

Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar¹

Gabriela Sousa de Melo Mieto²
Silviane Barbato
Universidade de Brasília
Alberto Rosa
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMO - Analisamos a produção de significados em posicionamentos docentes em relação a práticas virtuosas em contexto inclusivo, realizando-se estudo de caso de professora em experiência inicial na inclusão, com quatro sessões de entrevistas semiestruturadas, submetidas à análise dialógica temática. Foi elaborado Mapa Semântico composto a partir da posição Ser Professora, pelos temas que interagem dialogicamente em múltiplos planos: Formação do Professor, Práticas Pedagógicas Anteriores e Atuais, Papel do Professor e Expectativas. Resultados indicam que a participante organiza seu discurso a partir da ambivalência entre o que é enunciado pela política pública e as condições de formação e trabalho docente. Conclui-se que as posições orientadas ao fazer virtuoso vinculam-se aos diferentes níveis de reflexividade sobre a ação docente com os alunos em inclusão.

Palavras-chave: inclusão escolar, virtudes, trabalho docente

Teachers in transition: A study on production of meanings in initial practice in inclusive education

ABSTRACT - We analyzed the production of meanings in teachers' positioning related to virtuous practices in inclusive education. A teacher in initial professional experience took part in four open-ended interviews sessions, data were submitted to a dialogic thematic analysis and a semantic map was produced. The position "being a teacher" generated 6 main themes that dialogically interact in multiple plans: teacher's education; previous and present pedagogic practices; the role of the teacher; tensions and expectations. Results indicated that an ambivalence between Public Policy and the conditions of teacher's education and work in inclusive schools regulated the participant's discourse. We conclude that positions oriented towards virtuosity were linked to different levels of reflexivity on the teacher's actions with students in inclusive education.

Keywords: school inclusion, virtues, teaching work

A introdução de política pública de inclusão nas escolas do país, no começo da década de 1990, desencadeou processos de transição na comunidade escolar, abrindo oportunidade para estudos sobre a produção de significados de professores em escolas inclusivas. Esses estudos possibilitam a ampliação da compreensão das interrelações entre interpretações de si e do outro e de situações e atividades no contexto escolar, na implementação da política pública.

Em situações de transição, cultura e mente criam-se mutuamente (Rosa, 2000), na relação dialética entre o coletivo e o individual. O sujeito se constitui pela cultura e na cultura, em experiências harmônicas e dissonantes em uma cadeia ininterrupta de atos comunicativos que integram e quebram significados em suas historicidades produzindo um cronotopo (Bakhtin, 2003). As produções de significados e sentidos nas interações (Linell, 2009; Voloshinov, 1992) atualizam-se (Rosa, 2007) durante a contextualização (Auer, 1995), em embates entre forças centrípetas, de permanência, e aquelas que reagem a elas, denominadas forças centrífugas, de inovação (Bakhtin, 1981). As cadeias de enunciação são geradas em colaborações e quebras de comunicação entre os interlocutores

e oportunizam a negociação de significados, com a abertura de descontinuidades geradas por diferentes dinâmicas entre múltiplas vozes. Nos jogos entre excedentes de visão e acabamentos, os harmônicos produzem novas polifonias (Bakhtin, 1981) no processo de convencionalização (Rosa, 1996; Bartlett, 1995), em que a introdução de uma nova técnica ou costume em um grupo que a adota desencadeia o desenvolvimento de padrões diferenciados daqueles já conhecidos, direcionados pela conservação seletiva de materiais antigos, em suas relações com o novo (Rosa, 1996; Bartlett, 1995).

As relações entre continuidade e inovação se estabelecem na interrelação entre significados culturais históricos e pessoais, em tensões entre os discursos hegemônicos e contra-hegemônicos (Gramsci, 1966), englobando as relações entre as práticas políticas, ideológicas e culturais que organizam e direcionam uma sociedade. Os docentes em exercício dialogam com as políticas públicas a fim de implementá-las em diferentes níveis e contextos educacionais, negociando conhecimentos e práticas anteriores e correntes, gerando novas atuações. Em interações dialógicas, em que multiplanos atuam em sincronia (Bakhtin, 1981), discursos segregatórios, integradores e inclusivos estão em interação conflitiva, canalizando os sentidos das condições de socialização e desenvolvimento no cotidiano escolar.

1 Apoio: CAPES, DGU, SEDF

2 Endereço para correspondência: gabriela.mieto@gmail.com

A introdução de novos instrumentos modifica as práticas correntes. Na crise de instauração do novo, as ambivalências, “em que cada nova contextualização de um signo evoca algum tipo de discrepância” (Abbey & Valsiner, 2005, p.4), tornam-se dinamogênicas, direcionando o indivíduo para novas formas de atuação e comunicação. Essas formas são orientadas por outras possibilidades de interpretação e explicação sobre si, o outro e o mundo, tornando-se fonte de processos inovadores. Nos processos dialógicos, os interlocutores assumem posições responsivas que expressam qualidades específicas de acabamento em relação ao outro (Bakhtin, 1994) e iluminam feixes de sentidos produzidos (Voloshinov, 1992).

A polifonia pressupõe dinâmicas interacionais canônicas e não canônicas do tipo contrapontística, em que as vozes pessoais são concretizadas a partir das dinâmicas de mudança e permanências de sentidos e significados que compõem as interpretações e explicações ao longo da história dos diferentes grupos culturais e de cada pessoa. Incluem-se nessas atividades as resoluções de problemas, seus elementos característicos e estratégicos e os mediadores instrumentais e simbólicos coletivos, enfocados em atos reflexivos individuais.

A ideologia é parte da constituição do pensamento de um sujeito retórico, que reflete e argumenta (Billig, 1991). As ações são motivadas pelos sentimentos (Scherer, 2004), cuja função central é organizá-las, indicando a própria agencialidade do sujeito, sendo resultado de semioses anteriores e recursivas. Em intrínseca relação com o discurso ideológico e dominante, as emoções dos sujeitos desencadeiam a produção de significados no processo de interpretação de suas vivências.

A produção de significados ocorre, assim, nas tensões entre coletivo e individual e entre emoção e ideologia. A produção de significados é impregnada, necessariamente, por elementos da ideologia cultural e social, contextualizando-a no campo enunciativo-discursivo. A análise do enunciado permite que a subjetividade e a emotividade sejam identificadas na sequência discursiva. O jogo entre enunciados se desdobra ao longo da interlocução e dos diferentes momentos interativos pela ênfase dada a determinados termos, expressões, sentidos redundantes que se contextualizam em temas, no fluir do diálogo. A palavra expressa um sentido ou significado imersa no contexto em que é enunciada (Voloshinov, 1992). Na sequência das cadeias ininterruptas de diálogos, os significados têm sua festa de retorno (Bakhtin, 1994).

