, em que se encontram a criança e seu parceiro. Neste encontro, considerando os processos descritos anteriormente, a criança é mobilizada pelas ações do seu parceiro, enquanto outro social, pode agora ver em seu entorno a ampliação das possibilidades de leitura do mundo cultural, a partir da apresentação, nomeação/identificação e modos de utilização por seu parceiro dos signos e

instrumentos culturais. Quando imersa nestas experiências, a criança produz significações e organiza suas vivências. Aquele que opera inaugurando novos processos semióticos de leitura do mundo e de si, transforma-se constituindo sua personalidade. Preferimos, no entanto, afirmar que estes processos descritos a partir de alguns textos de Vigotski oferecem subsídios para pensarmos o processo de constituição de um sujeito marcado pela deficiência, em nosso caso, marcado pela configuração corporal e significação social da paralisia cerebral. Abandonaremos o conceito de personalidade que o texto apresenta para adotarmos o conceito de sujeito em sua interatividade com o meio culturalmente organizado.

Discutindo o desenvolvimento do recém nascido¹⁷, Vigotski (1931/20121, p. 330) considera que o bebê é:

a mais primitiva etapa do ser humano, que ele é um ser natural no sentido mais completo e exato da palavra. Por isso é mais fácil observar as formas naturais das reações no primeiro ano de sua vida. Entretanto, algumas formas primárias de conduta natural que se manifestam nesta etapa da vida possuem um caráter semi-orgânico e estão relacionadas com uma reação única à voz humana, a presença do adulto e outras crianças pequenas

O destaque realizado ao caráter semi-orgânico e a referência a reação do bebê à voz humana e presença de outras crianças expõe sua perspectiva de que há uma interna troca interacional entre os sujeitos humanos, mesmo na mais tenra idade. No mesmo trabalho, Vigotski menciona que a “mudança mais significativa” refere-se ao momento em que a bebê domina as “primeiras ferramentas”, as observações que ele realizou, os experimentos e seus estudos da literatura científica da época sinalizam que há uma forma de pensamento, que ele denomina de natural, que não depende da palavra e pode ser observado em crianças de 9 meses¹⁸.

Desta forma, o autor afirma que a verificação de que há “um pensamento natural” na criança com um ano de idade demonstra que as raízes genéticas do pensamento e da linguagem não coincidem, e que não há nada mais enriquecedor que acompanhar a cada mês, o desenvolvimento das reações, do pensamento e do balbucio da criança”. Este

¹⁷ Tal descrição de Vigotski nos faz lembrar da pesquisa de Pino (2005, p. 268), quando ela acompanhou num estudo longitudinal dos dias que se seguiram ao nascimento de uma criança onde o autor buscou desde os primeiros momentos de vida do bebê, os “indícios das marcas do humano”. Pino demonstrou, a partir de observações, “a constituição das funções culturais” ocorrendo conjuntamente “com o desenvolvimento das funções orgânicas, a ponto de termos dificuldade de observar a constituição daquelas em razão do ‘ofuscamento’ que produzem estas”.

¹⁸ Tomasello estudou a ontogênese da cognição como um processo gradual que organiza as ações sensório-motoras do bebê, que se associa ao reconhecimento dos seus co-específicos (ÁLLAN; SOUZA, 2009, p. 163)

desenvolvimento demonstra que a criança interage com as condições apresentadas no meio em que está inserido. A partir do aparato biologicamente herdado do processo evolutivo e em contato com as ferramentas culturais apresentadas e de acesso possível, a criança amplia o limiar de suas ações. Neste sentido, as possibilidades de significação das experiências vividas são ilimitadas e imprevisíveis.

O desenvolvimento cultural da criança requisita o desenvolvimento de funções psicológicas e suas aplicações em situações contextuais organizadas culturalmente. O desenvolvimento da atenção, a aquisição de linguagem e a utilização de ferramentas promovem a passagem dos limites do orgânico, rumo às grandes transformações que se organizam para sustentar seu desenvolvimento cultural (Vygotski, 1931/2012i, p. 332).

Entre suas reflexões, Vigotski (1931/2012i, p. 333) comenta algumas pesquisas de Piaget ao referir-se ao desenvolvimento sensorio-motor, pontuando que os movimentos que o bebê executa no seu “entorno imediato e todos os movimentos que coincidem com seus esforços são percebidos por ele, tendo uma resistência dos objetos e das pessoas que o obrigam a distinguir em seu entorno, alguns centros de referência, a singularizar seu ‘eu’ e outros objetos”. O processo de desenvolvimento do sujeito o deslocam do lugar de isolamento para o campo das interações, o sujeito descrito por Vigotski é um sujeito ativo que vai significando ações e objetos num mundo externo que o recebe. O sujeito cultural se manifesta em suas ações e por elas se revela em singularidade.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA

Adiante será possível ao leitor ter acesso a algumas reflexões sobre o processo de produção desta investigação, acompanhar um relato descritivo e analítico do campo de pesquisa; como se deu o acesso aos sujeitos, seus perfis caracterizados e seus modos de participação, compondo informações sobre a produção dos dados empíricos e como estes foram analisados em diferentes momentos da investigação.

Esta pesquisa constitui um estudo de caso objetivando compreender o processo de inclusão de uma criança com paralisia cerebral na pré-escola, investigando as significações produzidas neste contexto. Elegeu uma criança com paralisia cerebral como sujeito focal¹⁹, tendo realizado observação da sala de aula, com concomitantes registros de videogravação focalizando as interações criança-criança e adulto-criança, portanto, focalizando as interações entre os diversos parceiros interacionais do sujeito focal. Foram realizadas ainda entrevistas com professoras que lidaram com o sujeito focal e com representantes de sua família.

Assumindo uma perspectiva qualitativa de produção e compreensão dos dados, esclarecemos que, esta perspectiva não se define apenas pelos instrumentos utilizados na investigação, “*mas pelo desenho das situações interativas onde os instrumentos adquirem sentido para os sujeitos estudados*” (González-Rey, 1997, p. 378).

A abordagem qualitativa está diretamente associada ao *método etnográfico*, fazendo do trabalho de campo o momento fundamental para se repensar pressupostos teóricos e metodológicos. Nesta abordagem, o pesquisador tem a sua presença como um evento constante no contexto que pretende estudar, o que pode lhe dar acesso aos instantes de produção da informação, através do que presencia, observa e participa (Haguette, 1992; Minayo, 1996; Cardoso, 1986).

O trabalho de campo possibilita que os processos de comunicação entre sujeito que pesquisa e sujeito que produz a informação num contexto determinado, caracterizem-se pela

¹⁹ Denominamos de sujeito focal àquela criança sobre a qual, entendemos, recairá as atenções iniciais de nossa investigação. Este sujeito se constitui em um ponto de referência por ter o potencial de constituir-se num eixo que atrai e referencia as interações entre os parceiros de idade e adultos nos instantes das atividades pedagógicas e está também presente ou chamado à referencialidade quando dialogamos com as professoras e os seus familiares nos momentos de entrevistas.

interatividade, permitindo ao pesquisador expandir-se “*com naturalidade dentro das relações e eventos que fazem parte da vida cotidiana do sujeito*” (González-Rey, 2002, p. 96). Neste sentido, o trabalho de campo não é uma simples coleta de dados, constitui-se em um processo permanente de eixos de compreensão do contexto empírico onde o problema de pesquisa é investigado pelo pesquisador. Neste sentido, a presença do pesquisador, partilhando de experiências do cotidiano com os sujeitos, favorece os processos de comunicação e a ampliação do acesso a informação que possa se relacionar aos objetivos e questões da pesquisa.

Enquanto estudo de caso (Haguette, 1992), pretende-se conduzir as investigações à exaustão e, constituindo-se como investigação longitudinal pretende-se “*analisar como evoluem as características que são objeto*” de interesse do pesquisador (Coll; Palacios; Marchesi, 2004).

Portanto, ao articular as perspectivas de estudo de caso e planejamento longitudinal, tem-se em mente que foi possível observar, com registros em videografia, a constituição das significações pessoais atribuídas as diferentes experiências de vida dos sujeitos, com ênfase em episódios de interação, diálogos estabelecidos, negociação de significados e produção de sentidos subjetivos que mobilizaram comportamentos no contexto da sala de aula e nos instantes das entrevistas com os sujeitos adultos.

Flyvbjerg (2006, p. 3-5) enumera cinco equívocos relacionados à utilização do estudo de caso, que surgem como julgamento ao se pretender adotá-lo na realização de pesquisa: 1) o conhecimento teórico que pode ser obtido deve ser o mais independente possível de contextos específicos, pois o conhecimento que se obtém a partir do estudo de caso só pode ser aplicado em contextos bem específicos; 2) análises obtidas a partir de casos individuais não são passíveis de generalização; 3) o estudo de caso possibilita a geração de hipóteses, enquanto outros métodos seriam mais adequados para o teste de hipóteses e permitiriam a elaboração teórica; 4) o estudo de caso é mais suscetível ao viés do pesquisador, com tendência à confirmação das noções prévias do pesquisador, 5) é muito difícil elaborar proposições teóricas passíveis de ampla aplicação a partir de estudos de caso específicos.

Flyvbjerg (2006) conduz uma importante análise sobre a efetividade da aplicação de estudos de caso e os equívocos de interpretação dos pesquisadores quando se avaliam suas possibilidades de aplicação. O autor faz uma provocativa ressalva sobre os dois primeiros equívocos, justamente destacando a capacidade de generalização que o estudo de caso pode possuir. Numa leitura mais cuidadosa, os equívocos 1, 2 e 5 referem-se diretamente à

generalização. González-Rey (2002, pág. 157) defende que a generalização quando tratamos dos estudos de caso não se refere unicamente à quantificação de universos empíricos e à aplicação de análises em contextos semelhantes. Para este autor, a generalização deve ser compreendida como capacidade de um caso singular investigar “um processo de construção” em diálogo com as teorias e quando tomamos um fenômeno em análise.

Tanto Flyvbjerg (2006), com sua preocupação em apontar equívocos na compreensão do estudo de caso, fragilidades em seu desempenho, lugar da elaboração teórica e risco de contaminação pelo “viés do pesquisador, bem como à capacidade de generalização de suas análises e conclusões, quanto González-Rey (2002) com a defesa de uma perspectiva de generalização teórica dos estudos de caso nos ensinam a necessidade de ampliar nossa concepção sobre os estudos de caso.

Yin (2010, p. 190) afirma, justamente, a necessidade do pesquisador ter conhecimento em profundidade do seu “próprio conhecimento prévio de especialista” para desenvolver análises que considerem todos os aspectos do fenômeno em estudo. E complementa: “Sem atingir este padrão, sua análise pode ficar vulnerável às interpretações alternativas, baseadas nas evidências que tinham sido (inadvertidamente) ignoradas”.

Belei et al. (2008, p. 191) esclarece que a observação se constitui num processo constituído em elementos que envolvem: “o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação”, que intenciona num contexto artificial ou natural acompanhar a dinâmica de um fenômeno social. A observação exige um “sistema de conhecimento” com um “corpo de conceitos, categorias e fundamentos teóricos que embasa a pesquisa”. E complementa: “Durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. Com a filmagem, pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo também permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado (Belei et al, 2008, p. 191)”.

A partir de Carvalho, Hamburger e Pedrosa (1996, p. 4) partimos da premissa de que a interação se constitui num fenômeno que, sustenta em relações dinâmicas, os diferentes integrantes de um campo social. Implicando um potencial de regulação entre determinados sujeitos, cada um deles é simultaneamente constituído através da atualização das dinâmicas em curso nos contextos culturais em que se inserem. As trocas dinâmicas que impulsionam as relações intersubjetivas se alimentam da circulação de informações sobre eventos e posições

dos sujeitos: compreender os movimentos ou os comportamentos dos outros parceiros possibilita o que se chama de regulação entre os componentes do campo social.

Embora se reconheça a complexidade das configurações do campo ou das situações em que se inserem os sujeitos, afirmando a imprevisibilidade dos eventos, é possível reconhecer o estabelecimento de configurações mais ou menos estáveis. Um olhar atento às dinâmicas que operam e sustentam as trocas interacionais entre os sujeitos possibilita o reconhecimento do que estas autoras chamam de “agrupamentos”; tal reconhecimento circunscreve “a existência conjunta de componentes que se movimentam e realizam, no espaço geométrico, deslocamentos, gestos, contatos corporais etc, em sucessão aparentemente aleatória ou casual no tempo” (pág. 5).

Em outros termos, são as interações passíveis de reconhecimento em suas significações produzidas dentro de uma circunscrição tanto topográfica quanto temporal no campo social. Há um lugar e há um instante em que sujeitos e eventos atuam e desenham dinâmicas no campo ou na situação interacional e são por elas implicados. As regulações decorrem e implicam da e na produção e no trânsito de informações, porque o movimento, o gesto e o contato são expressões de processos e produtos de simbolização do encontro, da permanência e até de uma possível ruptura das trocas interacionais.

Analisando um dos seus episódios, recortado dos seus dados empíricos, as autoras sinalizam o reconhecimento das duas categorias que confluem permitindo a emergência do campo em análise: 1) “o espaço”, que se revela na “proximidade entre as crianças e a configuração formada por suas relações espaciais” e, 2) “o tempo”, que é demarcado pela “sequência das ações individuais” dentro de determinado tempo cronológico (p. 7). Ao expor estas duas categorias em sua concretude empírica, oferecem a possibilidade de “identificar pistas sobre a natureza das regulações que ocorrem neste campo de interações (pág. 7). Nesta busca de reconhecimento da natureza das interações, destacam a necessidade de que o reconhecimento do outro como coespecífico assegura que as trocas em exame circunscrevem ou configuram sociabilidade.

Nas palavras de Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996, p. 8): “A propriedade dos componentes que definem um campo de interações como social é portanto a capacidade de regular e ser regulado por seus parceiros de espécie”. Estar atento ao outro indica o reconhecimento como parceiro de espécie. A atenção dirigida ao outro permite a emergência da sociabilidade entre as espécies dotadas desta propriedade. Uma dimensão da sociabilidade

emerge pela manutenção da atenção: a significação do campo e das interações que nele operam. A atenção opera através do interesse no outro e nos eventos que se relacionam a sua presença.

O que poderia perder-se como mera informação, transmuta-se em significado porque capaz de promover regulação recíproca ou correção entre as crianças. Assiste-se aos movimentos de ajustamento individuais mantendo as interações em atividades compartilhadas. Atribuir significado é capacidade de determinadas espécies. Quanto mais complexa a espécie, mais sofisticada a produção simbólica e mais amplo o alcance de significação. As autoras afirmam que: “A implicação deste argumento é que a ambiguidade de significado da informação oferecida por parceiros sociais, e portanto a exigência funcional de uma capacidade para interpretá-la (atribuir-lhe significado), correlacionam-se positivamente com a complexidade da vida social na natureza, no sentido de que, quanto mais complexa a vida social, maior a ambiguidade social do co-específico” (p. 12).

O enriquecimento simbólico aderindo aos signos iniciais outros elementos igualmente potenciais em significação produzem um limiar de interpretação que rompe com um horizonte mais imediato. A significação extrapola o aprisionamento da informação.

É justamente no “Episódio 3”, denominado “Da informação ao significado” que, acompanhamos as autoras ao reconhecermos quando a informação localizada pelos sujeitos converte-se em significado. Ações com maior impacto expressivo vão atualizando “a história filogenética”, criando “comportamentos com maior eficácia sinalizadora, através de processos como redução de variabilidade morfológica do movimento, aumento de conspicuidade, liberação da variabilidade motivacional original” (p. 14). Assim um código filogeneticamente dado vai repousar numa “ritualização de gestos idiossincráticos ou mesmo códigos linguísticos” (p. 14). No exemplo apresentado pelas autoras, a brincadeira de balanço com o movimento de maior intensidade do balançar até o cessar do movimento passa a ser influenciada pelo riso de um dos parceiros. O riso baliza um novo momento na brincadeira. Elementos passam a combinar-se em ritualizações numa crescente complexidade.

É possível que a correção possa gerar acordos de significados e em processos ainda mais específicos, criar-se o que trabalho aponta como a geração de um “atrator” denominado de “correlação”, que decorre da crescente redução ou condensação da informação. Na possibilidade de ser possível a configuração da correlação, gerando o que se denomina de abreviação (Lyra; Winnegar, 1997), assistimos a persistência de significado no

processo interacional. Em exemplo citado pelas autoras, foi possível identificar a persistência de significado emergindo entre duas crianças. O significado produzido entre dois sujeitos pode ser compartilhado e influenciar outros sujeitos em interação. O que caracteriza fortemente seu potencial não é o tempo cronológico em que ocorre, mas o fato de ocorrer, ser reconhecido e dinamizar as interações; portanto, trata-se da significação das experiências vividas no tempo cronológico, um tempo de significações.

Embora as autoras destaquem que a atribuição compartilhada de significados e sua persistência não se apresentem como características exclusivas da espécie humana, é na “persistência de significados que está contida a possibilidade de emergência ou diferenciação de um fenômeno especificamente humano: o símbolo e suas decorrências – a linguagem simbólica e posteriormente grafada” (p. 21).

Em resumo, temos então, estruturado numa tríade, o que as autoras chamam de “lei geral de sociabilidade e seus princípios fundamentais: orientação da atenção, compartilhamento ou atribuição compartilhada de significados e permanência de significados” (p. 4). Num empreendimento reflexivo para compreender a interação social dando ênfase não apenas ao trânsito de informações, mas aos instantes em que a informação é reconfigurada como significado, as autoras aprofundam seu olhar investigativo para a natureza das configurações dos campos interacionais. Ou, se preferirmos, da natureza histórico-cultural dos contextos humanos de interação, suas dinâmicas de regulação entre os sujeitos. Nestes contextos em que emergem significados culturais, acompanharemos os modos como os sujeitos reconhecem, compreendem, resignificam e estão implicados nas ações e palavras dos seus parceiros.

6.1 O UNIVERSO EMPÍRICO E OS CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Organizado como pesquisa longitudinal, este estudo de caso acompanhou os sujeitos durante 6 meses, no período de agosto de 2015 a janeiro de 2016. Elegeu-se uma criança com paralisia cerebral espástica, matriculada numa escola pública de Maceió (Alagoas), que não falava, não andava e locomovia-se com a assistência de um adulto²⁰. Com esta seleção

²⁰ Após visita ao Departamento de Educação Especial da SEMED e contatos por telefone e idas in loco a algumas escolas da rede pública de Maceió, foi localizada esta criança e professoras com disponibilidade para

buscou-se entender as singularidades de um processo de inclusão a partir da trajetória de desenvolvimento e aprendizagem significada no cotidiano compartilhado de uma sala de aula.

Desde o início da pesquisa buscava-se localizar uma criança que apresentando comprometimento na fala, que a impedisse ou limitasse sua expressão verbal na interação social, a conduzisse à elaboração e ao emprego de estratégias de comunicação enquanto compensação para o compartilhamento das suas necessidades e possíveis intenções. Na mesma medida, esperava-se que estas características do sujeito focal produzissem impactos nos seus parceiros interacionais (as demais crianças e os adultos que com ele se relacionassem), impactos que também buscaríamos compreender. Assim, em torno e a partir do sujeito focal iríamos investigar a experiência da inclusão observando e dialogando com os demais sujeitos, na medida em que todos estiveram implicados de algum modo nesta experiência coletiva.

6.2 PARTICIPANTES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

- 1) Sujeito focal, com o nome fictício²¹ de Laura matriculada em uma pré-escola da rede pública da cidade de Maceió (Alagoas), apresentando as seguintes características: vivendo com paralisia cerebral espástica, com comprometimento na fala, considerados enquanto elementos que a impediam ou limitavam sua expressão verbal nos contextos de interação social. Laura é cuidada por uma outra família não biológica, que obteve sua tutela judicial. Embora considerando as características do estudo em tela (estudo de caso longitudinal através da observação sem a intervenção do pesquisador), este buscou sempre estabelecer uma aproximação respeitosa aos limites sinalizados pela própria criança referentes a sua apresentação no contexto da sala de aula e nas suas interações, registradas nas sessões de videografia. Mesmo considerando que a autorização legal para realizar a investigação foi concedida por seu responsável legal, o pesquisador buscou ao máximo não interferir em momentos que deviam se constituir enquanto expressão da construção social de um ambiente de compartilhamento e acolhimento cultural entre pares. Salvo nas situações em que o pesquisador foi

participar da pesquisa. O contato inicial para a proposição da pesquisa foi feito pela professora da sala de AEE. Após este contato inicial, o pesquisador responsável abordou a responsável legal pela criança.

²¹ Buscando preservar as identidades dos sujeitos, todos os nomes adotados são fictícios.

inserido nas interações pelas crianças ou adultos (como é possível verificar em alguns episódios) em determinadas situações, adotou-se uma postura de reserva e comedimento quanto ao que era observado e vivenciado. A mãe de Laura foi consultada para autorizar sua participação na pesquisa.

- 2) Todas as crianças matriculadas na mesma turma do sujeito focal, que conviveram diariamente na mesma sala de aula com Laura, que com ela interagiram e sendo filmados, em enquadramentos, tendo o sujeito focal como centro das trocas comunicativas ou interacionais ou, quando ele era referente em seus diálogos. Os seus pais ou responsáveis legais foram consultados e autorizaram suas participações na pesquisa.
- 3) Professoras que atuaram com Laura: a professora da turma, que conduz as atividades, a professora/cuidadora²² e a professora do AEE.
- 4) Mãe e avó de Laura também participaram como sujeito da pesquisa, fornecendo informações sobre a história de vida de Laura e seu desenvolvimento.

6.3 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS²³

- 1) Foram realizadas observações videogravadas das interações criança-criança e adulto-criança ocorridas em sala de aula, entre os meses de agosto de 2015 a janeiro de 2016. Para o registro videográfico foi utilizada filmadora digital, com microfone sensível de longo alcance. Os registros totalizaram, aproximadamente, 12 horas e 23 minutos. Foram recortados, inicialmente, 34 episódios de interação, sendo descartados 18 deles, mantendo-se apenas 16 episódios que demonstraram sua correlação aos objetivos da Tese;

²² Esta expressão professora/cuidadora deve ser esclarecida: Mônica (a professora/cuidadora) faz uma reflexão importante sobre esta distinção. Na leitura de sua entrevista é possível acompanhar a significação que ela confere a estas duas atividades, que ela exerceu em momentos diferentes em sua permanência com Laura.

²³ Para a produção dos dados foram obtidas as autorizações legais de todos os sujeitos e, no caso das crianças, seus responsáveis legais concederam a permissão. Todos os sujeitos adultos e responsáveis legais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde cada categoria de sujeito teve seu TCLE correspondente (Categorias: Professora da sala de Laura, Professora da sala da AEE, Mãe de Laura, Pais das demais crianças). Justifica-se a elaboração de diferentes TCLE em função das características singulares dos sujeitos e dos seus modos de participação na pesquisa. Detalhes referentes ao processo de obtenção das autorizações serão fornecidos adiante, no decorrer deste capítulo.

- 2) Realizou-se, ainda, observações do cotidiano de outros espaços da instituição escolar, com registros em Diário de Campo (Haguette, 1992) para maior caracterização dos eventos do cotidiano compartilhado pelos sujeitos eleitos no estudo. Conversas travadas no dia a dia com os sujeitos e outras pessoas também foram registradas no Diário de Campo, quando eram pertinentes aos objetivos da pesquisa;
- 3) Realizou-se também entrevistas semi-estruturadas com as professoras de Laura (duas professoras de sua sala e professora do AEE que atuou com ela), para conhecer detalhes de sua prática pedagógica. A mãe e avó de Laura também foram entrevistadas, objetivando ter acesso a informações sobre a história de Laura. As entrevistas realizadas totalizaram, aproximadamente, 5 horas de gravação. A análise manteve foco nos trechos que apresentavam conteúdos pertinentes aos objetivos da Tese.

A seguir o leitor observará um quadro demonstrativo apresentando os sujeitos participantes da pesquisa, suas identificações e em quais situações eles se inserem na investigação.

Quadro 1 – Sujeitos participantes e seus momentos de inserção na pesquisa

Nome do sujeito	Momento de participação
Mônica – professora cuidadora	Registros videográficos e entrevistas
Tânia – professora	Registro videográficos e entrevistas
Célia – professora da sala de AEE	Registro videográfico e entrevistas
Kátia – avó de Laura	Entrevista
Mariana – mãe de Laura	Entrevista
Laura (4;10) ²⁴ , Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Paulo (4;3), Lúcio (4;11), Lívia (4;4), Norma (4;2), Maria (4;9), Linda (4;6), Fabiana (4;9), Luna (4;7) e Lucas (4;3).	Registros videográficos

6.4 ASPECTOS ÉTICOS

Foram observadas e seguidas todas as determinações previstas na legislação brasileira, concernentes à produção de pesquisas com seres humanos. O Projeto de Pesquisa

²⁴ A idade da criança é grafada em meses e dias, indicações separadas por ponto e vírgula.

intitulado: Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula, de número CAAE 41857715.5.0000.5208, foi encaminhado ao CEP da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, após análise, obteve parecer favorável ao seu desenvolvimento (Ver Anexo 1). Após as obtenções das autorizações legais, mediante a abordagem dos sujeitos e no caso das crianças dos seus responsáveis legais esclarecendo objetivos da pesquisa e, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi entregue a cada um deles a sua cópia constando a assinatura do pesquisador responsável por esta investigação.

6.5 A CHEGADA AO CAMPO DE PESQUISA

Meus primeiros contatos com a escola e suas profissionais deram-se no final do mês de junho de 2015. Tendo percorrido algumas escolas da rede pública de Maceió, mantendo contatos telefônicos e, visitando àquelas com potencial para localizar um possível sujeito para a pesquisa, pude encontrar uma criança e professoras com disponibilidade para participação.

Inicialmente, mantive contato telefônico com a escola e pude conversar, durante um bom tempo, com a professora da sala de AEE. Esta me falou de todas as crianças que ela avaliava possuindo demandas para uma atenção especializada e que poderiam ser eleitas como sujeitos da pesquisa. Feitos os esclarecimentos necessários, cheguei a conclusão que seria importante que eu pudesse visitar a escola e conhecer sua realidade.

Na primeira ida à escola, fui recebido pela Diretora e Coordenadora Pedagógica, a quem apresentei o projeto de pesquisa, tratei das questões legais implicadas na produção de uma investigação científica envolvendo crianças, da necessidade fundamental da apresentação do projeto às famílias e/ou responsáveis legais pelos possíveis sujeitos. Apresentei o projeto de pesquisa, entregando à coordenadora uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como informando que estaria à disposição para contatos futuros nos dias que se seguiriam ao meu primeiro contato, afim de prestar esclarecimentos adicionais.

É importante destacar que, desde o início das buscas nos contatos com as escolas ficou evidente uma demanda reprimida por qualquer abordagem técnica que significasse o apoio pedagógico às práticas de educação inclusiva, ou mais acertadamente, ao trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais. Mesmo deixando claro que a pesquisa

poderia não implicar necessariamente numa intervenção imediata, a maioria das profissionais contatadas foram receptivas a presença do pesquisador e a sua permanência nas instituições.

Nesta primeira visita a escola observei esta reação positiva e receptiva. A concordância imediata da Direção e Coordenação Pedagógica ofereceu o lastro institucional para minha chegada, aceitação e permanência. Neste mesmo encontro, passei à sala do AEE e lá pude conversar com a professora Tânia, responsável por este atendimento. Entreguei a ela cópias dos TCLE formulados para o convite à participação das crianças direcionados as suas famílias ou representantes legais, à família do sujeito focal, às professoras que atuavam com ela em sala de aula e também convidando a própria professora da sala do AEE para participar como sujeito.

Neste instante conversamos longamente sobre a pesquisa e ela me apresentou aspectos do cotidiano da escola. Ouvi seus questionamentos e busquei esclarecer aspectos do cotidiano da pesquisa e das estratégias metodológicas que seriam empregadas. Em sua sala, conheci uma das professoras que trabalhava com o sujeito focal, apresentei o projeto e fiz o convite para sua participação, manifestando imediatamente sua aceitação. Tomei conhecimento que a professora cuidadora ainda não havia se apresentado.

Nesta conversa com a professora da sala de AEE obtive a informação que o sujeito focal frequentou apenas uma semana no mês de maio, não permanecendo pois a escola ainda não contava com a professora-cuidadora. Nesta semana inicial de sua participação, sua mãe esteve presente durante todo o período de atividade cuidando dela. Considerando que ainda poderia demorar alguns dias até a chegada de uma cuidadora e ainda, que a presença da mãe na escola estava causando prejuízos na manutenção financeira²⁵ de sua família, a escola pediu a mãe apenas trouxesse a criança quando a cuidadora iniciasse suas atividades.

Então a presença efetiva da criança nas atividades dá-se apenas com a chegada de sua cuidadora. É interessante registrar que é apenas neste ano de 2015 que esta criança consegue sua matrícula na escola, no ano anterior a família dela tentara sua matrícula sem sucesso.

²⁵ Sua mãe e avó trabalhavam com o beneficiamento de sururu, comprando o sururu fresco da e na Lagoa Mundaú (mais tecnicamente Laguna Mundaú, por tratar-se de corpo d'água composto por água doce de rio e chuvas e comunicando-se com o mar, recebe água salgada) e o “despinicando”; como se costuma dizer em Maceió “despinicar o sururu” é quando se retira a casca do molusco e disponibilizando à venda apenas o filé, obtendo-se um preço e um lucro um pouco mais rentáveis no mercado local (Fonte da informação: registro em Diário de Campo).

6.6 A OBTENÇÃO DAS AUTORIZAÇÕES DAS FAMÍLIAS E/OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Em reunião organizada com as famílias das crianças após a abordagem de uma pauta breve pela Direção da escola e Coordenação, foi-me oferecida a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa. Após a explanação em linguagem acessível aos participantes²⁶, os objetivos e como se daria minha participação no cotidiano da sala de aula e das diversas atividades pedagógicas e momentos livre da escola e enfatizando a possibilidade da pesquisa trazer mais conhecimentos às professoras que atuavam com crianças com necessidades especiais, pude contar com o auxílio das professoras da sala do sujeito focal, da sala de AEE e Coordenação Pedagógica colher as assinaturas dos TCLEs. Na ocasião, um total de 13 responsáveis legais das crianças matriculadas na sala de aula, presentes ao encontro concederam sua autorização assinando o TCLE. Apenas um responsável por uma criança faltou à reunião. Esta autorização foi obtida posteriormente.

Cerca de um mês depois chegaram duas novas crianças à turma; a autorização de seus responsáveis também foi obtida posteriormente, no mês de agosto. Imediatamente após a reunião e quando da chegada das duas novas crianças à escola, contatos telefônicos e abordagens na escola foram realizadas por mim e pelas professoras informando da realização a pesquisa e da consulta, ainda informal, de autorização para participação das mesmas. As autorizações legais foram obtidas com as idas programadas dos responsáveis à escola e com assinaturas dos TCLEs.

6.7 A OBTENÇÃO DAS AUTORIZAÇÕES DAS PROFESSORAS

As autorizações legais das professoras foram obtidas nos contatos iniciais em que a pesquisa foi proposta. Nestas oportunidades, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

²⁶ Grupo composto, majoritariamente, por mulheres, apenas um pai estava presente, predominantemente de baixa renda e com pouca escolarização.

6.8 DESCRIÇÃO DA ESCOLA EM SUA LOCALIZAÇÃO E SEU ESPAÇO FÍSICO

A escola está situada ao sul de Maceió, muito próxima a uma das saídas da cidade. Num bairro de periferia, vulnerável quanto às condições sanitárias (saneamento básico precário), de risco ambiental (no bairro vizinho, encontra-se uma indústria de extração e beneficiamento de salgema) e violência (pela presença do tráfico de drogas), ela recebe crianças de 3 a 5 anos originárias, basicamente, dos bairros do Trapiche da Barra e Vergel do Lago.

No entanto, circunscrever a abrangência do atendimento da escola a estes dois bairros pode descaracterizar a complexidade dos seus moradores. Os dois bairros citados são compostos por diversos setores residenciais, por pequenos conjuntos habitacionais e vilas que configuram diferenças socioeconômicas de suas populações moradoras. Há uma imensa diversidade de sujeitos com diferenças econômicas e culturais. Embora todos os seus moradores possam ser denominados de periféricos, por estarem vivendo à margem das áreas privilegiadas de Maceió participando desigualmente da oferta de serviços públicos e privados ou até sem acesso a eles, ainda assim, as crianças e seus familiares expressavam suas singularidades e modos muitos particulares de viver o cotidiano da cidade, de transitar pelo entorno da escola e participar da vida institucional da comunidade escolar.

A escola é constituída como CMEI e embora atribuída a ela a oferta de serviços de creche (possível de ser constatada tal denominação em consulta ao Censo Escolar), sua direção sempre afirmou que, não tendo estrutura física nem operacional, ofertava vagas para pré-escola nos turnos matutino e vespertino.

A escola possui os seguintes espaços apresentados abaixo:

- 1 sala das professoras, 1 sala de atendimento ao público com balcão e janela que permite o contato entre o servidor e usuário e que, internamente, é utilizada para acomodar a secretária da escola, espaço que conjuga-se a uma outra sala menor utilizada pela direção da escola.
- 1 sala ampla com cadeiras que é utilizada para algumas atividades com as crianças e também para reuniões com os pais.
- 6 salas de aula com banheiros (2 salas para crianças de 3 anos; 2 salas para crianças de 4 anos e 2 salas para crianças de 5 anos).
- 1 pequena sala para almoxarifado, também utilizada pela Coordenação Pedagógica.

- 1 sala para AEE, que funciona nos dois turnos.
- 1 área externa com seu chão coberto com areia e alguns brinquedos, utilizada pelas crianças e professoras nos intervalos das atividades.
- 2 pequenos jardins internos, cercados por grades e 1 pequeno pátio interno que comunica as duas salas de aula dos fundos da escola, que é utilizado uma vez na semana para reunir todas as crianças e professoras em atividades lúdicas coletivas.
- 1 cozinha e copa para o preparo das refeições das crianças, também utilizada pelos servidores.
- 2 banheiros para utilização dos adultos.

6.9 ANÁLISE DOS DADOS

A proposta de análise das informações geradas no contexto de investigação pretendeu ser congruente com as estratégias propostas de produção dos dados/informações. Buscou-se desenvolver análises que perscrutassem as significações presentes nas situações vividas pelos sujeitos nas interações sociais, bem como lançassem olhares compreensivos aos seus discursos, quando nas situações das entrevistas. A adoção do Diário de Campo como instrumento que se associou às estratégias de produção dos dados pretendeu fornecer elementos explicativos que arrematassem aspectos que requisitaram esclarecimentos ou que em seus registros forneceram pistas para outras possibilidades analíticas de determinado dado empírico.

6.9.1 Análise das observações videogravadas

A partir da observação videogravada das atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, procedeu-se o armazenamento dos arquivos e conseqüente categorização dos seus conteúdos em episódios de interação, com base nas propostas de Pedrosa e Carvalho (2005) e Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002). Um episódio pode ser definido como “uma seqüência interativa, clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto” (PEDROSA E CARVALHO, 2005, p. 432). É importante destacar que nossos

sujeitos são crianças e adultos e nosso olhar investigativo recai sobre as interações criança-criança e adulto-criança.

Apoiamos-nos nas propostas de Gil (2009), Pedrosa e Carvalho (2005) e Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002), para afirmar que não partiremos de hipóteses ou categorias *a priori* que pretendam explicar os comportamentos ou as interações. No dizer de Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), buscaremos “alçar as regulações recíprocas inerentes ao processo interacional”.

Nossas unidades de análise estão configuradas a partir da observação dos “*eventos interindividuais*”, considerando eventos ou situações de interação envolvendo díades, trios e grupos de sujeitos (CARVALHO, BRANCO, PEDROSA E GIL, 2002). Mantém-se atenção às sequências de interação identificadas considerando o seguimento da trama interacional, na busca de reconhecer encadeamento e destino (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Tomamos como referência a análise microgenética em sua potencialidade para estudar detalhadamente as evoluções/transformações entre “agente e situações” (MEIRA, 1994), buscando inferir as significações que são produzidas nas interações entre parceiros, no contexto empírico. Neste universo de interações, repleto de sinais, gestos e palavras, os diálogos que nele se produziram receberam atenção cuidadosa; os gestos acompanhando as palavras, até paralelos a estas, participaram da significação deste cotidiano compartilhado.

Pedrosa (1989), após analisar o conjunto dos seus dados, buscando destacar a multidimensionalidade e potencial heurístico daquilo que tinha a sua frente, concluiu:

Estes exemplos sugerem que existem muitas dimensões a partir das quais se poderiam fazer comparações entre os dados iniciais e finais, passando pelos dados dos episódios intermediários, no sentido de investigar transformações que ocorrem no espaço interacional no decorrer do período estudado. Este tipo de análise requer a retomada dos dados, recortando-os de novas maneiras. Os instrumentos conceituais utilizados neste trabalho – o recorte, a proposta, o arranjo, os ajustamentos rítmicos e posturais, as regras e os códigos – parecem poder ser usados como guias ou pontos de partida para a formulação de parâmetros comparativos necessários para a análise das transformações no processo interacional, que aponta um caminho para o aprofundamento de questões ligadas ao processo de constituição do sujeito. Esta é uma direção em que, sugere-se, este tipo de trabalho poderia ser continuado” (PEDROSA, 1989, p. 258-259).

O desafio proposto, com a estruturação deste estudo de caso foi, sem dúvida alguma, articular e estabelecer pontos de comunicação entre os dados e interpretações elaboradas a partir de todos os instrumentos e técnicas empregadas. Compreender como se deu a constituição do sujeito neste contexto, exigiu manter o diálogo com os dados, mesmo quando os sujeitos já não estivessem presentes... Os dados dizem respeito aos sujeitos. Os dados ou

as informações “representam” e dizem dos sujeitos e provocam uma responsabilização epistemológica e ética radical: a pesquisa em Psicologia, tratando de determinados fenômenos que não podem ser decompostos em séries estatísticas, deve reconfigurar práticas e modos de fazer Ciência. Permanece como imperativo a recomendação de Vygotsky (1984) em analisarmos não os objetos, mas os seus processos.

6.9.2 Análise das entrevistas

Adotando uma situação de entrevista semi-estruturada²⁷, portanto sem um roteiro de perguntas a ser seguido com rigidez, foi possível construir caminhos alternativos na exploração de temas e experiências relatadas que emergiram nas falas das professoras e familiares de Laura. Yin (2016) lembra que as entrevistas podem se constituir na prática mais frequente de produção de dados em pesquisa qualitativa.

Este autor salienta que o pesquisador adota “uma concepção mental das perguntas do estudo, mas as perguntas especificamente verbalizadas, propostas a qualquer participante, vão diferir de acordo com o contexto e o ambiente da entrevista” (Yin: 2016, p. 119). Segue-se então uma atitude conversacional, estabelecendo, como compreende o autor, atitudes que individualizam a relação pesquisador-sujeito a cada abordagem e momento do encontro.

Estaremos diante de situações em que os pares pesquisador e sujeito implicam-se num diálogo horizontal, em que é possível ao sujeito fazer perguntas e esclarecer aspectos que não lhe ficam claros. Em pesquisa qualitativa é possível utilizar as palavras e expressões do próprio sujeito para retomar temas que não tenham ficado claramente expostos pelo entrevistado ou compreendidos pelo entrevistador. Adotando esta modalidade de entrevista pode-se investigar experiências sociais da perspectiva dos sujeitos nela implicados, identificando os significados que lhes são atribuídos.

As entrevistas constituíram um conjunto de informações que foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 1991), adotando a categorização das informações por temas que emergiram em seus diversos momentos e foram congruentes aos objetivos da pesquisa. No dizer de Bardin (1991, p. 156): “Nem todo texto é tido em consideração. Não se trata, pois de nenhum método exaustivo, pelo menos em relação ao conteúdo do texto. Apenas uma

²⁷ Os roteiros dos temas que foram abordados inicialmente pelo pesquisador nas entrevistas estão disponíveis nos Anexos 1 e 2.

dimensão, a das atitudes, é tida em consideração, e por consequência, só os enunciados que exprimem uma avaliação, são submetidos à análise”.

Na organização da análise, tomamos algumas orientações de Bardin (1991, p. 96-100) definindo estratégias para o tratamento dos dados: a) desenvolver “uma leitura flutuante”, onde o pesquisador deixa-se levar por “impressões e orientações”; b) aplicação da regra de exaustividade, tomando todos os elementos do corpus em exame, portanto atuando sobre o material sem seletividade prévia; c) aplicar a regra de representatividade, com potencial de representar o universo pesquisado e capacidade para generalização²⁸; d) reconhecer que os elementos alçados da entrevista devem apresentar homogeneidade, “obedecer a critério precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN: 1991, p. 98); e) aplicar a regra da pertinência, pois o corpus a ser analisado deve ser adequado enquanto fonte de informação, de modo a corresponder ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN: 1991, p. 98)

A análise temática empregada foi realizada após a transcrição das entrevistas e leituras sucessivas dos seus conteúdos, por vezes retornando aos áudios para buscar esclarecimentos quando trechos do texto que não apresentavam clareza e exigiam revisão.

Bardin (1991, p. 105) explicita que devemos adotar “o tema como unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isolados”. Acrescentamos que a localização do “objeto ou referente” expressa o “tema eixo, em redor dos quais o discurso se organiza”, bem como da necessidade de circunscrever no material analisado “o acontecimento”, quando “no caso de relatos e de narrações, é possível que a unidade de registro pertinente, seja o acontecimento” (BARDIN: 1991, p. 106).