O significado é o resultado de uma convenção social e coletiva, ao passo que o sentido relaciona-se à vivência e à história pessoal do interlocutor, emergindo na relação discursiva com características individuais marcadas na sincronia (Bakhtin, 2003; Holquist, 2009), em que se produzem as relações entre interpretação do passado e expectativas de futuro no presente, enfocando, iluminando perspectivas de interpretação de si, do outro e do mundo.

Os significados em transição, produzidos pelo professor em situações de inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual, direcionam sua prática pedagógica. Essa produção decorre do entrelaçamento de suas experiências de história pessoal, vivências, de suas

crenças e valores a respeito do magistério e das pessoas com deficiência, de sua formação profissional e de suas expectativas, em relação a sua atuação docente, à formação de seus alunos e ao que se espera deles. O professor que conhece e opta pelo bom fazer docente tensiona com as forças que advêm da ideologia da política pública e orienta-se a práticas diferenciadas.

Historicamente, as instituições escolares vêm modificando sua concepção frente aos diagnósticos de deficiência, outrora imersos apenas na lógica biológica. As transições em nosso país indicam que, inicialmente, as escolas visavam tirar o sujeito deficiente da condição de segregação em que estava, à margem de seus direitos, para prover condições de integração. Cabia aos sujeitos integrados à comunidade escolar adaptarem-se às realidades em que fossem conviver, sem haver necessidade de mudanças no sistema (Ribeiro, 2006; Sasaki, 1997). A orientação inclusiva, que vem ganhando força nas últimas décadas, pondera que os contextos devem estar preparados para receber as pessoas com deficiência de tal forma que elas tenham os direitos e deveres garantidos e haja mudanças no processo educacional, com os apoios necessários para sua socialização e aprendizagem. Nessa perspectiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006 e ratificada no Brasil em 2007, imprime à definição de deficiência o necessário viés social para compreensão do desenvolvimento dessas pessoas (Pereira & Barbosa, 2016).

A educação inclusiva e a educação para a cidadania formam um sistema de retroalimentação na construção de práticas educacionais, possibilitando a formação de cidadãos que são, desde a mais tenra infância, conhecedores de seus direitos e deveres, com a liberdade individual acompanhada de virtudes que possibilitam a vida em comunidade (Camps, 2005).

A virtuosidade é resultado de um processo que tende a promover ações reflexivas prévias para uma atuação considerada melhor, que pondere as consequências futuras diante de uma tomada de decisão. O conceito de virtude vem sendo utilizado desde a antiguidade (Camps, 2005), com berço na filosofia grega, teve seu significado transformado, com a modificação das culturas no transcorrer do tempo, sendo amplamente empregado em âmbitos cotidianos e populares, até alcançar um elo estreito com a moral cristã. Para a psicologia (Fowers, 2003, 2005; Rosa & Gonzalez, 2012), a virtude está imbricada às atitudes. Nas concepções do pensamento grego, na ética das virtudes, o ser humano, em busca da excelência - *Aretè* -, segue fazendo-se virtuoso, mediado por educação e culturas, por meio da aquisição de hábitos que lhe assegurariam se comportar moderadamente em qualquer situação (Camps, 2005). A definição de Fowers (2005) circunscreve a virtude como uma forma de excelência individual em atividades cotidianas, que incluem as laborais.

A virtude está nas atividades, que integram aspectos cognitivos e afetivos em direção ao que é esperado eticamente, ao que é considerado bom em um contexto social (Fowers, 2005). Um importante elemento da virtude é a reflexividade, observada diante da possibilidade de que a pessoa estabeleça diferenciados níveis de autorreflexão sobre sua

experiência, responsabilizando-se por ela, o que caracteriza sua agencialidade (Castro & Rosa, 2007). A pessoa age virtuosamente quando se transforma e transforma seu entorno cultural, no sentido de se fazer melhor, para fazer melhor e voltar a se fazer melhor, construindo um processo cíclico de agencialidade.

As práticas virtuosas relacionam-se aos valores, que são atribuições abstratas, formadas por um sistema cultural (Gertz, 1983) composto pelo conhecimento do senso comum e pelas crenças populares. Ao se concretizarem em hábitos e habilidades a serviço de uma moral (Camps, 2005), em que o sujeito é responsável por suas atuações, circunscritas em consequências para o presente e o futuro, os valores transformam-se em virtudes (Rosa & Gonzalez, 2012).

A atitude virtuosa, por parte do professor, se caracterizaria, então, pelo respeito à agencialidade de seu aluno, independentemente da idade que esse estudante tenha ou tipo de desenvolvimento. Definimos agencialidade pautados na condição de uma entidade ou sujeito sofrer ou carregar o ônus da atividade (Castro & Rosa, 2007).

O objetivo deste artigo é analisar a produção de significados em posicionamentos docentes em relação a práticas virtuosas em contexto inclusivo.

Método

Neste texto será apresentado o estudo de caso de Alexandrina (nome fictício), 22 anos, formada no magistério e com dois anos de experiência profissional. A professora era regente de sala de aula inclusiva, no primeiro ano do Ensino Fundamental, com uma turma de 24 alunos, com idades entre 6,0 e 7,8 anos. À época da pesquisa, ela pertencia ao quadro de uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), localizada em uma região administrativa na periferia do Distrito Federal, que atendia crianças desde a educação infantil ao primeiro segmento do ensino fundamental.

Para a aproximação ao campo (Sisnep FR – 156083; Comitê de Ética 114/2007), foram utilizados os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados, que se relacionam à sensibilidade e à abertura das observações e à escuta das informações que circulam nos contextos escolares. Para tanto, houve a escrita de diário de pesquisador e duas sessões iniciais de aproximadamente meia hora de observação em duas salas de aula e duas sessões de 10 minutos de observação de recreio, gravadas digitalmente em áudio e vídeo. A elaboração dos roteiros norteadores das entrevistas ocorreu ao longo da realização dos procedimentos (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998; Bryant & Charmaz, 2008). Houve a leitura dos documentos relacionados à inclusão no Distrito Federal.

Depois da fase de aproximação, optou-se por uma abordagem multimétodos, uma série de procedimentos para a definição do contexto escolar de inclusão com reuniões, entrevistas semiestruturadas, em que houve perguntas biográficas e sobre a inclusão, e grupo focal. Houve uma reunião com os pais, duas entrevistas com uma mãe e uma avó, uma reunião com os professores, uma entrevista conjunta com a participação da orientadora educacional e da supervisora pedagógica da

escola e um encontro com as crianças de grupo focal, em que se conversou sobre a escola e a sala de aula.

Na medida em que novas reflexões eram suscitadas, motivadas pelo avanço que fazíamos nos estudos teóricos, decidiu-se pela definição de temas a partir das narrativas trazidas pela participante e observações realizadas, introduzidos nos roteiros das entrevistas individuais para serem desenvolvidos com a participante posteriormente (Barbato, Mieto & Rosa, 2016).

Com a participante, foram realizadas quatro sessões de entrevistas semiestruturadas, totalizando três horas de gravação em áudio, com perguntas autobiográficas e que requeriam explicações sobre sua prática docente inclusiva, cujas principais temáticas foram: história profissional, concepções metodológicas de alfabetização, concepções metodológicas da educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, utilização do brincar no contexto pedagógico da educação inclusiva dos primeiros anos do ensino fundamental, práticas virtuosas e do bom fazer, práticas democráticas na escola e processos de desenvolvimento-aprendizagem das crianças em contexto inclusivo.

As anotações da pesquisadora, protocolos de observações e transcrições das entrevistas com os responsáveis, supervisora e coordenadora e do grupo focal foram utilizadas para conhecermos o contexto escolar, como chão no qual se insere a fala da professora. As entrevistas foram transcritas e revisadas, baseada no modelo proposto por Atkinson & Heritage, citado por Linde (1993).

As transcrições das quatro sessões da participante foram reunidas em um único texto sequencial e submetidas à análise temática dialógica, havendo repetidas leituras do material para a análise dos temas e significados. Esse procedimento implica a identificação de redundâncias, ênfases e força de significantes e significados produzidos na sequência discursiva. As leituras intensivas e extensivas possibilitam um tipo de análise temática diferenciada que amplia a possibilidade de estabelecimento de relações contrapontísticas, que enfocam as relações produzidas em diferentes níveis discursivos. Todo o material produzido pela participante é analisado no fluxo discursivo, com duplo foco: em significantes que se repetem com sentidos que se agrupam e em sentidos que se agrupam, mas utilizam expressões diferentes. Em ambos os casos, podem-se identificar posições e significados que estejam regulando a atividade comunicativa da participante durante as entrevistas. Visto o foco nos movimentos polifônicos, que implicam a utilização de diferentes marcadores e a produção de sentidos, considera-se a dinâmica temporal, não linear, em que foram sendo produzidos pela participante nas narrativas e nas explicações. A partir desse processo minucioso de análise da produção de significados pela participante, houve a composição do Mapa Semântico.

Resultados

O Mapa Semântico (Figura 1) identifica os temas e subtemas. Em seguida, há uma explicação sobre a ordenação das informações e síntese dos sentidos produzidos com inclusão de exemplos centrais com trechos da fala da participante.

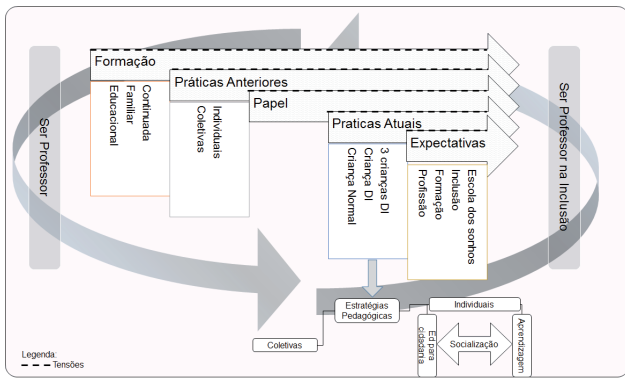


Figura 1. Mapa Semântico de Alexandrina

No mapa semântico são apresentados os diversos planos em polifonia. Os temas foram organizados de maneira que a definição de cada um deles seja compreendida na dialogia de embates entre os significados que compõem o tema posicionado a sua direita e os significados do tema posicionado a sua esquerda, permitindo, dessa forma, uma leitura horizontal da esquerda para a direita.

Não há hierarquia entre os temas e os movimentos dialéticos e dialógicos estão representados pelas áreas de interseção presentes nas setas horizontais, que anunciam os temas, e que se sobrepõem, em certa altura, umas às outras. As linhas horizontais indicam os múltiplos planos em polifonia e as ambivalências centrais. As linhas pontilhadas, designadas como tensões, representam movimentos de contraponto entre os diversos planos da temporalidade.

A leitura da figura, com orientação da esquerda para a direita, indica a dinâmica de passagem do tempo (passado-presente-futuro) no discurso da participante. A Figura é complementada por duas setas laterais, que se convertem em círculo, e representam a mobilidade e a interação multiplanar que se apresentam nas narrativas, conferindo uma não linearidade ao discurso e à própria construção do posicionamento atual da participante da pesquisa.

Os resultados indicam que Alexandrina organiza seu discurso a partir da ambivalência entre o que é enunciado pela política pública e as condições de formação e trabalho docente. Sua vivência no cotidiano da turma, com os alunos, desencadeia críticas ao processo de inclusão com as condições que são oferecidas, em infraestrutura e apoio aos docentes e às crianças, reconhecendo, no entanto, que a equipe da sala de recursos modifica a qualidade interacional e a aprendizagem das crianças.

Os significados que tensionam suas entrevistas são: (a) “gratificante”, pois está surpresa (sua com o aluno com diagnóstico de Deficiência Intelectual - DI, e dele com ele mesmo, já que se supera) e tem recompensa com o aluno com DI; sua atuação em inclusão e na alfabetização é uma novidade, tendo ficado inicialmente confusa e esgotada; e (b) pela ambivalência entre a atuação do professor e a possibilidade de essa criança com DI conseguir aprender tanto na escola inclusiva quanto no Centro de Ensino Especial (CEE). A socialização, na escola inclusiva, muda as práticas de ensino e aprendizagem com a ajuda dos colegas, da direção e com as diferentes práticas com os alunos. A cidadania é produzida com o respeito e o direito e a luta pela inclusão.

A lei da inclusão “é bonita no papel, mas não dá recursos” e há exigências.

Nesta dinâmica, observam-se monologias momentâneas que, em seguida, desencadeiam o novo momento de transformação, como é possível identificar no jogo entre a enunciação de vários indicadores de uma educação centralizada no professor, tradicional, convivendo com a sensibilidade na responsividade ao outro, nas ações inovadoras, no planejamento e nos estudos necessários. A necessidade de mudar se concretiza de diferentes formas, como quando enuncia que “às vezes a culpa não é do aluno” e “não é igual, mas o tratamento é igual” e que os alunos incluídos não são um problema, mas exemplos de superação.