²⁸ Nesta pesquisa, as entrevistas com os sujeitos selecionados constituem representação da experiência que investigamos na medida em que o material empírico constitui falas de sujeitos que vivenciam a inclusão. Como também consideramos que possuem potencial de generalização para o entendimento e o diálogo com outras experiências em inclusão, por serem significações produzidas por sujeitos implicados neste processo.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A seguir serão apresentados os dados empíricos (episódios de interação e entrevistas), momento em que o leitor terá acesso tanto aos dados estruturados quanto a suas análises observado as referências do desenho operacional da pesquisa descrito nas seções anteriores. Após as análises microgenética dos episódios de interação e de conteúdo (temática), serão desenvolvidas algumas considerações que pretendem elaborar sínteses destes dois blocos empíricos alçando significações dinâmicas que sofreram transformações ao longo do tempo.

7.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO

Pedrosa e Carvalho (2005, p. 431) pontuam que a investigação científica, o próprio processo de produção do saber científico, mesmo requisitando uma postura “estruturada e regrada” determina, “em algum grau, o desenvolvimento de recursos e procedimentos novos” da parte do pesquisador.

Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002), tratando das interações criança-criança salientam que sua observação, acompanhamento e análise apoiam-se no fato de elas ocorrerem em situações coletivas; seu estudo ultrapassa um olhar centrado em trocas interacionais diádicas para perspectivas muitas vezes grupais. Desde meados da década de 1970 estudos vem construindo reflexões tanto teóricas quanto metodológicas, distanciando-se de abordagens meramente descritivas focadas em dinâmicas comportamentais, e aproximando-se de um olhar nas trocas interacionais contextualizadas nos processos sociais dos quais emergem.

Neste sentido, nossa tarefa a seguir foi buscar recortes dos fluxos interacionais videogravados, construindo episódios de interação, circunscrevendo díades, trios ou grupos de sujeitos envolvidos em arranjos ou atividades realizadas em conjunto (PEDROSA; CARVALHO: 2005).

O leitor observará que os episódios adiante estabelecem Laura como sujeito focal e, em torno e a partir dela, as análises seguem os fluxos interacionais. Momentos são delimitados e se busca circunscrever os arranjos entre os sujeitos que configuram campos de

significação comum. Cada episódio recebe um título que busca dar visibilidade aos conteúdos que emergem. Em cada um deles, segue-se após sua descrição alguns comentários analíticos com o objetivo de configurar os arranjos interacionais em suas significações, relacionando-os também à literatura científica.

Episódio 1: Um conflito sobre quem deve ensinar Laura a pegar no lápis.

Data: 10 de agosto de 2015

Duração: 2min07s

Participantes: Adultos – Mônica, Tânia. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6).

Na mesa encontram-se Laura, a sua esquerda Mônica (auxiliar de sala que cuida de Laura), Rita e Bárbara. Laura está de cabeça baixa, mas com o olhar direcionado para a mesa onde, a sua frente, encontra-se uma folha de papel. Tânia chama Bárbara para “fazer” seu nome na ficha que está sendo produzida por todas as crianças. Neste instante, após um breve diálogo (inaudível) com Rita, Mônica volta-se para Laura e com a fralda para enxugar a sua boca, diz: “Levanta a cabeça, Laura!” Laura reage bruscamente à atitude de Mônica (erguendo sua cabeça e, agitando-se, lança sua cabeça para trás) e Mônica diz: “Devagar!” A partir deste momento, Laura ergue a cabeça e Mônica “conserta” a posição de sua cabeça segurando-a com a mão direita, e com a esquerda, apoiando o seu queixo, parecendo alinhar a cabeça dela a um eixo imaginário. Laura relaxa a cabeça, sem deixá-la cair como anteriormente foi possível observar. Mônica apresenta um lápis a Laura; esta não olha para ele, mas aparentemente observa o celular de Mônica que está sobre a mesa. Mônica segura a mão direita de Laura, começa a abri-la enquanto fala com Rita (o diálogo entre elas é inaudível). Mônica continua segurando a mão de Laura. Ela abre a boca várias vezes, é possível ver sua língua mexendo na boca, mostra os dentes e sorri. Solta a mão de Mônica, mas esta reinicia sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis. Laura abaixa sua cabeça, Mônica solta o lápis e corrige a postura de Laura. Ao reiniciar mais uma tentativa de abrir a mão direita de Laura para que esta segure o lápis, assistimos à repetição do comportamento de Laura que foi observado anteriormente: abre a boca, mexe a língua, parece querer vocalizar e ouvimos um “Aaah aagh”, sorri ao final; enquanto isso, percebe-se que Mônica já conseguiu abrir sua mão estirando todos os seus dedos. Laura direciona seu olhar para sua própria mão. Seu olhar percorre em linha reta a extensão da mesa e retorna a um espaço vazio entre a sua mão e onde se encontra o celular de Mônica; esta pega o lápis, coloca-o na

mão da Laura e esta desloca o olhar, lateralmente, à sua direita. Mônica diz: “Olha pra mim!” Laura volta seu olhar para sua mão envolvida pela mão de Mônica. Então, Mônica consegue manter o lápis na mão de Laura e aos 1min40 s, Laura volta-se para sua direita. Vemos Vitória retornando à mesa e levando sua mão ao lápis. Laura sorri para ela. Mônica não olha para o rosto de Laura, nem para Vitória que se aproxima. Vitória segura o lápis e Laura fecha os olhos. Após 1min40s, Mônica parece perceber o que acontece e diz olhando para Vitória: “Não”! Vitória sorri, Laura também sorri, Mônica olha séria para Vitória que permanece sorrindo para ela. Rita diz: “Vá pro seu canto!” Vitória, sorrindo, reproduzindo o que fala Rita, diz: “Vá pro seu canto, óia!” As três baixam o olhar, voltam-se para a ação de Mônica: manter o lápis na mão de Laura. Mônica leva sua mão direita ao cabelo e mantém-se segurando com sua mão esquerda a mão direita de Laura. Vitória e Laura deixam de sorrir e Mônica volta a segurar o lápis, reposicionando-o na mão direita de Laura. Aos 1min50s, Laura volta a abrir a boca, lançando seu corpo para trás, erguendo sua cabeça, abrindo a boca, mostrando os dentes, desta vez fazendo um movimento com a boca que simula uma mordida “no ar”. Ao observar como age Laura, Mônica diz: “Calma, calma!” Vitória beija o braço de Laura. Mônica diz: “Dá a mão”, Rita completa: “Calma, Laura!”

Considerações analíticas

Mônica estabelece como objetivo evidente ensinar Laura segurar o lápis. Toda sua atenção volta-se, pragmaticamente, a este objetivo: abrir a mão direita de Laura, posicionar o lápis na palma de sua mão e fazer com que seus dedos envolvam o lápis. A ação de Mônica é observada, com interrupções, por Bárbara (que é chamada por Tânia para fora da mesa), sendo observada por Rita e por Laura. Bárbara surge na cena como alguém que se insere em um contexto caracterizado pela execução de uma tarefa que, em um primeiro momento, deveria mobilizar apenas Laura e Mônica. As atitudes de Bárbara (segurar o lápis e aproximar-se ostensivamente de Laura) mobilizam Mônica e Laura. Um fluxo de ações conduzidas por Mônica em torno da utilização de um objeto (o lápis) sofre interferência e novas configurações se estabelecem (Bárbara também quer segurar o lápis com Laura; Mônica reprova a coparticipação de Bárbara; Rita recusa a presença de Bárbara na mesa). A entrada em cena de Bárbara retira Rita do seu lugar de expectadora das ações de Mônica. Laura reage às investidas de Mônica e reage a Vitória quando esta tenta segurar o lápis. Rita reproduz a fala de Mônica quando Laura deve cooperar para deixar que ela dê continuidade ao objetivo de fazê-la segurar o lápis. O que é dito a Laura (por Mônica e Rita) visa regular seu

comportamento em torno da execução de uma tarefa (segurar o lápis); há um objetivo estabelecido por Mônica para o qual Laura deve acomodar-se. Rita percebe isto e busca reforçar as instruções de Mônica. Vitória, embora permaneça na mesa e bem próxima a Laura, diminui suas investidas com ela. Sorri, comenta o que disse Rita, mas não mais interfere diretamente no que executa Mônica. Vitória parece ocupar o lugar que foi de Rita, torna-se uma quase expectadora. Rita passa a atuar em cooperação com Mônica.

Carvalho e Pedrosa (2002, p. 186) discutindo seus achados empíricos, se estes constituíam configurações culturais no grupo de brinquedos, retomam aspectos do processo de aprendizagem social. Lembram as autoras que a aprendizagem por instrução coloca a criança, por exemplo, no lugar de aprendiz e o adulto no papel de instrutor. A criança, então, apropria-se das instruções do adulto e passa a regular seu comportamento e, podemos acrescentar, passa a regular os comportamentos dos seus pares.

O conflito sobre quem deve ensinar Laura a segurar o lápis revela que Rita assume o papel de Mônica ao também reprovar a participação de Bárbara no treino do lápis e repete o comportamento de tranquilizar Laura, pedindo que ela se acalme. Fica claro que Rita vai assumindo uma postura que a distancia das outras crianças e a aproxima de Mônica em termos de modelo ou no modo de atuar com Laura. Rita orienta e regula comportamentos. Bárbara insiste em assumir uma coparticipação no treino de Laura, ou seria mais acertado considerar que ela põe em ação sua habilidade de observar, prestar atenção e adotar um comportamento socialmente competente (o papel de instrutor, que Mônica expressa)?

Del Prette e Del Prette (2013) enfatizam que a competência social na infância é um fator de proteção para o desenvolvimento. Estes autores afirmam que os cuidadores de criança estão mais bem preparados para reconhecer e interpretar corretamente os sinais que os bebês, por exemplo, apresentam, atuando de modo a atender suas necessidades por justamente não serem cuidadores eventuais. No entanto, não conseguimos reconhecer, neste momento, em Mônica este olhar atento à ação de Bárbara. Ela mantém-se rigidamente controlando a direção do treino de Laura. O surgimento do espaço potencial para que Bárbara ensine Laura a segurar o lápis também é frustrado, uma zona de desenvolvimento proximal não se estabelece e fracassa a colaboração de um parceiro de idade mais competente.

Episódio 2: A permanência de um objetivo pedagógico e as interpretações sobre Laura.

Data: 10 de agosto de 2015

Duração: 3min06s

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Vitória (4;6)

No sentido horário, estão à mesa, Vitória, Laura, Mônica, Rita e Bárbara. Bárbara está com vários lápis de cor na mão. Vitória permanece abaixada à direita de Laura. Mônica continua sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis, dizendo: “Dá a mão, Laura!” Vitória acompanha atentamente a ação de Mônica. Esta larga o lápis na mesa e passa a repetir “Dá a mão, Laura! Dá a mão!”. Vitória dirige-se para alcançar o lápis e Laura, acompanhando o movimento de Vitória, vira seu rosto para ela, abrindo a boca; parece querer mordê-la. Vitória coloca o lápis em pé na mesa olhando fixamente para Laura, Mônica solta a mão de Laura e toma o lápis de Vitória recolocando-o em cima da mesa. Antes, Vitória esboçava um sorriso para Laura, agora fica séria. Mônica chama a atenção de Laura: “Laura! Abre a mão!” Vitória beija por três vezes o braço de Laura, que vocaliza e sorri: “Argh! Aaai! Ai”. Vitória olha para Laura e sorri para ela e para Mônica, que permanece concentrada na tarefa de abrir a mão da Laura. Vitória continua beijando (agora o ombro) de Laura, e esta continua abrindo a boca, como se fosse morder. Vitória vira seu rosto e deita sua cabeça na mesa, sendo observada por Laura. Quando Vitória não mais olha para Laura, esta volta-se para suas mãos que permanecem sendo manipuladas por Mônica. Esta desiste de recolocar o lápis na mão de Laura e pega a fralda para limpar sua boca, que está babando. Vitória passa a acompanhar o que fala Tânia numa mesa distante. Mônica corrige a postura de Laura e recoloca o lápis em sua mão. Vitória retorna sua atenção para Laura, beija seu braço e passa a sorrir para ela. Laura retribui o sorriso e passa a olhar para o papel que está à sua frente, Vitória faz o mesmo. Não era perceptível até então, mas Mônica rabiscara algo na folha de papel. Vitória sorri quando se dá conta disso e Laura mantém sua atenção para a folha. Vitória,, que estava um pouco afastada da mesa, aproxima-se e deita sua cabeça no próprio braço acompanhando o que faz Mônica ao segurar a mão de Laura. Nesse momento, Laura abra a boca várias vezes, olhando para Vitória, agita-se, sorri e vocaliza: “Agh!” Vitória percebe a atitude de Laura e beija seu braço mais uma vez. Mônica diz: “Não! Não, vai me morder, Laura?” Neste momento, Laura sorri e dá uns gritinhos: “Ããã! Aaah!” Mônica continua: “Vai me morder, Laura!” num tom de brincadeira. Laura, sorrindo longamente, repete o que vocalizou anteriormente. Laura aproxima a boca do antebraço de Mônica e parece lambê-lo. Mônica pega a fralda e limpa sua boca. Rita, que tinha saído, retorna à mesa falando com Mônica. Laura permanece “tentando morder Mônica”, mas

desta vez sem nenhuma reação de Mônica. Vitória, com o olhar fixo à altura da mesa, observa Mônica, apoiando a mão direita de Laura que segura o lápis e rabisca na folha de papel. Laura com o olhar que alterna o foco entre os rabiscos sendo produzidos e Vitória, começa a babar mais acentuadamente. É possível reconhecer uma atitude relaxada de Laura, ela não resiste ao toque de Mônica e esboça um sorriso quase permanente. Ela sorri longamente e vocaliza: “Éééé!” E continua por gargalhar: “Aiaiaiai!” Vitória observa Laura chupando o dedo, sorri para ela. Rita e Bárbara iniciam uma disputa por lápis de cor. Mônica retira o lápis da mão de Laura, ergue sua cabeça e gira o papel no ar, analisando o que produzira. Laura fica séria, com o olhar sem foco definido. Mônica conversa com as outras crianças da mesa. Paulo vem até à mesa e observa o que as crianças fazem. Ninguém fala com ele que sai imediatamente; Tânia o chama de volta à sua mesa de origem. Ele obedece, mas olha interessado para a mesa que visitou. Mônica, Rita, Bárbara conversam sobre Laura, enquanto Vitória observa o que diz Mônica sobre qual será a próxima tarefa de Laura. Mônica diz: “Não é Laura?” e, neste momento Laura oscila na cadeira. Mônica a segura e observa-se Laura sorrindo. Mônica diz que Laura não estaria gostando de algo que Bárbara teria dito; a expressão de Laura passa a ficar séria. E diz para ela: “Não é, Laura?” Mônica repete e continua tocando em seu rosto, acariciando seu queixo. Laura vocaliza com irritação: “Aaan!” Mônica, após conversar com Bárbara, repete: “Não é, Laura?”

Considerações analíticas

Mônica mantém um objetivo a ser perseguido: ensinar Laura a segurar no lápis. Assistimos a uma disputa sobre quem pode conduzir esta tarefa: Vitória, sem ser convidada, se insere na mesa e permanece atuando junto a Mônica. O lápis torna-se um recurso para atuar com Laura; a disputa acentua o caráter de elemento de mediação do objeto. Até que, dominando a execução da tarefa, Mônica o coloca sobre a mesa. Inicialmente, as reações de Laura não recebem atenção por parte de Mônica. As trocas de sorriso e manutenção do olhar entre Vitória e Laura são significativas. Mônica, na maior parte da duração deste episódio, dedica-se a manipular as mãos de Laura e testar sua capacidade de segurar o lápis. Cria-se um espaço entre Laura e Vitória; esta se aproxima e provoca reações em Laura que parece estabelecer um limite de proximidade. Beijar, sorrir e morder são recursos que Vitória e Laura se utilizam em suas interações. Todas estas interações são ignoradas por Mônica que se dedica totalmente a manipular a mão de Laura, solicitando verbalmente que ela abra a mão. Há uma

diferença de estratégias na abordagem a Laura: Vitória utiliza-se de recursos não verbais, enquanto Mônica combina o manejo físico às instruções e comentários verbais ao comportamento de Laura. Mônica lança interpretações sobre como Laura significa falas das crianças, sobre sua aparente ação de abrir a boca e aproximá-la do braço de Mônica. As reações de Laura se modificam à medida que Mônica insiste que ela não teria gostado de algo dito por Bárbara. Laura acrescenta à sua expressão séria e silenciosa uma vocalização de aparente irritação. Vitória não mais atua com Laura, a entrada de Mônica numa interação com Rita e Bárbara segue-se a uma postura de expectadora de Vitória. A aproximação de Paulo não recebe qualquer reação deste grupo; que aproxima-se da mesa por duas vezes e não permanece nela por solicitação de Tânia. A execução da tarefa é o objetivo perseguido a todo instante por Mônica. Não ser abordada por uma parceira faz Laura ficar quieta e séria, sem expressão. As questões feitas por Mônica a Laura promovem reações na criança. Mônica torna-se, até os instantes finais do episódio, a parceira que parece monopolizar o acesso a Laura e estabelece um modo dominante de interpretar seu comportamento.

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) já apontavam que o surgimento de um determinado gesto ou comportamento numa sequência interacional pode operar como um novo código, constituindo-se num significado particular. Beijar e morder são recursos entre Vitória e Laura que regulam limites de proximidade entre elas. Nos momentos em que elas interagem, Mônica permanece no treino do lápis com Laura. É como se dois planos de realidade operassem, sem comunicação entre eles. Mesmo Mônica tocando Laura, é com Vitória que uma vinculação intensa se estabelece. O ensinar a pegar no lápis não parece ganhar qualquer conteúdo significativo para Laura. O morder e o olhar entre Vitória e Laura mobilizam-nas e, sem a presença ativa de Vitória, Laura fica quieta e silenciosa.

Episódio 3: A coparticipação de Vitória no auxílio de Laura.

Data: 10 de agosto de 2015

Duração: 6min40s

Participantes: Adultos – Tânia e Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6).

Na mesa encontram-se Laura, Mônica e Rita. Tânia, em outra mesa, pede para Vitória levar a ficha de identificação contendo o nome de Laura para que ela o reproduza, com a ajuda de Mônica, numa folha de papel. Vitória coloca a ficha em cima da mesa, Laura sorri, Mônica posiciona o papel onde deverá ser escrito o nome “Laura”. Desta vez, observa-se que Mônica permite a participação de Vitória, que seguirá escrevendo o nome de Laura no papel.

Mônica irá falar as letras do nome dela. Rita mexe num depósito contendo vários lápis de cor. Laura, bem tranquila, sorri. Rapidamente ela abre a boca e começa a babar. Ouvimos as risadas de Bárbara, que sorri para mim enquanto vejo que Rita sai da mesa e é seguida por Bárbara. Mônica segue segurando Laura e ela vocaliza: “Argh!” Vitória permanece dedicada a escrever o nome de Laura na folha de papel. Laura continua vocalizando; Bárbara retorna à mesa juntamente com Rita. Laura aparenta irritação crescente, ergue seu braço direito, mas mantém sua postura ereta. O campo visual de Laura torna-se restrito, pois Vitória posiciona-se à frente dela que não vê mais nem a ficha e, aparentemente, muito pouco o papel. Sua mão desce ao ombro esquerdo de Vitória, Mônica corrige a postura de Laura que parece cair levemente para frente. Laura continua vocalizando: “Cóóó”. Sua mão não está mais no ombro de Vitória. Mônica mantém-se segurando o braço esquerdo de Laura, estende sua mão direita de encontro ao tórax de Laura que permanece irritada. A mão de Laura desce pelo ombro de Vitória, escorrega e Laura faz pressão sobre o ombro dela. Vocaliza irritada. Vitória tem dificuldade de levantar e seguir para entregar a ficha a Tânia. Mônica retira a mão de Laura, que a esta altura, caiu e fixou-se no braço esquerdo de Vitória. Mônica permanece segurando a mão direita de Laura. Observa-se que Vitória entregara a folha e a ficha a Tânia e retorna à mesa. Vitória, sorrindo, mexe no braço, no local que foi tocado por Laura, retorna à mesa, abaixa-se e beija o braço de Laura que está abrindo a boca, vocalizando: “Aaargh!” Como Vitória está bem abaixada, Laura, próxima dela, aparenta querer morder a cabeça de Vitória, que não percebe e sorri para Mônica, afastando-se de Laura. Vemos que Laura projeta seu corpo para Vitória, sai do eixo que a mantinha apoiada no encosto de sua cadeira. Vai até Vitória como que querendo mordê-la. Vitória retorna ao alcance de Laura, esta recua e permanece olhando para ela com boca aberta. Nitidamente, Vitória e Laura olham-se nos olhos. Laura permanece com boca aberta, fixando seu olhar em Vitória que se desvia e observa rapidamente Rita. Vitória volta-se para o colo de Laura, permanece abaixada e beijando seu braço. Laura está séria, mas tranquila, com a boca já fechada. Bárbara bate na mesa e é repreendida por Tânia: “Bárbara, não bata que ela se a-ssus-ta!” Vitória está séria enquanto Tânia fala, que passa a olhar para Bárbara. Mônica acaricia a cabeça de Laura. Vitória e Mônica, ao mesmo tempo, mexem com Laura: Vitória beija-a seguidamente e Mônica tenta abrir a mão esquerda de Laura; esta abre a boca e olha para Vitória. Bárbara e Rita conversam longamente. Mônica pede para Bárbara levantar-se a fim de afastar a mesa; Rita também se levanta. Mônica acaricia a cabeça de Vitória que, agora, deitou sua cabeça no colo de Laura. Vitória beija a barriga de Laura, que ergue os braços e vocaliza com alguma irritação “Aaaargh!”. Vitória continua

beijando Laura, desta vez, toca seu nariz no dela, abaixa-se e conserta o apoio dos pés que Laura utiliza. Mônica pede que Vitória sente-se na cadeira ao lado de Laura. As duas fazem carinho nela. Rita pega o celular de Mônica, esta o destrava e passa a utilizar com Vitória e Rita. Mônica vai fazendo selfies, enquanto Laura, ao centro, aparenta buscar um foco para seu olhar. Percebe-se como ela fica posicionada entre Vitória e Mônica, que a cercam fechando seu espaço de ação. Mônica toma o celular e manipula sua câmera. Rita pega-o e, desta vez, tira uma foto das três, o que inclui Laura abrindo sua boca como que tentando morder a cabeça de Vitória. Mônica diz: “Olha, ela dando um beijo na Vitória!” Vitória aproxima-se de Laura e Mônica diz: “Vai! De novo, Vitória!” Laura abre bem sua boca e quase mordendo a cabeça de Vitória olha para Mônica, que não faz nenhum comentário e nem olha para ela. Laura repete este comportamento, enquanto Vitória e Mônica nada percebem. Quase ao fim do episódio Vitória retoma contato visual com Laura que vocaliza: “Ah! Ah!” ao tempo que Vitória devolve: “Ah! Ah!” Ao ver a foto mostrada por Mônica, Vitória comenta: “A Laura me mordendo, tia!” Laura fica séria e Mônica diz: “É um beijo!” Vitória volta a sua cabeça para Laura, que agora não abre tanto a boca, regulando os movimentos de sua abertura em um abre e fecha repetidos. Mônica tira outras selfies com Laura e Vitória. Laura se agita e Mônica solta o celular para segurar Laura. O episódio termina com Vitória e Rita disputando o celular.

Considerações analíticas

Diferentemente de outros instantes, Vitória é autorizada por Tânia e Mônica a auxiliar Laura. De Tânia recebe a tarefa de entregar a ficha a Mônica e desta, a concessão para sentar na cadeira ao lado de Laura. Ao terminar de escrever o nome de Laura no papel, Vitória segue para entregá-lo a Tânia. Segue-se uma sequência de ações entre Vitória, Laura e Mônica. A saída de Vitória e seu retorno à mesa, sua aproximação e distanciamento do corpo de Laura provocam reações nela e a intervenção de Mônica. Laura aparenta projetar seu corpo para frente, sem deixá-lo cair ou perder o equilíbrio, para ficar próxima a Vitória. O corpo e sua capacidade de atuar com ele, em movimento do tórax ou em outros corpóreos elementos (boca, dentes, olhos) confere a Laura um limiar comunicativo significativo, mas nem sempre percebido assim por suas parceiras interacionais. Vitória mantém contato não verbal com Laura: olha-a nos olhos em diversos momentos, alternando seu contato com ela com beijos sucessivos e longos em seu corpo. As reações de irritação e incômodo de Laura não são percebidas por Vitória e Mônica quando elas estão envolvidas em alguma tarefa (escrever o

nome da Laura no papel, no caso de Vitória; abrir a mão de Laura, no caso de Mônica). O uso do celular, para fotografar umas às outras, surge como recurso potencial para produzir significações sobre o comportamento de Laura (ela estaria beijando quando aparentava morder). Vitória é alguém que tensiona o comportamento de Laura e Mônica estabelece um sentido para a boca aberta de Laura na cabeça de Vitória. Mônica é frequentemente prescritiva e estabelece rigidamente os limites de sua ação e controla a ação das crianças.

Tomasello (2003, p. 225) salienta que as crianças, numa disposição universal, entendem as intenções comunicativas de outras pessoas quando se expressam através de gestos, símbolos e construções linguísticas. Tais habilidades as capacitam a seguir seus pares, em sua comunidade de origem, um percurso de aprendizagem cultural, atuando na capacitação para interagir e significar os diversos contextos culturais. Em Laura, o corpo e suas vocalizações são recursos que utiliza para atuar com seus parceiros. As constantes intervenções de Mônica diminuem o campo de leitura perceptiva das outras crianças para com Laura. Nos momentos em que Vitória tenta beijar Laura e parece que ela tenta lhe morder, Mônica ajusta o significado da ação de Laura. Interessante notar que neste momento Mônica promove outra significação para o comportamento de Laura.

Tomasello (2003) diz que se uma criança tem sua opinião confrontada com uma opinião diferente ela poderá compreender intenções comunicativas do adulto, por exemplo. Assim Vitória é conduzida por Mônica a reexaminar seu próprio pensamento em uma nova perspectiva.

Episódio 4: Mônica manipula objetos e Laura acompanha sua ação.

Data: 11 de agosto de 2015

Duração: 02min10s

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Maria (4/9), Vitória 4q6), Bárbara (4/9), Norma (4/2) e Fabiana (4/9).

Laura e Mônica estão na sala ao lado, onde acontecerá uma oficina de pintura. Laura é a única criança de sua sala que tem um adereço na cabeça (orelhas que lembram a personagem da Disney, Minnie), as demais crianças desta sala, bem como suas colegas de sua sala, não usam nenhum adereço. Na cadeira de rodas de Laura foi colocado um anteparo para que ela pudesse apoiar os braços e ter fixado a sua frente e a sua altura, uma folha de papel que será pintada. Mônica está em pé à esquerda de Laura, na mesa em frente estão Maria, Vitória, Bárbara, Norma e Fabiana. Enquanto Mônica testa a firmeza do anteparo,

por vezes, erguendo-o, percebe-se Laura erguendo os braços dando espaço para que Mônica possa movê-lo. Em dado momento, após sucessivas verificações da firmeza do anteparo, Laura ergue seu braço e mão esquerda e vocaliza com irritação: “Ãããã!” O anteparo sai do lugar, Mônica o conserta e passa a ajeitar o laço na cabeça de Laura. As crianças cantam à frente de Laura. Mônica retira o cinto que prende Laura ao encosto da cadeira, a professora da sala retorna com uma folha recortada de uma cartolina e fita adesiva para fixá-la ao anteparo. Laura passa a observar o imenso chapéu que a professora tem na cabeça.

Considerações analíticas

Neste episódio a utilização de objetos é constante, Laura tem um adereço em sua cabeça e é a única criança da sala a utilizar um. Mônica testa a melhor fixação do anteparo na cadeira de Laura. Percebe-se como as sucessivas disposições na instalação do anteparo mobilizam Mônica e Laura. Em nenhum momento Mônica se dá conta que Laura colabora com ela erguendo os braços, que ela acompanha suas ações. Curiosamente, Mônica testa a firmeza do anteparo colocando muita força em seu braço, o que faz o anteparo sair do lugar. Em momento algum conduz Laura a testá-lo! Mônica chega a retirar o cinto que prende Laura a sua cadeira de rodas. Então, se percebe que a instalação do anteparo também mobilizara a professora desta outra sala, que havia saído e retornara com uma fita adesiva para ajudar Mônica a fixá-lo. Diferentemente de outros episódios, aqui os objetos não possuem qualquer finalidade de mediação entre os sujeitos. Os objetos servem para atender ao objetivo pedagógico de pintar. Mônica não percebe que suas sucessivas tentativas de ajuste parecem irritar Laura.

Episódio 5: Do uso de instrumentos na execução de uma tarefa pedagógica às mudanças de atitudes pedagógicas para reconhecer as potencialidades de Laura.

Data: 11 de agosto de 2015

Duração: 13min40s

Participantes: Adulto – Mônica e professora de outra sala (Sílvia). Crianças – Maria (4/9), Luna (4/7).

Laura está na sala e pronta para participar da oficina de pintura. Mônica fixou um anteparo entre os braços da cadeira e nele está também fixo a folha recortada de uma cartolina. Laura está em posição ereta e olha para Mônica, sua mão esquerda está sob a folha e a direita também, mas com o cotovelo apoiado no anteparo flexiona o punho dobrando no ar. Ela usa

um avental. Mônica puxa a fralda que está presa às costas de Laura e limpa sua boca. Mônica estica-se até à mesa à frente e Laura deixa cair a cabeça olhando para a mesa das meninas e para a folha à sua frente. Ela observa o papel, aparentemente olha suas mãos e desvia o olhar, erguendo sua cabeça, para um mural à sua direita. A professora da sala que está coordenando a oficina traz tinta branca num potinho, que Mônica apresenta a Laura e toca sua mão direita. Cria-se um longo intervalo em que não se inicia o uso da tinta. Mônica conversa com a professora. Laura baixa sua cabeça, olha o mesmo mural e volta a focalizar suas mãos. A professora traz um objeto, que servirá como um pincel para Laura (ele possui uma abertura por onde deverá passar a mão dela, para tanto será necessário que sua mão esteja aberta e seus dedos prendam-se à abertura). A professora pega a mão direita de Laura e a faz passar pela abertura. Mônica prossegue fechando os dedos dela, Laura sorri. Mônica desiste e leva um pincel (tipo brocha) para Laura segurar, a professora da sala percebe que o primeiro objeto não tinha sido retirado da mão da Laura e o pega. Mônica faz com que Laura segure o pincel e faz um movimento contínuo no ar, da esquerda para direita imediatamente acima da folha de papel. Laura sorri e vocaliza: “Aaargh!” As meninas já se aproximam de Laura e a observam. Mônica inicia uma longa sequência para fazer Laura utilizar o pincel, envolve seu corpo por trás dela, bate em seu laço, conserta-o; Laura olha para cima e Mônica cobre seus olhos com o braço. Laura, com o corpo arqueado e olhando para cima, não pode observar que Mônica leva sua mão para o potinho e a suja de tinta. Quando Mônica ergue o potinho, Laura baixa sua cabeça, mas permanece sem estabelecer um foco de atenção no que é executado à sua frente por Mônica. Laura aparenta confusão. Mônica passa a pintar a folha de cartolina, sem a participação visual dela. O cabelo de Mônica nos olhos de Laura a incomodam. Mônica desiste do pincel, posiciona-se ao lado de Laura e mergulha a mão dela no potinho. Laura fica tensa (expressão séria e sem movimentar-se), abre a boca com seus dedos mergulhados por Mônica no potinho de tinta. Gradativamente, baixa sua cabeça olhando em direção a sua mão. Quando Mônica tira sua mão do pote e a esfrega no papel, Laura passa a observá-la, vemos a mão esquerda movimentando-se sobre a folha. Assiste-se uma sequência em que Mônica substitui o uso dos dedos por um pequeno pincel até quando pega a mão esquerda de Laura e a mergulha no pote. Maria observa Laura neste momento. Andressa levanta-se e aponta para o papel. Laura vocaliza e olha para Andressa. Mônica alterna a mão direita e esquerda de Laura para ela pintar, mergulhando-as no potinho de tinta. Laura vocaliza mais uma vez. Mônica não fala com ela, segue escrevendo com a ponta do seu dedo o nome “Laura” na folha. Laura passa a movimentar suas mãos sobre o papel, sem a ajuda de Mônica. Esta pega a mão direita de

Laura e tenta melar seus dedos em outras tintas. Laura reage com irritação, baixando sua cabeça e Mônica fala com ela (inaudível, a sala tem música alta e crianças conversando). Mônica desiste de tentar colocar, sem sucesso, os dedos de Laura na forma de gelo cheia de tinta e espalha a tinta na folha. Vê-se uma mudança de atitude de Laura: de resistência e contrariedade (arqueia seu corpo para trás, ergue sua cabeça, abre a boca) por ter sua mão segurada por Mônica para vocalizações de satisfação e sorrisos (“Aaaiargh!”), quando tem suas mãos livres. Mônica bate a forma de gelo que contém as tintas na cartolina, tentando derramar toda a tinta e Laura olha para seu rosto e sorri. Laura sozinha passa a movimentar sua mão direita sobre a tinta que foi derramada no papel; Mônica passa a fazer o mesmo segurando sua mão esquerda e esfregando-a sobre a folha. Laura vocaliza bastante (“Ananan!”), Mônica diz: “Passa a mão, Laura!” incentivando-a a mexer na tinta derramada. Mônica, com as pontas dos dedos, mexe na tinta, em círculos, sob a observação de Laura que ergue os braços. Alternam-se os seguintes movimentos: quando Mônica mexe sozinha na tinta, Laura observa e passa a mexer com seus braços também. Há um aparente limite da parte de Laura; ela reage com irritação depois de certo momento quando Mônica mexe em uma de suas mãos insistentemente. Mônica passa a alternar os movimentos de vai e vem com as mãos direita e esquerda de Laura: é possível que Mônica perceba esta irritação e decida alternar as mãos. Quando há maior relaxamento de Laura, nos movimentos de vai e vem, Mônica passa a concentrar esforços em abrir a mão esquerda dela e vemos Laura passando a visão pela folha, no sentido da esquerda à direita, com o rosto bem abaixado, com tranquilidade. Mônica realiza a seguinte ação: segura a mão esquerda de Laura, abre delicadamente os dedos desta mão, “mergulha” sua mão na tinta derramada e repete movimentos delicados de vai e vem, da esquerda para a direita. Depois, Laura observa silenciosamente a todo instante. Laura agita-se (levanta braços e mãos e vocaliza: “Aaahh!”) e tenta largar a mão de Mônica que a deixa livre. Laura executa estes movimentos, olhando para suas mãos. Mônica volta a tocar a mão esquerda de Laura e refazer os movimentos de antes, com a menina calma e atenta. Mônica larga sua mão e muda de lugar. Laura com a cabeça ainda baixa esboça um sorriso, sem movimentar-se; Mônica não está mais em seu campo visual; passou por trás da cadeira e agora segura a mão direita de Laura, fazendo-a movimentar-se no mesmo vai e vem. Laura agita-se (arqueia seu corpo, ergue braços, joga a cabeça para trás, abre a boca e dirige-se para seu braço, vocalizando: “Aaa!”) Abaixa a cabeça e assiste Mônica abrir sua mão, esticar seus dedos e reiniciar a tarefa de pintura. Laura irrita-se numa vocalização alta: “Aaaaaaargh!”, que faz Mônica soltar suas mãos. Laura arqueia o corpo mais uma vez. Ela olha para Mônica que passa a

desenhar na folha com a ponta dos dedos e é seguida por Laura, agora tranquila. Mônica volta para o lado esquerdo de Laura, que a acompanha num movimento conjunto de cabeça e olhar. Laura pinta sozinha, concentrada no papel à sua frente; ergue os braços e retorna ao anteparo observando e mexendo suas mãos com atenção. Sua ação é interrompida, quando é chamada para ser fotografada; lhe pedem que olhe, levante a cabeça... Curiosamente, Laura permanece com a cabeça abaixada até que Mônica aproxima-se bastante dela e batendo palmas a conduz a olhar para cima. A professora e Mônica começam a se preparar para retirar o anteparo de Laura, embora ainda se perceba Laura olhando para a folha e mexendo discretamente suas mãos. Elas limpam Laura. Um garoto da sala leva sua pintura para mostrar a Laura, que o observa e volta a olhar para Mônica, quando ela fala com o garoto e ele sai. Laura observa as meninas a sua frente, que conversam alto. Mônica diz que Laura “já terminou” e retira-lhe o avental.

Considerações analíticas

A participação de Laura e Mônica na oficina desenvolve-se numa combinação do seguimento de um quase-protocolo de manejo de Laura às adaptações dos potenciais corporais para que a criança atue segundo certos limites e interesses. Assiste-se uma alternância em fazer Laura experimentar objetos que possam lhe dar condições de pintar com autonomia, que se mostram inadequados às condições limitantes dos movimentos que ela pode executar e ineficientes em suas finalidades de manejar a tinta e a folha de papel. A determinação do uso do objeto se acentua quando se percebe que Laura, após não conseguir segurar o primeiro instrumento (uma mão-pincel), segura também o pequeno pincel-brocha. Tal situação não é percebida por Mônica, ou, ao menos, ela não atua para corrigi-lo, o que se dá pela professora da sala que coordena a oficina. Vê-se claramente que o objetivo de fazer Laura pintar com os instrumentos é perseguido rigorosamente, até o momento em que o cabelo de Mônica bate nos olhos de Laura e a incomoda. Mônica percebe que isto está acontecendo e imediatamente retira seu cabelo do rosto de Laura. Após ficar exausta, Mônica desiste dos instrumentos de auxílio para Laura. Alternam-se momento de adaptação de Mônica para criar condições de fazer Laura pintar com suas mãos e dedos. Laura manifesta diversas reações que alternam à tensão anterior, sinais de satisfação (rigidez corporal, relaxamentos musculares, movimentações no espaço restrito da cadeira combinam-se às vocalizações, ora de irritação, ora de satisfação com esboços de sorrisos). Movimento de vai e

vem no sentido da esquerda e direita da folha de papel acentuam-se e temos Laura e Mônica combinando-se na execução de uma pintura.

Bruner (2007) defende que parte do processo de cognição na infância segue dependente da execução de atividades dirigidas para um objetivo. A criança busca regularidades a sua volta. Acrescentemos que nesta busca de regularidades imprimem-se significações para as tarefas realizadas. Engajamento na atividade pode implicar perseguição do seu objetivo. A participação das colegas que estão na mesa à frente se dá de modo bastante limitado, pois Laura trabalha na parceria de Mônica, numa primeira perspectiva, limitada a sua cadeira de rodas. Movimentos de Mônica, quando repetidos e monótonos provocam reações de irritação em Laura; percebe-se que à irritação decorrente de uma ação de controle por parte de Mônica segue-se a um comportamento de autonomia de Laura em realizar, ela mesma sem ajuda de Mônica, a pintura com suas mãos e dedos. Instruções verbais de Mônica (“Passa a mão, Laura!”) são recebidas com atenção por Laura: ela pára para ouvir e olha para Mônica. Os contatos físicos (como segurar a mão da Laura para ensiná-la/incentivá-la a pintar) são recebidos com atenção e após a extinção da atitude de Mônica, Laura segue reproduzindo o que foi realizado por ela. Há uma correção entre Mônica e Laura, que se manifesta em situações limite quando as reações de incômodo ou irritação impactam na continuidade dos atos realizados por Mônica. Há inadequação e ineficiência dos instrumentos postos em teste por Mônica e eles são abandonados. A manutenção de atos quase protocolares de segurar as mãos e abrir os dedos de Laura são pontuados por reações de Laura que alteram, em alguns instantes, a continuidade das ações planejadas por Mônica. Laura esquivava-se de enquadramentos rígidos postos por Mônica, insinua-se uma recusa diante da proposta de intervenção imposta e apresenta sinais de que compreende a natureza da tarefa a ser desenvolvida.

Simão (2002, p. 93) afirma que o sujeito é capaz de “avaliar a importância do outro para seus próprios objetivos e antecipar ações e reações do outro requerem objetivação do outro pelo sujeito”. Aqui dois apontamentos devem ser feitos: 1) entre Mônica e Laura reconhecemos os limites de execução da tarefa a ser realizada, o anteparo sempre a ser fixado, a pintura sendo executada; e 2) as instruções para que Laura dê a mão estão presentes e indicam que Mônica acredita que ela compreende a instrução. Então, podemos nos perguntar se Mônica, objetiva em Laura um sujeito com capacidade de compreender suas instruções, a natureza/objetivo da tarefa em execução, se possui motivação para realizá-la e

intencionalidade para atuar nesta situação. Em outras palavras, Mônica acredita que se objetiva um sujeito em Laura?

Episódio 6: Os objetos enquanto mediadores pedagógicos e interacionais.

Data: 24 de agosto de 2015

Duração: 16min

Participantes: Adultos – Tânia e Mônica. Crianças – Laura (4/10), Vitória (4/6) e Bárbara (4/9).