Seu trabalho docente no cotidiano da escola perpassa outras ambivalências relacionando o conhecer sobre as crianças com Deficiência Intelectual (DI), oferecido nas formações inicial e continuada, e o atuar com as crianças DI. O que aprendeu nas formações é assinalado como teórico e abstrato, de difícil aplicação, apesar de indicar que aplica alguns conhecimentos. Também enuncia em diferentes momentos que os três alunos DI de sua turma passaram pelo Centro de Ensino Especial (CEE) antes da entrada na inclusão, fato que, em sua opinião, ajuda na adaptação das crianças aos objetivos educacionais. Sua posição como docente vai se modificando com o tempo, amadurecendo; ao vencer etapas, se modifica, enquanto aponta que precisa se modificar muito mais.

A posição “Ser Professora na Inclusão” gera “Ser Professor” e foi composta pelos temas: Formação, Práticas Anteriores, Papel do Professor, Práticas Atuais e Expectativas. A seguir apresentaremos os resultados partindo do ordenamento temático que compõe a Figura 1, respeitando a subdivisão: 1. Formação, Práticas Anteriores e Papel do Professor; 2. Práticas Atuais e Expectativas.

Formação, Práticas Anteriores e Papel do Professor

Alexandrina considera-se uma jovem professora ainda em formação; está aprendendo com os alunos, na atuação na escola inclusiva. Demonstra que está em transição de início de carreira, pois ao longo das entrevistas alterna o posicionar o outro como professor e o posicionar-se docente. Seu discurso é regulado por significados gerados no jogo entre o que era conhecido e as surpresas da nova prática, em que o bom fazer está relacionado ao fazer coletivo, às práticas de cidadania e à atuação pessoal que busca conhecer, superar e inovar, se maravilhando.

Nas observações realizadas em sala de aula, há ambivalências que indicam que o sentido que regula o conceito de inclusão da professora é regido pelo feixe que compõe a definição de integração, quando, por exemplo, são confrontados os significados sobre a socialização dos alunos, com o sentido de serem aceitos pelos outros, e as práticas efetivas de socialização para que esses alunos tornem-se agentes (Castro & Rosa, 2007), se comunicando adequadamente, compreendendo seu interlocutor e sendo compreendidas por ele.

Ao tratar da Formação, seu discurso divide-se em três subtemas semânticos: Educacional, Familiar e Continuada. Na Formação Educacional houve amadurecimento pessoal e superação: cursou o magistério aos 13 anos.

No magistério, houve certa contradição entre o discurso e a prática dos professores; considera que os cursos que realizou nessa área foram muito teóricos e que é necessário aliar a teoria à prática. Esse fator chegou a desmotivá-la a seguir a carreira docente; ela reconhece, no entanto, a importância do curso em seu “amadurecimento pessoal”. Ao concluí-lo, ainda adolescente, era uma educadora, com sólidos preceitos éticos. Ter assistido a um filme que tratava da relação entre um pai que padecia de uma doença degenerativa e sua filha a motivou para que procurasse estudar mais a respeito do ensino especial.

Na Formação Familiar, houve influência da mãe e da irmã: sempre esteve envolvida com educação porque essas familiares já eram professoras do ensino fundamental; apesar disso, na infância não tinha o desejo de ser professora, queria ser astronauta. Iniciou o magistério e quase desistiu porque suas amigas não queriam fazer o curso. A mãe a incentivou, dizendo: “se você passar é porque tem de ser”.

A Formação Continuada estava ainda no início e não contribuiu: restringia-se ao curso oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) para professores em atuação na alfabetização. Em sua avaliação, tratava-se de um curso com qualidade, mas que não atendia às necessidades da sala de aula, por ser oferecido para sanar dificuldades, “mas as dificuldades já vêm inseridas no contexto” e o curso “não contribui muito para os meninos especiais”.

As Práticas Anteriores Coletivas são históricas e relacionadas às mudanças atuais: há necessidade de todo profissional conhecer a história de sua profissão para compreender o presente. Ao enfatizar o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, consideradas “um problema”, relaciona essa prática a uma possibilidade de mudança na prática atual: “Antigamente, as pessoas mascaravam, escondiam, mas hoje a gente já pode começar a se indignar com algumas coisas”. Refere-se aos processos de inclusão e aos centros de segregação do ensino especial de forma ambivalente: ao mesmo tempo que o atendimento nesses estabelecimentos era “ruim porque (os alunos) conviviam com poucas pessoas (...)”, tem atendimento bom, em ambiente arquitetônico mais adequado; o processo de inclusão deveria ter mesclado a convivência de mais colegas de desenvolvimento típico com a estrutura física do Centro de Ensino Especial.

Essa ambivalência é expressa com ênfase marcada no mesmo turno de fala por “cansativo” e “gratificante”, qualificando o processo de adaptação de sua “turminha de integração”, em outro momento: “No início, a gente foi fazer o que eles conheciam e eu fui mostrando outras formas que poderiam ser boas também de a gente estar brincando e hoje eles se adaptaram muito bem. Assim, a gente já não tem tanta rotina, de horário certinho para tudo, a gente faz atividades diferentes, e tudo, e eles estão gostando. Eles se adaptaram bem (...) é cansativo, mas é gratificante (...) eu tenho uma turminha de integração que é muito boa! Eu nunca pensei que eu aprenderia tanto”. Assim, os qualitativos “gratificante” e “cansativo” enunciam o que é ambivalente.

Práticas Anteriores Individuais são “gratificantes” por observarem a superação de seus alunos. Exemplifica com o caso de um aluno que, mesmo sem ser aprovado, disse: “professora, eu aprendi. Eu consegui”. Relata que seguiu como professora com a mesma turma por causa desse aluno,

pela satisfação de ver seu trabalho sendo feito, e percebeu “que às vezes a culpa não é do aluno”.

O tema Papel do Professor relaciona-se com Práticas Anteriores e Práticas Atuais, no jogo entre presente e passado; assim, alterna o posicionar o professor como outro com o posicionar-se professora - “a gente” e nós, para produzir o Professor como mediador “importantíssimo”, pois costuma ser detentor de uma verdade absoluta para o aluno, que está com a personalidade em formação: “somos espelho disso”. “O principal é o professor saber lidar com todos da mesma forma. É difícil porque as turmas não são homogêneas, os alunos não são iguais (...) mas a gente tem um tratamento igual, tratar as dificuldades, os acertos também, da mesma forma”. “O professor é um (...) mediador. Ele vai acabar transformando até o agir e o pensar da criança”, formando a personalidade, formando o cidadão; “somos mediadores entre os conhecimentos que estão por vir, pedagógicos, e a bagagem que ele já trouxe. Para que eles possam chegar ao conhecimento e da forma e ritmo deles, respeitando os limites de cada um. (...) A gente faz o papel de professor, de passar conteúdo, mas a gente acaba entrando mesmo na vida do aluno e eles fazem parte da nossa vida”; “cidadania é trabalhar pelos outros, pelo outro, se ajudar”; “eu aprendi muito, eu sou muito grata a essa experiência porque, a partir de hoje, eu vou mudar o meu pensamento e a minha forma de ver as coisas. (...) acho que a gente tem que tomar partido dessa causa e fazer valer”.

No tema Práticas Atuais, relacionado aos alunos incluídos e não incluídos, identificaram-se três subtemas – “Criança Normal” (acatamos as expressões utilizadas pela participante), “Criança com Deficiência Intelectual” e o que se refere aos três Alunos com Deficiência Intelectual – que se unem a um novo subtema em comum – as “Estratégias Pedagógicas”.

O subtema “Criança Normal” foi definido, também, pelo uso frequente em que denomina “os alunos que não são inclusos” as crianças com desenvolvimento típico. Considera que seus alunos estão experimentando uma oportunidade única de convivência, com a possibilidade de novas aprendizagens, como a aceitação, o não ter preconceito, a solidariedade. As crianças com desenvolvimento típico, matriculadas em sua sala de aula, gostam disso e se oferecem para ajudar os colegas porque veem os professores fazendo isso, demonstrando paciência com os colegas; nunca demonstraram rejeição aos colegas incluídos. Os alunos considerados normais, que não frequentaram a educação infantil, às vezes têm mais dificuldades (social e aprendizagem) do que os alunos com deficiência com vivência escolar anterior.

A Criança com Deficiência Intelectual é exemplo de superação, precisa haver luta pela inclusão. Crianças DI não são problema, mas exemplo de superação, e surpreendem até eles mesmos, pois demonstram que vivenciam “barreiras possíveis de ultrapassar”. Ela afirma que pensava saber sobre a Síndrome de Down, mas, na verdade, tem aprendido na prática atual. Alexandrina retoma a importância do CEE em preparar os alunos para a inclusão, mesmo sem ter, ela mesma, experiência docente nesse tipo de instituição: “depois que ele está aqui, a gente trabalha da melhor forma, mas tem de estar preparado”. O início da escolarização, realizado no CEE, é, para ela, o mais difícil. Hoje em dia, sabe-se mais sobre os diagnósticos desses

alunos e que todos precisam aceitá-los: “existem algumas limitações, mas elas são crianças, se desenvolvendo, com todo o direito de estar em uma escola, convivendo com várias pessoas, porque é isso que forma a personalidade das crianças, das pessoas”; “eles são mais cidadãos do que nós mesmos”, porque superaram obstáculos para viver como cidadãos, para adquirir a independência que desejam; “são inteligentíssimas, maravilhosas, que merecem todo o respeito, toda a atenção”.

Os alunos com Deficiência Intelectual podem participar na formação da própria cidadania a partir da atuação de toda a sociedade: “Que a gente lute, realmente, para que eles tenham os direitos que todos nós temos. (...) eles têm vários deles (dos direitos) afetados e eles são poucos para reivindicar por eles mesmos”.

A experiência com os Alunos Incluídos é recompensadora, deixa Alexandrina maravilhada e mudou sua vida. As três crianças incluídas em sua sala de aula frequentaram o CEE, desde a educação precoce: dois alunos têm diagnóstico de Síndrome de Down e o terceiro, de Deficiência Intelectual e Física. Surpreende-se com o conhecimento prévio desses três alunos, com a importância que as vivências acadêmicas no CEE tiveram para essas crianças.

As crianças com Síndrome de Down têm lhe mostrado que a limitação não é muito grande, ressaltando que elas não têm problema de socialização, já que são espontâneas com toda a escola. A experiência é recompensadora, porque os alunos estão aprendendo, se esforçando para conseguir aprender. Os alunos se adaptaram facilmente, cada um com suas peculiaridades, e os pais já observam os resultados: “é diferente o ensino estar centrado nas dificuldades (como era no CEE)”. Por isso, as mães desses alunos estão maravilhadas e “eu também estou maravilhada!”. Os alunos têm anseios profissionais (dentista, bombeiro) e acredita que eles vão atingir esses objetivos “no tempo e forma deles”, desde que o trabalho seja adaptado e respeite os limites das crianças, porque são pessoas dedicadas. Os três alunos são descritos, enfatizando aspectos emocionais e práticos, como crianças afetivas, cativantes, preocupadas com os colegas, com a organização da sala.

Práticas Atuais e Expectativas

As Práticas Atuais são direcionadas para a cidadania e guardam estreita relação tanto com a efetivação das políticas públicas quanto com as expectativas em torno do posicionamento da professora – possibilidade de transformar o bom fazer pedagógico. O subtítulo Estratégias Pedagógicas enfoca aquelas coletivas e individuais. Nas Estratégias Pedagógicas Coletivas não se pensa tanto na punição ao aluno, visto que considera que o governo tem investido contra essas práticas. Quando o aluno se encontra disperso, reconhece-se “um pouquinho de culpa do professor”, “(...) porque eu acho que aprendizagem é isso, a gente trocar, o tempo todo, a gente está aprendendo”. Ela segue dizendo: “(...) acho que o divisor de águas da educação mesmo foi quando se percebeu (...) que os dois (professor e aluno) poderiam estar interagindo e trabalhando juntos, tendo realmente essa relação entre professor e aluno”.

As Estratégias Pedagógicas Individuais incluem três eixos: Socialização, Educação para Cidadania e Aprendizagem. O primeiro eixo, Educação para Cidadania, envolve valores como respeito e aceitação às diferenças e aos limites do outro, convivência com o outro em sociedade, saber dividir. Os demais professores da escola “são bem compreensivos em relação às turminhas de inclusão”. No desfile realizado para a comemoração do aniversário da região administrativa, cujo tema central era a Responsabilidade Social, ela defendeu na escola que o primeiro pelotão fosse sobre a Inclusão: “As pessoas têm que ver, têm que ver. A gente tem que se mostrar mesmo”; “a gente tem que ser democrático”, dando à criança o direito de participar e convidando os membros da comunidade para a escola, para que vejam o que está sendo feito, participando e dando opinião.