Estão na mesa Laura, Mônica, Vitória e Bárbara. Após autorização de Tânia, inicia-se a atividade pelas crianças: cada uma recebeu um pequeno pedaço de papel que deverá ser pintado com giz de cera. Laura não está em sua cadeira adaptada, mas está à mesa sentada numa cadeira baixa, do mesmo tipo que é utilizado por outras crianças. Ela apoia seus pés numa base que foi elaborada pela professora da sala de recursos. Laura recebe uma prancheta adaptada, com suporte que permite que a folha de papel seja fixada tanto vertical quanto horizontalmente. Mônica coloca a prancheta em posição horizontal e erguida para permitir a visualização da folha por Laura. Percebendo que este posicionamento impede que eu filme Mônica e Laura, vou gradativamente mudando de lugar: posiciono-me à esquerda de Mônica, sigo por uma das quinas da mesa até que passo a me sentar próximo e à esquerda de Laura. Entre eu e Laura está Rita. Enquanto Mônica ajusta a posição do papel na prancheta Laura vocaliza com irritação erguendo seus braços. Após conseguir fixar a folha, Mônica pega um lápis e tenta fazer com que Laura o segure. Mônica apresenta o lápis a Laura e esta fica séria olhando para o lápis verde. Com a outra mão, Mônica segura a mão direita de Laura. Mônica fala: “Dá mão pra tia!” Laura segure o lápis. As meninas observam a cena: Bárbara levanta-se e vai até Laura para ver de perto. Vê-se Mônica segurando Laura pelas costas e braços, ao tempo em que parece perceber que a prancheta está mal posicionada e modifica sua altura e inclinação (agora fica mais a altura de Laura). Rita ajuda Mônica, conferindo se a prancheta está fixada. Mônica leva a mão de Laura ao papel e diz: “Aqui, Laura! Laura! Aqui, assim! Ó! Que lindo vai ficar o sapo da Laura!” Interrompe-se o movimento e Laura vocaliza com irritação. As meninas aproximam-se e Mônica comenta: “Olha prá cá!” Laura não direciona o olhar para o traçado que faz. Depois aproxima o olhar para a prancheta. Esta sai do lugar e Mônica interrompe a pintura. Mônica vira o papel para pintar também seu verso. Ao terminar a pintura, tenta tirar o lápis da mão de Laura e ela resiste; olha e sorri para Mônica enquanto vocaliza: “Ag!” Rita disputa com Vitória a tarefa de retirar o papel da prancheta. Mônica pergunta a Laura: “Não quer deixar

tirar o lápis da sua mão?” E ela vocaliza: “Aag!” Depois consegue retirá-lo e mostra a Laura que está com uma expressão séria, mas relaxada. Laura permanece um tempo sem atividade; apenas atua como expectadora, percorrendo com o olhar as meninas ao redor da mesa, que têm nas mãos seus desenhos do sapo. Laura está com os braços caídos e o desenho dela está preso à prancheta, que já está fechada e deitada sobre à mesa. Rita é a única que está em pé e se debruça sobre a prancheta. Laura me olha. Inicia-se outra atividade: a dobradura do desenho. Mônica comenta comigo que Laura não está sendo estimulada em casa; acha que ela fica o tempo todo na cadeira. Diz que ela não está abrindo a mão, nem se segurando com mais firmeza na cadeira. A sala está muito quente. [Segue-se uma sequência temporal em que conversamos]. Rita aproxima-se e coloca o desenho de Laura no colo dela, depois o leva para a mesa e pega a mão de Laura e coloca sobre ele. Mônica interfere colocando sua mão por baixo da de Laura, que aos poucos cai. Rita comenta, puxando a prancheta: “Me dá aqui pra ela tocar”. Ela e Vitória disputam a prancheta num discreto puxão. Tânia vem até à mesa e deixa um potinho com cola. As meninas se interessam pelo potinho. Como a atividade tem um desenvolvimento bem marcado, as crianças e Mônica ficam ociosas. Rita repete sua tentativa de fazer Laura tocar no desenho e puxa a prancheta para perto dela e leva a mão de Laura para cima do desenho dizendo: “Óie! Tocou, Laura!” Laura se mantém tocando o papel. Mônica vai e retira a mão da Laura. Rita empurra a prancheta, mais uma vez, para próximo de Laura. Mônica passa a segurar a mão de Laura e segue abrindo seus dedos. Mônica afasta a prancheta de Laura. Rita diz: “É o meu e da Laura!” colocando os desenhos delas juntos. Vitória tenta mexer neles, o que gera um conflito e Mônica interrompe colocando cada um dos desenhos nos extremos da prancheta. As meninas mostram seus desenhos para a câmera e Rita decide mostrar também o de Laura. Crianças de outras mesas vêm até nós e começam a mostrar seus desenhos enquanto permaneço filmando-as..

Considerações analíticas

Neste episódio, Mônica está com Laura, Vitória e Bárbara na mesa de atividades. Laura não está em sua cadeira adaptada, mas em uma das cadeirinhas da mesa com apoio para seus pés, assento alto com almofada e apoio também para suas costas. Todos seguem a instrução de Tânia: cada uma das crianças deverá pintar um pequeno pedaço de papel com giz de cera. Mônica toma a mão de Laura com o objetivo de fazê-la pegar adequadamente no lápis, falando: “Dá a mão pra tia!” Bárbara levanta de sua cadeira e aproxima-se de Laura

para assistir o que acontece. A prancheta adaptada, que muda sua configuração a depender da necessidade, mostra-se ineficiente. Mônica altera a posição da prancheta, corrige a postura de Laura. Com uma mão segura a mão de Laura, mantendo o lápis nela. Com a outra, segura o corpo de Laura, tentando mantê-la firme segurando suas costas e braço. O foco no manejo do corpo de Laura e quase nenhum diálogo com as crianças são a tônica nos momentos iniciais deste episódio. A aproximação de Bárbara não é comentada por Mônica. Laura, focalizando a própria mão é chamada à atenção por Mônica. À insistência de Mônica para que Laura olhe o desenho, segue-se uma vocalização de aparente irritação desta. Mesmo mandando-a olhar para o desenho, vê-se que ela olha para a própria mão. Importante destacar que toda a atenção de Laura recai sobre o foco de intervenção primordial de Mônica: sua mão e nela mantém seu olhar, nela está colocado o lápis. Laura focaliza a própria mão e o objeto que foi colocado nela. Onde incide a intervenção de Mônica, Laura mantém sua atenção. Após os 3 minutos iniciais, vemos que Laura passa a olhar a prancheta. Após o verso do papel também ter sido pintado, inicia-se uma disputa entre Rita e Vitória sobre quem vai retirar o papel da prancheta. Laura resiste à tentativa de Mônica de retirar o lápis de sua mão, vocalizando um “Aag!” Mônica a questiona: “Não quer deixar tirar o lápis da sua mão?” ao tempo que percebemos a mesma vocalização de Laura: “Aag!” Claramente, um turno conversacional se estabelece entre Laura e Mônica, embora Mônica não dê continuidade a ele. Talvez ela não perceba este evento, porque está sempre dedicada e perseguindo o objetivo proposto na atividade, pois permanece obedecendo a um roteiro sempre presente na rotina do dia e a cada atividade. O papel, ao ser pintado deverá ser dobrado e revelar um sapo. Cada criança deverá fazê-lo em dobradura. Rita entra em cena e leva o desenho até o colo de Laura, leva-o até a mesa e depois até a mão de Laura. Esta aproximação sucessiva de Rita segue um percurso de crescente intervenção no corpo, de modo muito semelhante à atuação de Mônica. Feita a dobradura e encerrada a atividade, a ociosidade domina os sujeitos. Rita volta a aproximar-se de Laura. Utiliza a prancheta como objeto mediador entre elas. Mônica interfere na situação impedindo que Laura continue tocando o papel. Rita insiste em atuar com Laura, empurrando a prancheta para ela; no entanto, Mônica, afastando a prancheta, interrompe a interação entre as duas. Rita, mesmo diante deste impedimento, toma os desenhos dela e de Laura, junta-os e declara: “É o meu e o da Laura!” O desenho no papel/o desenho e o papel são objetos de mediação que sinalizam que Rita e Laura estão interagindo. Numa primeira leitura poderíamos dizer que Vitória tenta interromper a ação de Rita, no entanto, podemos considerar que também através do manejo dos papéis/desenhos ela quer compor um trio com Rita e Laura. Mônica atua encerrando o conflito, colocando em pontos distantes na prancheta os desenhos de Rita, Laura

e Bárbara. No que poderia sinalizar como sendo o fim do episódio, somos surpreendidos por Rita que, seguindo as meninas, que passa a mostrar seus desenhos para a filmadora, mostra o próprio desenho e toma da prancheta também o desenho de Laura.

Rodríguez (2009, p. 118) nos diz que as crianças “vão se introduzindo nas redes semióticas que os adultos vão desenrolando na frente delas. Essas redes possuem direção, são plurais, porque intervêm diferentes sistemas de sinais, estão cheias de sentidos e, muitas vezes, encontramos os objetos usados pelo adulto de múltiplos modos”. O mesmo objeto, partilhado publicamente, será alvo de diferentes significações, subvertendo seu uso, sua finalidade. Ele poderá ter uma função estritamente pedagógica, para em outro instante representar o sujeito que o realizou (observamos isto quando Rita mostra seu desenho e o de Laura). As intenções iniciais circunscritas ao objeto pedagógico de Mônica, expressão de seu mundo subjetivo como profissional neste campo público de significação são reconhecidas, mas não dominam toda a cena. Este espaço público de significação é ocupado pelas crianças e elas apropriam-se dos objetos e de suas significações que pertenciam aos seus outros sociais.

Episódio 7: Tânia instrui verbalmente Laura e a advertindo, corrige sua postura.

Data: 25 de agosto de 2015

Duração 5min e 21s

Participantes: Adultos – Tânia e Mônica. Crianças – Laura (4/10), Lívia (4/4), Bárbara (4/9) e Vitória (4/6).

Estamos na hora da roda: vê-se Laura, Mônica, Lívia, Bárbara e Vitória. Ao fundo, ouve-se a voz de Tânia que informa que hoje será contada a lenda do guaraná. Tânia fala diretamente com Laura: “Laura! Oh, Laura! Olha o guaraná!” Mônica diz: “Laura, levanta cabeça!” Ao fundo Tânia reforça: “Laura!” Lívia aproxima-se de Laura, toca nela e lhe fala algo. Tânia diz: “Tá feia!” Mônica continua falando: “Assim não, Laura!” e Tânia completa: “Tio Elton não vai tirar a foto da Laura!” Laura gira a cabeça e direciona o olhar em minha direção. Assertiva, Tânia diz: “Levanta a cabeça!” Mônica mantém-se segurando a cabeça de Laura e limpa sua boca com a fralda. Lívia também pega a fralda para limpar a boca da Laura, mas Mônica pega de volta. Laura fica olhando para Lívia e que está na direção de Tânia, que conta a lenda, fazendo referência constante a Laura (“Não é, Laura?”). Contando a história, Tânia faz um barulho (“Pá!”), que a assusta e ela sorri. Tânia solicita a participação da turma; contando a história diz que um indiozinho (personagem da lenda do guaraná) morreu e toda tribo começou a chorar. Pergunta às crianças como é que chora? Todos

começam a fingir que choram e Laura começa a sorrir e gargalhar. Tânia pergunta a Laura como é que chora. Bárbara pega a fralda e limpa a boca de Laura.

Considerações analíticas

As instruções verbais dos adultos, que em outros episódios também são acompanhadas da coparticipação das crianças ocupa uma função primordial nas interações com Laura. Tentando chamar a atenção de Laura não sobre um objeto, mas sobre um evento que ocorre e é visto por todos, Tânia apresenta-lhe a palavra “guaraná”. Numa sentença abstrata e carregada de conceitos e imagens, pois contará uma história para as crianças, Tânia insiste: “Laura! Oh, Laura! Olha o guaraná!”. “Olhar o guaraná” que está representado como um favo de sementes no livro aberto e sendo exposto à turma exige uma atenção focada. É assim que Tânia provoca Laura, que ela deve levantar a cabeça e olhar o livro. Mas Laura insiste em permanecer de cabeça baixa. Então Tânia reforça a instrução, insistindo que ela estaria feia de cabeça baixa e que o Tio Elton não vai tirar a fotografia (quando, mais especificamente, seria filmar). Neste momento, estando eu à direita de Laura, relativamente afastado dela num canto da sala, registro com a filmadora, que ela gira a cabeça e, mesmo sem levantá-la completamente, olha para mim. Algumas crianças acompanham este movimento. Este episódio guarda uma controvérsia: Laura, de fato, me reconhece, sabe que sou eu “o Tio Elton”? Vemos durante a cena que Lívia toca levemente o queixo de Laura e fala com ela algo que é inaudível. Crianças que estavam próximas a mim, portanto igualmente distantes de Laura, acompanham a sua ação em voltar seu olhar em minha direção. É fundamental esclarecer que estou indo à escola desde a última semana de julho, durante a reunião de pais, quando a pesquisa foi proposta, momento em que pude manter meu primeiro contato com Laura. Os registros videográficos iniciaram-se em 10 de agosto, com sucessivas idas à sala de aula. A questão que se põe é: Laura guardou na memória quem sou eu? É capaz de me identificar numa situação coletiva com outros sujeitos? As palavras e expressões “guaraná/olha o guaraná” e “Tio Elton” são compreendidas adequadamente por Laura?

Em seus achados, Cazeiro (2008) verificou que quando participando de situações de brincadeira, mediadas pelos adultos, crianças com 6 anos e 11 meses e 10 anos e 11 meses, vivendo com PC (com os diagnósticos de tetraparesia espástica, dispareisia espástica e tetraparesia atetóide), vivenciam processos de formação de conceitos básicos. Todos os sujeitos podiam se expressar adequadamente, respondendo quatro das seis questões de um pré-teste adotado pela pesquisadora. Laura não se enquadra neste perfil: ela não fala para

compararmos nosso cenário com os dados da literatura. Então nossa avaliação é que embora ela possa compreender instruções, explorando a natureza ou o objetivo de certas tarefas propostas, ainda não podemos afirmar que ela compreendeu, na totalidade, ou aproximou-se de um quadro de referência se tomarmos seu grupo coetâneo da sala, as declarações de Tânia. No caso do livro, com o desenho do guaraná, seria fundamental saber se ela já teve contato com imagem semelhante, anteriormente a esta situação.

Episódio 8: O uso dos objetos e as novas significações para as ações de Laura.

Data: 25 de agosto de 2015

Duração: 13min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9), Fabiana (4/9) e Rita (4/5).

Na mesa estão Mônica e Laura em seu colo, a sua direita estão Bárbara, Fabiana e Rita. Mônica coloca um lápis na mão direita de Laura e diz para ela fechar a mão. Rita atenta, repete: “Fecha a mão, Laura!” Mônica troca de lápis, pedindo que ela abra a mão. Embora Laura não olhe para o desenho, percebe-se uma atitude relaxada e cooperativa. Mônica mantendo o lápis na mão de Laura faz um movimento de quase flexão do braço direito e bate no lápis para chamar a atenção de Laura e segue, apresentando sucessivamente lápis de diferentes cores para ela. Diferentemente de outras situações à mesa, na hora da pintura, Laura quase não pára de arquear seu corpo e olhar para Mônica, que frequentemente diz, apontando e batendo o lápis na folha de papel presa à prancheta: “Olha pra cá, Laura!” Vê-se Laura tentar olhar para os olhos de Mônica. Laura abre a boca quando Mônica segura uma caixinha com os lápis. Mônica diz: “Não, Laura! Não é de comer!” A caixinha estava à altura dos olhos de Laura, enquanto Mônica escolhia o próximo lápis para colocar em sua mão. Mônica curva-se diante da prancheta, projetando Laura junto com ela. Laura alterna seu olhar para baixa, sem focalizar o papel, e arquea o corpo, jogando-se em Mônica. Esta, olhando para Laura, diz: “Não quer Laura, segurar?” (ela está arqueando seu corpo de encontro a Mônica). Mônica olha para Laura e ela esboça um sorriso e Mônica pergunta: “Qual é a graça?”

Considerações analíticas

Sempre o treino para o uso do lápis. Sempre Laura buscando caminhos para indiciar algo que não é ancorado no campo de significação de Mônica, que insiste que ela segure o

lápiz na mão. Temos uma Laura aparentemente relaxada e cooperativa. A instrução dada por Mônica para ela abrir a mão é atendida por Laura. Mônica imprime maior esforço a Laura: junto ao movimento de segurar o lápis, flexiona seu braço. O objeto em utilização serve para intervir no corpo de Laura. Constrói-se uma configuração corporal, uma corporalidade de Laura onde o objeto é extensão do seu corpo e via de mediação por onde atua Mônica. O objeto lápis torna-se, então, um catalisador para aprimorar os movimentos de Laura. Mônica não percebe que, durante certo tempo, Laura insiste em arquear seu corpo para traz e buscar os olhos de Mônica. Se Mônica persegue o objetivo de treinar Laura a segurar um lápis e seguir aprimorando seus movimentos, também não percebe que Laura está atuando com seu corpo e seu olhar tenta interagir com ela. Estando a caixa de lápis muito próxima ao rosto de Laura, esta aparenta querer colocá-la na boca, segundo Mônica. Nestes momentos, como vinha mantendo Laura sentada em seu colo, ao projetar-se para frente da mesa em direção à prancheta, Laura segue seu movimento. Mônica interpreta que, por não olhar para a prancheta e continuar arqueando seu corpo para trás, significa sua recusa em segurar o lápis. Ao arquear seu corpo para trás, Laura mantém-se próxima a Mônica que pergunta, ao vê-la sorrindo: “Qual é a graça?” Mônica circunscreve seu campo de atuação pedagógica com Laura (treinos para uso de objetos e aprimoramento motor), que possui um limiar motivacional bastante restrito (querer fazer algo; não querer fazer algo). Laura parece querer escapar deste repertório tão restrito produzindo novas expressões intencionais que não são reconhecidas.

A partir de suas pesquisas, Bruner (2007) reflete sobre os pedidos de objeto feitos pelas crianças às suas mães. Fazendo-se um paralelo, tem-se que as crianças esticavam seus braços na direção do objeto desejado; Laura arqueia seu corpo na direção do corpo de Mônica. Não é o objeto à mesa que ela busca, mas seu movimento promove o contato com o corpo de Mônica; isso, no entanto, passa despercebido, ou seja, não é recortado e nem interpretado por Mônica. Será que Laura tenta atrair sua atenção? Importante destacar que Laura repete os movimentos de vai e vem de Mônica (quando está com Laura em seu colo e Mônica precisa esticar-se em direção à mesa para pegar alguma coisa ou para desenhar. Mônica também ajeita os cabelos com frequência, o que a faz mexer-se com intensidade calculada para não deixar Laura cair). Laura também parece repetir esses movimentos.

Duração: 6min e 19s

Participantes: Adultos – Tânia e Mônica. Crianças: Vitória (4/6), Norma (4/2), Bárbara (4/9), Laura (4/10) e Paulo (4/3).

As crianças aguardam a chegada de Laura, que vem sendo carregada ao círculo por Mônica. Estamos na hora da roda. Um grupo pequeno de crianças está reunido, paralelo à roda que ainda não se iniciou. Tânia avisa que a roda deverá ser refeita, que não é uma roda (“Como é que o Tio Elton vai filmar?”) Todos em pé e de mãos dadas se constitui num ritual para iniciar a roda. Alguém pergunta sobre Laura, Tânia esclarece que basta pegar na mão dela, já que ela não pode ficar em pé. Quando estão sentadas, Tânia faz alterações dos locais de crianças. Tânia contará a história do livro “O chapéu”. Ela está ao lado direito de Laura, depois que exhibe a capa do livro para todas as crianças, mostra também a Laura e percebe-se que ela o focaliza. Tânia mantém o livro em frente a Laura por alguns segundos. Pede, então, que Bárbara pegue um chapéu que está na mesinha ao lado da porta. Bárbara levanta-se e entrega-o a Tânia. Vemos no sentido horário, sentadas no chão, Bárbara, Vitória, Norma, Bárbara, Mônica, Laura, Tânia sentada numa cadeira e, ao seu lado, Paulo. Laura acompanha atentamente os movimentos de Bárbara e Tânia. Laura observa Bárbara caminhando para sentar-se, quando Tânia coloca o chapéu em sua cabeça. Ela não percebe até que Mônica fala (“Eita, pra Laura!”) e as crianças riem. Tânia deixa o chapéu na cabeça da Laura, toca nela e ela mantém o sorriso e movimenta-se com leveza. Está de cabeça baixa e alterna levantando-a. Bárbara limpa a boca de Laura com a fralda. Tânia retira o chapéu da cabeça de Laura e o coloca em Paulo, mas uma vez as crianças riem e Laura observa Tânia passando o chapéu para Lúcio, pegando-o de volta. Ela coloca o chapéu no centro da roda e fantasia que ele é um barco, um trenó... uma criança complementa: “Um navio!”. Diz que o chapéu poderia mudar a vida de Hugo, o menino da história que encontrou este chapéu mágico. Fala que o chapéu poderia se transformou na boca de algum animal, demonstra isto torcendo-o no ar para as crianças o observarem. Tânia pergunta quem quer ouvir a história e as crianças respondem gritando: “Eu!” E, prontamente, chama atenção delas, com uma expressão de riso, que elas devem falar baixo, “se não ela se assusta”. Laura, sorri. Então Norma diz: “Mas ela gostou!”

Considerações analíticas

Este episódio apresenta situações em que as crianças são levadas a imaginar, com Tânia segurando um livro e mostrando-o a todas as crianças mantendo-o, por alguns segundos diante dos olhos de Laura, que está ao seu lado. A imaginação é um processo dirigido por Tânia com a utilização de um chapéu (um objeto) com a capacidade de transformar-se em outros objetos. Todos sentados na roda vão partilhar do chapéu que Tânia pediu a Bárbara para pegá-lo. Tânia está entre Paulo e Laura, que terão o chapéu colocado, sucessivamente, em suas cabeças. Bárbara cuida de Laura limpando sua boca (ela estava babando). O chapéu fora encontrado por Hugo, o menino da história. O chapéu que poderá mudar a vida dele. Tânia investe no tema do chapéu tanto como conceito quanto objeto concreto, visto por todos. O conceito encontra o objeto e a fantasia proposta, liberta o objeto de sua finalidade imediata: Tânia diz que ele pode se transformar num navio. E perguntando quem quer ouvir a história, ouvimos os gritos à atenção das crianças, sendo repreendidas para que não assustem Laura. Tânia é corrigida por Maria afirmando que Laura gostou. Certamente, na roda considerando que as crianças estão num mesmo patamar de visão, portanto, partilhando o mesmo limiar de visão, Maria esteja atenta a Laura. Os adultos insistem e preferem não ler sinais emitidos por Laura que podem indicar sua satisfação diante das experiências partilhadas (do grito, da euforia, do riso).

Carvalho e Pedrosa (2007, p. 187) lembram que “crianças pré-escolares já apresentam aprendizagem colaborativa”, elaborando brincadeiras de faz-de-conta. Neste episódio, elas envolvem-se numa experiência de imaginação a partir da proposta de Tânia. Observa-se o crescente engajamento delas e a constante focalização de Laura por Tânia. A atribuição de intenções e estados mentais (Carvalho e Pedrosa, 2007, p. 187) é praticada por Tânia e Norma: Laura estaria gostando do que acontecia.

Discutindo seus achados, Pedrosa e Santos (2009, p.56) ressaltam que “num campo interacional há uma dinâmica permanente de transformação e construção de significações. Risos, gritinhos e agitação do corpo são comportamentos ritualizados com grande alcance sinalizador”. Consideramos que adultos e crianças lêem o comportamento de Laura e a ela atribuem intencionalidades e estados mentais. É importante destacar como esta experiência foi construída com elementos físicos, narrativos e questões lançadas para a criança tendo Laura como referente constante.

Vigotski (2009, p. 24) diz que “os produtos da imaginação consistem de elementos da realidade modificados e reelaborados”. Mais adiante em seu texto, acrescenta que a imaginação só se completa quando se materializa em “imagens externas”. Aqui, a narrativa

criada a partir do livro e de sua história conduz as crianças a uma exploração coletiva sobre os rumos ou desfechos da narrativa.

Episódio 10: Onde adultos e crianças compartilham fantasias.
 Data: 31 de agosto de 2015
 Duração: 8m
 Participantes: Adultos – Tânia e Mônica. Crianças – Laura e Maria.

Vamos experimentar o chapéu que o Hugo encontrou. Tânia diz que o chapéu da sala é o chapéu mágico da história, passa a colocá-lo nas cabeça de Mônica e pergunta: “Onde ela gostaria de estar agora?”, referindo-se a Mônica, que responde: “Eu estaria num vale nevado lá no Chile e esquiando na neve. E Tânia complementa, “Olha, ela estaria usando o chapéu para esqui na neve! Que chique, não é?” E continua. “E a Maria Laura? O que será que a Laura ia fazer?” Ía jogar! “Jogar?” Jogar no jacaré!”. “Jogar no jacaré? Voltando-se para Laura, Tânia pergunta, enquanto Laura levanta sua cabeça e sorri para ela: “Laura iria jogar o chapéu no jacaré?” Neste instante, Lívia limpa a boca dela com a fralda e Laura arqueia o corpo para trás e olha para Tânia, que diz: “Acho que ela não iria jogar o chapéu no jacaré, não!” E mais uma vez, volta-se para Laura levantando a aba do chapéu, enquanto Laura permanece arqueada e pergunta-lhe: “Laura, o que você queeriiiia fazer com esse chapéu?” Ela deixa a cabeça cair. Maria diz: “Querida fazer um bolo?” Tânia diz que acha que ela não gostou da ideia do bolo. Mônica diz que ela iria com ele para a praia se proteger do sol. Tânia pergunta a Laura se ela iria para a praia... se proteger do sol com esse chapéu. Neste instante, Laura arqueia seu corpo para trás, revira os olhos e Mônica e Tânia afirmam que ela quis “dizer mais ou menos”, que ela “fez assim” (gesticulando). Tânia continua perguntando se com esse chapéu ela queria ser um top model, estrela de cinema; conclui que não. Até que Norma, aos gritos diz: “Oh tia, diz assim pra ela: Tu qué sê o que, Laura? Aí tu disse, queria sê uma princesa!” Tânia diz: “Ótimo! Pergunte a ela!” e Maria continua: “Oh Laura, tuuu tu tu quer ser uma pincesa?” Tânia complementa: “Ó, ela gostou da ideia da princesa! Olha aí!” Vê-se Laura sorrindo com a cabeça totalmente jogada para trás. E Tânia passa afirmar que ela gostou, “que ela quer ser princesa!”

Considerações analíticas

A fantasia dirigida é vivenciada por adultos e crianças, construída e partilhada na roda. O chapéu é colocado na cabeça de Laura e Tânia pergunta as crianças o que ela faria com o chapéu. Atribui-se a potencialidade e capacidade de Laura ter intencionalidade. Dizem que ela jogaria no jacaré (há um jacaré na história do Hugo). Lívia cuida de Laura, limpando sua boca. Ela arqueia o corpo para trás e olha para Tânia, que diz que ela não gostaria de jogar o chapéu no jacaré. Ela poderia usar o chapéu para se proteger, segundo Tânia e Mônica. Não queria fazer um bolo. Até que Norma propõe que ela queria ser uma princesa. Por ter-se jogado completamente para trás e ficar sorrindo Tânia diz as crianças que ela gostou desta ideia. Fica evidente a construção coletiva de um exercício de imaginação, destaca-se também que os movimentos de Laura são interpretados por Tânia e comunicadas suas significações às crianças. As emoções “gostar” e “não gostar” são atribuídas pelos outros a Laura. Uma série de hipóteses é lançadas até Laura. Mais uma vez, as palavras referindo-se a ações (jogar o chapéu no jacaré), modos ou finalidades de uso dos objetos (usar na praia para se proteger do sol), transformação de um objeto em outro (de chapéu a bolo) e transformação em outro alguém além de si mesma (tornar-se princesa) permeiam as falas dos sujeitos. As crianças são conduzidas à imaginação e Laura é focalizada neste exercício. Neste episódio, as expressões de contentamento, satisfação e interesse promovem o engajamento na atividade.

De modo semelhante, Pedrosa e Santos (2009, p. 56) relatam que tais sensações e expressões de bem estar tendem a repercutir no grupo de brinquedo, por exemplo, como um convite ao compartilhamento. A atribuição e intencionalidade e estados mentais repete-se neste episódio.

Episódio 11: Quando a interação entre crianças foi planejada seguindo um roteiro.

Data: 09 de setembro de 2015

Duração: 5min e 40s

Participantes: Adultos – Tânia. Crianças – Laura (4/10), Bruno (4/7) e Linda((4/6).

As crianças estão sentadas no chão. Laura está apoiada na calça alcochoada, com o auxílio complementar de Mônica. Tânia conduz uma atividade de caça palavras, onde algumas crianças serão chamadas a localizar determinadas palavras numa folha de cartolina. À cada palavra corresponde um objeto que a crianças recebe das mãos de Tânia. Um clima tenso se estabelece no grupo. As crianças são chamadas a buscar palavras identificando meios de

transporte (avião, moto, carro) estão silenciosas e postas numa situação avaliativa. Há um tom rude nas intervenções (quando as crianças erravam, exemplo, ouviam: “Isso é uma ‘a’!?” – Tânia falava e apresentava uma expressão facial séria quando a palavra era avião e a letra localizada não era um “a”). Embora Bruno tenha localizado a palavra ônibus na folha do exercício, caberá a Luna dirigir-se a Laura para lhe mostrar, segundo determinou Tânia. Em frente a Laura, Luna segura o ônibus para que ela veja. Mônica orienta como fazê-lo e manda que ela o segure. Tânia fala: “Diga a ela! Laura, é o ônibus...” Luna fala baixinho que “é o ônibus pá ir pá casa”. Vitória é chamada para localizar a palavra moto. Linda é chamada a mostrar a moto a Laura e deverá explicar a ela que só pode andar duas pessoas, com capacete. Em frente a Laura, Linda mostra a moto e Laura não ergue a cabeça, ao que é chamada atenção: “Levanta a cabeça, Laura!” Mônica ergue a cabeça de Laura e fica segurando-a pelo queixo. Linda também fala baixo e Laura passa a olhar e manter sozinha a cabeça erguida. Tânia complementa que Linda deverá fazê-la pegar na moto. Mônica segura a moto e coloca a mão de Laura, com a palma da mão aberta, sobre a ela. Laura permanece o tempo todo em silêncio.

Considerações analíticas

Este episódio retrata, de modo bastante expressivo, os momentos de atividade marcadamente conteudista, sendo conduzido numa perspectiva avaliativa. O lúdico aqui posto como estratégia (não apenas pelo uso dos brinquedos como objetos correspondentes às palavras e do caça palavra registrado na cartolina e colocado no centro da roda, no chão da sala) que foi esvaziado de seu caráter dinâmico, criativo e construtivo. As crianças falam baixinho quando se dirigem a Laura e lhes apresentam os objetos. Laura faz silêncio o tempo inteiro. O silêncio domina a atividade. Laura permanece de cabeça baixa, mas está sendo chamada à atenção por Tânia para que levante a cabeça. Mônica ergue a cabeça dela e a mantém nesta posição. Tânia dirige cada ação das crianças, que elas devem aproximar-se e mostrar o objeto a Laura, que deve ser dito para que ele serve, que deve ser colocado na mão dela.

Aqui mais uma vez recorremos a Vigotksi (2009, p. 394) para afirmar que: “Quando está começando a ser aprendida, a nova palavra não está no fim mas no início do seu desenvolvimento. Nesse período ela é sempre uma palavra imatura. O gradual desenvolvimento interno redonda também no amadurecimento da própria palavra. Aqui, como

em toda parte, o desenvolvimento do aspecto semântico é o processo básico e decisivo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança”. O que Vigotski, certamente nos apresenta é que o desenvolvimento de conceitos, do pensamento e da linguagem exigem tempo. Não é repetição, mas tempo significado. A apresentação imediata do objeto/brinquedo “ônibus” possibilita a Laura relacionar seu conceito correspondente? Quanto às demais crianças, foram capazes de perceber, no tempo decorrido da atividade, que ao objeto exibido no grupo corresponde um nome/conceito que estaria perdido no caça palavras?

Episódio 12: A interação não permitida ou o cuidado espontâneo com Laura

Data: 10 de setembro de 2015

Duração: 6min e 59s

Participantes: Adultos – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4/9), Lívia (4/4) e Fabiana (4/9).

Tânia inicia a atividade, na roda, perguntando sobre o que estão estudando e ouve da turma que o tema é o circo. Todas as crianças estão sentadas no chão, Laura está na calça acolchoada e com o auxílio de Mônica para manter ereta. A sua direita encontra-se Bárbara e depois dela, Lívia e Fabiana. À esquerda de Laura estão Mônica, seguida por Vitória. Há um projeto em desenvolvimento que tem como tema o circo e que contextualiza todas as atividades do período. Fabiana conversa com Lívia e é repreendida por Tânia. Aos 18s, Bárbara coloca o braço sobre os ombros de Laura, quase abraçando e lhe beija o rosto. Aos 22s, Mônica afasta Bárbara dela. Laura está tranquila, Bárbara mantém a atitude carinhosa com Laura, mas aos 26s é repreendida por Tânia. Mônica tenta pegar a fralda de Bárbara e ela retira-a do colo de Laura, mas aos 33s Mônica consegue a fralda de volta. Bárbara está atenta ao comportamento de Laura, que está movendo o corpo de modo oscilante e fazendo um barulho pelo nariz e garganta como se estivesse com algum pigarro (“Grrrr!”). Mais uma vez Tânia repreende pois ela, aparentemente, não presta atenção no que ela fala sobre o circo. Bárbara permanece atenta ao que acontece com Laura, com 01m25s, Laura baba e suja sua roupa, imediatamente Mônica faz um gesto com a mão indicando que ela fica onde está, mas mesmo assim ela se abaixa e volta-se por trás de Laura indicando para Mônica onde está sujo; que repete o gesto de contenção. Novamente é chamada à atenção por Tânia. Mônica pega a fralda, limpa a boca e o colo de Laura. Aos 02m02s, Laura parece incomodada com o nariz faz o barulhinho e arqueia seu corpo para trás. O que leva Mônica a dizer: “Não, mulher!” e Bárbara coloca a mão nas costas de Laura para segurá-la. Mônica reclama com Bárbara. Laura permanece alguns segundos (10s) em posição ereta,

sem auxílio e Mônica me mostra isto. Em seguida ela parece jogar-se para trás, o que faz Mônica segurá-la pelas costas e devolvê-la a posição anterior, mas ela se joga um pouco para trás e para o lado em cima de Bárbara; levando-a a olhar para Laura e tocar em suas costas. Atenta, Tânia faz uma indicação pelo tom de voz e olhar em repreensão a Bárbara. Aos 04m42s, Laura está olhando para o lado direito da roda. Bárbara permanece olhando para Tânia. Laura, então, oscila com o corpo e parece mais uma vez jogar-se para trás quando termina por cair, mais uma vez, em direção a Bárbara; que volta a lhe apoiar pelas costas, mantendo sua mão nas costas dela. Aos 06m08s, Mônica percebe nova oscilação de Laura e gesticula para que Bárbara pegue uma almofada que está atrás dela, para ser usada como reforço no apoio a Laura..

Considerações analíticas

Um comportamento de cooperação e cuidado, já manifesto por outras crianças em outros momentos, acentua-se na atuação de Bárbara. Rute conversa com Lea e é repreendida por Tânia. Bárbara coloca o braço sobre os ombros de Laura, quase abraçando e lhe beija o rosto. Mônica afasta Bárbara dela. Laura está tranquila, Bárbara mantém a atitude carinhosa com Laura, mas é repreendida por Tânia. Mônica tenta pegar a fralda de Bárbara e ela retira-a do colo de Laura, mas Mônica consegue a fralda de volta. Bárbara está atenta ao comportamento de Laura, que está movendo o corpo de modo oscilante e fazendo um barulho pelo nariz e garganta como se estivesse com algum pigarro (“Grrrr!”). Bárbara mostra-se capaz de cuidar e manter-se atenta a aula. Ao final, Mônica pedindo a almofada a Bárbara sinaliza que ela pode colaborar quando solicitada e autorizada.

Palmieri e Branco (2002) a partir da análise dos padrões de interação social apresentados por duas professoras e crianças de 4 a 6 anos concluíram que ocorreu “padrões de interação individualista e competitivo, sendo observado reduzido incentivo à experiência coletiva da cooperação, seja na estrutura e dinâmica das atividades diárias, seja durante a sessão estruturada pela professora e analisada em nível microgenético”. Os resultados apresentados por estas pesquisadoras comunicam-se com nossos achados. Neste episódio, embora não se registrem comportamentos individualistas entre as crianças e delas em relação a Laura, observamos comportamento competitivo entre Bárbara e Mônica. Perde-se a oportunidade de promover valores como a solidariedade e a colaboração espontânea quando

analisamos as ações de Tânia e Mônica. Ao mesmo tempo, reconhecemos o caráter resistente de Bárbara na manutenção dos cuidados com Laura.

Episódio 13: Laura não quer pintar!

Data: 16 de setembro de 2015

Duração: 16min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9) e Luna (4/7).

Estão na mesa, Laura e a sua esquerda Mônica seguida por Bárbara. Mônica já colocou a prancheta na altura de Laura, com uma folha e papel para ser pintada. Pega um lápis vermelho. Mônica vai colocar o lápis na mão da Laura, mas interrompe a ação para dizer: “Olha Laura, o lápis!”, mostrando-o a ela. Bárbara diz: “É igual o meu!” Mônica inicia sua tentativa de colocar o lápis na mão da Laura dizendo: “Dá a mão pra tia”, ela reage com aparente rigidez no braço, criando dificuldade para Mônica segurar seu braço. Então ela começa a bater o lápis na prancheta, Laura começa a sorrir, ela está babando, não olha para Mônica e não abre a mão. Mônica diz: “Olha o lápis!” Em 01m26s, consegue colocar o lápis na mão da Laura. Começa a bater com a mão esquerda na prancheta enquanto com a mão direita segura a mão da Laura. Começa a pintar, mas Laura não olha para o papel, está sorrindo e Mônica diz que está lindo. Laura olha para outra direção, mas não aparenta ter foco. Mônica pede que ela deixe a mão soltinha, ela baba mais e Mônica a limpa com a fralda. Aos 02m12s, Mônica pára de pintar e diz para ela segurar o lápis, afasta a mesa e corrige a postura de Laura. Ela estava deslizando na cadeira. Ela fala para Laura dar a mão novamente, bate com o lápis na prancheta e resolve trocá-lo por outra cor. Mônica pede mais uma vez que ela lhe dê a mão e resolve colocar um lápis verde na mão esquerda dela. Comenta comigo que “ela não consegue segurar com essa mão”. Aos 4m, Mônica consegue que Laura segure o lápis e continua pintando o desenho do palhaço; ela reage levantando o braço direito. Vê-se que a prancheta sai do lugar, que Laura desloca o corpo para acomodar-se ao movimento inicial de Mônica e vocaliza (“Uumm-á á!”) à medida em que esta conversa com ela. Percebendo as reações de Laura, Luna diz: “Quer não pintar, ela!” Mônica fala que ela: “Quer, que tá ficando lindo e maravilhosos o palhaço dela! Não é, Laura?” E continua pintando. Logo após, pára de pintar e inicia uma flexão longa e quase completa do braço esquerdo de Laura, ela não apresenta nenhuma reação de dor, mas cospe e baba acentuadamente. Mônica retoma a pintura com ela. A flexão também é feita com o braço direito. Laura não parece colaborativa, por vezes apresenta uma expressão de monotonia,

não sorri, olha sem foco. Nas poucas vezes em que Laura aparenta um comportamento reflexo, como levantar o braço direito quando Mônica ergue seu braço esquerdo, ela é chamada à atenção em reprovação. Aos 15m14s, Mônica retira o lápis da mão esquerda de Laura, fecha a prancheta, encerrando a pintura. Aos 15m28s, Andressa diz que Laura não terminou o desenho, no que ouve-se Mônica dizendo: “Eu acho que terminou”. Aos 16m36s, a prancheta não está sobre a mesa e Laura tem uma visão completa a sua frente. Mônica pega a sua mão e comenta: “Agora você tá com a mão soltinha, depois que acabou de pintar!”

Considerações analíticas

Ensinando Laura a segurar o lápis e pintando com ela, Mônica combina a alternância entre as mãos direita e esquerda na realização da tarefa. Acrescenta a esta alternância, a flexão repetitiva dos dois braços. Segue-se um manejo corporal que inclui a constante correção postural, em alguns instantes parando a pintura para recolocar Laura bem encostada na cadeira. Mesmo Laura não olhando para o papel, Mônica diz que está lindo. O objetivo sempre é perseguido mesmo diante do aparente desinteresse de Laura (ela não focaliza o desenho). Mônica faz com que Laura segure o lápis; segura com sua mão a mão de Laura, que reage erguendo seu braço que estava livre. Luna comenta que ela não quer pintar, ao que Mônica reafirma que ela quer. E continua pintando. Laura assume uma postura não colaborativa, olha sem foco. Luna continua questionando que Laura não terminou o desenho, Mônica afirma que sim. Há um descompasso evidente entre os modos como Luna e Mônica se referem a Laura: a primeira considera que Laura nega-se a atividade, não teria interesse nela, apoia-se no que vê nas reações dela, a segunda reafirma o desejo de Laura continuar. Luna assume um papel questionador, tensiona as certezas de Mônica, que não reavalia sua prática. Ao fim do episódio, parece que Mônica reconhece que Laura realmente não queria pintar, pois ela não teria soltado a mão (resistindo a ser conduzida).