O eixo Socialização é apresentado como convívio em outros ambientes. Alexandrina relata que o início do ano foi muito difícil, precisando da ajuda da direção da escola para organizar a turma. Saía diariamente da sala de aula ao pátio para fazer atividades lúdico-pedagógicas com os alunos, objetivando auxiliar os três alunos incluídos. A turma inteira se beneficiava desses momentos e, quando estavam em sala, mostravam-se mais produtivos. Essa iniciativa foi suspensa por determinação da regional de ensino para todas as turmas de alunos com seis anos de idade.

O eixo Aprendizagem a leva a investir no estudo, planejamento e implementação das atividades, inclusive as lúdicas: para Alexandrina, há diversas situações de conflito dentro da sala de aula e ela tem que se “desdobrar, descobrir uma forma, pesquisando, tentando”, apresentando jogos pedagógicos, alfabetos emborrachados “(...) bem diversificados, bem diferenciados”, “às vezes eles não querem conteúdo de jeito nenhum”. Afirma que existem dificuldades de ordem material, justificando que no CEE os alunos tinham mais recursos: “eu tô saindo e tô comprando joguinhos”.

No início do ano letivo, aproveitou a rotina escolar já familiar aos alunos – de que tomou conhecimento por meio do relatório da professora do ano anterior, e aos poucos foi “mostrando outras formas que poderiam ser boas também de estar brincando, e hoje eles se adaptaram muito bem. A rotina já não é tão certinha”.

Sua prática é espelhada na primeira professora que teve: “quero trazer coisas inovadoras”; “não se respeitam mais as etapas dos alunos. (...) são crianças de seis anos com muitas exigências pedagógicas”; nessa faixa etária de alunos, não há o que intervir, pois eles estão começando o processo de aprendizagem. O trabalho realizado pela Sala de Recursos é importante para sua atuação, realizando a adequação curricular e orientam seu trabalho em sala de aula: “eu não tinha essa experiência, então muito da orientação delas e tudo está facilitando meu trabalho dentro da sala de aula”.

Após o início do atendimento com a Sala de Recursos, os alunos passaram a se concentrar mais em sala de aula. Está “deslumbrada”, pois descobriu os alunos reconhecendo letras e o próprio nome. As mães de seus alunos especiais participam e ajudam, apesar de suas próprias dificuldades (como o trabalho e a distância da escola), e que isso é importante para a inclusão.

No tema Expectativas, construído a partir de significados e sentidos também relacionados ao tema Práticas Atuais e ao

tema Formação, há quatro subtemas: Profissão, Formação, Inclusão e A Escola dos Sonhos.

Profissão: quer seguir professora, é gratificante. Pretende continuar na carreira, cursando licenciatura ou pedagogia. As falhas do sistema, por um lado, são desmotivadoras e, por outro, fazem que se sinta como “uma alavanca para continuar”: “todos nós devíamos passar pela experiência da inclusão”.

Formação: há expectativas relacionadas a sua própria formação, enunciando que formadores de professores têm que repensar sua prática, uma vez que o cotidiano escolar é repleto de surpresas.

Inclusão: no início do ano, as famílias questionaram os benefícios da inclusão, mas também aprenderam, estão vendo resultados e participando: “todo pai quer um filho aprendendo, solidário”, é gratificante saber que “meu trabalho é importante para a mãe e para o desenvolvimento do meu aluno”. A lei da inclusão “é bonita no papel, mas não dá recursos”. Estão exigindo que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano e falta investimento em profissionais. Em relação aos alunos, ela espera que eles superem as próprias dificuldades e alcancem objetivos. Não vislumbra um emprego específico para eles, porque se preocupa com o presente, mas gostaria que tivessem oportunidade de um emprego agradável, em que pudessem se sentir úteis. Ela espera que o projeto da escola com a comunidade ajude as pessoas a olharem melhor para a inclusão.

Na Escola dos Sonhos, que seria a escola ideal para toda a comunidade, são necessários diversos profissionais, professores de áreas específicas, parquinho, piscina, quadra de esportes, salas mais adequadas – “eu sei que não é fácil ter isso, né (...). Também não é assim, coisa de outro mundo, né. Não é coisa que não se possa realizar. (...) para o governo investir nisso é difícil”.

Perpassando todos os temas da figura, há tensão entre as categorias que se encontram em intersecção. Destaca-se, pela redundância, como a falta de experiência no ensino especial afetou a professora, deixando-a “meio perdida, desnordeada” - está “esgotada”, precisa se dividir em três para atender a turma, mas diverte-se muito, “a cada dia é uma surpresa”. Para melhorar, “precisaria ter mais experiência, na alfabetização, principalmente (...) porque eu encontro dificuldade também em estar alfabetizando, em estar planejando aula para os meus alunos que já estão encaminhados”. A inclusão é bonita no papel, mas na prática é diferente: “[para melhorar] eu teria de mudar muito!”, precisaria de recursos materiais e humanos, alguém para permutar os alunos – como as colegas do turno contrário fazem; voltar a sair da sala com os alunos diariamente. Ela relata que antes dessa experiência profissional não observava algumas características da população com deficiência e as barreiras que eles enfrentam na sociedade. Diante da experiência vivenciada, lamenta o fim de seu contrato temporário de trabalho e seu afastamento da turma antes do término do ano letivo.

Discussão

Na sequência de encontros com Alexandrina, pode-se observar que as forças centrípetas e centrífugas atuantes são multivalentes (Bakhtin, 1994), “no espaço ambivalente, o

indivíduo experiencia forças que o/a jogam e diferentes direções” (Abbey & Valsiner, 2005, p.4). Observa-se a transição no esforço quando interpreta, compara situações conhecidas a sua trajetória e cria nas situações que está enfrentando no novo contexto. As atuações são direcionadas pela tendência a se surpreender com o outro e ao observar que o outro também se surpreende com as próprias superações. Maravilha-se com suas superações, considerando o outro em seu planejamento e fazer diário.