Nogueira e Moura (2007, p. 133) dizem que a “cognição social envolve a compreensão de um universo privado acerca do outro; uma sensibilidade em perceber, identificar e até responder a emoções, afetos, intenções e comportamentos”. Acrescentam que as crianças desenvolvem sua cognição através do “engajamento em trocas sociais, onde experiências podem ser compartilhadas através da reciprocidade”. Fica evidente como Luna monitora as possíveis intenções de Laura porque está atenta a disposição corporal dela.

Com Nogueira e Moura (2007), afirmamos que o encontro intersubjetivo operado entre Mônica e Laura difere do que se realiza entre Luna e Laura. Parece haver uma indiferenciação entre Mônica e Laura, onde a primeira não reconhece a singularidade da segunda quando a todo instante busca executar e finalizar as atividades pedagógicas. Ao passo que com Luna, há uma fronteira que as distingue e separa como individualidades; é possível que, ao atribuir estados mentais e intencionalidades ao seu parceiro a criança pode observá-lo, perscrutando com interesse seu mundo interno que ela acredita, ganha expressão no encontro público.

Episódio 14: Ajustamento entre Mônica e Linda: como agir com Laura.

Data: 01 de outubro de 2015

Duração: 05min e 39s

Participantes: Adultos – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Linda (4/6), Lucas (4/3), Bárbara (4/9) e Rita (4/5).

Não capturei desde o início das imagens da interação entre as crianças, demorei alguns segundos para retomar a filmadora. As crianças estavam sozinhas, sem a presença de Mônica, ela tinha saído por alguns instantes. Rapidamente as crianças cercaram Laura, que estava em sua cadeira adaptada. Elas faziam com que Laura acompanhasse um brinquedo (um dinossauro) no ar, que era movido por Linda. Ao começar a fazer isto, esta me chamou para mostrar (“Tio Elton, vem ver uma coisa!”), foi neste instante que eu decidi ligar novamente a filmadora e captar o que acontecia. Aparecem Lucas, Linda que segura o brinquedo e Rita que, por ser menor que as outras duas crianças, só é notada aos 10 s; percebe-se que ela se movimenta para mexer com Laura. Pergunto a Linda o que ela está fazendo. Ela diz que se movimentar o brinquedo, Laura olha para ele. Linda dá corda no brinquedo e o coloca em cima das mãos de Laura e ela vocaliza: “Aaaaa aam!” Laura abre a boca e Linda diz que ela só vive mordendo. Bárbara vem por trás e surge à direita de Laura, pegando nas bochechas dela. Laura arqueia as costas, vocaliza (“Aaaa!”), Bárbara pega a fralda para limpar sua boca e as outras duas crianças continuam tocando-a e mostrando o brinquedo a ela. Lucas diz: “Babou! Babou o negócio!” (o brinquedo de Linda), prontamente Bárbara o limpa. Lucas sai do grupo e fica na mesa ao lado, onde já está Rita e passa a brincar com peças de encaixar. Linda repete o movimento com o dinossauro para Laura acompanhar. Com 01m27s, Bárbara brinca de esconder Laura, passa por trás da cadeira e coloca a fralda na cabeça dela, deixa Laura sem enxergar. Bárbara e Linda olham e sorriem para mim. Linda continua fazendo o movimento na altura do rosto de Laura e

retira-lhe a fralda, dizendo: “Laurinha!” Ela sorri quando o pano é retirado por Bárbara, que volta a quase cobrir novamente seu rosto, enquanto Linda coloca novamente o brinquedo em cima da mão esquerda da Laura, que vocaliza um “Crrrr!” Bárbara volta a colocar a fralda na cabeça de Laura, agora como um lenço, que sorri e levanta a cabeça. Laura vocaliza e Bárbara bate em suas bochechas com as duas mãos. Ao mesmo tempo, Linda passa rápido o brinquedo à vista de Laura que o persegue com o olhar. Rita retornou com outro brinquedo, está dando corda nele e faz o mesmo que Linda, coloca na mão esquerda de Laura. Linda saiu do grupo juntamente com as outras crianças. Aos 2m29s, retornam Linda retorna e Mônica, esta última retira a falda-lenço da cabeça da Laura e diz: “Eita, meu deus!” Aos 3 m, Mônica senta-se numa cadeira e pega o brinquedo que Linda dá a ela, que saiu com Lucas. Rita diz que é “pra rodar e coloca pra ela olhá prá cá!” Leva o brinquedo que tem na mão e diz: “Laura, olha!”, deslocando para a esquerda, o que faz faz Laura acompanhar o movimento de Rita. E completa, sorrindo: “Ela vai!”. Mônica vai dando corda no brinquedo, enquanto Laura a observa sorrindo. Mônica leva o brinquedo para o pescoço de Laura e ela sente sua vibração e começa a sorrir e gargalhar. Linda se aproxima e pega de volta o brinquedo e mostra a Mônica como o desloca, Laura o acompanhará com o olhar virando também a cabeça. Quando ela pára o brinquedo no ar, à esquerda de Laura, esta começa a rir e gargalha. Aos 3m43s, Mônica manda Linda colocá-lo para cima; como ela o faz muito rápido e Laura parece não percebê-lo, Mônica orienta que ela vá mais devagar. Quando Linda o faz lentamente, Laura percebe e acompanha o movimento. Mônica completa: “Laúraaaa!” Mônica segura a mão de Linda e repete o movimento para cima, lentamente. Rita coloca o outro brinquedo na mão de Laura e ela deixa de seguir Linda e dirige a cabeça e o olhar para Rita. Linda repete os movimentos para cima e para baixo, para a direita e esquerda, sempre sendo acompanhados por Laura. Mônica pega o brinquedo e novamente dá corda nele, Linda pega-o de volta e coloca-o embaixo da mão de Laura, que grita com satisfação. É importante registrar que as crianças conversam entre si quando sozinhas com Laura; bem como quando Linda e Mônica tem os brinquedos nas mãos, alguns diálogos contam com a participação de Lucas, Bárbara e Rita, quando presentes. Após 05m19s, Linda pegou o brinquedo de Rita e o movimento para ver se Laura gosta dele; Mônica levou o outro brinquedo, mais uma vez, para o pescoço de Laura. Para Linda, Mônica diz que o brinquedo que tem na mão é o que Laura mais gosta e demonstra isto esfreguendo-o no pescoço de Laura, que sorri bastante e dá gritinhos (“Aaaiiii!”). Mônica e Linda começam a dar corda em outros brinquedos e mostram a Laura, que fica atenta e vocaliza (“Grrrr!”), algo muito semelhante ao barulho dos brinquedos. Mônica propõe a Linda que irá abrir as mãos de

Laura e ela colocará um brinquedo. As duas realizam esta ação. Aos 08m22s, Linda pára o que está fazendo e abraça Mônica, que retribui o gesto. O brinquedo ficou embaixo da mão de Laura, Linda vai até ele e, brincando, retira-o dela. Linda repetirá o movimento de deslocar o brinquedo para Laura acompanhar. Aos 09m40s, Mônica leva Laura para outra cadeira.

Considerações analíticas

Na ausência de Mônica as crianças organizam-se para interagir com Laura. Linda dirige, inicialmente, toda a ação. Toma a decisão de se inserir na cena e demonstra como Laura reage ao brinquedo, como seus movimentos corporais (especialmente o olhar) perseguem o objeto e o seu deslocamento. As crianças participam da cena. Mônica retorna ao grupo sem que Linda deixe seu protagonismo na execução das ações. Mônica modifica a ação de Linda: orienta que ela movimente o objeto com menos rapidez, para que Laura possa acompanhá-lo no ar. Laura ajusta sua ação segundo instruções de Mônica. Mônica modifica sua atitude com as crianças: reconhece o protagonismo de Linda, inicialmente participa da cena sem interferência, sugere mudança a Linda, adequa-se a um arranjo grupal estabelecido em sua ausência. Linda afirma a predileção de Laura pelo brinquedo, esfregando-o no rosto dela e provocando-lhe reação de aparente satisfação. Mônica e Linda passam a interagir com Laura, mediadas pelo brinquedo. Não mais participo da cena. A presença de Mônica promove novo arranjo entre as crianças. Haverá um novo objetivo na interação que é usar o brinquedo do modo como Mônica orienta a Linda. Redefinido o uso do objeto por Mônica, esta encerra o momento levando Laura para sua cadeira.

Vygotsky (1994, p. 127) afirma que: “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Compreender este episódio exige considerar o conjunto da situação: Linda quer me mostrar como age Laura, é assim que tudo começa. Ela define como atuará Laura e esta seguirá a orientação de Linda. O brinquedo utilizado é bastante cobiçado pelas crianças, pois ele é um dinossauro emborrachado, à corda e quando em funcionamento pode andar, produzindo vibração²⁹.

²⁹ Este brinquedo já foi utilizado por outras crianças para interagir com Laura e ela sempre reagiu com satisfação, rindo e dando gritinhos. Fonte da informação: registros em Diário de Campo.

Vygotsky (1994, p. 136) diz que, “no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações”. Talvez este episódio retrate um momento de liberdade, onde Linda protagoniza a sua intervenção com Laura me colocando como expectador da cena.

Episódio 15: A comida imaginária sendo servida a Laura.
 Data: 01 de outubro de 2015
 Duração: 12 min e 15 segundos
 Participantes: Adultos – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Rita (4/5), Linda (4/6) e Lucas (4/3).

Estão na mesa, Laura e a sua direita Mônica, seguindo em sentido horário temos ainda Rita e Linda que surgirá na filmagem e sairá para conversar com Tânia na outra mesa. Antes disso, Linda perguntará a Mônica sobre sua comida preferida, ela fala em pizza, camarão... Linda chega com a tampa de um depósito de sorvete e diz: “Aqui está sua pizza de catupiri!” Mônica diz: “Oxe!” Rita está brincando com Laura, esfregando um dinossauro em seu rosto. Todas as quatro sorriem. É perceptível que Laura ri acompanhando as outras três. Brincam com Laura, esfregando os brinquedos de corda em seu rosto. Linda apresenta os sabores de suco que Mônica poderá pedir. A comida imaginária continua sendo oferecida. Ouve-se um diálogo entre Tânia e Linda em que fantasiam que serão servidas comidas e que elas terão pimenta na parte de Mônica. Linda sorri e diz que não é verdade. Tânia continua insistindo que eles (Lucas e Linda) colocam pimenta! Bárbara passa a comer a comida imaginária. Linda pega um bloquinho de madeira e oferece a Mônica, que não come e passa, então, a oferecer a Laura que abre a boca e Mônica a impede de continuar. Mônica incentiva Linda para que ela continue oferecendo a comida (bloquinho de madeira) a Laura. E ela o faz: Laura abre a boca, olha para a mão de Linda e começa a sorrir. Linda afasta o bloquinho da boca de Laura e ele fica mais visível para ela que continua sorrindo e depois assume uma expressão séria. Linda diz que ela gostou.

Considerações analíticas

Com a comida imaginária que é servida ao grupo de crianças, Laura também tem sua parte. Linda domina a cena, conduz as investidas com Laura e lhe dá comida (quando na verdade tem um bloquinho de madeira na mão). Laura olha para sua mão e lhe sorri. Tânia fala que eles colocaram pimenta na comida. Risos e euforia perpassam este episódio. Laura está o tempo inteiro focalizando o que acontece próximo a ela. Além de Laura, que abre a boa

para comer, Bárbara também mastiga a comida imaginária. Há um estímulo de Mônica para que continue dando comida a Laura, que olha para a mão dela onde está o bloquinho e sorri. Para Linda, Laura gostou da comida. Sua atuação é pontuada pela co-participação dos adultos: cada ação de Linda recebe o apoio das professoras.

Souza e Batista (2008) revisando estudos sobre interação entre crianças com necessidades educacionais especiais, registraram uma baixa interação entre os parceiros e advogam que elas poderiam se beneficiar destas oportunidades desde que fossem organizadas condições para sua experimentação. Em seus achados, relatam que as crianças podem assumir papéis de protagonistas conduzindo situações em que se exploram competências pessoais. A brincadeira ocorre num dos momentos quando o grupo está ocioso.

Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 176) afirmam que: “Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula”. No entanto, a tônica das atividades em sala de aula raramente possibilitou arranjos interacionais que permitissem a brincadeira livre. Situações a descrita neste episódio foram muito pouco frequentes, em que não há atividade pedagógica sendo desenvolvida.

Episódio 16: Linda insiste em alimentar Laura com a comida imaginária.
 Data: 21 de outubro de 2015
 Duração: 04min e 3s
 Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Linda (4/6) e Lúcio (4/11).

Em momento posterior, quando Laura é recolada em sua cadeira adaptada e Mônica não está presente, Linda faz outras abordagens com Laura. Leva a boca dela um outro bloquinho de madeira e Laura abre a boca. Linda me diz que Laura acha que é comida de verdade. Eu pergunto se ela pensa que é comida, Linda diz que sim. Linda traz uma bolinha de massa de modelar verde e tenta colocar na mão direita de Laura, mas ela não segura. Laura está fazendo um barulhinho com a garganta, como se tivesse pigarro. Ergue seus braços e permanece com a boca aberta. Aos 56s, Lúcio se aproxima e olha o que Linda está fazendo com Laura: ela traz na mão outro pedacinho de massa de modelar verde, no entanto saem os dois de perto de Laura. Linda conversa com Bárbara na mesa em frente. Em 01m40s, sendo assistida por Lúcio, Linda coloca um pedaço de massa de modela na mão direita de Laura: para isso, ela levanta seu braço e tentar encaixar a massa nela, mas Laura não fecha a mão e

a massinha cai. Linda fica fazendo uma nova bolinha com ela. Ela achata a bolinha e vai tentar colocar a massinha na mão de Laura novamente, vê-se que Laura não ergue mais o braço e percebe-se que ela cria resistência ao movimento de Linda. Ela arqueia os dois braços para dentro. Aos 02m36s, Linda faz um novo formato com a massa de modelar (em formato de rosquinha), mostra-a a Laura que está mexendo a cabeça como se batesse para trás no encosto da cadeira, ao mesmo tempo que abre a boca e faz movimentos projetando um pouco para fora sua língua. Aos 03m07s, Linda cheira a massa e dá para Laura cheirar. Aos 03m 23s, Linda ergue a mão de Laura tentando colocar a massa nela. Laura, mais uma vez não segura e Linda diz para Mônica que havia saído e acabou de voltar para a sala, que ela não quer a bola. Aos 04m e 40s, Linda coloca novamente a massa na mão de Laura, ela não segura e parece que ela cai. Linda deixa Laura sozinha. Aos 03m e 52s, Laura ergue os braços como habitualmente o faz sozinha ou quando está relaxada com parceiros.

Considerações analíticas

Assistimos a uma abordagem de Linda com Laura oferecendo-lhe comida imaginária. Ao mesmo tempo, Linda tenta fazer com que Laura segure a comida. Há uma dificuldade de Laura em segurar a comida e Linda percebe isto, passando então a mudar o formato da massinha para que ela possa segurar. Pergunto se ela acha que Laura pensa que a comida que ela está oferecendo é de verdade. Ela me diz que sim. Laura passa a resistir às investidas de Linda, que insiste em fazer-lhe “comer” a massinha. Passa então a cheirar a massinha e dá para ela cheirar. Interessante notar que Linda atua solitariamente com Laura, estão apenas elas duas. As crianças não se associam a Linda. Podemos imaginar que há uma pobreza no modo como esta fantasia vai sendo conduzida, mas algumas questões chamam atenção: 1) Laura já havia sido alvo das investidas de Linda no episódio, onde ela já oferecia comida imaginária a ela; 2) É interessante destacar que estes investimentos de Linda com Laura deram-se após as atividades principais do dia (hora da roda, intervalo e atividade da mesa). Então temos uma Laura cansada pela repetição da brincadeira, com a atuação monótona de Linda restaria a frustração. A brincadeira não tem um desfecho e Laura é deixada sozinha. 3) Para Linda, Laura não quer mais a bola, ela diz isso a Mônica. Isto parece o ponto pacífico nas crianças: reconhecer o desinteresse do outro, legitimá-lo e aceitá-lo encerrando suas intervenções.

7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

As análises que seguem objetivam desenvolver um olhar compreensivo para as significações produzidas durante as entrevistas realizadas com as professoras e a avó e mãe de Laura. Considerando que adotamos um roteiro para a realização a entrevista e não um conjunto de perguntas a ser rigorosamente administrado, um espaço para ajustes das perguntas que iniciavam as conversas permitiu retornos a temas que não ficavam suficientemente claros ou possibilitava a formulação de questões sobre aspectos de determinadas experiências e fatos narrados.

Ao adotarmos a análise de conteúdo temática (Bardin, 1991), daremos destaque logo nas chamadas dos excertos das entrevistas, pontuando imediatamente quais temas se destacam em suas falas. Por vezes, agruparemos diversos trechos das entrevistas no mesmo bloco temático por entendermos que se relacionam mutuamente.

Antes de apresentarmos os trechos das entrevistas com nosso olhar compreensivo, apresentaremos os sujeitos ao leitor para que estes sejam caracterizados em função de sua participação no cuidado com Laura e/ou no fazer profissional na educação inclusiva

ENTREVISTA COM KÁTIA E MARIANA – AVÓ E MÃE DE LAURA, REALIZADA EM SETEMBRO DE 2015

Apresentação:

Kátia e Mariana são, respectivamente, avó e mãe de Laura. Passaram a criá-la desde a idade de 1 ano e 3 meses. A mãe biológica de Laura é usuária de drogas e a “deu a Mariana”. Vivem em uma casa de vila em um bairro vizinho ao bairro da escola. Mariana é casada e tem filhos biológicos. Laura recebe benefício do BPC. Até chegar a ser criada por elas foi dada a três ou quatro pessoas, segundo Kátia, que legalmente figura como tutora. A entrevista foi realizada conjuntamente coma mãe a avó de Laura.

Laura era saudável no nascimento: possíveis origens da PC

(Kátia) “Só que quando a gente pegou essa criança, já pegamos ela desse jeito. Conhecemos ela de novinha, quando nasceu. Era sadia. Só que devido aos maus tratos da mãe, né? Então, ela de repente, num sei se foi as quedas que ela levou... Aí, ninguém sabe se foi daquela queda que ela levou no rego... a gente não sabe

se foi ela deitada, caiu. E jogou um banho de água pra tirar a lama. Então, ninguém sabe como foi que veio esse problema”

Sobre o diagnóstico, os médicos consideraram que ela pode ter a PC devido a uma queda que sofreu.

(Kátia) Não, eles diz que pode te sido da queda...

(Mariana) Ou duma febre que teve.

(Kátia) Pode ter sido uma febre que teve muito alta, que chegou a 40 graus ou passou. Num sei... que quando a menina jogou água pra cima dela, deu banho nela gelado. Pode ter sido dessas duas coisas.

Perguntado se foi do nascimento, esclarece que não. Laura era saudável.

(Kátia) Não! Ela era sadia...

Essa semana, um dia desse que eu perguntei, conversando com ela (a mãe biológica de Laura, eu disse: - Oh, Bete! Essa menina era sadia, não era? Ela foi e disse: - Oxe! Por que ela fica assim? Não sei... (e Kátia continua) - Foi o trato que você deu a ela! Ela era sadia, sadia...

Ela (Bete) diz assim, ela acha que foi uma queda ou um banho. Que foi por aí, uma queda ou banho. A médica falou também que ela disse que não tem como... não sabe nem explicar. Pode ter sido a queda, que bateu com a cabeça. E pode ter sido o banho, com a febre muito alta e tudo que jogou... ela deu um banho... Porque ela tem dum lado da cabeça, ela (a PC) não atingiu o cérebro todo. Graças a Deus! Atingiu uma parte e a outra parte atingiu um nervinho do olho. Pode vê que, às vezes, chama ela assim (lateralmente, à esquerda ou direita) e às vezes ela vai direto a você. E às vezes ela escuta sua voz, mas ela fica procurando. É o nervinho que coisou o olho. É por isso...”

Há dúvidas sobre a causa da paralisia de Laura. Hipóteses são apresentadas (queda, banho), mas todas apontam os maus tratos da mãe biológica, descrita como usuária de drogas. Laura era saudável desde o nascimento. Todo o entendimento elaborado responsabiliza a mãe biológica. Embora a paralisia possa decorrer de um evento traumático ou infeccioso (por exemplo), até meses após o parto, todas as referências reforçam os maus tratos. Mesmo no caso de ter sido causado por uma febre muito alta, guarda-se a relação com os maus tratos da mãe.

Laura chega nesta escola depois de tentativas de manter-se em outro lugar

(Kátia) Em outra escola que tentaram matricular Laura não havia cuidadora. Lá Mariana ia e ficava com ela. Era muito ruim para elas que trabalham com o beneficiamento do sururu. Até que conseguiram vaga nesta escola.

Considerando que além de ser a cuidadora dela na escola, Mariana ainda tinha que levá-la aos atendimentos de saúde. Chegou na escola em julho de 2015. Mas adoece e não participa da festa de São João.

Um aspecto importante do cenário da inclusão é a dificuldade de efetivar políticas públicas que assegurem o atendimento adequado aos estudantes no ambiente escolar. O relato esclarece uma peregrinação em busca das melhores condições de atendimento a Laura, ao mesmo tempo em que permitisse a continuidade das rotinas domésticas e profissionais da mãe e da avó.

A relação de Laura com a escola

(Kátia) Quando não vem a escola ela fica com malcriação, chorando, grita... Ela grita com a Mariana. Quer morder e tudo. Quando ela entra aqui já vem rindo. Ela sente falta. Quando você diz assim: 'Para Laurinha com isso. Não deu pra você ir... ela olha, aí quer morder. Entendeu?'

Quando, por alguma razão, adoece ou a professora não poderá dar aula e as crianças são distribuídas para as outras sala, Laura é avisada e não vai para a escola.

(Kátia) Ela fica arrasada, ela fica... Ela fica olhando pra porta, ela olha pra cadeira, ela olha pra onde a Mariana estende a roupinha dela, na cômoda. Ela olha pra cômoda e eu digo: '- O que é que tem, menina?' Eu acho que é a ansiedade que não deixava a febre passar.

Aí, eu digo assim: "- Bora, mulher! Fica boa logo que tu vai pro colégio!" Ela fica olhando e rindo. "- Tu fica boa... Olha, tá chegando segunda feira. Tu vai pro colégio!"

Laura reage quando não pode vir para a escola. Seus sinais de aborrecimento e tristeza são identificados por sua família. Ela olha para objetos e móveis que sinalizam a saída da casa para a rua, bem como onde a farda é estendida para ser usada por ela. Estes lugares e foco de atenção de Laura, para sua avó e mãe, são indicativos do seu vínculo com a escola. Tal relação é qualificada positivamente por elas. Nestes momentos, mãe e avó conversam com Laura explicando os impedimentos de sua não vinda à escola. Laura reage fisicamente (morde, agita-se) e tais sinais tem valor simbólico e indicam seus estados emocionais diante da impossibilidade de estar na escola.

Laura compreende a rotina diária em casa

(Kátia) No final de semana ela vai a praia com a família. E por incrível que pareça, ela entende. E quando chega domingo ela se... acho que ela tira por aí. Vem até sexta pro colégio, sábado e domingo não vem. No sábado se passa normal, no domingo ela já fica assim... agoniada. Aí, a Mariana diz assim: 'Acho que hoje não vou pra praia'. Ela já fica com as perninha (e agita as pernas para me explicar)... 'Oh, Laurinha! Por que você faz isso, você não vai pra praia. Ela olha assim e começa. Digo assim: 'Oh, Laurinha! Vamos pra praia!'

Elabora-se um entendimento de que Laura compreende a rotina da casa e guia-se temporalmente por ela. A ida à escola e a ida à praia constituem atividades externas à casa. Ela é capaz de reconhecer a passagem dos dias configurando a passagem do tempo. Passada a sexta feira, chega-se no sábado e ela está bem, tranquila. No domingo, que representa o dia de ir à praia, também recebeu seu reconhecimento e diferenciação como o dia de ir à praia.

Mudanças: no desenvolvimento e nas interações

(Kátia) Laura era toda dura. A cabeça assim, pra trás, os braços assim (mostra os próprios braços demonstrando rigidez). Os pezinhos assim... que ainda é, né? Como diz Mariana, ela não segura o corpo. Mas quando tem que segurar, segura mais o corpo, já tá com o pescoço mole, já equilibra um pouco. Mas ela abre os bracinho, ela abre a mão, entendeu? Só que os pés dela num passa daquilo. Mas ela melhorou, pra vista do que ela era... 80%! Não come sozinha, depende da gente. Ela come bem, vivia se engasgando, botando pra fora a comida, né? Tirando uma tosse que ela tem, que já veio de lá esse problema, acho que foi devido... ela é perfeita! Perfeita, perfeita! Eu só tenho a agradecer que ali foi uma criança que Jesus mandou, acho que pra alegrar nossa vida mais ainda.

(Mariana) Passou... passou uma semana... (falando que passou uma semana na escola anterior).

(Kátia) É, e veio pra cá. Eu espero, eu, o que eu tenho a dizer é que cada dia tá se desenvolvendo, não é Fátima?

(Mariana) Muito, ela...

(Kátia) Ela tá bem desenvolvida

(Mariana) Conversando mais...

(Kátia) Conversa. Do jeitinho dela, mas conversa...

(Kátia) Era mais calada... Por isso que a moça aconselhou pra procurar um colégio pra botar ela. Porque tem que ter um diagnóstico, da doença. Até particular. Pra saber o problema, pra ver... pra poder então, encaixar, né? Aí ela faz o tratamento na APAE. Pra arrumar ali um diagnóstico, é um sufoco! Ela fazia acompanhamento até na UNCISAL. Mas como não tinha o que ela precisava fazer... (de acompanhamento/atendimentos). E agora tem tudo mesmo

(referindo-se à APAE). Que tem lá... aí, ela... como é que diz... desenvolve mais! Mas aqui, aqui se desenvolveu. O que, o que a gente não esperava de Laura, estamos vendo. Assim ela tá melhorando.

(Fátima) Conversando...

(Kátia) Assim, na voz, eu sei que ela... mas assim de... ela tem um diálogo com a gente. (Como se dissesse a Laura) - Eu não esperava de você tá conversando!

(Mariana) E ela acompanha a conversa...

(Kátia) Ela, do jeitinho dela, respondendo, conversando com você! Eu num esperava isso! E tudo isso aconteceu quando veio pra qui...

(Kátia) Tem noite que ela demora a dormir e, às vezes mesmo sem tá gripada... que a gente mora bem de frente e eu escuto ela conversando: - Laura! Vai dormir, Laura! Isso, altas horas, né?

(Kátia) É, ela é muito ruim pra tomar remédio. É sofrimento pra tomar remédio. Ela prende (a garganta) e fica 'arc', 'kra' e o remédio vai virando água, daqui a pouco tá descendo. E colocando, colocando (água) até descer.

Melhoras decorrentes dos atendimentos fisioterápicos

(Kátia) Também melhorou bastante, né! Só que ela ainda não equilibra o corpo, mas ela melhorou... ela melhorou bastante pra vista que ela era.

(Mariana) Tá desenvolvendo ela, muito diferente.

(Kátia) Bem diferente. Totalmente melhor.

(Laura acorda bem cedo, entre 4 e 5 horas da manhã)

(Kátia) Ela acorda de manhã, ela me chama: - Hein, hein! Eu: -Vá dormir, filha! Tá cedo, vá dormir... E ela: -Ann, ann!

(Quando dorme na mesma cama com Laura)

(Kátia) Ela fica empurrando, pra mim levantar. Eu viro pro outro lado. - Vá dormir, filha! Tá cedo ainda!

Tem dia que eu digo: -Bom dia! E ela abre os olhos. - Bom dia, minha filha!? Já deu bom dia a Deus? Bom dia! Bom dia! Aí, eu viro ela, aí, com os braços, as pernas chega sobe, assim... pra cima de tanto esticar. E aí, vai pro colégio? Ela faz: - É, é, é, é! Como quem diz assim: -Vou!

Identificam-se mudanças no desenvolvimento de Laura, surgem sinais de comunicação. Nas “conversas” e em suas vocalizações, Laura comunica suas intenções. O modo como utiliza o corpo para se comunicar, são sinais identificados pela família. Ela está conversando mais e isto é atribuído a sua frequência à escola.

Laura reconhece o personagem da Galinha Pintadinha em sala de aula

A Galinha Pintadinha é chamada em casa e Cocó (Kátia) e Kiki (Mariana). Conto que um dia ela viu este DVD em sua sala e passou a manhã repetindo ‘Cocó’.

(Kátia) Cocó é pedindo pra botar mais. Ela canta do jeitinho dela. Rindo e cantando...

Laura é capaz de identificar um personagem infantil através da palavra “Cocó”. Esta palavra adquire função de referencialidade, no contexto em que o DVD é exibido e o identifica e solicita sua repetição. Ela canta, “do jeitinho dela” a canção do desenho animado”.

Laura é estimulada em casa (a cantar e acompanhar a avó cantando)

(Kátia) Ela louva comigo! Eu louvando, aí do jeito dela ela abre aquele bocão pra louvar também. Quando eu falo, inclusive, aquele que diz assim: meu Jesus, tu és bom! Aí, ela faz: - É, é, é! E aí eu vou com ela e ela vai desarnando.

A avó a estimula a cantar, contextualiza seu canto e atitude e aproveita a situação para continuar conversando com ela. Fica evidente, pelas descrições desta entrevista, que os relatos indicam estabelecimento de turnos conversacionais entre os sujeitos.

Medicações

(Mariana) Toma Gardenal e Deproten.

(Kátia) Ela tem que tomar pra ele pra controlar a epilepsia. Que, graças a Deus, não tem crise. E tomar esse outro pela manhã e à noite.

(Mariana) Depraken,

(Kátia) De manhã e à noite que é pra ela ficar mais calma, né? Porque quando ela se agita, sai de baixo! Ela vai assim, pra cima pra morder. Aí, as vezes, ela (referindo-se a Mariana): - Pare com isso, Laura! Eu digo: - tenha paciência, tenha calma porque ela tem um derrame cerebral, né! Por causa da paralisia...”

O uso da medicação e o conhecimento dos seus efeitos é bem estabelecido por sua família. No entanto, os nomes de uma das medicações que variou foi “Depraken” e

“Deproten”. Na internet foi possível localizar uma medicação com um nome de sonoridade muito próxima a citada na entrevista³⁰.

O futuro de Laura

(Kátia) *Bom, o futuro dela...*

O tema do futuro foi o único que não recebeu desenvolvimento durante a entrevista. É possível que o futuro requisite a elaboração de um cenário prospectivo longo, indicando a passagem do tempo, seguindo um cenário difícil de descrever ou supor. O futuro, como tempo longo, requer a disposição para pensar além do momento presente. No momento em que esta entrevista estava sendo realizada, Laura, Kátia e Mariana estavam com problemas de saúde. No relato, eventos de sofrimento foram referidos, a própria doença de Laura evoca a dor e o abandono. De algum modo, o tema da morte esteve implícito como possibilidade. Então, é possível que tratar do futuro seria se aproximar desta possibilidade.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA TÂNIA, REALIZADA EM SETEMBRO DE 2015.

Apresentação: Tem o Magistério, a graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Formada desde 2002, não se imaginava professora, pois desejava ser pedagoga empresarial. É concursada da SEMED e está nesta escola há 12 anos. Tem também experiência em escola particular. Atuou no ensino fundamental, médio, EJA e ProJovem.

A preparação dos meninos

(Tania) *Então, quando Laura entrou na escola, Célia pediu a mãe dela uma semana de adaptação com os meninos” (Que a mãe permanecesse uma semana na sala de aula para adaptação e orientações).*

³⁰ Em consulta ao site www.medicina.net, localizamos uma medicação chamada Depakot, que é indicada para crises epiléticas.

Célia resolveu fazer as dinâmicas: pega o biscoito com a mão, come depois amarra a mão. -Você consegue? Não! Vamos andar sozinho. Agora segura você atrás com força. Você consegue andar? Não! Só com ajuda do colega”...

A preparação dos alunos e professora que passariam a conviver com Laura estabeleceu um campo de significação, para os adultos e para as crianças. O vídeo exibido da criança com paralisia cerebral, seguida da oficina com as crianças, ofereceu aos sujeitos o contato com a temática. No entanto, não é possível avaliar como cada sujeito significou os elementos presentes e experienciados. De qualquer modo, a temática ou a condição de Laura atingem os sujeitos coletivamente.

A chegada de Laura

Primeiro, a conversa surgiu pelos corredores de uma criança que é cadeirante. Mas se ela não tem cadeira, ela anda no carrinho, no carrinho de bebê. Aí, Célia barrou. Por que a escola não tem acessibilidade nenhuma para uma criança cadeirante. Aqui na escola o banheiro não passa a cadeira de rodas. Tudo certo. Quando num belo dia estava no dia do circo, eu acho ou ensaiando para o Dia das Mães... foi pro Dia das Mães! E a Karla (a coordenadora) chegou e disse: - Agora, esse ano, agora você vai receber a Laura. Você quer de manhã ou de tarde?... E aí eu disse tanto faz. Mas depois escolhi pela manhã, pois à tarde os meninos são mais agitados. Ela não anda, não fala, não sai da cadeira. Ela é especial. Era no carrinho de bebê. Eu vou querer de manhã, porque a tarde só tem dois auxiliares... homem... mas, os concursados são homens...

(As mulheres estavam na sala do 1º período)

E eu não contava nem com Mônica...

Aí, Célia disse como é que vai ser: - Ela não anda... Ela não anda, ela não fala, ela só baba, ela não tem movimento nenhum. Aí, eu disse: - Então, praticamente ela é um vegetal! Aí, Célia disse: ‘- É, praticamente ela só move olhos e a cabeça’ E disse para minha mãe: como é que eu vou trabalhar com essa menina? Não vou querer, não. Vou desistir, vou mandar ela para outra professora pegar. Mas sei lá, ela já tinha duas crianças. Eu disse, então vai ser como Deus quiser. E Célia foi, a gente conversou, Célia deu todo suporte... A mãe iria passar uma semana comigo e Célia na sala para nos ensinar tudo o que é Laura fazia, tudo que ela faz com a Laura. Eu não sei trocar fralda, não tenho filhos... Já pensou se eu botasse uma fralda aqui em cima? Quando a gente vai trocar a fralda, junta duas mesas e tira todos os meninos. Deixa só as meninas perto para ajudar a limpar.

A descrição da chegada de Laura e quase impedimento feito por Tânia revela detalhes das contradições do processo de inclusão: da busca por tentar matricular uma criança, de conseguir a vaga numa escola, da acessibilidade física e atitudinal da instituição, da

preparação dos professores. O relato de Tânia deixa claro que diante da abordagem realizada, a ela não haveria possibilidades de recusa. Na abordagem e apresentação de características da futura aluna, a professora recebe um cenário de limitações e desafios. Referir-se a Laura como um vegetal é um modo de configurar um sujeito diante de impossibilidades (ela não andava, ela não falava). A sua quase desistência esbarra no fato de suas colegas também terem crianças com necessidades educacionais especiais. Destaca que o apoio veio da professora Célia e da permanência da mãe de Laura nos primeiros dias, para compreender as necessidades da criança e estudar modos de manejá-la no cotidiano.

O impacto de ver Laura

Torta, diferente. Ela tava com a mãe. Foi assustador, porque a mãe dela foi embora e eu fiquei sozinha na sala sem ninguém. Só eu e Deus e um monte de menino. E os meninos chegaram para mim: ‘- Ela vai dar em mim?’ Porque o Fred bate e é a referência para todo mundo da escola. Ele bate. ‘- Eu não quero não ficar perto dela!’ E os meninos iam se afastando...”

Chegou na sala numa segunda-feira, dia 18 de Maio, era meu primeiro contato com a Laura. Eu nunca tinha visto Laura, nem quando ela tinha vindo fazer a matrícula. Nem tinha visto nem a mãe. Aí, quando ela chegou, eu me assustei um pouco, eu me assustei quando ela entrou. Aí, tá meu Deus é totalmente diferente do que eu pensava. Eu pensava, eu pensei que ela ainda podia mexer a mão, que ela podia mexer o braço, que ela tinha estabilidade no pescoço, não. Aí, a mãe dela disse todo momento tem que ficar com carrinho e reclinado para trás. Porque ela fica assim, ela não tem mobilidade no pescoço nenhuma. E não diz se tá com fome, não disse quer fazer xixi. Você tem que ir descobrindo aos poucos. Aí a mãe dela foi ensinando, quando ela não quer mais comer, ela bota para fora. Quando algo incomoda, ela fica dando aqueles espasmos...

A escolha das palavras para expressar o pensamento e o que sente em termos afetivos é fundamental para compreender a significação da experiência. Ela diz que foi assustador ver Laura pela primeira vez e ela não era nada do que havia pensado. Esperava que ela pudesse mexer a mão, mesmo tendo informações prévias que já negariam esta possibilidade, manteve uma expectativa idealizada. A menina, com sua disposição corporal, desconstruiu todo um cenário criado para configurar imagens da paralisia cerebral. Fica evidente que as reações das crianças também indicaram que esta desconstrução atingiu outros sujeitos, além da professora. A responsabilidade por identificar sinais de demandas da menina trouxeram desconforto e insegurança à professora.

O impacto da história de Laura

Mas é complicado, é complicada a situação da criança, dessa criança, até porque não nasceu assim, foi consequência de uma queda, né! Você sabe, né? Porque a mãe biológica é usuária de droga. Então derrubou várias vezes Laura na valeta e, dessas vezes que ela caiu, ela se machucou muito. Aí, esse anjo chamado Mariana pegou a menina e disse: ‘- Mulher! Pelo amor de Deus! E agora, o quê é que você fez com essa menina? O quê você fez com essa menina? Aí, deram um banho. ‘Dá um banho que ela fica limpa’ Só que deram um banho, era molinha, ainda. Então não perceberam que Laura... só quando a Laura não começou a andar, quando ela foi ficando com 7 meses 8 meses e não sentava... foi a Mariana, foi a Fátima que notou! Eu já disse a ela que ela é uma santa. Eu, se fosse eu, eu tinha me mudado...

A história de vida de Laura gera um outro impacto que traz à tona a idealização do papel da mulher enquanto mãe. Duas representações de maternidade se colocam: uma mãe biológica negligente, que causou a paralisia cerebral e uma mãe substituta, que exerce o papel de cuidado, genuinamente. Ela foi capaz de perceber que Laura não apresentava os sinais de desenvolvimentos indicadores de um padrão típico de desenvolvimento psicomotor. A reflexão sobre a condição de Laura expõe sua significação sobre modos de cuidar, que a Mariana demonstrou em oposição à mãe biológica.

Mudanças na SEMED: o brincar

Em 2003, quando eu entrei, logo no comecinho... os meninos saíam lendo e era gratificante quando a gente colocava uma palavra... e fazer ditado avaliativo. Antes tinha ditados avaliativos, porque agora a SEMED cortou porque, para a SEMED, o que importa é que a criança brinque, aprenda através de brincadeiras e que o registro seja feito através do caderno e o professor vê o que o aluno fez e deu certo a atividade ou não. Se a professora atingiu o objetivo e se não, qual seria a outra proposta de realizar a mesma atividade com aquele ou com outros alunos. Porque uma atividade que dá certo com um e com outros não...

Eu não gostei muito não. Porque quando ele sair daqui, que vão para o fundamental, que agora o primeiro ano, no caso, a alfabetização...

(Os professores das outras escolas vão perceber que as crianças não estão alfabetizadas...)

... vão reclamar muito porque as crianças não sabem ler, não sabe escrever, não sabem grafar e tudo isso a gente... brinca, eles grafam através de brincadeira. ‘- Vamos lá na contagem: vou buscar aqui um número tal de meninas, tal de meninas, quantos somos juntos na atividade. Mesmo! Como era antigamente. Não tem mais atividades de números, trilhas e textos lacunados... de textos fatiados. Tudo isso foi abolido, essa mudança começou do ano passado para cá.

Há uma recusa à proposta apresentada pela SEMED repensando práticas pedagógicas e objetivando valorizar o brincar como recurso para potencializar o desenvolvimento das crianças. Tânia relembra estratégias pedagógicas estruturadas que valorizavam o treino de habilidades para uma prontidão à alfabetização. Descreve as novas estratégias que deverá adotar e expõe sua reprovação a esta nova proposta. Esclarece que a saída das crianças e chegada à futura escola terá como cenário as limitações das crianças acompanharem um novo momento de sua escolarização. Acrescenta que as professoras das futuras escolas irão avaliar que, na escola anterior, as crianças nada aprenderam. É possível considerar que a nova proposta retirou de Tânia a possibilidade de continuar exercendo sua prática pedagógica onde ela caracteriza, com satisfação, suas experiências anteriores. A evolução possibilitada pelas estratégias abolidas será substituída por um brincar como uma prática pedagógica difusa, onde os interesses pedagógicos de reconhecer letras e números, grafando-os e elaborar raciocínios matemáticos de contagem, devem se inserir sem o rigor das práticas anteriores. A nova proposta parece ter atingido sua identidade de professora estruturada num modelo tradicional de ensinar crianças.