O atual é produzido polifonicamente (Bakhtin, 1994) em um tempo passado – “eu me assustei, fiquei desesperada”; um tempo presente, que atualiza os significados – “agora eu vejo que é simples”; e um tempo futuro, antecipando possibilidades simbólicas – “(para melhorar) eu teria de mudar muito!”. A inclusão é orientada pelo respeito, pela reciprocidade entre professor e aluno, entre colegas, entre pares, e se atualiza na política pública colocada em prática – o *ground*, o chão em que trabalhamos nesta pesquisa. A atuação cidadã busca novas possibilidades de socialização, alterna o poder em sala de aula e permite a experiência criadora da criança em desenvolvimento, considerando os elementos enriquecedores da prática pedagógica cotidiana e de desenvolvimento, apresentados pelos alunos, na interface já reconhecida que alinhava os desenvolvimentos individuais e coletivos que se vão materializando. Nas relações dialógicas que estabelece com eles, buscando relacionar as condições de interação de acordo com sua interpretação sobre o que seus alunos esperam dela – “elas (pessoas para as quais dá aula) esperam muito de mim” –, Alexandrina produz significados que direcionam sua experiência profissional para uma prática educacional transformadora, que enriquece a experiência de vida (Kohan, 2000).

A produção de significados e posicionamentos dessa professora indica possíveis relações entre os usos da brincadeira nos contextos da educação inclusiva e posicionamentos virtuosos dessa profissional. A brincadeira se concretiza na entrevista como atividade principal das crianças (Leontiev, 2004). Os elementos dos processos imaginativos relacionam-se a seu desenvolvimento cognitivo e social (Cruz, 2002). Atitudes virtuosas endereçadas e responsivas ao universo infantil ampliam as condições democráticas de socialização, contribuem para mudanças de crenças e valores presentes na convivência (Barbato & Mieto, 2015), asseguram as atividades em que a criança possa *ser*, exercer o *em sendo* em sua vivência e se surpreender e maravilhar o professor.

Essas práticas pedagógicas são pautadas por valores e estratégias que indicam fruição da imaginação em oportunidades de criação de realidades possíveis e de novos posicionamentos, observados em cenas simbólicas com enredo; representação de papéis sociais, que possibilita à criança imitar uma realidade conhecida, acrescida de suas novidades singulares, posicionando-se alternadamente entre o contexto imaginário e a realidade; e a função pedagógica da atividade da brincadeira, que medeia a flexibilização dos processos cognitivos, favorecendo o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

A orientação ao bom fazer é identificada, ainda, na recorrente preocupação da participante com a aplicação das políticas públicas de inclusão educacional, em que tanto a formação inicial quanto a formação continuada disponíveis

ao professor mostram-se insuficientes, abstratas, uma vez que não dialogam com as demandas concretas do cotidiano escolar da escola inclusiva.

A definição de Alexandrina para o Papel do Professor na inclusão indica sua transitoriedade profissional (Ball, 1995) e os significados sugerem sua reflexão acerca de sua ação pedagógica com o grupo de alunos, que envolve outros aspectos além da aprendizagem de conteúdos, interpretando a mediação em ambivalências entre o fazer com e o fazer acontecer na direção que o professor quer. “Ele vai acabar transformando até o agir e pensar da criança (...) somos mediadores entre os conhecimentos que estão por vir, pedagógicos, e a bagagem que ele (aluno) já trouxe. Para que eles (alunos) possam chegar ao conhecimento e da forma e do ritmo deles, respeitando os limites de cada um.”

Nas redundâncias há indicadores de valores relacionados ao reconhecimento do outro como interlocutor que a transforma e é transformado por ela, subjacentes a sua agencialidade como professora. Nesse âmbito, é produzida, também, a ambivalência entre educação inclusiva e educação em centros especiais para crianças com deficiências, com menção de haver integração das crianças com DI em sua sala por terem sido alfabetizadas em CEE e com a inclusão, ocorrendo um apoio nas práticas desenvolvidas nas salas de recurso.

Além da ambivalência já discutida, a função atribuída por Alexandrina aos centros de ensino especial é, também, significada como transitória, indicando a tendência atual da política pública e dos significados disponíveis nos espaços escolares e de formação continuada, ou seja, o estabelecimento de diálogos entre as diferentes vozes coletivas e individuais. Essa condição temporária contribui, no discurso da professora, para o desenvolvimento-cidadão dessas pessoas: “Eles estão se desenvolvendo como as outras crianças e têm todo o direito de estar se desenvolvendo, da mesma forma, numa escola, onde têm vários alunos, onde têm várias pessoas diferentes, para conviver, porque é isso que forma a personalidade das crianças, das pessoas. Se eu convivo num lugar fechado, onde tem eu e mais dois alunos, só aquilo é muito pouco, a troca é muito pouca” – referindo-se como “lugar fechado” a um CEE.

A dinâmica polifônica de produção de significados está em atuação no entrelaçar recorrente desses movimentos reflexivos que relacionam o cotidiano de suas práticas docentes e das crianças. Diversos enunciados apresentam traços que significam sentimentos e emoções da professora em relação a esses alunos e a essa experiência: “É recompensador!”. Suas ações são motivadas e organizadas pelos sentimentos (Scherer, 2004) expressos e organizam suas Práticas Atuais com seus alunos.

Indicadores de posicionamentos orientados à virtuosidade são enunciados por meio da ênfase na importância de se compreender a concepção histórica de sua profissão em estreita relação com a compreensão histórica acerca das pessoas com deficiência, do movimento inclusivista e da relação estabelecida entre professores e alunos, direcionando sua compreensão e interpretação da experiência prévia e paralela à experiência da escolarização formal dos estudantes, que se desenvolvem nas interações que estabelecem dentro e fora das escolas.

Ao conceituar sua prática como gratificante, a professora indica que suas ações são motivadas pela constatação de que

os estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual se desenvolvem, aprendem e se posicionam quanto a seus diversos interesses. Motiva-se também compreendendo que sua atuação docente pode contribuir para o desenvolvimento cidadão de todos os estudantes da turma, individualmente, vislumbrando que se tornem agentes de divulgação e defesa de seus próprios direitos – o que se aplica às crianças com algum diagnóstico de deficiência – ou dos direitos dos colegas – no caso, das crianças consideradas com desenvolvimento típico.

Alexandrina reconhece que seu trabalho contribui em alguma medida para a transformação da sociedade e para a efetivação dessas políticas públicas de inclusão, com transformações do que está na lei com a obtenção de recursos para a nova infraestrutura e os professores que precisam mudar muito. Nesse sentido, todos os estudantes da sala de aula, sob sua responsabilidade, estão em pleno desenvolvimento, com direito à experiência das brincadeiras. A professora propõe práticas lúdicas para toda a turma, posicionando nas relações estabelecidas durante essas atividades os benefícios dessas propostas para o desenvolvimento das crianças, mesmo que contrariando as orientações da direção da escola.

Em suas reflexões, há o embate e a negociação de significados acerca do desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas e inclusão escolar, atualizadas em suas ações. Embora a nomenclatura comparativa sobre seus alunos esteja presente transversalmente no discurso de Alexandrina, encontramos indicadores de produção de sentidos orientados à superação dos significados pejorativos que advêm desses termos e mencionados em diversas obras sobre a história dos significados de segregação (Aranha, 1995; Diniz, 2007; Gil, 2009; Melo, 2003; Pessotti, 1984; Ribeiro, 2006; e Rosa, 1993; dentre outros).

Sua experiência pedagógica indica avaliação da inclusão, em discurso que se compromete com a abertura de novas condições para esse sujeito historicamente segregado, dissonante com o pensamento hegemônico. Os significados produzidos sobre os processos de socialização e desenvolvimento geram outros indicadores orientados à virtuosidade relacionados à responsabilidade do Outro, canalizando sua concepção da criança com deficiência intelectual, da agencialidade dos alunos, níveis de reflexividade do professor, concepções sobre os usos e funções da atividade da brincadeira no contexto educacional.

Considerações Finais

As informações empíricas obtidas neste estudo sobre os significados produzidos pela participante sobre *o ser professor na inclusão* indicam que a reflexividade gerada a partir das concepções sobre o desenvolvimento e agencialidade das crianças incluídas, quando direcionadas por valores concretizados em práticas pedagógicas, podem desencadear estratégias que geram contextos dialógicos favorecedores de novas práticas de interação entre pares. Os posicionamentos criam novas formas de vida comum.

Os significados produzidos sugerem uma professora em transição, uma professora agente, responsável por suas atuações presentes e futuras, cujos valores estão orientados ao bom fazer, promovendo estratégias que têm contribuído para que seus alunos também se tornem agentes.

As posições orientadas ao bom fazer vinculam-se aos diferentes níveis de reflexividade sobre a própria ação docente, em dinâmicas polifônicas canalizadas por embates entre emoção e discursos hegemônico e contra-hegemônicos e podem ser originadas em reflexões que denotam ambivalências entre significados e fazeres.

Concluimos que a orientação para posicionamentos virtuosos não é *a priori* e se constrói em múltiplos planos que se relacionam dialogicamente, sendo produzida no confronto do discurso profissional sobre sua prática, mediado pela reflexão de sua ação com os alunos em inclusão, em que se desenvolvem pontos de vista marcados pela abertura ao outro que surpreende com sua responsividade, considerando-se o jogo entre o conhecido e o novo no processo de implementação da política pública.

Referências

- Abbey, E. & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. *Forum Qualitative Social Research*, 6, 1, 1-16.
- Aranha, M.S.F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- Auer, P. (1995). Context and contextualization. In J. Verschueren, J.O. Ostman & J. Blommaert. (Eds.) *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-19). Amsterdam: John Benjamins.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (1994). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ball, A. (1995). Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools. Em C. Lee & P. Smagorinsky (Orgs.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbato, S. & Mieto, G. S. M. (2015). O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. Em D.N.H.Silva & F.S.D. Abreu (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. (pp. 91-110). São Paulo: Summus Editorial.
- Barbato, S., Mieto, G. S. M. & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. Em M.C.S.L. Oliveira, J.F.Chagas, G.S.M.Mieto & R. Beraldo (Orgs.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano. Cultura e educação* (pp. 89-114). Campinas: Alínea.
- Bartlett, F. (1995). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions. Studies in rhetorical psychology*. Londres: SAGE.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2008) (Orgs.). *The SAGE handbook of grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Camps, V. (2005). El concepto de virtud pública. En P.Cerezo (Ed.). *Democracia y virtudes públicas* (pp. 17-42). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castro, J. & Rosa, A. (2007). Psychology within time: theorising about the making of sociocultural psychology. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 66-81). New York: Cambridge University Press.
- Cruz, M. N. (2002). *Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Fowers, B. J. (2003). Reason and human finitude: in praise of practical wisdom. *American Behavioral Scientist*, 47, 415-426.
- Fowers, B. J. (2005). *Virtue and psychology. Pursuing excellence in ordinary practices*. Washington: APA.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. Londres: Fontana Press.
- Gil, I.L.C (2009). Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar. Tese de doutoramento. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Gramsci, A. (1966). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Holquist, M. (2009). *The Role of Chronotope in Dialog*. The Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin. Exposição Oral. Universidade de Estocolmo: Suécia.
- Kohan, W. O. (2000). Pensando a prática da filosofia na escola. Em Kohan, W. O. Leal, B. & Ribeiro, A. (Orgs.), *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes.
- Leontiev, A.N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora.
- Linde, C. (1993). A note on transcription conventions. Em *Life Stories – The creation of coherence* (pp. 11-14) N.Y: Oxford University Press. (Tradução e adaptação: Juliana Eugênia Caixeta).
- Linell, P. (2009). *Taking Bakhtin Beyond Bakhtin*. The Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin. Exposição Oral. Universidade de Estocolmo: Suécia.
- Melo, G.S. (2003). *Diálogos com profissionais do ensino especial: o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, E. & Barbosa, L. (2016). Índice de Funcionalidade Brasileiro: percepções de profissionais e pessoas com deficiência no contexto da LC 142/2013. *Ciênc. saúde coletiva [online]*. vol.21, n.10, pp.3017-3026.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.
- Ribeiro, J.C.C. (2006). *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rosa, A. (1993). Hacia la normalización desde la heterogeneidad. Desarrollo psicológico y educación en el niño con parálisis cerebral. Em A. Rosa; I. Montero & M.C. Lorente (orgs.). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. pp. 87-163. Madrid: CIDE.
- Rosa, A. (1996). Bartlett's Psycho-anthropological Project. *Culture and Psychology* (pp. 355-378). Sage.
- Rosa, A. (2000). ¿Que añade a la Psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*. Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona, 31, 4, 27-57.
- Rosa, A. (2007). Acts of psyche: actuations as synthesis of semeiosis and action. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 205-237). New York: Cambridge University Press.

- Rosa, A. & González, F. (2012). Citizen, virtues and self in multicultural societies. A view of the embodiment of values in the development self. Em Branco, A. & Valsiner, J. (orgs.). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, N.C.: Information Age Publications.
- Sasaki, R.K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA.
- Scherer, K. R. (2004). Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion. Em A.S.R. Manstead, N. Frijda & A. Fischer (eds). *Feelings and emotions* (pp. 136-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: CUP
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research – techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Voloshinov, V.N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 343-361). Nova York: Cambridge University Press.

Recebido em 09.09.2016

Aceito em 13.12.2016 ■