Compreendendo as necessidades de Laura: como lidar com ela

Isso foi 18 de maio, no meio de maio... aí, ela adoeceu. Passou um tempo sem vir, depois voltou de novo, depois passou um tempo sem vir... praticamente, Laura começou agora, do recesso para cá, de julho para cá... segunda quinzena para cá. Devido a problemas de saúde da mãe, ela andava faltando. Aí, foi quando a gente conversou e perguntou se não tem como a avó trazer ela, porque se a gente faz o trabalho, porque se a gente começa um trabalho com Laura e ela não vem, ela só vem daqui a dois ou três dias, quando a gente pega a Laura ela tá estressada, tá irritada. Como é o caso hoje, dia de quarta ela vai para terapia (fisioterapia), quinta... não são dois dias... parece que é terça e quinta, são dois dias. E quando ela fez no outro dia, ela vem... porque machuca. Porque machucam... mexem muito com ela e eu acho que dói e como ela não consegue falar, aí ela demonstra na irritação, fica meia sonolenta, abusada. Para ela, qualquer barulho agita. Aí, Célia disse: '- Eu vou na APAE. vou fazer perguntas, quais atividades que eu posso ter com Laura... os brinquedos, como devo tratar Laura, quais seriam as melhores posições confortáveis para Laura. Se passar muito tempo sentada, muito tempo em pé e a moça orientou''.

Pensa numa coisa que vai atingir ela também, porque não adianta... eu queria atingir os meus outros alunos, se ela ficar de fora....

Quando ela fica muito tempo sem sair daquela cadeira, vai para a roda, ela vai para cadeira, pra cadeirinha dela, ela vai para roda. Ela tá sempre em movimento, mas se ela passou muito tempo em um determinado lugar, naquela

mesma posição, ela fica fazendo uns espasmos e batendo a cabeça na parede... na parede, que ela acha o máximo... A gente briga, mas ela dá cada gargalhada! Eu acho que ela faz isso pelo som, porque não dói. Até porque, a gente colocou uma almofadinha e tem um EVA, um pedaço de emborrachado por trás, aí não machuca. Eu acho que essa zoada na cabeça, faz ela rir, porque eu acho a mãe dela disse que o que a machuca ela chora. Chora quando as moças vão colocar o extensor (na perna), tem que abaixar a perna, aí a mãe dela disse que ela chora, ela grita.

Quando pensa nas necessidades de Laura e no modo de intervir pedagogicamente, o corpo da criança é uma referência. Nele é possível ver se ela está disposta ou não. Embora reconheça as necessidades dos atendimentos de saúde de Laura, dirigiu-se a avó e pediu que buscasse faltar menos às atividades. Avalia que as faltas de Laura prejudicam seu desenvolvimento. Pontua a necessidade de deslocar Laura pela sala em vários momentos das atividades para, justamente, fazê-la inserir-se nestes contextos de interação com seus colegas. As situações vividas são sempre associadas ao modo como o corpo de Laura se coloca ou é colocado; do mesmo modo, ficar atenta as sensações ou emoções que ela expressa (dor, alegria) e de como estes elementos confluem nas situações vividas por ela na sala de aula.

O desenvolvimento de Laura

Hoje ela já tá bem melhor, porque quando a gente pega na mão dela para pegar um objeto, quando a gente pegava a mão dela para pegar um objeto, a gente tinha a mão dela assim (rígida)... porque você não viu quando ela chegou no início. Observe hoje a mão dela mais aberta. Não sabia que era por esse dedo (que começava a abrir a mão)... eu nem tinha mão. Porque eu queria botar um joguinho de encaixe na mão dela... ela brincar de massinha. Porque quando eu estava sozinha, que a mãe dela não vinha ou Célia não podia ficar comigo, era assim que eu fazia. Então, eu não sabia. Depois que Célia foi para lá (na APAE) a moça ensinou: ‘__ Primeiro vai abrindo os dedos dela pelo maior abrindo até abrir a mão e se ficar dizendo ‘Laura, abra mão!’ E falar com ela sério e rígida! Não, você está feia! Levanta a cabeça! Aí, você vê que ela levanta!

Aquele velcro (referindo-se duas luvas que possuem um velcro e fixa, unindo, as duas mãos, de Célia e de Laura) que a Célia fez, sei que aquilo foi muito bom. Eu já usei com ela também, eu acho que ela achou que era ela que tava passando as páginas. Porque ela dava cada gargalhada, quando ela fazia esse movimento. Eu acho que ela, no imaginário dela, pensou que ela tivesse fazendo aquilo ali, passando a folha. Entendeu? E quando, assim, depois que percebi que ela gosta de foto... ‘Bora, ficar assim para tirar uma foto!’ Vamos sentar e ela e na hora da roda tem uma música que pega na mão. Os meninos pegam na mão dela, ela não canta, mas ela fica ela fica gritando, rindo como se ela tivesse tentando, participando dali.

Nos primeiros dias, não era assim, porque agora, hoje, eu tenho para mim que ela chamou a Rita. Ela não disse R-I-T-A! Mônica tava tirando ela da cadeira adaptada e... você não tava... aí, se colocou ela na cadeira e disse Rita... e ela chamou Rita. Ela faz cocó. Ela (a mãe) disse que a Galinha Pintadinha é cocó. Ela disse cocó, porque de vez em quando, quando eles chegam... eu tenho um DVDzinho, que é pequenininho. Eu boto ele na sala e boto a Galinha Pintadinha e quando ela chegou, cabe entrou com avó e disse cocó. E ficou 'có có có có có'. Ee acho que nesse dia você não veio. Nesse dia ela ficou prestando atenção ao DVD Galinha Pintadinha. Às vezes, tenta falar. É como se ela quisesse.

A identificação de alterações no processo de desenvolvimento de Laura passam por alguns aspectos: 1) o corpo de Laura e o modo como realizaram as intervenções nele quando das situações de atividade/aprendizagem; 2) como Laura responde às intervenções; 3) mudanças na capacidade de Laura comunicar e interagir com seus colegas e, 4) atribuição de estados mentais e tomada de consciência, quando diz que Laura gostou de passar as páginas do livro que mostrou a ela. Todas as mudanças relatadas indicam uma avaliação positiva da condição de Laura e localizam estas mudanças nas situações vividas no contexto da escola. Importante também destacar que estas mudanças sempre têm o corpo como lugar para se expressar.

Laura se interessa e compreende seus parceiros?

O carrinho dela era desconfortável... era um carrinho de bebê. E quem fica praticamente reclinada, ela não ficava em pé, quer dizer ela não tinha esse ambiente; essa, era visão que a gente tem. Porque ela só vivia reclinada. Então só tem essa visão aqui. Tanto que, quando a menina passou para ir para o banheiro, ela virou o rosto acompanhou até onde o pescoço dela deu.

Ela girou e olhou para você (referindo-se à situação em que Tânia que 'o Tio Elton não vai tirar sua foto!') E falei firme com ela! A mãe dela disse, pode falar firme, porque ela só escuta na firmeza. Foi como ela tava dizendo. Hoje, se o Fred faz uma coisa com você e você olha para ele com semblante assim (sem firmeza), ele vai perceber você pode não ter falado sério com ele. Você achou que falou sério com ele, mas ele vai olhar para você e não vai dar valor. Você vai ter que falar mesmo com cara de bravo para ele. Aí, ela... até para sentar na roda antes, ela ficava assim e agora não. Agora não, ela consegue passar um tempo assim (com a postura ereta)... de vez em quando ela dá umas quedinhas de cabeça, mas ela consegue passar um certo tempo com a cabeça levantada...

A história de ontem, do Chapéu. Ela ficou... depois que o chapéu for para cabeça dela, ela se achou! '- Laura quer ser o que? Diga! O que é que Laura vai ser? Quando a menina disse princesa, modelo, tirar foto ela abriu aquele sorriso! Então, tá surtindo efeito! E fazer junto! Ela não vai fazer igual aos outros meninos, porque nem todo mundo faz igual. Porque todos são diferentes, cada um

tem seu modo de agir na sala e a gente tá sempre procurando fazer algo para que ela participe mais. Colocar os meninos em relação a ela.

Considera que a orientação espacial e de expansão do campo visual de Laura foram alterados em função da mudança dos equipamentos onde se instalava a criança (sai de um carrinho de bebê que a deixava reclinada, sem partilhar um mesmo horizonte visual, para uma cadeira adaptada onde ela realmente ficava sentada e vendo seus parceiros). Tânia diz que esta mudança alterou o modo de Laura ver a realidade circundante e que esta mudança trouxe benefícios. Acredita que ela compreende seus parceiros e é capaz de ler as expressões faciais deles, cruzando informações para identificar e interpretar suas intencionalidades e estados mentais. Não basta falar firme e sério e não apresentar uma expressão facial incongruente aos seus objetivos e finalidades. Esta mudança da cadeira também favoreceu seu controle corporal. Faz referência ao episódio do chapéu e aos desejos de Laura identificados por uma criança. Embora sua declaração se encerre utilizando argumentação identificada a uma retórica da inclusão (*Todos são diferentes...*), é importante destacar que o relato aponta um instante em que, segundo ela, Laura teria assentido sobre quem ela gostaria de ser a partir das indagações de sua colega; neste sentido, fica patente que Tânia busca identificar na corporalidade, no gestual e na expressão facial de Laura, sinais indicadores de mudanças em sua história de desenvolvimento no contexto das práticas pedagógicas.

O impacto entre os colegas

Não só com os que mais se aproximam dela, porque aquele menino mesmo o Lúcio... que te falei, ele tem uma situação difícil, ele tem medo da Laura. Ele não era desse jeito, ele era mais participativo. Acho que isso dele não se aproximar é o medo de sofrer o que ele sofre em casa. Mas eu já disse a ele e ele já tá vendo que a Laura não é igual ao irmão dele, que a Laura não é igual ao Fred. Porque como eu falei com você, a minha aluna Luna no primeiro dia disse” ‘- Eu não quero ficar aqui mais nessa sala!’ Se agarrou na minha perna e chorou. ‘- Porque essa menina vai dar em mim! Ela não vai dar em você! Vai! Que o Fred dá! Chorou, chorou! Célia, veio e ficou com ela e ela parou de chorar...

As crianças guardaram fortemente as experiências anteriores vividas com Fred, outra criança com paralisia cerebral que estuda no mesmo turno que Laura. Embora existam diferenças entre eles (Fred anda e Laura, não), para Lúcio outros elementos se acrescem: ele convive com um irmão que o agride fisicamente e um pai com comportamento violento. A presença de Laura alterou o comportamento de Lúcio, antes ele era mais participativo. Há

uma ameaça significada pela presença de Laura enquanto convivência diária na sala de aula. Célia foi outra criança que reagiu negativamente à presença de Laura.

Promovendo interação

Foi a hora do desjejum e eu pensei, ‘- Como é que vou dar o lanche a essa menina?’ A mãe dela disse ela come biscoito, só que eu disse eu não vou arriscar. Então, parti o biscoito dentro do pote e molhei um pouquinho de suco e ficou pastoso. E dei o suco na colher. (Abordando as crianças, diz alto para elas ouvirem): “- Eita! E agora? Quem é que vai me ajudar? Dar comida a ela... Aí, Andressa veio. E eu pensando, você disse que não queria ficar perto dela. Ela brincou com Laura no parque hoje, continua a mesma ligação. A Bárbara, a Linda, a Rita... então todo mundo. Mas, observe, só mais as meninas, poucos meninos chegam. Lucas tava na mesa, porque hoje eu coloquei, porque eu procuro assim... não deixar eles, Bárbara... procuro deixar eles sempre nos mesmos lugares. No comecinho, encontrava muito Vitória e Bárbara com ela.

Tânia utilizou uma situação desafiadora para si mesma, que seria alimentar Laura, para criar uma situação em que ela partilhasse esta tarefa com as crianças. Acredita que tal situação de aproximou mais as crianças.

A inclusão

Foi um aprendizado. Foi ele (o Miguel, numa experiência anterior com crianças com necessidades especiais), quando passou a sentar, ele passou a dar uns passos parecidos com os do Fred e ela acabou saindo da escola. Não tive uma experiência nenhuma com crianças especiais, aí foi quando no ano retrasado... passado, entrou Davi na minha sala.

Relembra experiências anteriores que possibilitaram o trabalho com crianças com necessidades especiais. De modo semelhante às crianças, a experiência atual como Laura se inscreve numa trajetória de aprendizagens que se acumulam e transformam seu fazer profissional. Ao referir-se ao Fred, ao Davi e ao Miguel pontua que é capaz de reconhecer progressos no desenvolvimento motor das crianças.

ENTREVISTAS COM A PROFESSORA CÉLIA, REALIZADAS EM SETEMBRO E NOVEMBRO DE 2015

Apresentação:

Formação inicial com o Curso de Magistério, Graduada em Filosofia, com Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Desde 2005 é servidora concursada da SEMED. Iniciou sua atuação na sala de aula regular na educação infantil, atuando também como coordenadora pedagógica. Chegou à escola quando estava para concluir a graduação e já havia feito um trabalho. Chega por intermédio da atual diretora que conheceu na SEMED, quando atuava lá. Em 2013 o MEC selecionou escolas para receber os equipamentos e montar uma sala de recursos multifuncionais. Como já era conhecida da diretora, foi convidada por ela a implantar o serviço.

As primeiras experiências com criança com necessidades educacionais especiais

Fazendo referência ao Fred (um menino que estuda na sala de 5 anos), também diagnosticado com paralisia cerebral, diz:

Sim, quando eu vim pra qui morrendo de medo, vim morrendo de medo... O novo, o novo pra mim... eu, eu fico olhando pro Fred (risos)... Meu Deus! Parece comigo! O novo ele sempre dá um medo, como é que vai ser? E é outra realidade. Você lidar com crianças com necessidades especiais. Primeiro, assim, será que eu vou dar conta? Como é que vai ser? Então eu, sinceramente, estou aprendendo na prática.

Aí logo veio pra mim o Carlos. Parece que eu fui abrindo as portas, porque ele ainda não tava não. Quando eu cheguei tinha sido matriculado há pouco tempo. Era anão. Lá pra outubro, veio o... eita! Esqueci o nome do menino. Depois me lembro... que tinha PC. Fred!

Identifica-se ao Fred quando descreve sua chegada à escola e início dos atendimentos às crianças com necessidades educacionais especiais. Diz que sentiu medo diante do novo: uma nova escola com uma nova demanda. A partir daí, afirma que foi abrindo portas. Não raro, nos relatos de outros profissionais de AEE, quando uma determinada escola recebe um aluno com deficiência e é enquadrado como aluno especial, a escola torna-se referência no atendimento. Nem sempre porque se sente qualificada ao atendimento, mas por não ter se negado ao recebimento. Esta experiência inaugural será modelo para as outras situações que

irão se seguir. Questionou-se sobre sua competência e esclarece que vem aprendendo com as situações que lhes chegam. Sua declaração aponta para a fragilidade da formação dos profissionais que atuam no AEE.

As mães são responsáveis

Aí, a mãe, então esse é o grande problema. Não só da sala de recurso, da escola como um todo, mas agravado na sala de recurso... quando a mãe não leva a criança pros acompanhamentos que deve ser feito.

A figura materna é a grande referência, ela é o grande problema que afeta todos os setores da escola, mas que se agrava na sala de recursos quando estas não atendem às solicitações de encaminhamento aos serviços de saúde das crianças. Há um forte peso colocado na figura feminina por, justamente, ser ela quem representa a família na escola.

A chegada de Laura

A chegada de Laura aqui. Na verdade, a chegada física de Laura foi esse ano. Na escola foi esse ano (2015). A mãe de Laura teve aqui em outubro do ano passado (2014) procurando vaga. E aí, dizendo que a criança era especial, passaram pra mim e aí ela contou a história de Laura. Passei para a direção e que nessa ocasião foi negada a matrícula, já por conta de ser no mês de outubro não tinha mais vaga. E aí ficou pra no ano seguinte procurar a escola novamente. E assim foi feito. E aí nesse ano, quando ela chegou... aí quais foram as preocupações: a questão da acessibilidade.

(Discorre longamente que as salas tem as portas de acesso largas, mas a dos banheiros não). Uma cadeira de rodas ou um carrinho de bebê não entram. Quando a mãe falou que ela usava fraldas e ficava no carrinho “foi um problema a menos pra escola”

Faz um destaque importante: a mãe de Laura procurou a escola no ano de 2014, mesmo que no mês de outubro. A escola nega a matrícula sob a alegação de estarem já no mês de outubro. A acessibilidade foi apontada como o fator que recebeu atenção para promover a locomoção de Laura.

A reação das crianças à chegada de Laura

(...) a primeira pergunta (que fizeram): ‘- Ela bate, ela morde?’ Se não me engano não tem certeza foi Bárbara... não lembro quem foi mais (que perguntou). Mas as perguntas foram feitas, se ela vai descer, ela morde... por conta das experiências que eles tinham do Fred.

A princípio, principalmente o Lúcio! Ele ficou um pouquinho... acho que ele ficou com medo. Porque ele tem um irmão especial, ele tem um irmão autista tem um pai pelo que a mãe diz que tem problema não sei de quê. Parece que ele bebe, parece que esse menino... o irmão, dele às vezes machuca ele mesmo sem querer. Não sei como ele funciona em casa, porque a mãe... ela conversa e tudo, mas não tem assim uma fala fluente. Você tem que tá perguntando ou não quer falar. Entendeu?

Eles ficaram assim... você tá vendo uma criança diferente do que eles estão acostumados a ver. E aí, se depara com aquela situação... um carrinho (Laura chega num carrinho de bebê). Eu não sei se era, não sei o que passa na cabeça deles porque eu não perguntei. Mas você olhar aqueles. Olhar aquele olhar de curiosidade, meio espantado, meio de longe.

(Foi realizada uma oficina para que as crianças experimentassem a sensação de mover-se com limitações e um vídeo com um menino com paralisia cerebral foi exibido para eles).

Depois, o que a gente fez que foi a oficina do ‘Sentir’. O que é você não pode fazer as coisas embora você queira, fisicamente. Eu acho que isso aí foi muito bom para eles realmente entenderam.

O medo das crianças referente à presença de Laura e que ela poderia ser ‘como o Fred’ deixam claro que comparam a experiência anterior à nova situação que estavam vivenciando. As intervenções realizadas (exibição do vídeo e oficina) deram a oportunidade das crianças terem contato com um cenário imagético de uma criança com paralisia cerebral. Embora se deva fazer a ressalva que a própria compreensão de uma definição de paralisia não pode ser considerada, as crianças experimentaram sensações parciais configuradas por experiências corporais de movimentos e limitações de movimentos. Mesmo apresentando, num vídeo, uma criança com pouca mobilidade numa cadeira, podemos pensar nas significações produzidas a partir da presença concreta de Laura na sala, as crianças ainda assim perguntaram se ela desceria da cadeira e morderia. Podemos considerar que a oficina teve um efeito reduzido ou até nulo, dependendo do modo como cada criança compreendeu a intervenção, pois agora estavam diante da experiência de encontrar e estar com Laura corporificada na sala de aula.

Como atuar com Laura

Eu associo seu comportamento dele (do Fred) com comportamento dela (de Laura), mas para mim, para ter uma noção de comportamento. E associei a ele, eu associo a ele, mas na minha cabeça funciona assim.

A experiência com o Fred foi e permaneceu um balizador para atuar com Laura. Aprendendo com as experiências, Célia deixa claro que vem construindo sua prática e as experimentações que realiza, constituem seu processo de formação e aprimoramento no cotidiano³¹.

O trabalho do professor na educação infantil: entre o ensinar e o brincar

(Tratando do modo como atuava com o Carlos³², como ele tinha dificuldade de pegar no lápis, como foi necessário investir nele numa perspectiva mais centrada no uso do lápis e no treino da escrita).

Tá trabalhando o que ali? Percepção, visualização, coordenação, né?! Tá trabalhando coordenação motora ampla também, de um modo geral. Então, isso tudo ajuda. Aí, parece que assim: as coisas são feitas, eu não sei, eu não entendo, eu queria, eu quero compreender e até hoje eu não entendo. Por exemplo, educação infantil... alguns autores dizem “Educação infantil você pode brincar, no fundamental você não brinca. Porque não é pra ser assim, mas na prática é! As atividades são voltadas (fala num tom mais firme, argumentativo)... as atividades da educação infantil... elas são voltadas assim pra... pras dinâmicas, né? Atividades em grupo, a base é a brincadeira. Você trabalha em cima disso. Aí, quando chega no ensino fundamental, é uma outra linha. É o quadro e o aluno e a escrita.

(Perguntada se concorda com isso, responde)

É... eu acho... porque essa dificuldade dele usar... alguns meninos podem sentir. Ele é mais acentuado, porque a gente não trabalha muito o quadro e a escrita”

Se eu acho que deveria? Já que ele, lá na frente, a realidade que eles vão encontrar é essa... eu acho que deveria. Porque por conta do que eles vão encontrar lá, vai ser diferente do que a gente faz aqui. Entendeu? É como se fosse assim: não é pra ser, mas algumas coisas... eu posso tá errada. Não há uma sequência. Aqui se trabalha desse jeito. Não é pra ser, mas a realidade que vão encontrar é pra ter uma preparação.

³¹ Seus acompanhamentos até os atendimentos médicos e ONGs que atuam com pessoas com deficiência tem lhe dado oportunidade de tirar dúvidas sobre questões fundamentais no manejo com estes sujeitos (como uso e efeitos das medicações, definição e classificação de doenças, prognósticos, manejo corporal e orientações sobre o ensino e a aprendizagem). Fonte da Informação: registros em Diário de Campo.

³² Criança com nanismo que frequentou este CMEI. Fonte da informação: registros em Diário de Campo.

Célia traz observações importantes sobre a efetivação de uma mudança de perspectiva definida pela SEMED. Sua fala deixa claro que há um descompasso entre o que pensa o professor na educação infantil e aqueles que coordenam planos de ação e projetos globais de intervenção. Aquele que desenvolve a política de educação, o professor que está na sala de aula confere outro sentido à proposta da Secretaria. Ela não reconhece a efetividade da proposta e afirma que ela não se converte num eixo preparatório e sequencial ao ensino fundamental. Não ter a preparação para a alfabetização faz com que o aluno chegue defasado na nova escola. A realidade exigirá uma preparação, uma prontidão e as crianças chegam sem ela. A sua expressão “é o quadro, o aluno e a escrita”, parecem sintetizar seu pensamento quando descreve a incomunicabilidade entre o que elas estão fazendo na escola e o que as crianças encontrarão no ensino fundamental.

Preocupação inicial na atuação com Laura: socialização

Eu não pensava em adaptar a partir do planejamento da professora, porque a gente faz na sala agora. Como eu te falei, no início a minha preocupação era a socialização. As questões de conteúdo, que atividades... elas, assim, eu até deixei isso um pouco de lado, porque a minha preocupação era deixar ela junto. Com condições dela participar da aula. Que é uma das atribuições da AEE. Não tô fugindo das atribuições do AEE. A aula quem prepara é a professora. Professor do AEE pode fazer adaptação, mas a aula é da professora. Eu acho que a socialização ajudou muito a Laura. Essa questão do gostar da escola, da questão dos estímulos. Dos estímulos principalmente. Porque eu não tô falando... eu tô falando todo mundo! Tô me referindo até as crianças da sala, porque a gente preparou os meninos também. Antes, eles ficavam... isso... que é necessário... eles estavam com medo do Fred. Porque o Fred foi o referencial (...) de comprometimento! Porque ele chegou primeiro, só que o Fred chegou aqui batendo, mordendo, jogando as coisas fora.

Célia diz que sua intervenção não visava inserir o conteúdo em suas práticas e sim atividades que favorecessem a socialização da criança. Pensar em estratégias que ela participasse da aula, não apenas restrita ao AEE. Demarca que a socialização contribuiu com a Laura. Célia traz a mudança de contexto de sua intervenção, da sala do AEE à sala em que as crianças com necessidades educacionais especiais se encontram com seus colegas.

Compreendendo Laura. Laura compreende? Laura comunica?

Eu cheguei (junto com Laura no atendimento e começaram os procedimentos, os exames e ela sentiu dor) e disse a Laura: ‘- Hoje, hoje eu vou dizer ao pessoal na escola, eu vou dizer a tia Mônica e aos e os meninos que você não tá se comportando. Pare com isso, Laura! Que coisa feia! Que coisa! Eu vou dizer a tia Mônica!’”. E ela parou e ficou como se ela tivesse procurando a Mônica. Acho que Mônica é sim, para ela, o referencial. (Ficou) parada, procurando e ouvindo. Eu não sei lhe dizer, ainda nessa questão intelectual da Laura como é que tá. Eu não sei ainda, tenho minhas dúvidas. Eu acho que ela entende sim, em algumas coisas. Mas se fala na questão da aprendizagem futura, coisas futuras... porque quando eu fui na neuro (neurologista), a doutora Lícia disse que a fala... que eu levei a cópia do laudo da tomografia, ela disse que pelo problema dela, que tá apresentando aqui, é a fala e a linguagem. É um sinal de que a cognição pode estar afetada. Isso foi o que ela disse, mas eu entendi que ela falou como hipótese, porque ela disse assim... aí foi quando eu disse: ‘- Mas Doutora, ela sabe, ela reconhece a escola, ela sabe os horários dela. Porque a mãe disse que, quando ela não vai para a escola, ela reclama, fica reclamando quando não vai pra escola. E ela gosta da escola, gosta dos meninos, a gente fala as coisas e a gente pensa que ela acompanha. E ela disse que ela tem uma inteligência prática.

Conversando com Laura durante o atendimento, Célia faz referência a Mônica e aos colegas e a escola, como estratégia para exigir dela autocontrole e cooperação durante a consulta. Laura parece atentar para o conteúdo da fala de Célia. As referências apresentadas por Célia alteram seu comportamento: ela pára e silencia, demonstra estar ouvindo. A médica é questionada sobre o comprometimento da cognição de Laura e responde sobre a possível preservação de uma inteligência prática. Toda sequência de habilidades que Laura apresenta é sintetizada por esta declaração da médica.

A questão do riso, ela fica... eu fico me perguntando, porque que ela ri? Se ela ri em uma reação involuntária ou se ela ri na reação da gente. Se ela ri dela, se ela ri de alguma coisa que a gente faz... Eu acho que logo nos primeiros dias, ela sorria sim, mas não como ela sorri hoje. Assim ela tá sorrindo mais porque como qualquer criança que chega na escola, um ambiente novo, pessoas novas. E esse sorriso, eu não sei lhe dizer se era... acho que o sorriso da Laura é o mesmo sorriso, só que pra mim tá diferente, no sentido de que eu já compreendo melhor aquele sorriso. É, então eu não sei ainda a questão. Ainda tenho dúvida, mas ainda tem um ano com ela para a gente aprender nessa questão, se ela compreende bem as coisas.

Célia afirma que sua percepção sobre Laura foi alterada: ele reconhece que determinado comportamento permanece o mesmo, mas mudou a sua forma de ver estes

comportamentos. O riso de Laura é o mesmo. Célia que o vê de maneira diferente. Laura é a mesma, quem mudou foi Célia. Insiste que não é capaz de dizer se ela vai aprender.

Falei, depois a Mônica e falou depois as colegas (professoras). É quase imperceptível, é um movimento assim, que você nem notava. Mas você vê no vídeo, ela faz isso e levanta (Pergunto se isso não seria aleatório). Falou para passear e ficar insistindo ‘- Laura, passear, passear. Lauraa da mão para passear!’ Então, eu sinceramente, não tenho uma conclusão ainda.

Ter uma conclusão não a impossibilita de continuar atuando, no entanto, ela se questiona. A situação em que Laura dá a mão para passear foi quase imperceptível, para se assegurar, ela recorre às colegas com a intenção de confirmar sua hipótese.

Ela tava com o irmão, aí eu perguntei por que que ela tá chorando e a avó disse: ‘__ Ah, porque não foi pra escola! Ela tava agoniada porque não foi para a escola, porque todo dia tem que ir pra escola.’ Aí, eu cheguei e disse: ‘__ Lauraa, vamos para escola!’ Ela presta atenção e abre um sorriso. Então ela gosta da escola, ela reconhece a escola, ela sabe que ela tá vindo para escola e ela sabe que você tá falando da escola. Eu não tenho ainda uma conclusão fechada sobre isso. Acreditar que ela tem condições de desenvolvimento de inteligência não sei, queria...

Mais uma vez Célia exemplifica com situações sua percepção de que Laura compreende. No excerto acima, narra uma situação em que, mais uma vez, se utilizou de uma referência para compreender o nível de consciência em Laura. Ela estava “agoniada”, mas a palavra “escola” e o convite “vamos para a escola” eliciam o sorriso de Laura. Para Célia, tal sentença, quando declarada a Laura, sofre o seu reconhecimento por se referir a um contexto que a deixa feliz.

Não, eu percebi agora. Eu noto muito pouco hoje. Eu não sei se ela utiliza (o cocó que ela repete a avó disse que é pedindo para colocar o DVD da Galinha Pintadinha) o cocó para tudo o que ela quer. Por exemplo, no dia que a médica tava mexendo com ela, que tava doendo, antes da aplicação (ela vocalizava cocó). Eu não sei o que é cocó... se ela usa para tudo que ela quer falar ou é porque o único som que talvez saia, que ela consiga ouvir o que ela tá falando. Eu não sei dizer, eu não sei dizer a você.

Outra observação importante: a vocalização “Cocó”, que todos compreendem ser o modo como Laura refere-se e solicita o DVD da Galinha Pintadinha, pode ter outras funções como referente linguístico. No momento em que sentia dor, portanto, estamos observando sua presença descontextualizada do possível lugar em que emergiu esta “palavra” (sua casa).

Laura vocalizava “Cocó” e Célia acrescenta que tal palavra pode ter múltiplas funções ou ser uma palavra ou som de fácil vocalização.

E levantando a mão mostra que tem vontades para você. Eu acho que sim, comunicando as vontades dela a gente...

Célia credita ao gesto de Laura um equivalente para declarar vontade, intencionalidade. Levantar a mão é gesto dirigido ao parceiro interacional. Podemos acrescentar que o gesto pode tomar o lugar de signo linguístico no turno conversacional quando as professoras e crianças abordaram Laura chamando-a para passear.

O desenvolvimento de Laura

Quando Laura vai para casa, que ela volta quando... Por não estar, por não estar na escola ela perde alguma coisa quando não está na escola junto com as crianças. Eu acho que ela perde, para mim a escola para Laura é tudo. Tá fazendo com que ela progrida. A Laura tava sem estudar e a Laura não tinha controle de cervical, não fazia esse movimento para passear levantando a mão dura. Mas ela tá bem, tá tomando a medicação para controlar e dar mais relaxamento do músculo poder ficar mais relaxado, para facilitar essa questão da mão.

Não é de um contexto institucional desprovido de relações dinamizadores de comportamentos que fala Célia, mas de um contexto relacional em que Laura encontra seus parceiros interacionais. A permanência em casa a prejudica, então pensamos que ela estabelece uma diferença de qualidade e natureza dos estímulos que Laura recebe. Essa interação, certamente pelas abordagens verbais, pela aproximação entre crianças, pelos toques corporais, em função das diversas abordagens e instruções que lhes são direcionadas, Laura altera sua disposição corporal. O controle da cervical é referido como um marcador do desenvolvimento dela.

Pensando assim, se a Laura não estivesse aqui ou tivesse em outra escola... Puxando a sardinha, né? Então, acho que ela não tinha avançado. Não eu acho que ela estaria do mesmo jeito. Porque eu tenho observado também que os pais dos meninos de modo geral, tem aqueles que não fazem por que não querem, que tem aqueles que é falta de instrução. A partir do momento em que a mãe, avó... elas quando orienta, quando dá instrução, marca alguma coisa ela vai de ônibus no sufoco. Ela vai!

Porque se não tivesse importância, ela estaria na escola qualquer. E ela (a avó) tá até preocupada em sair esse ano.

Curiosamente, nestes trechos, a mãe não é mais o “grande problema” da sala de AEE. Há aqui uma referência indireta à colaboração entre a família e a escola nos progressos de Laura.

Eu considero isso o avanço. Só o fato dela levantar um dedo, você pediu para fazer uma coisa, ela fazer. Isso já é um senhor... já é um avanço enorme...

Atenta aos gestos de Laura, Célia defende que eles representam avanços diante de suas limitações.

(Referindo-se a foto dela, sentada em uma cadeira, com um livro na perna e olhando para suas páginas).

A foto e a Laura com livro, na cadeira, um livro na perna, olhando atentamente para o livro. Sim com olhar fixo, a cabeça baixa, olhando, olhando fixo. E a mão dela chega tá, chega tá assim, como se ela estivesse envolvida na figura. Eu não sei explicar hoje como a gente observa as coisas, é na hora.

Uma Laura capaz de focalizar sua atenção para os elementos de um objeto (pensemos em sua textura, cores, desenhos, grafismos, imagens, letras, personagens), é descrita enquanto corporalidade e gestualidade. Tem uma atenção concentrada e mantém sua mão próxima ao corpo. Há uma Laura com disposição corporal contida que, na descrição de Célia, corresponde à descrição de quem volta sua atenção na atividade de leitura.

(Acredita que ela tentou lhe morder, por que Laura não se agradara de algo e comentou com Mônica).

Mas, às vezes, dá impressão que quer morder. Eu não sabia que aquilo era morder. Aí, depois foi até a Mônica e disse que ela tá querendo morder. Aí, nesse momento que a gente briga com ela Laura: ‘ __ Coisa feia, Laura! Faz isso, não’ Depois ela vira para você e começa a rir. Nesse momento, eu não sei se ela tá tirando onda comigo ou se ela tá fazendo aquilo para brincar comigo ou chamar atenção. Essas coisas que eu não consigo ainda compreender o que ela tá querendo fazer com aquilo. Ou tá desagradando, tá agradando.

A importância de contrapor sua visão ou de pedir esclarecimentos às outras professoras, oferece a Célia a possibilidade de ampliar sua compreensão de Laura. Laura é capaz de apresentar comportamentos díspares em sentido como “morder” e “rir” e confundir Célia.

Importância de Mônica: a cuidadora é a extensão do corpo de Laura

Porque assim, principalmente a Mônica ou qualquer outra pessoa que trabalha com a pessoa com necessidade... eu acho eu acho que são pessoas de extrema, de extrema importância para criança... não sei se se dão conta da importância de vocês, com essas crianças para essas crianças... que, se para um cadeirante a cadeira é extensão do corpo dele, para uma pessoa com essa necessidade quem é o auxiliar é a mão, é o olho e a boca e as pernas, são os pés. Para mim, a Mônica é extensão do corpo da Laura. Porque a Laura só consegue... nem Tânia! Porque a Tânia é a professora sim, mas quem faz com a Laura é a Mônica. Eu acho assim é de extrema importância.

A observação de Célia de que Mônica configura-se como extensão do corpo de Laura pode oferecer pistas sobre a capacidade de Mônica enxergar-se como parte de Laura e compreendermos esta ligação simbiótica ou quase simbiótica entre as duas. Mônica executa os movimentos junto com a Laura.

Os estímulos vindos das crianças: a importância das interações

Eu acredito que (...) ela poderá participar das coisas. Uma das coisas foi colocar os meninos para passear com a Laura, aí abre a mão da Laura e deixa os meninos segurarem. Aquela confusão para cada um empurrar a cadeira. Então, aí teve uma vez que a gente foi fazer isso e eu fiquei só observando os meninos com ela. As meninas pararam mostrando para ela, as crianças mostrando para ela espontaneamente as coisas que estavam coladas na parede. Quer dizer, isso para mim uma forma de estímulo: eles pegar na mão. Esse negócio de abrir a mão para passear não foi uma coisa proposital: ‘- Vai, Laura, dá a mão para passear. Bora passear!’ E ela fez o movimento com a mão, então eu interpretei que ela tava entendendo. Então ela queria passear e assim o crédito por isso é dos meninos, das crianças. Porque ela quer, ela quer fazer um passeio aqui na escola. Até o dia que ela fez assim e mexeu mesmo a mão. Ficou bem claro no vídeo. Outra coisa que os meninos dizem: ‘- Laura, presta atenção! Laura, Laura levanta a cabeça, Laura levanta a cabeça!’ E não sei se você já viu, eles fazem isso. A gente tava no balanço e a Laura foi e teve uma não sei se foi... eu não sei se foi... aí tava no balanço, aí Laura teve uma crise epilética, uma convulsão da forma dela. Que eu não, então a gente não sabia: ela pisca o olho, ela fica um pouquinho rígida, quase imperceptível e fica piscando o olho e os cílios dela ficam mais assim, como... mais duro, mais aberto. Mas eu só pude observar depois que eu fui na médica com ela. Ela teve uma crise na hora e a médica mostrou: ‘- Olha, ela tá tendo agora dessa forma. Aí, foi quando eu aprendi, mostrei os meninos como ela tava tendo uma crise. É assim, aí foi quando a gente até então a gente não tinha observado de como era que funcionava com ela. Aí, a menina foi na hora (em que Laura estava no balanço) e ficou (com ela). E aí, observei quem tava balançando ela. Só que na hora, no balanço ela abaixou a cabeça. Quem tava balançando Laura disse: ‘Levanta a cabeça!’ Eu falei: ‘-

Calma, calma!’ Então, isso para mim é um estímulo. ‘Calma, calma mulher! Não é bem assim!...

Célia atribui a resposta gestual do dar a mão de Laura aos estímulos das crianças. Ressalta que as crianças compreendem as instruções que as professoras lançam a Laura e as repetem como novos estímulos, reforçados por seus parceiros de idade. Ao descrever a situação do balanço em que Laura, pelo próprio movimento ondular, baixa a cabeça, uma menina manda levantar. Curiosamente, Célia percebe como as crianças incorporaram este modo de atuar com a Laura e, pelo exemplo dado, nem sempre compreendem os instantes ou as situações singulares que exigem uma perspectiva mais acurada das possibilidades e limites de Laura. No entanto, é preciso destacar que ao mandar Laura levantar a cabeça, a menina repete a atitude em foco que os adultos promovem diante de Laura: se ela abaixa a cabeça, deve ser solicitada a levantar a cabeça.

Tem coisa que você não pode observar, porque tá só você e ela, a criança... tá só você e ela. Junto com os outros, a resposta pode ser outra.

Célia reforça que a presença e participação de outras crianças pode alterar a qualidade da observação. Novos elementos podem surgir e ampliar a compreensão do comportamento de Laura. A referência às crianças como parceiros que alteram a perspectiva do adulto é uma reflexão que pode mudar a qualidade da intervenção de Célia.

Tem coisas que aconteceu na sala. Poxa, isso tá acontecendo! A resposta que ela tá dando que antes não consegui identificar. Por exemplo, se a Laura... eu penso assim... Ah, como é que ela tá falando... a comunicação dela, na verdade a forma dela. A gente aqui tá com outro olhar, eu estou aprendendo a entender a resposta que ela dá. Só que a gente não sabia isso, vem com a convivência. O comportamento no grupo, eu tenho uma foto que eu acho que foi a Mônica, que eu não tava na escola. Uma foto da Laura lendo livro.

Célia reconhece que coisas acontecem na sala que são imperceptíveis, mas acertadamente, ela não era capaz ainda de perceber. Credita à convivência com as crianças a capacidade de realizar esta leitura. Destaca, também, que o comportamento no grupo é diferente do comportamento individual, localizado ou solitário.

Crença nas possibilidades de mudança

(Após a declaração da médica informando que Laura tem possíveis comprometimentos na cognição)

A questão do futuro... não sei como é que vai ser. Não tenho clareza, porque eu tô aprendendo. Até porque, a questão do ser humano, a questão da mente, a mente da gente ainda está sendo estudada até hoje; tem as suas capacidades, as suas compensações, as áreas que compensam outras. Eu acho a gente cuidando pode ajudar, mas quanto mais a gente acreditar, eu acho que ela só tem a ganhar.

Célia considera que acreditar e manter as intervenções poderão trazer benefício a Laura. Faz referência às capacidades e as compensações, possivelmente, como resultado das leituras que faz sobre a condição das crianças com deficiência.

Laura presa no corpo

Eu ainda acho que ela tá presa no corpo dela. É porque, eu fico vendo assim uma pessoa que não consegue fazer nada sozinha, e alguém que tem que fazer para ela... então o corpo não obedece a sua vontade, não. Quer levantar, brincar, quer pegar água. Alguém tem que fazer para ela. O corpo dela não obedece a sua vontade. Para mim ela tá perto presa. Nesse sentido, continua presa porque ela precisa de alguém para ela, não tá fazendo só. Acho que a partir do momento que ela pudesse fazer alguma coisa sozinha, aí sim, uma libertação.

Aí, eu penso assim, 'Meu Deus! E agora! E agora? Como é que eu faço... como é que a gente faz para tirar essa menina do carrinho e para ela participar?' Primeiro passo é sair do carrinho... a gente vai ter que fazer. Eu não sei te responder sua pergunta.

Laura estaria presa no seu corpo, na medida em que ele não atende às suas vontades. Então Laura tem vontades que não dominam seu corpo. Para que as vontades de Laura sejam realizadas, é necessário que outros sujeitos a materializem. Mas, ao mesmo tempo, Célia considera que sair do carrinho é um passo a ser dado. Este segundo fragmento corresponde a uma declaração feita por Célia na primeira entrevista, realizada com no mês de agosto de 2015.

O futuro

Eu gostaria, pelo menos, que ela ficasse em pé...

A expectativa de Célia supõe mais uma alteração corporal em Laura. Poder colocar-se em pé significa mudar mais uma vez seu limiar de perspectiva da realidade.

ENTREVISTAS COM A PROFESSORA MÔNICA, REALIZADAS EM AGOSTO E DEZEMBRO DE 2015

Apresentação:

Graduada em Pedagogia em 2015. Com experiências anteriores na educação em escolas particulares de elite econômica em Maceió. Foi estagiária e contratada como professora nestas escolas. Desistiu de trabalhar lá para concluir seu curso. Atuou, anteriormente, neste mesmo CMEI substituindo uma professora, mas uma fiscalização do Ministério Público Estadual determinou a saída de todos os professores contratados e o retorno de todos os efetivos à sala de aula. Então, ela sai um período e é convidada a retornar como cuidadora de Laura. Ela já havia visto Laura na escola, mas nunca imaginara que seria sua cuidadora.

O impacto da chegada na escola

Aí, eu vim conhecer. Eu não tinha noção. Como eu expliquei para você. Eu tinha trabalhado em escola particular, mas ela (a diretora desta escola) chegou para mim falou como é que era o lugar, como é que eram as crianças e resolvi tentar. Acho que depois tinha umas duas semanas quando as aulas começaram. Eu vou dizer você, no primeiro dia quando eu cheguei em casa eu chorei! Meu Deus! O que é que eu vou fazer aqui? É um mundo totalmente diferente do que eu tava acostumada com as crianças! Meu Deus, eu não vou conseguir! Não vou me acostumar nunca! Mas minha mãe conversou comigo: '- Calma!' E eu fui aprendendo, porque onde quer que você vá, cada escola, cada instituição você tem que se adaptar a ambiente. Então aos pouquinhos eu fui me acostumando, me adaptando e vendo como era, o que tinha que ser feito e hoje eu já tô assim... eu tô um pouco triste, porque só faltam que dois meses e eu vou sair início de novembro. Sair daqui e hoje eu acho que... eu já falo para as minhas amigas, eu prefiro agora trabalhar... eu prefiro agora trabalhar na escola pública do que particular. Foi assim, a questão social a questão social que bate muito aqui.

Mônica recebe o impacto das diferenças de classe socioeconômica, de modelo institucional e diferenças culturais, quando se refere à experiência anterior, onde atuou em duas escolas frequentadas por crianças representantes da elite econômica de Maceió. O que

ela iria fazer nesta nova escola? Foi pergunta carregada de angústia. Pontua que se adaptou às diferenças, percebendo como era e o que deveria ser feito³³.

O primeiro contato com a Laura: as expectativas e a descrença

Não tinha nenhum contato maior. Não passava pela minha cabeça que eu ia poder tá aqui hoje como estou. Aí, a diretora falou comigo se eu queria ficar com a Laura e tal aí, eu falei: ‘- Ah, tá! Eu não sei como trabalhar com a Laura. Ela disse que ela não era saudável, que a SEMED iria dar todo apoio a você... ela vai direcionar isso.

O primeiro contato foi quando... algumas vezes no mês de maio. Na primeira semana que eu fiquei com ela, quando a Célia fez alguma coisa, eu perguntei: ‘- Vai ter algum resultado?’ Eu não acreditava, não acreditava porque não sabia como era esse trabalho. Eu não tinha nenhuma expectativa. Essa menina não faz nada, não sabe fazer nada, não. Célia disse: ‘Vamos aos poucos, são os estímulos, mas pelo que eu sei os estímulos são trabalhados e podem ter melhora’ Hoje em dia já acredito bastante, que eu tô vendo no dia-a-dia aqui com ela. Eu acredito bastante.

Eu não sei até onde é capaz de aprender, mas agora eu sei que ela consegue aprender. Antes não acreditava que ela pudesse aprender, a desenvolver algum tipo de inteligência, mas hoje eu já acredito.

(Seria bom ter uma avaliação cognitiva de Laura)

Seria bom para a gente ver até onde ela pode, o que pode fazer com ela e até onde pode ser feito. Acho que é isso daria tipo... Fred! A gente sabe que a inteligência mental dele, a inteligência mental dele é de uma criança de 1 ano. O médico disse. Então, Fred a gente sabe o comportamento dele. Tá, que ele tem desenvolvimento mental de uma criança de 1 ano, então todo mundo já sabe disso. Isso porque eu tenho um primo de 1 ano em casa e ele faz as coisas muito semelhante, é muito esperto, mas é muito... mas é muito parecido.

Mônica assume os cuidados de Laura. No primeiro contato com a presença de Célia, questionou-a se daria certo aquilo que estava sendo feito. A descrença era o que sentia. Célia faz referência à necessidade de manter os estímulos com ela. Passados alguns dias, percebeu que ela era capaz de aprender. Acredita que seria bom ter uma avaliação cognitiva de Laura, para saber até onde ela poderia ir. Há um deslocamento de perspectiva: entre ela não ser capaz até poder aprender. Embora com certa ambiguidade, permanece o interesse no diagnóstico médico como balizador do progresso de Laura.

³³ Neste excerto, preferimos manter a informação de que ela sairia da escola antes do fim do ano letivo. Assim, destaca-se em sua fala a ligação que ela já havia estabelecido com a escola e com Laura. Sua saída não aconteceu, foi possível renovar seu contrato e ela permaneceu até maio de 2017.

O desenvolvimento da Laura

Ela já consegue abrir a mão, antes ela não conseguia de jeito nenhum. Hoje em dia... assim... relaxada, mas antes eu só abrindo, não pode abrir todos os dedos de uma vez para não quebrar alguma coisa. Assim que a Célia me ensinou isso como abrir a mão dela. E aí, eu fui todos os dias. Faço isso também do mesmo jeito. Hoje ela já deixa mão aberta. A questão da perna, do sentar na roda... ter cuidado de dobrar a perna dela, ter cuidado que é bem rígida. Essa calça ajuda ela ficar sentada junto da roda. Já tá conseguindo ter equilíbrio sentada. Até semana passada, que ela não ficava de jeito nenhum, era só com o meu apoio sobre ela, mas ela conseguiu cerca de 5 - 6 minutos sozinha, sentada, sem apoio nenhum, sem tocar nela. Eu acho que ela até o final do ano, ela vai melhorar bastante, porque tem um mês e ela já teve esses avanços, melhoras. Então daqui para o final do ano acho que ela vai tá bem melhor. E eu acho que isso deveria ser trabalhado com a mãe e a vó dela também, essas coisas... posso dizer esses estímulos... deveria ser repassado para mãe e para avó, às pessoas que ficam com ela em casa, porque se isso já tivesse trabalhado ela já tava bem melhor. Em casa eles não tem noção de como trabalhar.

O desenvolvimento de Laura se verifica no corpo e na medida dos avanços de treino que Mônica exerce sobre ela. O controle sobre o próprio corpo, a ponto de manter-se equilibrada é um indicador de progresso para Mônica. Ressalta que se as instruções que teve e as intervenções que desenvolveu tivessem sido repassadas para sua família, Laura estaria bem melhor. Frisa que em casa eles não têm noção como trabalhar.

Não tinha postura, entendeu? Era muito difícil trabalhar com ela. Ela ficava caindo o tempo todo, não tinha... não conseguia ficar firme, entendeu? Ela vivia presa na cadeira com muitas coisas. Tudo! Com todos aqueles acessórios, eu ainda tinha que ficar segurando porque ela não tinha controle nenhum sobre o corpo dela. E até da própria cadeira dela, quando ela sem ser... a cadeira dela da mesa, a cadeira adaptada. Fiquei aos poucos soltando para ela aprender a se firmar, ela aprendeu a segurar a cabeça. Eu mandando aprender a segurar a cabeça e as crianças falam isso direto, as crianças falam: '- Levanta a cabeça, Laura!'

Mônica intervém sobre os acessórios da cadeira que mantém Laura firme na cadeira, retirando a importância deles para o controle postural. Depositando a importância sobre o desenvolvimento de um controle voluntário sobre a postura e dos estímulos verbais das dela e das crianças, Mônica vai, aos poucos, diminuindo o uso dos acessórios.

Foi assim desde quando ela chegou, não! Ela tá mais atenta e mais esperta. Isso é da convivência, eu acho. Que a convivência ajudou. Convivência da sala de aula, a rotina da sala de aula, do momento da roda... ainda continua sendo o preferido dela!

A convivência, a rotina e as atividades promoveram os progressos de Laura, em estar “mais atenta” e “mais esperta” são qualificativos, que podem indicar o desenvolvimento da atenção e da inteligência.

E é diferente do que você perceberá do início. É tudo, muito lento. Todo o processo é demorado, mas que tem resultado.

Fala para que o que se vê no presente é diferente ao que era no início. Para perceber é necessário considerar que tudo é muito lento, demorado e contém resultados. Mônica elabora uma síntese do processo de mudança que sofre Laura e, podemos acrescentar, ela também vivenciou na medida em que se implicou neste processo.

Quando ela fica em casa muitos dias, quando ela volta, ela já volta com uma certa dificuldade para fazer algumas coisas. Agora mesmo, a questão da postura já me deixa tranquila, ela já consegue ficar bem. Mas antes, no início, quando a gente trabalhava a postura dela e ela passar muitos dias sem vir... quando ela voltava, já tava molinha. Porque em casa a mãe deixa ela presa na cadeira, com aqueles acessórios e aquele suporte que ela usa. E não tem uma cadeirinha como ela fica aqui, lá na sala de aula. Que eu acho que se ela tivesse uma cadeira daquela seria melhor, ajudaria bastante também a questão da postura dela. Ela consegue se manter, acho que em casa vai ficar no colo de alguém... porque ela tá no grupo, tá na cadeira dela...

Atribui perdas de progresso quando ela fica muito tempo sem ir pra escola. Acredita que em casa a mãe a mantenha presa à cadeira e aos acessórios dela. Então, o que é realizado na escola é comprometido com esse distanciamento e a falta de estímulos em casa.

A mãe dela, semana passada... semana retrasada... no dia da semana do bebê, a mãe dela veio e ela estava na cadeira com os dois suportes. Esse dia eu não fiquei com ela, tava filmando e deixei ela com Cíntia (outra professora). Aí, depois a mãe dela veio falar comigo dizendo que todo momento tem que ficar segurando pescoço da Laura, porque eu corri o risco dela cair. Disse que ela não vai cair, porque ela tá com suporte e o pescoço, a questão do pescoço ela tem que baixar o pescoço sozinha. Ela não vai ficar todo o momento todo o pescoço levantado, porque dói. Também fica com pescoço levantado e a questão de quando ela baixa é quando ela tá na cadeira dela, mais alta quando tá todo mundo sentado ela quer olhar. Ela quer olhar, é diferente quando ela tá de cabeça baixa porque ela quer ver alguma coisa e ela tem que levantar sozinha. Não posso tá forçando o pescoço dela o tempo todo, não ela tem que levantar o pescoço sozinha. E aí, levanta sozinha e a gente não segura o pescoço dela momento nenhum. A mãe disse, ‘Por uma questão de segurança!’ Não, eu não vejo nenhum risco em relação a isso. Mas porque em casa a gente faz” Mas aqui, a gente não faz e eu vejo que é a melhor alternativa para ela não fazer. Não vejo motivo para segurar o pescoço dela, ela sabe levantar’ Entendeu? Em casa ela deveria ter esse mesmo sentido, dela levantar o pescoço sozinha e não

alguém ir lá e ficar segurando o pescoço dela. Ela tem que decidir para onde ela tem que olhar também. Porque às vezes eu tô fazendo coisas e ela quer olhar pra outro lugar, tô pintando e tem alguém conversando. Ela tenta olhar para quem tá conversando: “__Laura, aqui” Aí eu bato lápis na mesa pra ela prestar atenção, para o que ela estava fazendo. Aí, ela se distrai muito, muito fácil mesmo.

Um conflito de modos de cuidar de Laura se coloca entre Mônica e a Mariana. Para a mãe, Laura não deveria ficar sem os suportes e ter sempre alguém segurando a cabeça dela, pois ela estava de cabeça baixa. Para Mônica, quando ela olha para baixo estando na cadeira, ela estava decidindo para onde olhar, já que as outras crianças estavam mais baixo que ela. Defende, então, que ela pode decidir para onde olhar. A cabeça abaixada e a direção do olhar indicam em conjunto o interesse pessoal de Laura: o que ela quer ver? Considerando esse interesse pelo que acontece ao redor, Mônica faz referência às situações em que ela se distrai da atividade sendo executada. Então, caberia pensar: Laura se distrai ou tem outros interesses que não a atividades ou tão somente a atividade?

Foi aos poucos, a partir do momento que a gente começou a fazer as atividades focando nisso, da coordenação motora dela, foi melhorando. Não uma coisa imediata, foi aos poucos que eu fui vendo essa melhora. Só que eu percebo, porque tem gente... que para pessoas de fora não, isso não é nada. Mas eu que tô acompanhando ela, vejo que muita coisa é um grande avanço. Pode ser que, assim, só falando você diga ‘Ah, mas isso! Aconteceu quase nada!’ Mas eu sinto muita diferença hoje, eu tenho muita, muita facilidade de trabalhar com ela do que no início. Era assim, era aquela criança... Meu Deus! Eu não... deixa eu ver... deixa encontrar um adjetivo que seja sem... não vou usar seria um pouco forte... melhor não dizer. Ela não ajudava em nada, entendeu?

A escolha da palavra para qualificar a prontidão de Laura ou a impossibilidade dela exercer algum papel ativo na relação, mobiliza Mônica; a palavra pode expor algo que ela não quer declarar, encontrar um adjetivo adequado, faz ponderar o discurso pedindo tempo ao interlocutor. Estamos diante do que Vigotski denomina de subtexto, onde a análise da palavra permite o reconhecimento da motivação e da base afetiva do sujeito ao escolhê-la. Deixa claro que sua percepção da melhora de Laura pode ser negada pelos outros ou estar imperceptíveis. Acrescenta que trabalhou com ela a coordenação motora e este trabalho é focalizado, apresentando o progresso que ela apresenta hoje.

Isso tudo o que ela vai fazer, ela vai depender de mim para fazer algo que der... de tentar de coordenação motora. Ela precisa da minha ajuda para fazer, só que no início ela não cooperava com isso. Eu ficava... ela ficava muito com a mão

rígida, o braço todo muito rívido, então isso... e hoje não, hoje já ela deixa que eu pego na mão dela, que a conduza e ela vai junto comigo. Entendeu? Facilita muito na hora de fazer as atividades.

Destaca a dependência de Laura com ela, como também o fato de deixar que Mônica pegue na mão. Mônica reforça que ela conduz Laura.

Consegui melhorar a postura dela, melhorar bastante. Como disse já tá conseguindo sentar, ela não conseguir sentar hoje.. ela sentar, ela senta. Hoje ela tem o equilíbrio melhor sobre o corpo dela, se ela ficava o tempo todo caindo, ela já fica um tempinho sentada. Mais eu tenho muito medo dela cair, mas eu fico o tempo inteiro às vezes eu solto. Ela tem que aprender a ter equilíbrio sobre o corpo dela, são essas coisas que a gente observa no equilíbrio dela. A questão dela pegar... a gente trabalha muito ela pegar no lápis, mais próximo que ela pode chegar com as mãos... pegar no lápis. Semana passada, eu tentei colocar, mas junto com minha mão ela foi fazendo os movimentos, ela não tem isso (mover a mão e antebraço da esquerda para direita)... mas quando eu dei a tinta, ela fez. Quando eu soltei a mão dela, ela fez essas coisas. Aquele suporte que foi criado deixa melhor para ela, a questão do livro também é isso. Eu agora vou... a gente vai trabalhar mais isso, porque ela não fazia esse tipo de coisa, então atividade de pintar, de desenhar ela não fazia, mas agora vou fazer bastante com ela. Não vou deixar de fazer nada com ela que os outros estão fazendo. Eu não acreditava que ela poderia fazer, mas pelo menos isso, essa questão dela perceber o movimento, a movimentação do lado para o outro. Semana passada, pela primeira vez eu, percebi que ela é ela percebe o movimento. Mas depois dela deixar eu levar o braço dela junto com o meu, depois pode ser que ela consiga fazer sozinha.

Mônica faz referência a aspectos importantes de seu trabalho com Laura: 1) Melhora do equilíbrio e postura, como resultado de suas intervenções; 2) Treino constante para que ela pegue objetos; 3) A descoberta de que ela percebe os movimentos e, 4) A afirmação que fará com ela tudo o que as outras crianças fizerem. Estes aspectos, quando observados, tanto podem servir a avaliar o progresso de Laura, quanto orientar a prática de Mônica.

As diferenças de perspectivas: da experiência anterior e da SEMED

... o método de trabalho! Eu estranhei muito! (Em uma das escolas que trabalhou anteriormente, as crianças utilizavam livros) Lá tudo era muito planejado. As crianças trabalhavam com livro, já vários! Desde o começo do ano até o final. O professor também recebia um exemplar de cada e tinha que ser trabalhado a linha de acordo com aquele planejamento. As minhas crianças do maternal de 3 anos, elas tinham que saber sair de lá sabendo escrever o nome. Então aqui, quando eu chego aqui, as crianças... no segundo período não exige que elas

saíam aprendendo a escrever. Até na formação que teve, eu cheguei assim e coloquei minha opinião, entendeu? Porque tem um projeto aí da SEMED que só quer que as crianças brinquem. Eu não sou de acordo com isso, entendeu? O intervalo antes era só meia hora, agora é uma hora e pode ir para duas. E eu, como educadora, não acho certo as crianças virem para cá só para brincar o dia todo. Aprender de forma lúdica ser de forma lúdica é legal, mas tem que ter uma didática, porque a sociedade que a gente vive vai exigir! Se as crianças da escola particular tão aprendendo a ler e escrever rápido, eles aqui estão brincando! Entendeu ?

O projeto da SEMED foi referido como sendo uma determinação para que as crianças apenas brinquem na escola. Isto vai conflitar imediatamente com suas experiências anteriores, onde as crianças caminharam no processo de alfabetização. Há uma preocupação com a rotina e o que pode proporcionar em termos de execução das atividades propostas. O intervalo/o recreio, torna-se a representação da importância exagerada e equivocada do brincar para a escolarização das crianças. Lembremos que o intervalo foi ampliado de 30 minutos para 1 hora e, agora, com a possibilidade dele ser estendido para 2 horas. Falamos de escolarização porque há uma percepção que as crianças não devem “apenas brincar”, mas ser conduzidas a desenvolver prontidão para a alfabetização e atingir conquistas objetivas, como escrever o próprio nome. O brincar não traz os benefícios que as atividades citadas por ela trazem. Há uma preocupação, também, com os impactos em termos de desenvolvimento pessoal para cada criança, já que a sociedade exige de todas elas certas habilidades que poderiam ser trabalhadas desde a educação infantil.

Tânia, Simone e Karen³⁴ foram a favor (da minha crítica à nova perspectiva da SEMED). A diretora e a coordenadora e a Dina foram a favor da nova proposta. Eu, se for para trabalhar assim desse jeito, só na brincadeira, para mim não dá certo. Eu não acredito nesse tipo de aprendizado, só assim, né?! Só na brincadeira. Eu acho que tem que ter, até tem que ter para criança aprender, tem que ter responsabilidade. Imagine passar quatro anos e quando sair só brincando. Quatro anos aqui, quando eu chegar na outra escola vai ter só a atividade, só atividade! Ela vai estudar? E aí, ela vai dizer ‘O que eu tô fazendo?’ Não vai gostar. Criança gosta de brincar. Imagina chegar na outra escola que vai ter só atividade, atividade, atividade! Tem que aprender a separar atividade e brincadeiras. E brincadeiras de responsabilidade, que a gente tem que ter desde pequeno...

³⁴ Karen é outra professora que também atua no CMEI.

Mônica focaliza, neste trecho da entrevista, sua preocupação futura com a criança quando se deparar com o ensino fundamental e for exigida, de maneira oposta a sua experiência anterior. Ela não acredita em um trabalho que promove apenas “a brincadeira”. É preciso, em sua percepção, desenvolver responsabilidade desde a infância. A criança sofrerá com esta mudança repentina de métodos e foco pedagógico.

Esse o foco não é... depende muito também da pessoa que trabalhar. Porque a coordenação não exige muito por isso. Mas a outra coordenadora pegava mais no pé.

Não podia deixar pra depois. A prioridade era ter aquele aprendizado, ali com os livros. Então, você via o resultado de aprendizagem de lá e não vê daqui.

Nestes dois trechos anteriores, destaca o papel do coordenador pedagógico de acompanhar o planejamento da professora. Em sua descrição, a coordenação da primeira instituição onde trabalhou acompanhava o planejamento. Naquele contexto, ela via o aprendizado.

Tem uma escola que fica no Graciliano (no bairro Graciliano Ramos, também periferia de Maceió) que é enorme. A coordenadora mostrou. E, eu disse: ‘- Tá, tudo bem! Sim, muito legal essas ideias aí! Mas essas crianças, não estudam, não? E ela respondeu: ‘- O objetivo é elas brincarem.’ Eu não concordo com ele.

Brincar não é estudar! São atividades distintas. Seu questionamento incisivo confronta uma visão de uma escola modelo, para a aplicação do projeto e da perspectiva que considera válida e eficaz no ensino de crianças.

Eu concordo que quem tá começando na educação infantil tem que saber diferenciar a letra de um número. Crianças do maternal não sabem nem as cores, em casa ele já aprendem com os pais, sabe. Só brincadeira, eu não concordo, eu não concordo com isso. A criança tem que saber diferenciar pelo menos um número de uma letra. Lá (na outra escola) eu tinha um aluno, o Tom, que já estudava inglês e um dia viu um bloco azul e disse : ‘__ É um quadrado blue!’ Então eu... essas coisas... que eu sinto muita diferença... e as pessoas, não sei quem é que inventou esse plano de querer transformar... as pessoas viajam muito. Também tem que saber de cada escola, se tem como adaptar e vê se vai dar certo. Isso deveria ser mais estudado para colocar isso agora.

Faz uma ponderação: esta mudança na SEMED deveria ser mais refletida e ver com as escolas se elas tem condição de se adaptar a ela.

Desde o ano passado, quando eu cheguei aqui o intervalo era de meia hora e passou para uma hora e tão pensando em querer mudar para duas horas. Não vai dar tempo de fazer nada, porque o intervalo é muito grande. Imagina o intervalo para duas horas! As crianças estão indo para a escola brincar e lanchar.

Toda semana tem alguma coisa que a gente tenta fazer e não dá certo. Aí, o intervalo, aí o tempo maior e depois intervalo e eles voltam terminou de lanchar. Às nove e meia, nove e quarenta... depende do lanche também se for algo mais demorado... às dez e meia até onze, (nas turmas dos menores) nos pequenos até dez e quarenta e cinco... chega o almoço deles!

A rotina é 7:30 e 7:45, ele pode entrar até 8:00. Aí, a gente pega de 8 até 8:15 para fazer a Roda e se não der tempo de fazer a roda, eles demoram muito no lanche... se não dá tempo de fazer a roda no primeiro momento, faz depois. Às 8:15 é o intervalo e 9:15 termina intervalo, volta para a sala de lava as mãos e lanchar.

Nos três excertos anteriores Mônica expõe sua reprovação com “o brincar”. O tempo é um regulador das atividades, ignorá-lo é ignorar que as professoras têm atividades a realizar com as crianças. As crianças também têm tempos diferentes, que devem ser observados: algumas são rápidas para comer, outras não. O instante das refeições também não pode ser alterado. Ao dizer que as crianças “estão indo para a escola para brincar e lanchar” expõe sua irritação com o novo modelo de trabalho.

Tenho alguns exemplares de livro de lá (da outra escola). Eu pegava algumas atividades que trabalha com ele porque achava melhor... aqui não tem um plano, você chega você faz o que você quiser, o que você quer trabalhar. Quando eu cheguei aqui me senti muito perdida porque lá, não. Lá é o tempo todo vou trabalhar isso aí, vai ser, começar por aqui. Na coordenação tinha todo um acompanhamento, era muito, era muito planejado mesmo e tinha que você fazer de todo jeito.

Num momento extremamente importante de sua entrevista, Mônica diz que continuou utilizando atividades contidas nos livros da outra escola. Sua reprovação do novo modelo e o fato de não ter um rigor na coordenação das atividades dos professores, a faz recuperar referências importantes para sua prática profissional.

Não concordo muito com projeto da SEMED. Mas para ser trabalhado com Laura, o brincar com certeza é a melhor alternativa, envolvendo os outros também. Mas é a maneira que ela tem de aprender, através de atividades que envolvem a brincadeira. Eu percebi que ela tá muito esperta, muito, muito esperta. Entendeu? Em tudo! Atenta ao que... se vai fazer alguma coisa com ela, tudo o que a gente vai fazer com ela. Tá muito esperta, muito atenta querendo participar daquilo que a gente põe para fazer com ela. Ela tá ajudando a gente a fazer qualquer tipo de atividade com ela. E no começo não era assim, ela era uma

criança... que a gente olhava 'Meu Deus, não vai sair nunca disso. Não vai passar disso'.

“O brincar” recebe severas críticas, mas é a melhor estratégia para atuar com Laura. Curiosamente, o brincar tem sido resignificado pelas professoras: elas tomaram a perspectiva da SEMED com olhar crítico e inserem, em suas práticas, atividades que combinam a ludicidade com elementos conteudistas (contagem, atividades de grafar, associadas por exemplo, ao exercício da motricidade fina). É possível questionar se este modo de atuar já não contemplaria uma negociação não consciente, não reflexiva de que uma possível síntese entre as duas propostas foi realizada. Descreve a evolução de Laura a partir de práticas em que o brincar está sendo o recurso utilizado. Salienta que as outras crianças atuam com ela, reforçando sua visão que a presença ativa das outras crianças favorece o trabalho com Laura.

Reconhecendo os interesses de Laura

Eu percebi o interesse dela pela tinta, pelos movimentos que eu fiz com ela com lápis, com giz de cera. Eu não fazia porque não fazia, porque eu achei que ela não ia conseguir. Porque tem a questão da mão dela, que ela não abriu. Agora eu vejo que dá para fazer. Antes ela não ia para roda porque ela não tinha calça (calça jeans alcochoada), então ela não sentava. Mas colocava ela na minha perna e sentava aqui na cadeira próximo as outras crianças. Mas agora não, ela senta fica no meio. Isso no tamanho que todo mundo é, uma roda então dá para ver todo mundo, ela olha para todos, ela participa melhor.

O reconhecimento do interesse de Laura pelo movimento e sua capacidade de focalizar os parceiros, quando está na roda, são destacados. Gradativamente, reconhecemos que o interesse de Laura se altera dos objetos para o que o contato com os objetos possibilita: a execução de movimentos. Do uso do lápis, do uso do giz de cera, até o trabalho com a tinta, podemos considerar que a amplitude dos movimentos de Laura se altera em extensão crescente. Mônica nos permite esta perspectiva ampliada de Laura, enquanto um sujeito que desloca-se da cadeira ao chão, na hora da roda e que experimenta outras possibilidades de expansão de sua perspectiva da realidade compartilhada com as outras crianças. Laura amplia seu alcance de ação e experimenta outras percepções do próprio corpo e do espaço da sala de aula.

Reconhecendo que Laura pode compreender

Semana passada a vó dela demorou a buscar e fiquei aqui até quase doze horas... as meninas ali forma e a gente conversando com as outras meninas e ela começava a rir como estivesse entendendo o que eu tava falando. Era engraçada a conversa, era mas não era assunto de criança. Só que, quando os outros riam ela ria junto também. Até as meninas ficaram brincando, 'Ela tá tirando onda de você' e ela ria muito. Então, todo mundo fica impressionado. Terminando de falar uma coisa, começava a rir. Ela tá entendendo, mas eu não sei se ela consegue compreender tudo. Tudo não, algumas coisas ela compreende sim! E se ela não compreendesse, ela não saberia quando levantar a cabeça, quando a gente fala não. Sabe que é um não, quando eu falo mais sério com ela. Depois eu acho que ela compreendeu, não tudo. Na hora que eu falo, ela muda ela para e olha. Eu acho que ela percebe o tom da voz, que não é brincadeira.

(Perguntando a Mônica se Laura chega próximo de falar, responde que “Sim”)

Há uma ambiguidade quando tenta explicar se Laura é capaz de compreender a fala dos outros sujeitos. Ora ela é capaz de compreender, ora Mônica declara sua dúvida. Ao localizar um marcador importante como o “riso”, Mônica o localiza emergindo quando as outras professoras também riam. Então Laura ri quando os outros riam, sua dúvida é se ela realmente compreende tudo ou parcialmente. Deveríamos, então, considerar se Laura ri imitando o comportamento dos adultos.

Fica todo mundo na roda e de repente, se ela tiver no meu colo, se ela tiver sentada na roda com aquela calça e Tânia começa (inicia uma oração): Santo Anjo do Senhor...’ Ela sabe que é o momento que vai começar, é o momento da oração, ela sabe! Ela sabe que tá chegando aqui na escola, ela chega, ela me vê ela e eu digo: ‘- A gente já começa!’ E ela ri.

Em outros momentos como este, a primeira frase que anuncia o início da oração é reconhecida por Laura. Então, ela reage posicionando-se para se dirigir a roda. Nesta situação, diferente a anterior, não existem outros elementos significativos associados. Apenas um deles dispara a reação de Laura, anunciando seu interesse pela hora da roda. E acrescenta que ela sabe que está chegando na escola, pois manifesta sua alegria. Situações como essas descritas, querem afirmar que Laura é capaz de elaborar uma compreensão situando-se na rotina da escola.

A questão da mão, a questão da mão, de dar a mão. A gente tava no momento. Estou muito feliz! Eu fiquei na primeira vez, quando aconteceu. A gente vendo a

mão... e com as crianças também. Quando tem uma criança por perto, não sei se é coisa da minha cabeça, mas eu percebi que ela faz as coisas com mais vontade, entendeu? Quando a proposta envolve outra criança, outras crianças, geralmente chama aquelas que ela tem mais proximidade como Bárbara e Linda, um pouco Rita. São as três, Luna também

(Perguntada se ela achava que era coisa da cabeça dela, passa a responder)

Quando envolve outras crianças, qualquer atividade que envolva outras crianças, com elas... sem tem mais ninguém na sala, só eu, Célia e ela... eu acho que facilita quando tem uma criança na hora dela fazer as atividades.

A importância da presença ativa de outras crianças junto à Laura é, mais uma vez, reforçada. Sua avaliação é sempre ponderada por seu senso crítico; nesta fala, é considerado que pode ser algo que não tenha valor factual, seria “coisa da cabeça dela”. Posicionamento que contrasta com outras falas que afirma ser possível reconhecer mudanças significativas em Laura e não facilmente percebidas por qualquer pessoa, apenas por aqueles capazes de percebê-las.

Laura vocaliza? Laura fala?

(Perguntada se alguma vez Laura fez algum som que parecia uma palavra)

Sim, quando a Tânia tava contando a história do gato. Então a Tânia, imitando o som do Miau ela falou parecido. Até as meninas perceberam que ela falou alguma coisa. Os meninos perceberam, sim e disseram: ‘- Ela falou, Tia! Olha, falou!’.

Eles (as outras crianças) depositam confiança no progresso dela (de Laura). Eles acreditam que ela vai falar. Eles não tem muita noção, ainda, como é, qual é a situação da Laura. Ela ainda vai andar para eles, ela vai falar. Então qualquer som parecido com a palavra que ela faz, eles dizem que ela tá falando. Eu percebi que eles acreditam, por conta das situações... é como se estivessem acreditando que ela vai falar.

Nos dois trechos anteriores, Mônica diz que as crianças também são capazes de interpretar vocalizações ou atribuir a Laura a produção de um som com valor linguístico, claramente reconhecido como uma palavra partilhada no grupo, contextualmente situada.

Quando ela tá muito feliz, ela fica querendo... gritando como se... como se fosse falar, querendo falar alguma coisa. Semana passada mesmo, essa questão aqui fora. Então ela ficava rindo e gritando como se quisesse falar também alguma coisa, como estivesse conversando com a gente. Estava com as meninas conversando e ficava gritando como se quisesse falar alguma coisa.

O grito é um sinal com valor simbólico e se manifesta como decorrente do estado emocional e grande euforia de Laura.

Interações, interesses e vínculos com os colegas

A socialização dela... ela gosta muito de estar junto das outras crianças. Essa semana, a semana que passou, Célia estava com ela e comigo. E os meninos estavam lá fora e ela estava super agitada, porque ela não estava lá fora, não tinha ninguém aqui além de Célia e de mim. Então, ela tava querendo ir lá para fora. Ficava muito agitada na cadeira e falando e gritando, né! Querendo sair daqui e ir lá para fora onde tava todo mundo, depois que eu coloquei ela fora, ela parou de ficar assim agitada. Ela gosta de tá junto das outras crianças, Rita e Vitória são as que têm mais proximidade a ela. Mas as outras também tem na hora do parque e as outras crianças da sala querem empurrar a cadeira dela, querem ficar junto com ela. Semana passada, a Lívia que é do maternalzinho, não tem dois anos, ela tava forrando a cadeira de Laura e o Luis pediu para empurrar a cadeira dela. Quase todo a disputa aqui é entre Rita e Bárbara para cuidar de Laura. Eu peço Rita pega isso para Laura, Bárbara vai corre. E eu digo: 'Não, agora eu vou pedir a Rita, depois você vai'.

Tudo que envolve as outras crianças ela se interessa muito. Tudo que os outros estão fazendo. Se todo mundo tiver fazendo a mesma coisa que ela e não fizer muito barulho, que chame a atenção dela, ou que se movimente... se tiver todo mundo sentadinho, no seu lugar, cada um fazendo o seu, ela vai fazer o dela também. Mas se alguém já se levantar ou conversar com outro, ela já direciona o olhar para aquela a atenção dela para aquela criança. Qualquer movimento, conversa direciona atenção de Laura se levantar, sair do lugar ela já olha. Mas nas conversas, principalmente, ela fica escutando o que tão falando.

Nos dois trechos anteriores fica evidente que Mônica reconhece detalhes do comportamento de Laura, aspectos que mapeiam certa especialização de sua prontidão na execução de determinada atividade. A socialização tem sido referida como a base do seu desenvolvimento, as interações têm promovido mudanças em Laura. Mônica afirma que se ela executa as mesmas atividades que as outras crianças, ela manterá seu foco de atenção em seu próprio fazer. No entanto, caso haja alguma alteração no ambiente imediato, Laura direcionará sua atenção para reconhecer o que está ocorrendo.

Há mais ou menos 20 dias, eu lembro que até a data que eu ia sair ela não fazia isso. Hoje são 9 de novembro, tem menos de um mês que ela começou a fazer isso e a gente tá fazendo quase todos os dias para motivar. Só que tem àquela questão que Célia falou, se for pedir para ela fazer isso, tem realmente tem que levar para fora para passear. Não pode mentir, não pode enganar, por que talvez ela não queira fazer depois. Quando fizer isso realmente é para levar lá para fora.

A descoberta de que Laura produziu um gesto com a mão em confirmação ao convite para ir passear determinou que, a partir deste momento, o convite ao passeio realmente representasse uma disposição para seu cumprimento. É importante salientar que este convite e sua efetivação não apenas evitará a frustração de Laura diante de um possível fracasso na interação como também o gesto com a mão adquirirá valor semiótico para atuar com seus parceiros. O gesto será o equivalente linguístico para o convite ao passeio e para sua confirmação, sua aceitação.

Promovendo interações: ensinando as crianças em como lidar com Laura

“- A mão, bebê!’ Porque alguém disse, um deles falou isso, tem um adulto que falou! Tá bem por conta como ela vinha no carrinho de bebê, então associava isso. Não podia fazer nada sozinha, só que eu estou trabalhando isso. Ela não é um bebê, ela é uma criança igual a você. Ela tem a mesma idade que você, ela só não consegue andar, nem falar, mas ela é grande. Você já viu o bebê desse tamanho? Eu nunca vi um bebê desse tamanho. Ela é uma menina como você e ela também tem 5 anos. E ela vai fazer as mesmas coisas que vocês vão fazer aqui na sala, só que eu vou ajudá-la. Então hoje, eles já não fazem isso, não chamam mais ela de bebê. O que eles vão fazer, ela vai fazer também do mesmo jeito. Só que com o meu auxílio, eu que tô coordenando ali. Quando termino tudo, assino junto com ela. Mas quando eu termino, eles dizem ‘Como o desenho da Laura ficou bonito’.

Este trecho da entrevista expõe a percepção das crianças sobre Laura em dois momentos distintos: quando ela chegou e quando as crianças já conviviam com ela. A identificação de Laura como um bebê é apontada como sendo uma significação que teria sido produzida por adultos, as crianças teriam aplicado esta referência no contexto do encontro na sala de aula³⁵. O reconhecimento de que Laura executa as atividades junto com Mônica não as impede de atribuir a Laura a autoria das produções.

(Sobre a participação das crianças)

Elas fazem tudo o que eu faço. Elas, se deixar, elas querem fazer tudo que eu faço com a Laura. Elas sabem como é o jeito que ela senta, o que precisa para ela sentar, o que precisa para ela sentar na mesa, como deve ficar a questão da boca dela... quando ela tiver babando as crianças vão lá e pega uma fralda dela para

³⁵ Importante reforçar que Laura utilizou nos primeiros dias na escola um carrinho de bebê. Ela permanecia no carrinho de bebê, reclinada, com o pescoço rígido, olhando para cima e procurando focalizar quem se aproximava dela. De fato, seria a representação de um bebê. Fonte da informação: registros em Diário de Campo.

limpar. Sabe que não pode deixar a boca dela suja, sabe que tem que ficar a boca. Sabe até uma coisa que eu tô ensinando a elas... a questão das crises.

Eles estão aprendendo isso também, porque quando ela tá tendo uma crise não pode falar com ela não pode mexer nela. E digo: '- Enquanto ela tiver assim'. Aí, quando ela parou, agora ela voltou e eu mostro a diferença. Quando ela tiver revirando os olhos, batendo os cílios rapidamente é porque ela tá tendo uma crise, então não pode brincar com ela, não pode tá mexendo com ela só depois que ela voltar. E quando ela volta pronto, agora pode. Aí, eles já tão aprendendo isso aí também.

Nos dois trechos anteriores, Mônica atribui às crianças a capacidade de identificar em Laura a ocorrência de uma crise epilética. Tal atitude conduz as crianças a uma prática de cuidado com sua parceira.

O vínculo com a Laura e sua importância como aquela que ensina

Hoje eu não sei como é que eu vou conseguir deixar. Hoje eu gosto muito dela, eu aprendi a gostar, então fico muito feliz do mesmo jeito que eu ficava feliz quando viu o aluno meu aprendendo a escrever o nome. Porque eu ensinei, eu fico muito feliz em ver cada avanço que ela tem. A gente canta para ela, quando a gente canta para ela, quando a gente lê uma história que ela fica sorrindo, durante a chamada quando a Tânia disse 'Laura!', ela sorri. Ela sabe que é o nome dela, ela conhece já. 'Laura!'", ela começa a rir. E as brincadeiras, tudo mudado. Beijo ela, ela começa a rir. Então, eu, eu hoje, eu tô encantada por ela, de verdade mesmo!

Isso tudo o que ela vai fazer, ela vai depender de mim para fazer. Algo que der... de tentar... de coordenação motora, ela precisa da minha ajuda para fazer.

Nos excertos anteriores, Mônica destaca sua satisfação na atuação com a Laura. Surge uma Mônica que ensina Laura, seus avanços decorrem da prática pedagógica de Mônica. Saliencia uma relação de dependência de Laura para com ela.

O que ainda não é compreendido do comportamento de Laura

Ela gosta, eu não sei explicar como é isso, mas qualquer coisa que, meio que machuque ela, ela gosta! Toda vez que ela bate a cabeça, que ela vai quase cair, quando ela toma um susto, ela começa a rir. Mas não é bom, né! Mas quando ela se assusta ela começa a rir, quando ela bate a cabeça, ela começa a rir. Eu não sei explicar.

O riso é um comportamento de maior ambiguidade porque ele surge em diferentes situações que denotariam diferentes significações. O susto não poderia estar associado ao riso, a pancada na cabeça também não. O que fica evidente é a necessidade que Mônica tem em querer compreender o comportamento de Laura.

Autopercepção como cuidadora

Sempre gostei muito de criança, então foi juntando e vi que era isso: a questão de gostar de ensinar, de ver o outro aprendendo, de gostar de criança e de ter o domínio! (Risos) (Perguntada por que sorriu) Eu gosto de ter domínio, eu gosto das coisas do meu jeito, de fazer as coisas do meu jeito. Jeito que acredito que vai dar certo, entendeu? Mas eu aceito bem a opinião dos outros, quando é boa e quando eu vejo que vai de acordo com o que eu quero. Eu não sou tão individualista assim.

No começo achei muito difícil, na primeira semana. Eu acostumada a fazer as coisas do meu jeito e trabalhar a partir de outra pessoa, fazer do jeito da outra pessoa.

Eu sou auxiliar apenas da Laura, então quando ela não vem, como hoje, vou para outra sala. Mas a gente gosta de ajudar mesmo, mas eu confesso a você que eu não tenho muito costume. Eu já estou acostumado a ter o domínio sobre a sala, então e ficar só observando. Agora não, não gosto muito não. A Laura, eu com ela. Então, para mim é como se ela fosse minha aluna, eu fosse a professora dela. Mas como auxiliar de sala, eu não vejo me vejo não.

A afirmação de que é a professora de Laura parece imprimir a sua prática o status de planejamento, monitoramento, de aplicação de um saber técnico que ultrapassa o lugar de uma cuidadora, é o que podemos considerar de suas declarações. Ela não cuida de Laura apenas, ela ensina Laura. Fica evidente pelos trechos anteriores que é na atuação com Laura que ele pode recuperar e exercer o domínio, valor que ela tanto salienta. Com Laura, Mônica pode pensar uma prática pedagógica, que como auxiliar de sala ela não poderia e, como cuidadora ela estaria restrita ao manejo corporal de Laura.

Satisfação como professora

Com quase cinco anos sem saber escrever o nome? Meus alunos do ano passado, de três anos, já sabiam fazer o nome. Então, não achava... eu acho bonito! Toda a professora acha bonito quando vê alguém, um aluno aprendendo a fazer o nome. É uma coisa linda, quem não gosta de ver um aluno aprendendo a fazer o nome? E eu faço o que eu posso, eu trabalho naquilo que eu acredito. Em uma coisa que não tem futuro, não dou muito valor não!

Eu me sinto responsável por ela agora, eu me sinto responsável pelos avanços dela. Mesmo que isso não seja exigido, mas eu quero, eu quero. Agora aqui não exigiram, do mesmo modo que não tão exigindo que o menino aprenda o nome. Mas agora vendo que dá para fazer e que pode haver melhora, eu quero fazer, entendeu? Então, eu me sinto agora bem mais responsável por ela. Porque antes era só o que eu imaginava, que não podia. Era uma cuidadora, porque essa menina não vai fazer nada. Então eu vou cuidar dela para ela não cair, para dar comida a ela. Só pensava assim antes, mas hoje não. Então, eu não, eu não penso assim. Deixa ela comigo (referindo-se a Tânia) Você fica com os outros. Não chega assim para ensinar uma coisa a ela também, porque eu não vejo necessidade.

Nos trechos anteriores, Mônica encontra a satisfação no trabalho com Laura. Antes era uma cuidadora, agora é uma professora. Na cuidadora não poderia haver satisfação, na professora pode intervir e realizar-se. Nesta mudança subjetiva, passando da cuidadora à professora, Mônica assume o protagonismo e declara sua responsabilidade pelos avanços de Laura. Ela define quais são as necessidades de Laura, porque é capaz de reconhecê-las. Se uma professora fica feliz com a criança que saber escrever o próprio nome, Mônica é a professora que fica feliz com os avanços de Laura. Aqui, precisamente, recupera-se em Mônica a crença no trabalho. Acreditando no trabalho ela realiza sua identidade de professora com Laura.

Sobre a inclusão

Uma vez, isso faz tempo já, com as minhas amigas da faculdade, que tinha uma que trabalhava com criança deficiente. Eu disse para ela uma vez, que eu não ia trabalhar com criança especial, porque eu não levava jeito, que achava que não ia ter paciência com criança especial. Mas eu mudei totalmente.

Laura me fez refletir sobre isso tudo. O que é novidade eu fico esperando Célia trazer uma coisa para fazer com ela. Antes eu pensava em fazer psicopedagogia, mas hoje em dia com a Laura não sei tô na dúvida de fazer especialização em Educação Especial. Ela me fez assim, parar um pouquinho e pensar nisso. Então eu tô analisando ainda, para ver o que vou fazer. Não tinha possibilidade nenhuma antes, não passava pela minha cabeça fazer isso, mas hoje eu tô pensando. Eu tô, tô encantada com o que eu estou vivendo aqui e com as coisas que ela está me ensinando. Eu mudei bastante. Entendeu? No modo de pensar, em tão pouco tempo. Então mudei muitas coisas no modo de pensar, muitas coisas. Quando eu soube da história dela também fiquei muito... me tocou bastante também. Hoje em dia eu olho para ela e quando eu vejo ela sorrindo e a história de vida dela, quando eu soube o que aconteceu. Ela é assim, porque ela está assim desse jeito, entendeu? Me fez pensar sobre muitas coisas.

Hoje os meninos aceitam. Acho que o único que fica meio assim é o Lúcio. Porque ele tem um irmão autista que bate nele, então eu acho ele pensa, né? Eu pensava em pedir as coisas para ele, para ele chegar próximo a ela e ele chega. E ele vê que ela não vai fazer nada com ele. Eu acho que quando ele pensa que eu tenho um irmão especial, pensa que ela vai fazer alguma coisa com ele também. Ele fica meio assim... ainda... Mas hoje ele já tá mais tranquilo.

A experiência na inclusão se configura no encontro com Laura, ela vê as dificuldades em lidar com ela da parte do Lúcio. Os dois devem aprender em como lidar com Laura. A história de vida de Laura teve impacto considerável na relação que estabeleceu com ela, podemos considerar que este dado vivencial configura o modo como Mônica vai acomodando a experiência da inclusão para si mesma. Se antes declarava não ter paciência, agora afirma ter mudado. Um elemento curioso é o retorno do tempo comportando experiências tão impactantes que a fazem mudar tanto.

A importância dessa entrevista

Eu acho que esse tipo de entrevista, que tá fazendo comigo... por que faz até lembrar as coisas que já aconteceram. Porque na rotina do dia a dia, a gente acaba esquecendo. A gente vai visando só as coisas futuras, o que fazer e acaba esquecendo o que passou, o que foi feito, a importância do que passou para você... das mudanças que aconteceu ao longo do tempo. E hoje, sei lá, aprender a valorizar mais cada, cada pequena coisa que foi trabalhada com ela. É muito importante.

A entrevista a faz refletir, lembrar o que aconteceu a liberta da rotina. Para ela, lembrar recupera os eventos e sua importância ao valorizar o que foi feito. Atitudes reflexivas podem reorganizar o modo de o sujeito perceber e significar suas experiências.

7.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

O movimento de retorno aos dados empíricos³⁶ produzidos quando da imersão no campo de pesquisa exige um esforço para compreender as transformações que ocorreram nos campos de significação onde os sujeitos se encontravam e vivenciavam experiências

³⁶ O retorno aos dados empíricos corresponde à retomada de trechos das descrições e análises dos episódios (que serão sinalizados com as letras EP) ou a trechos das entrevistas (que serão sinalizados com as letras EN).

coletivas. Concordamos com Pedrosa (1989, p. 258-259) que compreender estas novas significações implica a “retomada dos dados, recortando-os de novas maneiras” para aprofundar aquilo que também denominava de processo de constituição do sujeito.

A seguir serão apresentadas algumas sínteses analíticas que pretendem desenvolver considerações sobre: 1) o modo como os outros sociais de Laura a situam em suas significações; 2) as formas de mediação nas interações criança-crianças e adulto-crianças; e 3) considerações como Laura se situa intersubjetivamente com relação aos seus outros sociais. É importante que o leitor leve em consideração que algumas significações se modificaram ao longo do tempo, em certa medida estas alterações ganharão destaque.

Laura, como todo sujeito humano, tem uma história que pode ser contada.

Ela era saudável, teria nascido “sadia. Só que devido aos maus tratos da mãe, né? Então, ela de repente (...)” torna-se outra Laura. Aquele bebê se tornou a menina que irá impactar a vida de uma família, que chegará a uma escola e será um desafio às práticas pedagógicas. O ponto de origem da paralisia cerebral será objeto de questionamentos à médica que, ouvindo sua história através de sua família, lança hipóteses que possam explicá-la. Sua trajetória é de **alguém que perdeu a saúde** (EN).

Com Tânia, Laura é **a criança que sofreu negligência e foi salva** por outra mãe, àquela a quem ela qualifica como “uma santa”. As quedas sofridas que “machucaram muito” se associam ao “banho inadequado”. A vida que se seguiu só foi revista quando ela “não começou a andar, nem sentava” (EN). Por não ter praticamente nenhum movimento, ela é “**praticamente um vegetal**”. O primeiro encontro com Laura é marcado como “**assustador**”. Tratando do seu desenvolvimento, Tânia diz que ela **possui um imaginário** e o colocou em funcionamento quando leram juntas um livro.

Falando do desenvolvimento de Laura, Mônica segue procurando palavras que possam dar conta do modo como ela a compreende. Tenta encontrar “**um adjetivo que seja sem...**” para complementar a apreciação que faz da criança, mas o que lhe vem a mente ela não pode usar, pois seria muito forte. “E o melhor é não dizer”. Conclui dizendo que ela (Laura) “**não ajudava muito**”. Para Mônica, a história de Laura é “**tocante**” e explica porque ela “**é assim**”. Uma história tocante produz um modo de lidar com Laura, explicar o que lhe aconteceu parece não ser fundamental, sua declaração de que ela “é assim” parece bastar. Em Mônica, o que fazer para além do que Laura se apresenta, do que se tornou, surge como eixo

de uma prática com **uma garota que traz “encantamento”** em suas experiências na escola (EN). As significações que se operam quando Mônica tenta exprimir sua visão de Laura demonstram transformações complexas que se relacionam ao modo como ela atua com a criança. As significações demarcam momentos em que sua prática e concepção mudam com relação a Laura.

Em Célia³⁷, Laura é **um referente pedagógico**: o que deve ser feito para lidar com ela, quais parâmetros devem ser adotados constituem um **desafio que ela vai lidando “na prática”** como professora da AEE. Fred³⁸, durante certo tempo, é seu referente na escola quando pensa em Laura e quando fala dela para mim.

Laura, para os adultos, é um sujeito que existe enquanto uma perda de um potencial de saúde, seu resgate para a vida é sacralizado, o primeiro contato com ela é impactante, a ponto de ser assustador; sob efeito de um encantamento muda a perspectiva de uma professora na educação de uma criança com paralisia cerebral, desafia o saber pedagógico e faz com que se aprenda na prática aquilo que não se sabe ainda. Laura desafia os outros, ela apresenta-se como um desafio para cada um.

Para as crianças, Laura surge – em uma rápida referência na entrevista com Mônica – como **um “bebê”**³⁹, porque ela supõe que os adultos referiram-se a ela desta forma diante das crianças. Nos episódios, Laura ganha uma multiplicidade de significações.

Observando a atuação de Mônica ao ensinar Laura a segurar o lápis, Vitória e Rita dirigem-se a ela para, respectivamente, colaborar no treino do lápis e reforçar que o monopólio de quem deve ensinar Laura pertence a Mônica quando manda Vitória voltar para a cadeira dela. Laura é **àquela que deve ser tranquilizada nas atividades pedagógicas**, Rita

³⁷ As informações que se seguem foram produzidas no primeiro encontro com Célia, que não foram gravados, pois ainda não havia a permissão com a assinatura do TCLE. Esses encontros tinham o intuito de aproximar-me do campo, de conhecer o ambiente da pré-escola e neste me fazer conhecer. Neste primeiro contato, toda a história de Laura foi contada sem que um peso emocional fosse conferido a ela. Com isto não quero negar os vínculos afetivos entre Célia e Laura, elas são fortes e sempre foram expressos no dia a dia. Ressalto, apenas, que Célia sempre manteve um foco pedagógico em sua intervenção para ajudar Laura. Nunca houve um tom de tristeza que se mantivesse em suas palavras, mas uma perspectiva objetiva avaliando as necessidades de Laura e das demais professoras e a participação das crianças e família em sua abordagem. Fonte das informações: registros em Diário de Campo.

³⁸ Esclarecemos que Fred é uma outra criança que também foi diagnosticada com paralisia cerebral e estuda no mesmo turno que Laura, na sala vizinha a dela.

³⁹ Significação que, gradativamente, se modificará como é possível observar a partir das análises do material empírico.

interage com ela pedindo que ela fique calma (EP 1). Rita atua espelhando Mônica, reforçando que Laura deve se acalmar. Estar calma é condição para aprender.

Laura é **capaz de morder** e o registro fotográfico no celular de Mônica é interpretado por Vitória como sinal desta **intenção** (EP 3). Neste mesmo episódio, Bárbara é repreendida por Tânia por ter feito barulho e ter provocado susto em Laura: **ela também se assusta**.

Rita assume o papel de quem pode ensinar a Laura e, interagindo com ela, toma a prancheta onde está fixada a folha de papel e leva a mão dela fazendo-a tocá-lo (EP 6). Mônica retira a mão de Laura de cima do papel, como que interrompendo o fluxo interacional. Rita ultrapassa o impedimento de Mônica e apresenta sobre a mesa os desenhos que ela e Laura produziram. Laura é **a parceira com que se atua conjuntamente**.

Laura fica **eufórica** e sua **alegria** é verificada pelas crianças (EP 9). Na hora da roda, Tânia questiona quem quer ouvir a história. Recebendo um estridente “Eu!” ela chama a atenção das crianças para que falem baixo. Maria afirma que Laura gostou. Laura é também aquela que **compartilha da alegria junto com as outras crianças**.

Ela também é aquela que **silencia** (EP 11). Numa situação marcada pela tensão, todas as crianças que estão na roda são dirigidas por Tânia e devem abordar Laura seguindo suas prescrições. Laura, buscando observar os objetos que lhes chegam, **acompanha o grupo em silêncio**. Laura também é capaz de **recusar participar de uma atividade** (EP13). Numa atividade de pintura, mesmo insistindo que ela possa pintar, Laura **não colabora** segurando o lápis com Mônica. É Luna quem reconhece a negativa de Laura.

As significações que surgem nos episódios são produzidas nas interações criança-criança e adulto-criança. Nos trechos apontados anteriormente, Laura é um referente das falas, atua em conjunto. A partir de Mônica, quando fez referência de que as crianças consideravam Laura um bebê, assistimos às transformações do modo como as crianças a compreendem. Significações para Laura vão se configurando na medida em que ocorrem as interações. Suas ações são identificadas por seus parceiros interacionais. De um bebê inicialmente referido, ela ascende à categoria de parceira no cotidiano.

Ela deve ser tranquilizada durante as atividades pedagógicas, para que possa colaborar. Ela é capaz de morder e também se assusta. Ela é a parceira com quem se atua conjuntamente na realização das atividades. Gosta da alegria vivenciada no grupo e manifesta-se em sua euforia, reconhecida publicamente. É capaz de se recusar a participar de uma atividade, não oferecendo sua colaboração. Laura vai sendo vista com um sujeito ativo.

Kátia e Mariana (EN) esclarecem que Laura é capaz de compreender a rotina da casa e se situar nela: “No sábado se passa normal, no domingo ela fica assim...” Ir à escola e à praia são atividades realizadas por ela, sua mãe e avó. Associam-se, possivelmente, às falas que escuta em casa narrando atividades realizadas e a ser executadas, as expressões emocionais vinculadas às falas e os preparativos para sair de casa. As informações que Laura tem acesso nas trocas comunicacionais com seus familiares são organizadas por uma cognição sobre o cotidiano da vida doméstica, organizando o caos de sinais que lhe chegam. As falas, as entonações, os gestos associados devem possibilitar a Laura saber onde se situa e quais possibilidades de atuação se colocam à sua disposição. Possivelmente uma noção de localização e espaço sociais são estruturadas, do mesmo modo, a possibilidade de mover-se neste espaço é anunciada pela presença dos adultos. Quando trata das mudanças que observa no desenvolvimento e nas interações que estabelece com Laura, Kátia nos diz que, ao dormir na mesma cama que ela, percebe seu desejo de levantar-se e sair da cama: ela a empurra com o próprio corpo. Não estamos diante de um sujeito que apenas compreende a rotina da casa, demonstra compreender os sinais semióticos que estão situados em seu campo de significação. Estamos diante de um sujeito que utiliza o próprio corpo para atuar com sua avó e fazê-la acreditar que deseja sair da cama.

Vigotski (1933/2012f) orienta que devemos compreender o bebê através de seu desempenho social quando ele demonstra o domínio do próprio corpo. Laura não é mais um bebê, não tem a capacidade de dominar o próprio corpo a ponto de manter o controle postural, mas dentro dos seus limites de ação move o corpo de sua avó através do seu próprio corpo. Neste cenário, sua avó sinaliza que ela quer sair da cama e anuncia sua intenção empurrando-a. Aquino e Salomão (2011, p. 342) relatam, a partir de estudos, que bebês de seis meses são capazes de, utilizando seu corpo, comunicar a mãe “o desconforto ou a satisfação diante de uma posição em que eram colocados”. Acreditamos que Laura se utiliza de recursos básicos (seu corpo e movimento) para atuar com relação aos seus parceiros em casa. Ela percorre com o olhar os espaços da casa, seus objetos, sinalizando que parece situar-se no espaço comum em que os adultos organizam a rotina doméstica.

Tratando do modo como concebe o papel de Mônica (e de outras cuidadoras de crianças com necessidades educacionais especiais), Célia (EN) diz que o corpo dela é extensão do corpo de Laura. Nem Tânia teria esta importância. O tempo de dedicação, de contato e de promoção das ações que Laura pode executar configuram o papel de Mônica enquanto presença vinculada a Laura. E ao abordar a importância dos estímulos vindos das

crianças, acrescenta que a ação de Laura ao “dar a mão para passear” resulta de uma confluência de sujeitos numa dada circunstância: ela faz o gesto com a mão e o parceiro interpreta que ela quer passear. Corporalidade (configurada no encontro cotidiano em que se vinculam Laura e Mônica) e gestualidade (enquanto ato/gesto não aleatório, mas situado num campo de significação) são recursos indicados por Célia como aqueles elementos que sustentam a relação dos outros e dos objetos com Laura e dela com os outros e os objetos do seu entorno. Ao falar que Laura está presa no próprio corpo, dependente, portanto, da promoção do ato por outro sujeito, Célia (EN) ignora o que diz do gesto (mão estendida) enquanto convite para passear. O gesto fino, quase imperceptível ainda não atinge o status de gesto ou movimento pleno promovido por Mônica.

Scorsolini-Comin e Amorim (2010, p. 267) afirmam, em seus estudos com crianças com paralisia cerebral, que elas vão se constituindo junto e através dos outros com os quais interage. Em sua gestualidade, em sua corporalidade, o seu gesto “acaba por ser construído e carregado pelo gesto dos outros”. Entendemos que as autoras apontam uma importante dimensão da corporalidade destas crianças: o ponto de intersecção ou pontos de intersecção entre os corpos torna-se lugar físico em que os gestos se produzem em confluência. Portanto, a significação do gesto é produzida neste encontro intersubjetivo.

Searle (2002, p. 226-227) afirma que:

(...) uma ação intencional levada a cabo com êxito consiste em uma intenção-em-ação e em um movimento corporal. A intenção-em-ação tanto causa como apresenta o movimento corporal. Causado por ela, o movimento corporal equivale às condições de satisfação da intenção-em-ação. Em uma sequência que envolve uma intenção prévia e uma ação que consiste em levar a cabo essa intenção, a intenção prévia representa a ação toda, causa a intenção-em-ação, que, por sua vez, causa o movimento corporal e, pela transitividade da causação, pode-se dizer que a intenção prévia causa a ação completa.

A partir dos autores citados anteriormente, à potencialidade que o corpo e o gesto adquirem para sinalizar intenções do sujeito em ato devemos acrescentar a palavra e a fala dos seus parceiros, demarcando significações que podem dizer dos motivos das suas ações. A dimensão da corporalidade deve ser pensada na medida em que se insere num fluxo de interações. No campo interacional, emergem significações que são manejadas pelos sujeitos. Laura segue em sua ação à medida que seus parceiros anunciam que o gesto é um convite ao

outro. No dizer de Searle (2002), a intenção prévia de Laura anunciada pela fala dos seus outros, representa a ação toda onde cada um posiciona-se para manejar significações.

Quando trata do seu modo de compreender as necessidades de Laura, em como lidar com ela, Tânia (EN) faz referência à necessidade de sempre deslocá-la pela sala durante as atividades, não a deixando muito tempo parada. Mas quando isso acontece, “ela fica fazendo uns espasmos e batendo a cabeça na parede... na parede que ela acha o máximo. A gente briga, mas ela dá gargalhada” e acrescenta que acha que ela faz isso pelo som. Este comportamento de Laura leva as professoras a brigarem com ela, que reage gargalhando. Dois aspectos são importantes: ela fica muito tempo parada e sem se movimentar; e, quando brigam com ela, ela reage com gargalhadas. Observei em algumas circunstâncias que, quando alguma tarefa era executada em contínua repetição, com monotonia, Laura se inquietava e arqueava seu corpo para trás, batendo a cabeça na parede, atingindo uma almofada que amortecia a pancada. Nestes instantes, as professoras e até as crianças voltavam sua atenção para ela. Laura repetia um comportamento que chamava atenção e todos. As crianças na mesa paravam o que faziam naqueles instantes e voltavam seu olhar para ela⁴⁰.

A observação de Tânia com relação aos espasmos e às pancadas que Laura dá com sua cabeça na almofada são importantes elementos que significam sua disposição ou indisposição em que é colocada na sala de aula. Tomasello (2003, p. 86) nos diz que as crianças dirigem:

ativamente a atenção e o comportamento dos adultos para entidades exteriores usando gestos dêicticos como apontar para um objeto ou segurá-lo a alguém. Esses comportamentos comunicativos representam a tentativa das crianças de fazer com que os adultos sintonizem com a sua atenção para alguma entidade exterior.

Com Laura, não podemos observar o gesto de apontar sendo produzido, mas reconhecemos reações corporais e vocais como atos comunicativos, pois refletem sua intenção de atrair a atenção dos seus coespecíficos. Tomasello acrescenta que estes atos comunicativos podem configurar-se tanto imperativos como declarativos aos adultos, para que estes fixem sua atenção para algum objeto ou evento. O autor fala em gestos declarativos, em nosso estudo preferimos hipotetizar a existência em Laura de ações ou atos imperativos ou declarativos. Laura não apenas quer que os seus parceiros (adultos e crianças) façam algo (gesto imperativo), mas que prestem atenção a algo que ela faz (gesto declarativo).

⁴⁰ Observação da sala de aula. Fonte: registros em Diário de Campo.

Embora Mônica seja apontada por Célia como este corpo-extensão (fundamental) para Laura atuar, podemos verificar que ela, por si mesma, também passa a utilizar seu próprio corpo em situações singulares que geram dúvidas sobre o sentido do seu comportamento. Laura provoca o entorno com os recursos de que dispõe – seu corpo não tão bem controlado. Laura maneja o meio e as significações nele produzidas, mesmo que carregadas de possibilidades interpretativas.

Mônica (EN), ao abordar situações que a fizeram reconhecer os interesses de Laura, relata os movimentos que foram executados por ela quando utilizou a tinta, o lápis e o giz de cera. Percebeu que ela era capaz de realizar alguns movimentos. A princípio, os objetos utilizados pedagogicamente situam Mônica em relação aos interesses de Laura diretamente relacionados à atividade proposta⁴¹. Tratando de um exemplo que podem sinalizar que Laura compreende, Mônica relembra o gesto de passear que Laura executou e como este fato a deixou feliz. O gesto atraiu a atenção das pessoas que estavam próximas a ela, mobilizando-as para sua significação já estabelecida coletivamente podendo indicar o convite, o interesse e a confirmação para o passeio.

Quando trata das interações, dos interesses e dos vínculos que Laura estabelece com seus colegas, Mônica destaca que a tarefa compartilhada por todas as crianças mantém o foco de atenção de Laura. Se todos os parceiros permanecerem executando a tarefa, Laura manterá seu foco. Caso alguma das crianças converse, o ato realizado modifica a disposição de Laura para com sua vinculação à tarefa e desloca sua atenção para o novo evento. Podemos considerar que todo novo evento direciona a atenção de Laura, pois se revela em seu movimento uma nova disposição, um novo interesse ou uma nova motivação para inserir-se em novas interações com seus pares. Nas situações pedagógicas quando todas as crianças executam a mesma atividade, Mônica se relaciona com Laura utilizando tarefas (pintura, por exemplo) e objetos (tinta) instruindo-a. Laura desloca sua atenção e interesse da tarefa e do objeto que maneja com Mônica para o movimento corporal que eles lhe permitem realizar e o efeito visual que os movimentos produzem diante de si. Laura executa, inicialmente, a atividade com Mônica. No entanto, sua projeção no espaço, com os objetos a sua disposição

⁴¹ Como foi visto em alguns episódios transcritos, o reconhecimento dos interesses de Laura por Mônica, por vezes, são ignorados. No episódio de pintura, Laura fica mais envolvida no movimento de vai-e-vem possibilitado pelo trabalho com a pintura do que com o pincel-broxa que foi colocado em sua mão. Mônica persegue seus objetivos pedagógicos sem monitorar algumas das reações de recusa apresentadas por Laura.

promovem sua ação para além da prescrição de Mônica. Seu interesse pode, inclusive, ultrapassar o limiar da mesa em que está com Mônica e outras crianças⁴².

A percepção de que Laura pode ter consciência ou é capaz de saber sobre o mundo intriga todos os sujeitos adultos da pesquisa, mobilizando os pesquisadores na tentativa de compreender Laura. Garrido e Moro (2013, p. 125) afirmam que o “conhecimento, assim entendido, não é o resultado do encontro direto de um sujeito com o mundo que o rodeia”. As autoras afirmam que deverá haver um terceiro elemento que sirva como mediador deste contato. Entendemos que o mediador é a significação, ela pode ser produzida a partir do uso de um objeto, de uma experiência partilhada que adquira potencial de vivência, de um signo, de uma palavra posta no campo de significação comum aos sujeitos. Os processos psicológicos aqui envolvidos requisitam que funções como a atenção e a memória, ao menos, entrem em atividade.

As experiências que Laura vivencia em casa e na escola constituem-se eventos que adquirem alguma significação, mantida e reatualizada continuamente pelos adultos e crianças que com ela interage. Hill (2011, p. 368) fala de uma consciência experiencial proporcionada por um vestígio que persiste “durante determinado tempo, para que possa ter o poder de ativar processos específicos envolvendo instâncias” que participam de sua produção e emergência. Ades (1997) se pergunta: “Em que medida *versatilidade, aproveitamento da experiência passada, engenhosidade e comunicação* constituem critérios suficientes de consciência?” Os autores parecem nos embarçar em questionamentos que num instante apontam as possibilidades de um sujeito, para logo em seguida desafiar-nos ao teste da comprovação de nossas elaborações.

Como nos diz Vygotski (1924/2012k), cada momento do desenvolvimento do sujeito humano está pleno de possibilidades que ainda não foram realizadas então a investigação realizada aponta que a trajetória de Laura segue uma imersão nos campos de significação que a conduzem ao desenvolvimento de funções psicológicas que antes não seriam identificadas pelos pesquisadores e por seus parceiros interacionais. Estamos diante não de um produto do desenvolvimento, como nos diz Vigotski, mas acompanhamos um processo de desenvolvimento. É disto que devemos tratar: do início de um processo de inclusão no cenário de uma pré-escola, não estamos diante dos destinos dos sujeitos, mas de suas possibilidades e das contradições do processo da educação inclusiva.

⁴² Tal situação é possível de ser observada no Episódio 5.

Fazendo referência ao desenvolvimento de Laura, Tânia considera (EN) que ao utilizar uma luva que unia sua mão à mão de Laura para juntas viravam a página de um livro, gargalhando, essa ação conjunta provocava o imaginário da criança incitando-a a pensar que ela passava as páginas. A luva enquanto objeto físico de mediação é introduzido entre Tânia e Laura para a execução de um movimento conjunto. O corpo de Laura revela-se incapaz do movimento pleno para passar a folha do livro; a luva estabelece uma zona de contato corporal entre dois sujeitos. Tânia, guiando o movimento, realiza a tarefa de “ler o livro com Laura”.

Célia duvida da capacidade de Laura aprender. Entretanto, Célia, (EN) relembra um momento durante uma consulta em que abordou Laura dizendo que ela deveria comportar-se e colaborar com as intervenções da profissional de saúde, complementando que isso era feio e iria dizer a Mônica e aos colegas dela; Laura reage ficando quieta em silêncio. Além desse episódio relatado, Célia comenta que Laura parecia procurar Mônica pela sala. As palavras de Mônica alteram o comportamento de Laura.

Tratando de momentos em que acredita que Laura pode compreendê-la, mesmo achando que ela não compreende tudo, Mônica (EN) comenta “que algumas coisas ela compreende sim! E se ela não compreendesse, ela não saberia quando levantar a cabeça. Quando a gente fala ‘não’. Sabe o que é um não, quando eu falo mais sério com ela”. Mônica considera que Laura pode não compreender tudo, mas compreende algumas instruções e, possivelmente, é isso que a conduz, em situações pedagógicas, a ser persistente.

Kassar (2013, p. 168) nos alerta, a partir de Vigotski, que “o comportamento que vemos é apenas parte insignificante de todos os comportamentos possíveis e do próprio desenvolvimento intelectual”. Enxergar em Laura uma série de comportamentos isolados que se juntam ou confluem em determinado momento seria reduzi-la ou fragmentá-la em sua existência. Laura pode compreender a palavra dita em contextos específicos à medida que um conjunto de sinais acompanhem a produção da significação do seu parceiro interacional.

Em algumas circunstâncias Laura utiliza o corpo em movimentos que demonstram ser capaz de equilibrar-se, quando numa leitura superficial diríamos que estaria prestes a cair. No EP 3, a aproximação e distanciamento de Vitória até Laura fazem com que esta projete seu corpo para frente ficando próxima a Vitória. Entre as duas crianças estabelece-se um contato não verbal. A não variabilidade de comportamento de Mônica restringe sua percepção das potencialidades de Laura em comunicar-se.

No EP 4, o uso da anteparo mobiliza Mônica de tal forma para prendê-lo à cadeira adaptada que, em uma evidente irritação, Laura vocaliza um “Ããã!” durante certo tempo, enquanto Mônica persiste em fixar o objeto; temos aí uma Laura colaborativa.

Nos dois exemplos descritos anteriormente, na busca de estabelecer atenção conjunta observamos diferentes atitudes das suas parceiras. Vitória parece ser capaz de acompanhar Laura: está a sua frente, olha para ela, acompanha suas reações. Mônica, ao contrário, tem Laura de costas para ela. As tentativas de a criança olhar para ela são ignoradas em seu sentido de estabelecer contato visual. A professora visualiza apenas seus objetos como fundamentais para o ensino de Laura, a tarefa executada não se configura numa troca colaborativa e construtiva entre as parceiras. Amorim (2012, p 52), tratando dos processos de significação no primeiro ano de vida, pontua que a significação é “coconstruída nas relações em contextos situados, com a participação de ambos os parceiros em sua mútua responsividade”. Laura não é vista por Mônica, mas Vitória acompanha sua parceira. Uma significação é produzida onde um dos parceiros não compartilha da perspectiva que se interpõe entre as duas crianças. O arranjo corporal entre Mônica e Laura, arranjo imposto pelo adulto, difere do enlace entre Laura e Vitória; o parceiro adulto ignora uma significação que se produz entre as duas crianças.

No EP 5, mais uma vez em sucessivas tentativas de buscar o melhor ajuste para Laura realizar a atividade de pintura, Mônica testa exaustivamente alguns materiais para que a criança possa utilizar. Até que nenhum deles se mostra efetivo: observamos Mônica cansada. O teste que se faz com a mão de Laura demonstra sua efetividade quando esta pode pintar sem a condução de Mônica, sem que ela lhe segure a mão. Revela-se que Laura prefere atuar sem a ajuda de Mônica.

Tomasello (2003, p. 101) nos diz que a criança, em seus processos de aprendizagem cultural, adquire novas compreensões “das diversas funções de meios e fins no ato comportamental”. Laura subverte, frequentemente, o objetivo atribuído a um objeto e o faz como reação ao desejo do outro. Ela descobre a experimentação não solitária, mas diante do outro, do objeto; ela cria o instante que a experiência é vivenciada enquanto singularidade durante a atividade proposta pela professora. Nas palavras de González-Rey (2004, p. 22): “O sujeito existe na tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracterizam por sua processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social”. A tensão que se estabelece intersubjetivamente entre Laura e Mônica anuncia que a criança resiste a uma condução que não lhe permita criar suas pequenas

e alternativas possibilidades de atuar frente aos objetos, frente à tarefa e promover novas significações da experiência partilhada.

Mais de uma vez, vimos sucessivas tentativas de buscar o melhor ajuste para Laura realizar uma atividade. A de pintura serve de exemplo para se evidenciar essas tentativas: Mônica testa exaustivamente alguns materiais para que a criança possa utilizar. Até que nenhum deles se mostra efetivo, observamos Mônica cansada. O teste que se faz com a mão de Laura demonstra sua efetividade quando esta pode pintar sem a condução de Mônica, sem que ela lhe segure a mão. Revela-se que Laura prefere atuar sem a ajuda de Mônica.

Há conflitos que envolvem os interesses de Laura e Mônica. Esta persiste buscando a realização de tarefas; a primeira reagindo com recusa ou impossibilidade. Em muitos momentos analisados, é possível se verificar que na tentativa de seguir afirmando sua vontade, Laura vocaliza com irritação e recusa. Nem sempre segue-se um turno de conversação. Mônica pode não acompanhar as necessidades e intenções de Laura, pois seu posicionamento, com frequência, não facilita sua leitura das intencionalidades da criança. Acrescentemos que também parece ser muito difícil para Mônica compreender Laura, quando a execução das atividades pedagógicas, seus objetivos, sobrepõem-se às motivações de Laura.

Vemos que, no EP 6, buscando contato visual, Laura arqueia seu corpo contra o corpo de Mônica. Esta utiliza o lápis, flexionando o braço de Laura com ele. Estando a criança em seu colo, ao dirigir-se à mesa projetando seu corpo, Mônica e Laura seguem em direção à prancheta e ao lápis. Laura arqueia seu corpo contra o de Mônica e esta, percebendo a pressão que ocorre, interpreta a ação de Laura como recusa em segurar o lápis. Este episódio é importante por apresentar mudanças de perspectiva de Mônica com relação a Laura: num primeiro instante, o uso do objeto ofusca a visão de Mônica e, em um segundo momento, com a clara resistência da criança, Mônica é capaz de compreender sua recusa em segurar o lápis.

O uso de um objeto para interagir com Laura pode ter sido incorporado ao repertório das crianças. No EP 14 tem-se um exemplo: a saída de Mônica possibilita as crianças o acesso a Laura em um momento de brincadeira livre; brincam esfregando o brinquedo no rosto dela e movimentando-o no ar para que ela o acompanhe. Com o retorno da professora à sala, assistimos um novo arranjo interacional: Mônica instrui Linda com nova estratégia para atuar com Laura. Frequentemente Mônica aparece como prescritiva e com rigidez mantém-se perseguindo seus objetivos pedagógicos ignorando sinais produzidos por Laura que demonstrariam outras disposições motivacionais na execução das atividades. No episódio

mencionado, entretanto, ela atua com Linda potencializando a interação e contribuindo para que esta se mantenha segundo as limitações e capacidades de Laura.

Neste ponto das nossas reflexões, algumas ponderações devem ser feitas a partir de dados obtidos das entrevistas realizadas, especialmente com Mônica. Todas as nossas observações demonstraram que a relação estabelecida entre Mônica e Laura implica, como nos disse Célia, numa extensão corporal: o corpo da professora/cuidadora é uma extensão do corpo de Laura. Em todas as entrevistas realizadas evidenciam-se os avanços no desenvolvimento de Laura: mudanças que são operadas no corpo e na sua capacidade de atuar com os outros sociais. Laura pode manter-se cada vez mais equilibrada, possui maior controle da cervical, faz gestos com a mão indicando vontade de passear, canta com sua avó, parece emitir palavras quando vocaliza e é identificada inclusive por seus parceiros de idade na sala de aula.

Estamos aqui diante de dois planos de percepção do desenvolvimento de Laura e queremos acrescentar dois planos da atuação de Mônica: a nossa perspectiva e a perspectiva que Mônica nos declara. É possível que uma visão negativa tenha sido delineada, apresentando a professora/cuidadora como alguém que ignora o que sente e o que quer Laura. Lembremos de sua entrevista, especialmente quando fala sobre o desenvolvimento de Laura, que suas intervenções focalizaram sempre o corpo de Laura e o fortalecimento de sua capacidade de controlar seu corpo e utilizar objetos, realizando tarefas, nas diversas situações pedagógicas.

Tentando dar conta das mudanças de Laura, Mônica nos diz que: “Consegui melhorar a postura dela, melhorar bastante”. Sua prontidão diante das limitações de Laura a impedem de deixá-la livre, pois afirma seu medo de que ela caia. A realização das tarefas é também momentos para experimentar objetos com finalidade sempre pedagógica; podemos considerar que restritivamente pedagógicas. É certo que a fixação na busca de atingir seus objetivos a faz ignorar outras disposições de Laura. É igualmente correto, considerar que a própria disposição ou configuração corporal que se estabelece entre Mônica e Laura dificulta a leitura que poderia ter da criança. Ser extensão do corpo do outro implica, neste estudo, que se supõe ter a visão privilegiada da situação pedagógica, da ação conjunta que se realiza, da escolha pelo ritmo de execução da tarefa, da definição ou da predileção dos objetos e dos movimentos.

Mônica sabe, porque nos diz, que Laura tem interesse maior na tarefa que realiza quando percebe que está inserida em uma atividade compartilhada coletivamente com outras crianças, do mesmo modo se algo acontecer ou alguém levantar-se da cadeira ela o

acompanhará desviando sua atenção da tarefa. Mônica sabe e este é um dado relevante. Podemos nos perguntar, então, por que Mônica não flexibiliza sua ação? É possível que, tendo mudado sua perspectiva sobre inclusão em tão pouco tempo, como ela nos disse em entrevista, provavelmente em decorrência de ter capturado os progressos de Laura, sua ação focalizando sempre seus objetivos pedagógicos mantenha-se fortalecida!

Mesmo quando questionada por outros parceiros interacionais (crianças) ou percebendo a resistência de Laura em seguir suas intenções, ela não parece desistir de sua tarefa pedagógica de educar Laura. Nossa pergunta pode ser melhor formulada: com objetivos pedagógicos claramente definidos, como atuar para que esses objetivos se adequem as possibilidades efetivas da situação?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Declarar, ao final de um trabalho de Tese que não seremos capazes de concluir já se tornou um clichê, um lugar comum... mas que se repete diante das possibilidades que uma pesquisa apresenta aqueles e àquelas que optaram pela produção do saber científico. Neste momento do trabalho, arrematar elementos que ainda estão exigindo reflexões e buscar uma reaproximação com nossas questões e objetivos de pesquisa é uma exigência que todo leitor faz.

Alguns elementos do trabalho apontam para a necessidade de novos desenvolvimentos.

Passemos as entrevistas realizadas com as professoras Mônica, Tânia e Célia. Talvez a mudança de perspectiva com a adoção do brincar como estratégia na pedagogia com as crianças tenha sido um dos elementos temáticos que se revelou fortemente mobilizador dos afetos e das tensões entre as professoras e a SEMED. Embora estejamos falando em tensão entre as professoras e a SEMED, parece-nos que a secretaria ignora as interpretações e avaliações que fazem as professoras da natureza da proposta, dos seus fundamentos e de sua efetividade.

O brincar recebe severas críticas das professoras. Mônica não acredita que brincar possa ser também educar, fica claro que ela enxerga que as crianças estão vivenciando ou deveriam vivenciar um processo de escolarização estruturado em que o lúdico não seria o eixo fundamental. Tânia salienta que a mudança de perspectiva abortou um método que aplicava (como os “ditados avaliativos”), numa evidente concordância com a opinião de Mônica. Célia apresenta sua visão tensionada pela leitura que fez de teóricos que defendiam o brincar na educação infantil e sua visão que antecipa as dificuldades que as crianças terão na nova escola quando atingirem seis anos.

Todas as professoras defendem que a mudança de perspectiva não se constituiu num processo de continuidade entre os diversos níveis de ensino e que as crianças sofrerão com a passagem de uma experiência pedagógica para outra completamente diferente. Mônica pondera que o projeto deveria ser mais bem discutido, inclusive avaliada sua possibilidade de aplicação considerando a diversidade de escolas que constituem a rede pública de Maceió, ao mesmo tempo em que reconhece que as estratégias lúdicas se apresentem como adequadas para trabalhar com Laura.

Curiosamente, todas as crianças estão vivenciando práticas em que o lúdico rigidamente estruturado (raramente como brincadeira livre) está presente e também associado a algum conteúdo derivado do projeto pedagógico que executavam as professoras nos diversos momentos do ano letivo. É importante considerar que as professoras expõem suas críticas que são reações a um ataque, pensemos assim, as suas identidades como professoras, enquanto profissionais que ensinam e ensinar não é brincar. Não sendo possível desenvolver nas crianças as competências exigidas para grafar, por exemplo, estarão situadas desigualmente com relação àquelas crianças com estas habilidades desenvolvidas em outras escolas. A passagem das crianças para a nova escola também irá expor o trabalho realizado pelas professoras, diante dos seus pares estarão situadas fragilmente em suas significações como profissionais.

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 181) antes de iniciar suas reflexões sobre o brincar num sugestivo capítulo intitulado: “Brincar, aprender, ensinar”, apresentam ao leitor um diálogo presenciado entre duas crianças (Roberta e Paula) brincando, quando uma delas comenta que o brinquedo da outra era “legal”. Paula questiona Roberta se a mãe dela não deixava brincar com aqueles brinquedos, no que ela responde que a mãe dela era psicóloga e que só comprava brinquedos educativos para ela.

A classificação que o brincar pode ou não ser educativo converge para a fala de Mônica quando ela diz que é preciso desenvolver a responsabilidade para enfrentar o que a sociedade exige das crianças e o que elas vão vivenciar na continuidade do seu processo de escolarização. Fica sempre destacado o quanto as professoras não puderam discutir a nova perspectiva. Seria necessário, como apontam as autoras citadas anteriormente, que contidas na brincadeira estariam associadas situações de trocas sociais estruturando processos de aprendizagem em que a participação do outro cria possibilidades de ressignificação de experiências coletivas, momentos em que valores sofrem subjetivação pelas crianças, por exemplo. Confrontam-se pontos de vista sobre objetos, regras de brincadeira e uma cognição social se estruturam nestas oportunidades.

Outros achados desta Tese podem ser abordados.

Acreditamos que, a partir dos dados analisados e com as reflexões desenvolvidas, foi possível reconhecer um processo de constituição do sujeito quando sua singularidade emergia através de suas expressões simbólicas nas vivências do cotidiano na pré-escola.

Neste estudo de caso, acompanhamos durante seis meses o processo de inclusão de uma menina chamada Laura, através da observação videogravada das interações criança-crianças e adulto-crianças no contexto da pré-escola, de entrevistas com adultos que lidavam com ela e da observação do cotidiano. Uma variedade de situações e eventos com significação para seu desenvolvimento através das práticas coletivas foram configuradas e vivenciadas no cotidiano.

Em função de suas limitações de ação e impedimentos comunicativos, a criança com paralisia cerebral fez uso de outros recursos expressivos como o olhar, o manejo do próprio corpo e do corpo do seu outro social, o deslocamento de objetos para indicar sua intencionalidade em ato. A ação e as vocalizações se apresentaram como estratégias para configurar sua subjetividade.

A intervenção pedagógica e dos seus parceiros de idade, frequentemente, atingiu o corpo de Laura, através do constante manejo físico do seu corpo. A utilização da palavra falada para conduzi-la num processo finalista, com objetivos pedagógicos sempre evidentes e perseguidos incansavelmente por Mônica, tornou-se um comportamento espelhado pelas crianças que se comunicavam com ela com o objetivo de instruí-la na execução de uma ação que implicava uma tarefa ou o reforço ou potencialização de uma capacidade física que ela deveria exercitar.

Se a intervenção corporal pode ser avaliada como limitadora para a criança defendemos que foi justamente enfrentando-a e a partir dela, que o sujeito se constituiu em potência para tentar atuar conjuntamente, reagindo e resistindo ao outro social quando conflitos de interesse se colocavam evidentes ou se insinuavam nos campos de significação.

O sujeito com paralisia cerebral se constituiu como resistência a sua própria condição. A paralisia cerebral impondo limites, contraditoriamente, se insere numa confluência que envolve as disponibilidades biológicas da própria criança e as significações que esta encontra nas interações e a atingem. E justamente por ela ter sido a referente das falas e das ações dos seus parceiros que foi capaz de atuar em seu meio. A partir deste movimento dialético, assistimos a reconfiguração do seu processo de desenvolvimento quando o sujeito que passou a adotar estratégias alternativas para interagir com seus outros-sociais.

Observamos que foi através das estratégias de ensino organizadas pelas professoras e a partir dos relatos de sua família que uma nova direção para o desenvolvimento de Laura se colocou. Vigotski (1931/j2012g, p. 312-313) fala das possibilidades de criação de vias

colaterais, alternativas para o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor defende que o desenvolvimento cultural é capaz de propiciar a compensação das insuficiências associadas à deficiência que atingem o sujeito. Diante das dificuldades de Laura, todos os sujeitos atuam para oferecer possibilidades para que ela participe das atividades coletivas. Nas situações ou nos momentos onde se encontram Laura e seus parceiros anunciam-se a emergência de zonas de desenvolvimento proximal, onde saberes sobre o como fazer e como atuar com signos e instrumentos são partilhados pelos parceiros.

As singularidades do processo de desenvolvimento de Laura vão se configurando através das ações e falas dos seus parceiros. O que eles ofereciam a Laura é o aparato cultural que dispõe a humanidade: um campo de significação repleto de possibilidades de subjetivação. Instrumentos e signos foram apresentados a Laura para que ela os manejasse conjuntamente aos seus parceiros; é importante reconhecer que em diversos momentos quando Laura tenta dar outros sentidos às atividades realizadas ou voltar sua atenção para outros objetos ou eventos do entorno ela nem sempre foi considerada. Crianças pareciam mais propensas a respeitar sua aparente intencionalidade, os adultos eram movidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental.

Neste percurso, a trajetória de desenvolvimento do sujeito se constituiu, repetimos, resistindo para expressar sua intencionalidade. Há uma evidente apropriação pela criança da ação do outro, da palavra-instrução do outro como recurso para interagir nas situações propostas coletivamente. Neste sentido, a análise da situação em que se insere a criança dirá de sua condição atual de desenvolvimento.

Na perspectiva de Vigotki (1931/2012c, p. 134-139), se constitui num imperativo avaliar a deficiência não como um objeto em si mesmo, mas um elemento que reporta ao desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, é fundamental observar a reação da criança quando “ela tropeça” diante da insuficiência. O que devemos observar é a compensação operando para reconfigurar seu desenvolvimento; neste processo, as vias colaterais/alternativas/auxiliares disponíveis e a ela dirigidas como a linguagem, as ações e outras formas simbólicas como gestos, podem apresentar-se enquanto estímulos para a criança. A criança, portanto, se beneficia destes recursos para demarcar pontos de ruptura num desenvolvimento marcado por insuficiências.

Assim, o desenvolvimento da criança com paralisia cerebral, a sua constituição enquanto sujeito nos campos de significação em que se insere, demonstra que os processos semióticos a partir das situações interacionais conduzem-na a ocupar lugares dinâmicos nas

trocas comunicacionais. O processo de inclusão experienciado, em que pese suas contradições, retrata uma experiência cultural complexa que impacta sujeitos diversos. O estudo de caso revela que existem micro-processos que estruturam modos de compreender a condição de uma criança com paralisia cerebral, de compreendê-la como representante da experiência da inclusão para os adultos a ela vinculados.

O estudo de caso também demonstra que as possibilidades do sucesso ou do fracasso do processo de inclusão requisitam o constante esforço reflexivo para pensar práticas pedagógicas. Neste sentido, defendemos que os processos de formação de professores possam incorporar o recurso da videografia para a estudo e compreensão das habilidades que sujeitos (adultos e crianças) acionam quando vivenciando situações grupais pedagogicamente orientadas ou de interações livres.

Este estudo aponta para a necessidade de desenvolver pesquisas futuras enfocando concepções de professores sobre a utilização de recursos didáticos com crianças com necessidades especiais na pré-escola. Não estamos nos referindo ao desenvolvimento dos materiais ou recursos pedagógicos (não negamos ou diminuimos sua importância), mas consideramos providencial investigar os usos destes recursos pelas professoras quando em interação com as crianças. A experiência em estudo demonstrou que um recurso pedagógico (um lápis, por exemplo) sofre diferentes utilizações nas interações. Um objeto interpõe-se entre os sujeitos como mediador físico e simbólico, um objeto pode potencializar as ações conjuntas dos sujeitos ou fazê-los atuar em sentidos opostos sem que haja a adoção de um campo de significação comum como referência.

Acreditamos ser providencial investigar também, a partir das rotinas diárias na pré-escola, como o tempo de execução das atividades propostas às crianças impacta na vivência positiva das tarefas. E acrescentamos, ainda, considerar que a rotina praticada pode tender ao engessamento das práticas pedagógicas e à limitação, quando não, ao impedimento, da vivência das interações livres, como a brincadeira; entendida enquanto momento de construção compartilhada entre pares de idade de novas significações do cotidiano compartilhado na pré-escola, com suas possibilidades de coletivamente, aprender com o outro e de criar com o outro um arcabouço de habilidades sociais.

REFERÊNCIAS

- ADES, C. O morcego, outros bichos e a questão da consciência animal. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997.
- ÁLLAN, S.; SOUZA, C. B. A. DE. Intencionalidade em Tomasello, Searle, Dennett e em abordagens comportamentais da cognição humana. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, 2011, p. 241-248.
- AMORIM, K. de S. Processos de significação no primeiro ano de vida. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 1, 2012, p. 45-53.
- AQUINO, F. de S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011, p. 107-115.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.). **A educação de uma selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1991.
- BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n.1, 2004, p. 101-111.
- BELEI et al. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, 2008, p. 187-199.
- BESERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- BRIDI HILL, Christopher S. **Consciência**. São Paulo: Unesp, 2011.
- BRO, J.; DODD, K.; VETERE, A. "I'm a normal man": a narrative analysis of the accounts of folder people with Down's Syndrome who lived in institutionalised settings. **British Journal of Learning Disabilities**, London, v. 38, n. 3, 2010, p. 217-224.
- BRUNER, J.; WEISSER, S. A. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRUNER, J. **Realidade mental**: mundo possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Como as crianças aprendem a falar**. Instituto Piaget: Lisboa/Portugal, 2007.
- CAVALCANTE, T. C. F. Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, 2011, p. 427-440.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. impedimentos cognitivos e acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 16, 2011, p. 43-56.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, 2009, p. 355-364.

CARDOSO, R. **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

CARVALHO, A. M. A.; BRANCO, A. U. A.; PEDROSA, M. I. P.; GIL, M. S. C. DE A. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2002, p. 91-99.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações Ifusp**, São Paulo, v. 1196, 1996, p. 1-34.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 7, n. 1, 2002, p. 181-188.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CAZEIRO, Ana Paula Martins. **Formação de conceito por crianças com paralisia cerebral**: um estudo exploratório sobre a influência de brincadeiras. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia. USP. 2008.

COLEMAN, J. C. **A psicologia do anormal e a vida contemporânea**. São Paulo: Pioneira, 1973. DAINÉZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Unicamp. 2014.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DANIELS, H. **Vygotsky em foco**: pressupostos de desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco**: pressupostos de desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, **Vygotsky, Walon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEL PRETTE, Zilda. A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FLYVBJERG, B. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative Inquiry**, v. 12, n. 2, 2006, p. 219-245.

FONTE, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2006, p. 123-131.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FUNAYAMA, Carolina et al. Paralisia cerebral: diagnóstico etiológico. **Medicina**, Ribeirão Preto, n. 33, 2000, p. 155-160.

GARRIDO, C. R. MORO, C. El mágico número tres: cuando los niños no hablan. Barcelona/España: Paidós, 1998.

GERALIS, E. **Crianças com paralisia cerebral**: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GERSH, Elliot. O que é paralisia cerebral? In: GERALIS, Elaine. **Crianças com paralisia cerebral**: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, I. L. de C. **Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar**. Tese (Doutorado Processo de Desenvolvimento Humano). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Epistemología cualitativa e subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

GONZÁLEZ-REY, F. L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

HAGUETTE, M. T.F. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEDEGAR, M. A. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HEIDRICH, Regina de Oliveira. Inclusão escolar de aluno com paralisia cerebral utilizando as tecnologias de informação e comunicação. In: ROTTA, NEWRA Tellechea; BRIDI FILHO, C. A. (orgs.). **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

KASSAR, M. de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**: biografía de unas ideas. Madrid/España: 1990.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BOTEAGA, Marilda Baggio Serrano; BATISTA, Cecília Guarnieri. Quando “nada” é “tudo”: percepções de pais X olhares de profissionais na aquisição da linguagem. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

- LEONTIEV, A. L. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.
- LOPES, M. C. In/exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: Actas do VII Colóquio sobre questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares. Braga/Portugal, 2006.
- LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.
- LYRA, M. C. D. P.; WINEGAR, L. T. Processual dynamics of interaction through time: adult-child interactions and processo f development. In: FOGEL, A.; LYRA, M. C. D. P.; VALSINER, J. (Orgs.). **Dynamics and indeterminism in development and social process**. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- MARANHÃO, Március Vinicius M. Anestesia e paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Anestesiologia**, São Paulo, v. 55, n.6, 2005, p. 680-712.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1994.
- METTEL, Thereza Pontual de Lemos. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 1, 1995, p. 13-22.
- MILLER, Geoffrey. Paralisias cerebrais: uma visão geral. In: MILLER, Geoffrey; CLARK, Gary D. **Paralisias cerebrais: causas, consequências e conduta**. Barueri: Manole, 2002.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.
- MOLON, S. I. A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). PUC-SP, São Paulo, 1995.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- NOGUEIRA, Susana Engelhard; MOURA, Maria Lúcia Seidl de. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2007, p. 128-138.
- NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, 2008, p. 307-316.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de; CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, 1992, p. 67-74.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de.; REGO, T. C.; AQUINO, J. R. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, 2006, p. 119-138.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- PADILHA, A. M. L. Bianca, o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, 2000.
- PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Ângela Uchoa. Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2002, p. 365-378.
- PEDROSA, M. I. P. C. **Interação criança-criança**: um lugar de construção do sujeito. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental, USP, São Paulo, 1989.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 93, 1995, p.60-65.
- PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. São Paulo, 2005, 18 (3), pp. 431-442.
- PEDROSA, M. I. P.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- PINO, A. As categorias do público e privado na análise do processo de internalização. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 42, 1992, 315-327.
- PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília. 2010.
- QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. V.; Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, São Paulo, v. 16, n. 34, 2006, p. 169-179.
- RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RODRÍGUEZ, C. **O nascimento da inteligência**: do ritmo ao símbolo. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SALES, D. R.; OLIVEIRIA, M. K.; MARQUES, P. N. Nota explicativa. In: A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2011, p. 861-870.
- SANTOS, J. B. A “dialética exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, 2002, p. 27-44.

- SANTOS, L. H. C.; GRISOTTO, K.; RODRIGUES, D.; BRUCK, I. Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 3, 2011, p. 314-319.
- SASSAKI, Romeo K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Kátia de Souza. “Em meu gesto existe o teu gesto”: corporeidade na inclusão de crianças deficientes. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2009, p. 261-269.
- SEARLE, John R. **Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- _____. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SMITH, D. Introdução à educação especial. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, v. 21, n. 3, 2008, p. 383-391.
- SIMÃO, Livia Mathias. O significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento: proposta a partir da óptica boeschiana. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- SIMÃO, Livia Mathias; MARTÍNEZ, Albertina Mitjiáns (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- SMOLKA, Maria Luiza b.; GOES, Maria Cecília R. de; PINO, Angel. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, James. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1974.
- TOASSA, G. Conceito de vivência em Vigotski. **Psicologia USP**, v. 17, n. 12, 2006, 59-83.
- TOASSA, G. Apresentação In: Dossiê Vigotski. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010a, p. 675-680.
- TOASSA, G. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010b, p. 757-779.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.
- TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VALSINER, J. **Culture na development of children’s actions: a cultural-historical theory of development psychology**. London: John Willey and Sons, 1987.
- VALSINER, J.. Campos semióticos em ação: orientação afetiva do processo de internalização/externalização. In: VALSINER, J. **Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LAROSSA, J.; SKILAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2010a.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. (Tradução de Márcia Pileggi Vinha) **Psicologia USP**, São Paulo, 2010b, 21 (4), 681-701.

VILIBOR, Renata Hydee Hasue; VAZ, Regiana Henrique. Correlação entre função motora e cognitiva de pacientes com paralisia cerebral. **Revista de Neurociências**, São Paulo, v. 18, n. 3, 2010, p. 380-385.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1924/2012a.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012b.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatórios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012c.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: **Obras escogidas IV**: paidología del adolescente, problemas de la psicologia infantil. Madri/Espanha: Machado Grupo de Distribución, 1933/2012d.

VYGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madri/Espanha: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012e.

VYGOTSKI, L. S. El primer año. In: **Obras escogidas IV**: paidología del adolescente, problemas de la psicologia infantil. Madri/Espanha: Machado Grupo de Distribución, 1933/2012f.

VYGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. In: **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid/Espanã: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012g.

VYGOTSKI, L. S. Prólogo ao libro de E. K. Grachova. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1932/2012h.

VYGOTSKI, L. S. Conclusiones: futuras vías de investigación – desarrollo de la personalidad del niño e su concepción del mundo. In: **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012i.

VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1924/2012j.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise da psicologia. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1927/2004.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1930/1996.

YAZLLE, C. H. D.; AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A rede de significações na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANINI, Graziela; CEMIN, Natália Fernanda; PERALLES, Simone Nique. Paralisia cerebral: causas e prevalências. **Fisioterapia movimento**, Curitiba, v. 22, n. 3, 2009, p.375-381.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Temas abordados (Professora Tânia e Célia)

Formação

Experiência como professora antes e até o momento da pesquisa

Experiência na inclusão

Experiência com Laura

Como enxerga a inclusão

Temas abordados (Professora Mônica)

Formação

Experiência como professora antes e até o momento da pesquisa

Experiência na inclusão

Experiência com Laura

Como enxerga a inclusão

Há alguma diferença entre ser Professora e Cuidadora?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA DE LAURA

Temas abordados com Kátia e Mariana

A história de vida de Laura

A busca por uma escola

O desenvolvimento de Laura

O que esperam do futuro

APÊNDICE C – TCLE – RESPONSÁVEIS LEGAIS POR LAURA



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Doutorado em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula”. Esta pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Elton André Silva de Castro, que reside na Travessa Penedo, nº 1359, Conjunto Artemísia, Bloco Briônia, Apartamento 302, Bairro Feitosa, Maceió, Alagoas, CEP: 57043-350, Telefones: (podem ser feitas ligações a cobrar): (9)031-82-8811-2135 e (9)031-82-9604-8249, emails: elton.castro@afogados.ifpe.edu.br e castroelton@yahoo.com.br. Também participa desta pesquisa a pesquisadora Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, Orientadora de Elton, que tem o seguinte telefone de contato: 81-2126-8270 e e-mail: icpedrosa@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos: (Geral) Investigar o processo de significação, ao longo de um ano, que constitui o sujeito com deficiência intelectual e com comprometimento na comunicação no cotidiano de uma sala de aula do ensino regular, focalizando as interações entre os parceiros interacionais (criança-crianças e professora-crianças). (Específicos) 1) Identificar, descrever e discutir episódios que indiquem negociação de significados entre os parceiros interacionais, focalizando a participação e referência à criança com deficiência. 2) Identificar, descrever e discutir as formas de reação da criança com deficiência frente às abordagens, intervenções e interpretações sobre si mesma produzidas por seus parceiros interacionais. 3) Reconhecer potencialidade nas formas de reação da criança com deficiência enquanto indicador da emergência de um sujeito semiótico e com expressão de intencionalidade, frente às formas interpretativas de sua presença e ação, produzidas por seus parceiros interacionais. 4) Identificar transformações ao longo do tempo que indiquem diferentes significações para a ação de regulação da professora nas dinâmicas interacionais estabelecidas, focalizando a participação da criança com deficiência.

– COMO A PESQUISA ACONTECE: A criança sob sua responsabilidade irá participar da pesquisa logo com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. O pesquisador, pelo menos uma vez por semana, ficará na sala de aula observando as atividades desenvolvidas pela professora e/ou auxiliar pedagógica. Esta observação será realizada durante o ano letivo de 2015 e será registrada com uma filmadora digital. Outras observações do dia-a-dia poderão ser feitas em outros espaços da escola, em que as crianças estejam envolvidas com alguma atividade pedagógica ou em momentos de recreação e/ou brincadeira livre em que estejam presentes outras crianças, bem como a professora e/ou auxiliar pedagógica. Eu também serei convidado a participar de um ou mais momentos de entrevista com o pesquisador com o objetivo de fornecer informações sobre a criança que é meu(minha) filho(a) ou está sob minha responsabilidade legal, enfocando sua história, gestação, nascimento e

desenvolvimento. O pesquisador também buscará obter de mim informações que permitam a ele construir a história de vida da criança e de nossa família, ou seja, conhecerá nossas experiências de vida. Os locais, dias e horários possíveis para nos encontrarmos serão acordados conjuntamente entre eu e o pesquisador. Estas entrevistas serão gravadas em áudio ou em áudio e vídeo, através de gravador digital ou filmadora digital.

→ RISCOS diretos para o(a) voluntário(a): sabendo que o pesquisador irá me fazer perguntas sobre minha vida pessoal e da minha família, bem como da trajetória de vida do(a) meu(minha) filho(a), poderei ficar constrangida(o) ou intimidada(o) em fornecer certas informações ou lembrar e tocar em certos assuntos. Então o pesquisador irá, sempre de maneira respeitosa e não invasiva, resguardar-se de insistir de maneira abusiva em explorar determinados temas. As entrevistas poderão ser interrompidas e retomadas posteriormente, de acordo com meus limites e necessidades pessoais.

→ BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: como esta pesquisa prevê a geração de novos conhecimentos para o campo da inclusão, espera-se que possamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais da educação que lidam com estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, bem como em modos de assistência aos pais e/ou responsáveis legais destas crianças.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a).

Os dados coletados nesta pesquisa (os arquivos de áudio ou de áudio e vídeo obtidos que registram as nossas conversas) ficarão armazenados em DVDs e HD Externo, sob a responsabilidade do Pesquisador Elton André Silva de Castro e de sua orientadora Prof^a Dr^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa no “Laboratório de Interação Social Humana (LabInt)” no seguinte endereço: Avenida da Arquitetura, s/n, Departamento de Psicologia, 9º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, CEP: 50740-550, Tel.: 2126-8270, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelo pesquisador Elton (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Maceió, ____/____/_____.

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Impressão Digital (Opcional)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D – TCLE - RESPONSÁVEIS LEGAIS DAS DEMAIS CRIANÇAS



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Departamento de Psicologia
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Doutorado em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula”. Esta pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Elton André Silva de Castro, que reside na Travessa Penedo, nº 1359, Conjunto Artemísia, Bloco Briônia, Apartamento 302, Bairro Feitosa, Maceió, Alagoas, CEP: 57043-350, Telefones: (podem ser feitas ligações a cobrar): (9)031-82-8811-2135 e (9)031-82-9604-8249, emails: elton.castro@afogados.ifpe.edu.br e castroelton@yahoo.com.br. Também participa desta pesquisa a pesquisadora Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, Orientadora de Elton, que tem o seguinte telefone de contato: 81-2126-8270 e e-mail: icpedrosa@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos: (Geral) Investigar o processo de significação, ao longo de um ano, que constitui o sujeito com deficiência intelectual e com comprometimento na comunicação no cotidiano de uma sala de aula do ensino regular, focalizando as interações entre os parceiros interacionais (criança-crianças e professora-crianças). (Específicos) 1) Identificar, descrever e discutir episódios que indiquem negociação de significados entre os parceiros interacionais, focalizando a participação e referência à criança com deficiência. 2) Identificar, descrever e discutir as formas de reação da criança com deficiência frente às abordagens, intervenções e interpretações sobre si mesma produzidas por seus parceiros interacionais. 3) Reconhecer potencialidade nas formas de reação da criança com deficiência enquanto indicador da emergência de um sujeito semiótico e com expressão de intencionalidade, frente às formas interpretativas de sua presença e ação, produzidas por seus parceiros interacionais. 4) Identificar transformações ao longo do tempo que indiquem diferentes significações para a ação de regulação da professora nas dinâmicas interacionais estabelecidas, focalizando a participação da criança com deficiência.

– COMO A PESQUISA ACONTECE: A criança sob sua responsabilidade irá participar da pesquisa logo com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. O pesquisador, pelo menos uma vez por semana, ficará na sala de aula observando as atividades desenvolvidas pela professora e/ou auxiliar pedagógica. Esta observação será realizada durante o ano letivo de 2015 e será registrada com uma filmadora digital. Outras observações do dia-a-dia poderão ser feitas em outros espaços da escola, em que as crianças estejam envolvidas com alguma atividade

pedagógica ou em momentos de recreação e/ou brincadeira livre em que estejam presentes outras crianças, bem como a professora e/ou auxiliar pedagógica.

→ RISCOS diretos para o responsável e para os voluntários: sabendo que o pesquisador ficará na sala de aula com a professora e as crianças, inicialmente estas poderão ficar constrangidas ou intimidadas pela presença de uma pessoa estranha ao convívio delas. Então o pesquisador irá, sempre de maneira respeitosa e não invasiva, resguardar-se de interferir nas interações entre adultos e crianças. Com o passar do tempo, pela convivência diária, o desconforto poderá ser diminuído ou mesmo deixar de existir.

→ BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: como esta pesquisa prevê a geração de novos conhecimentos para o campo da inclusão, espera-se que possamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais da educação que lidam com estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a).

Os dados coletados nesta pesquisa (as filmagens das observações realizadas em sala de aula e em outros espaços da escola) ficarão armazenados em DVDs, sob a responsabilidade do Pesquisador Elton André Silva de Castro e de sua orientadora Prof^a Dr^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa no “Laboratório de Interação Social Humana (LabInt)” no seguinte endereço: Avenida da Arquitetura, s/n, Departamento de Psicologia, 9º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, CEP: 50740-550, Tel.: 2126-8270, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelo pesquisador Elton (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Maceió, ____/____/_____.
Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.
02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Impressão
Digital
(Opcional)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE E – TCLE – PROFESSORAS DA SALA DE LAURA



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Departamento de Psicologia
 Programa de Pós-Graduação em Psicologia
 Doutorado em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos a(o) Sr^a(o) para participar como voluntária (o) da pesquisa “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula”. Esta pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Elton André Silva de Castro, que reside na Travessa Penedo, nº 1359, Conjunto Artemísia, Bloco Briônia, Apartamento 302, Bairro Feitosa, Maceió, Alagoas, CEP: 57043-350, Telefones: (podem ser feitas ligações a cobrar): (9)031-82-8811-2135 e (9)031-82-9604-8249, emails: elton.castro@afogados.ifpe.edu.br e castroelton@yahoo.com.br. Também participa desta pesquisa a pesquisadora Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, Orientadora de Elton, que tem o seguinte telefone de contato: 81-2126-8270 e e-mail: icpedrosa@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a), bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos: (Geral) Investigar o processo de significação, ao longo de um ano, que constitui o sujeito com deficiência intelectual e com comprometimento na comunicação no cotidiano de uma sala de aula do ensino regular, focalizando as interações entre os parceiros interacionais (criança-crianças e professora-crianças). (Específicos) 1) Identificar, descrever e discutir episódios que indiquem negociação de significados entre os parceiros interacionais, focalizando a participação e referência à criança com deficiência. 2) Identificar, descrever e discutir as formas de reação da criança com deficiência frente às abordagens, intervenções e interpretações sobre si mesma produzidas por seus parceiros interacionais. 3) Reconhecer potencialidade nas formas de reação da criança com deficiência enquanto indicador da emergência de um sujeito semiótico e com expressão de intencionalidade, frente às formas interpretativas de sua presença e ação, produzidas por seus parceiros interacionais. 4) Identificar transformações ao longo do tempo que indiquem diferentes significações para a ação de regulação da professora nas dinâmicas interacionais estabelecidas, focalizando a participação da criança com deficiência.

– COMO A PESQUISA ACONTECE: Minha participação se dará em três momentos: 1º Momento – eu darei permissão ao pesquisador para observar a sala de aula, o que compreende filmar minhas aulas e/ou atividades pedagógicas e/ou recreativas por mim programadas e/ou realizadas, considerando que já aparecerei como sujeito da pesquisa em suas filmagens; 2º Momento – eu serei entrevistada(o) pelo pesquisador para que este obtenha algumas informações sobre o cotidiano de trabalho em sala de aula, minha experiência como professora ou auxiliar pedagógica com crianças de desenvolvimento típico e/ou com necessidade educacionais especiais. Nesta(s) entrevista(s), que pode(m) ocorrer no início da pesquisa ou em outros momentos em seu decorrer, o pesquisador irá aprofundar aspectos da experiência que terei com as crianças; 3º Momento – eu serei convidada(o) a participar da chamada “sessão de autoscopia”, onde o pesquisador irá me apresentar recorte de vídeos obtidos das filmagens realizadas em minha sala de aula. Nesta sessão, iremos conversar sobre o que

observo das cenas por ele editadas nos vídeos, emitirei minhas observações e comentários sobre a experiência pedagógica em foco. Todos estes momentos serão gravados, em áudio ou em áudio e vídeo, com o uso de gravador ou filmadora digital.

→ RISCOS diretos para a(o) voluntária(o): poderá ser vivenciado momentos de tensão e/ou constrangimento frente ao método proposto pelo pesquisador. A observação videogravada pode produzir um caráter avaliativo e persecutório que supõe uma assimetria entre sujeitos e pesquisador. Tais impressões deverão, na possibilidade de serem vivenciadas, imediatamente abordadas. Sabendo que o pesquisador ficará na sala de aula durante todo o ano letivo, inicialmente, é possível que os sujeitos possam sentir constrangidas ou intimidadas pela presença de uma pessoa estranha ao convívio delas. Então o pesquisador irá, sempre de maneira respeitosa e não invasiva, resguardar-se de interferir nas interações entre adultos e crianças. Com o passar do tempo, pela convivência diária, o desconforto poderá ser diminuído ou mesmo deixar de existir.

→ BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: como esta pesquisa prevê a geração de novos conhecimentos para o campo da inclusão, espera-se que possamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais da educação que lidam com estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular. Considerando que a(o) voluntário(o) participará da sessão de autoscopia, é possível que os momentos de diálogo promovam reflexões sobre as experiências em foco, com efeitos em sua prática pedagógica.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a).

Os dados coletados nesta pesquisa (1 - as filmagens das observações realizadas em sala de aula e em outros espaços da escola e, 2 – os arquivos de áudio ou áudio e vídeo decorrentes das sessões de autoscopia) ficarão armazenados em DVDs, sob a responsabilidade do Pesquisador Elton André Silva de Castro e de sua orientadora Prof^a Dr^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa no “Laboratório de Interação Social Humana (LabInt)” no seguinte endereço: Avenida da Arquitetura, s/n, Departamento de Psicologia, 9º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, CEP: 50740-550, Tel.: 2126-8270, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelo pesquisador Elton (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepcs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Maceió, ____/____/_____.

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Impressão Digital (Opcional)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE F – TCLE – PROFESSORA DA SALA DE AEE



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Doutorado em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos a(o) Sr^a(o) para participar como voluntária (o) da pesquisa “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula”. Esta pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Elton André Silva de Castro, que reside na Travessa Penedo, nº 1359, Conjunto Artemísia, Bloco Briônia, Apartamento 302, Bairro Feitosa, Maceió, Alagoas, CEP: 57043-350, Telefones: (podem ser feitas ligações a cobrar): (9)031-82-8811-2135 e (9)031-82-9604-8249, emails: elton.castro@afogados.ifpe.edu.br e castroelton@yahoo.com.br. Também participa desta pesquisa a pesquisadora Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa, Orientadora de Elton, que tem o seguinte telefone de contato: 81-2126-8270 e e-mail: icpedrosa@uol.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a), bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos: (Geral) Investigar o processo de significação, ao longo de um ano, que constitui o sujeito com necessidades educacionais específicas e com comprometimento na comunicação no cotidiano de uma sala de aula do ensino regular, focalizando as interações entre os parceiros interacionais (criança-crianças e professora-crianças). (Específicos) 1) Identificar, descrever e discutir episódios que indiquem negociação de significados entre os parceiros interacionais, focalizando a participação e referência à criança com necessidades educacionais específicas. 2) Identificar, descrever e discutir as formas de reação da criança com necessidades educacionais específicas frente às abordagens, intervenções e interpretações sobre si mesma produzidas por seus parceiros interacionais. 3) Reconhecer potencialidade nas formas de reação da criança com necessidades educacionais específicas enquanto indicador da emergência de um sujeito semiótico e com expressão de intencionalidade, frente às formas interpretativas de sua presença e ação, produzidas por seus parceiros interacionais. 4) Identificar transformações ao longo do tempo que indiquem diferentes significações para a ação de regulação da professora nas dinâmicas interacionais estabelecidas, focalizando a participação da criança com necessidades educacionais específicas.

– COMO A PESQUISA ACONTECE: Minha participação se dará em três momentos: 1º Momento – eu darei permissão ao pesquisador para observar intervenções que eu realize com a criança com necessidade educacional específica, bem como com as crianças em sala de aula quando pertinente ao meu planejamento. Esta observação se dará através de registros com filmadora digital, considerando que já aparecerei como sujeito da pesquisa em suas filmagens; 2º Momento – eu serei entrevistada(o) pelo pesquisador para que este obtenha algumas informações sobre minha formação profissional, meu cotidiano de trabalho na sala de recursos e na sala de aula, bem como minha experiência pedagógica com crianças de desenvolvimento típico e/ou com necessidade educacionais específicas. Nesta(s) entrevista(s), que pode(m) ocorrer no início da pesquisa ou em outros momentos em seu decorrer, o pesquisador irá aprofundar aspectos da experiência que terei com as crianças; 3º

Momento – eu serei convidada(o) a participar da chamada “sessão de autoscopia”, onde o pesquisador irá me apresentar recortes de vídeos obtidos das filmagens realizadas com minha autorização nas situações descritas anteriormente. Nesta sessão, iremos conversar sobre o que observo das cenas por ele editadas nos vídeos, emitirei minhas observações e comentários sobre a experiência pedagógica em foco. Todos estes momentos serão gravados, em áudio ou em áudio e vídeo, com o uso de gravador ou filmadora digital.

– RISCOS diretos para a(o) voluntária(o): poderá ser vivenciado momentos de tensão e/ou constrangimento frente ao método proposto pelo pesquisador. A observação videogravada pode produzir um caráter avaliativo e persecutório que supõe uma assimetria entre sujeitos e pesquisador. Tais impressões deverão, na possibilidade de serem vivenciadas, imediatamente abordadas. Sabendo que o pesquisador ficará na sala de aula, bem como em outros espaços em que se realizem atividades de caráter pedagógico, durante todo o ano letivo, inicialmente, é possível que os sujeitos possam sentir constrangidas ou intimidadas pela presença de uma pessoa estranha ao convívio delas. Então o pesquisador irá, sempre de maneira respeitosa e não invasiva, resguardar-se de interferir nas interações entre adultos e crianças. Com o passar do tempo, pela convivência diária, o desconforto poderá ser diminuído ou mesmo deixar de existir.

– BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários: como esta pesquisa prevê a geração de novos conhecimentos para o campo da inclusão, espera-se que possamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais da educação que lidam com estudantes com necessidades educacionais específicas na escola regular. Considerando que a(o) voluntário(o) participará da sessão de autoscopia, é possível que os momentos de diálogo promovam reflexões sobre as experiências em foco, com efeitos em sua prática pedagógica.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a).

Os dados coletados nesta pesquisa (1 - as filmagens das observações realizadas em sala de aula e em outros espaços da escola e, 2 – os arquivos de áudio ou áudio e vídeo decorrentes das entrevistas e sessões de autoscopia) ficarão armazenados em DVDs, sob a responsabilidade do Pesquisador Elton André Silva de Castro e de sua orientadora Profª Drª Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa no “Laboratório de Interação Social Humana (LabInt)” no seguinte endereço: Avenida da Arquitetura, s/n, Departamento de Psicologia, 9º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, CEP: 50740-550, Tel.: 2126-8270, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelo pesquisador Elton (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Maceió, ____/____/_____.

Assinatura do (da) responsável: _____

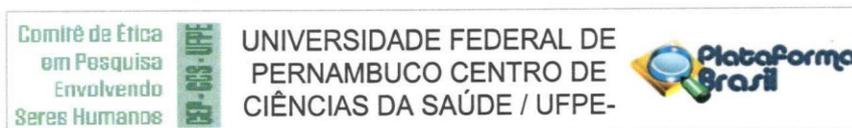
Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Impressão Digital (Opcional)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão e constituição do sujeito com deficiência no cotidiano de uma sala de aula.

Pesquisador: ELTON ANDRÉ SILVA DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 41857715.5.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 994.207

Data da Relatoria: 19/03/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto de doutorado, apresenta proposta de estudo de caso longitudinal de uma criança com deficiência intelectual numa sala de aula na cidade de Maceió-AL

Objetivo da Pesquisa:

Geral

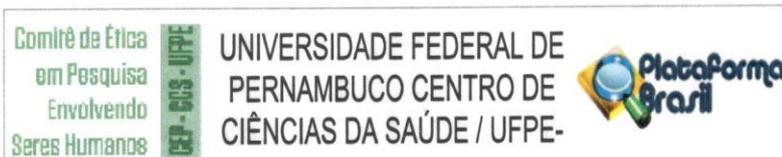
Investigar o processo de significação, ao longo de um ano, que constitui o sujeito com deficiência intelectual e com comprometimento na comunicação no cotidiano de uma sala de aula do ensino regular, focalizando as interações entre os parceiros interacionais (criança-crianças e professora-crianças).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são descritos detalhadamente:

Riscos aos sujeitos participantes podem assim ser descritos: a) o sujeito focal, bem como as demais crianças, podem experimentar desconfortos e/ou mesmo constrangimentos em virtude da presença do pesquisador em sala de aula. Para minimizar estes efeitos, o pesquisador manterá uma postura não-intervencionista com relação ao planejamento das profissionais em sala de aula. No entanto, é evidente que a presença do o pesquisador já constitui "alguma intervenção".

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

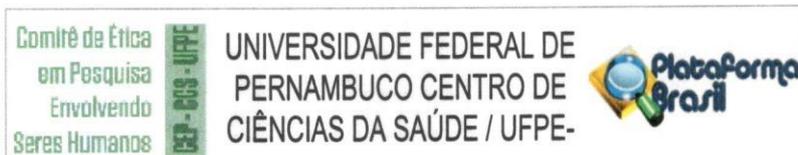


Continuação do Parecer: 994.207

Esclarecemos que o pesquisador buscará desenvolver uma atitude respeitosa e atenciosa frente às investidas das crianças, bem como as sinalizações das profissionais diante de qualquer sinal enquanto demanda que determine dialogar sobre os rumos da pesquisa. Considerando a natureza do método proposto, com o uso da observação videogravada, o pesquisador abstém-se de qualquer comportamento que não o de operar a filmadora; evidentemente manterá com as crianças e mesmo adultos diálogos mínimos que não configurem sua presença como de distanciamento desnecessário ao estabelecimento de um bom vínculo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. A convivência frequente possibilitará o estabelecimento de vínculos de confiança e familiaridade; b) as profissionais (professora e/ou auxiliar pedagógica) poderão vivenciar momentos de tensão e/ou constrangimento frente ao método proposto pelo pesquisador. Esclarecemos que todos os passos da pesquisa serão, desde o início da pesquisa, ou seja, desde o instante de convite à participação, completamente esclarecidos às profissionais. A observação videogravada pode produzir um caráter avaliativo e persecutório que supõe uma assimetria entre sujeitos e pesquisador. Tais impressões deverão, na possibilidade de serem vivenciadas, imediatamente abordadas. A utilização dos dados produzidos, em conformidade aos objetivos da pesquisa, serão esclarecidos às profissionais; c) pais e/ou responsáveis legais do sujeito focal poderão, em função dos objetivos da pesquisa e do método proposto, ou seja, da utilização da observação videogravada com o sujeito focal e da realização das entrevistas experimentar desconfortos, constrangimentos e até vivenciar uma atitude invasiva da parte do pesquisador. Sabendo que a história de vida da família será construída, as relações familiares "descortinadas", os sentidos sobre os vínculos e percepções sobre deficiência, bem como sobre o processo de desenvolvimento da criança ser investigado, os pais serão constantemente assistidos e ouvidos em seus limites pessoais para relatar fatos e eventos que tiveram (e podem ainda ter) impacto no interior de sua família. Buscaremos a todo instante estabelecer um vínculo de confiança e acolhimento entre pesquisador e sujeitos, d) os pais das demais crianças que conviverão com o sujeito focal poderão experimentar desconfortos ou ter a preocupação com a exposição que suas crianças terão diante da contínua videogravação do seu cotidiano. Caberá ao pesquisador esclarecer que a observação videogravada destina-se ao aprimoramento do saber sobre a inclusão, a saúde, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais específicas.

Os benefícios da pesquisa podem advir da auto reflexão promovida pelas profissionais envolvidas (professora e/ou auxiliar pedagógica), com relação as suas práticas pedagógicas, bem como da

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 994.207

ampliação dos saberes sobre a educação de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular. Assinala-se ainda que, considerando que serão produzidos saberes sobre a temática, intenciona-se que as conclusões da pesquisa possibilitem o desenvolvimento de ações interventivas em situações de treinamento e capacitação de profissionais envolvidos com a temática da educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente. O projeto está claro e detalhado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta anuência da secretaria de educação de Maceió-AL, TCLE para responsáveis por menores de 18 anos, TCLE para maiores de 18 anos para pais e professores, folha de rosto, autorização do departamento de psicologia, currículos lattes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta metodologia clara e aspectos éticos respeitados.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

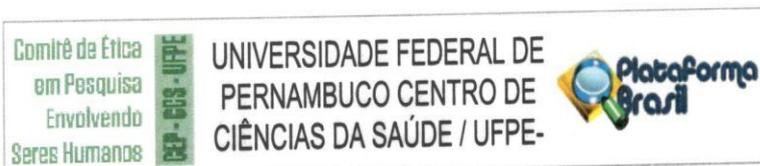
Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo avaliado em reunião do Comitê e liberado para o início da coleta de dados (veja parecer anexado na lupa "detalhar").

Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do relatório final - pelo pesquisador - ao Comitê de Ética em Pesquisa/UFPE via "Notificações".

O CEP, após apreciação desse relatório, emitirá novo Parecer Consubstanciado pelo sistema Plataforma Brasil.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 994.207

RECIFE, 23 de Março de 2015

Assinado por:
Gisele Cristina Sena da Silva Pinho
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br