

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

LAURA DE BRITO MALLMANN

**A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS EM ATIVIDADES COLABORATIVAS EM GRUPO**

Porto Alegre

2018

LAURA DE BRITO MALLMANN

**A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS EM ATIVIDADES COLABORATIVAS EM GRUPO**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito preliminar para obtenção do grau de Licenciatura em Letras Português/Inglês pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientador: Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez

Porto Alegre

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos professores que fizeram com que minha caminhada no curso de Letras tenha sido tão enriquecedora. À professora Lucia Rottava, pelas aulas e por ter sido tão receptiva tanto na monitoria quanto na iniciação científica. À Gabriela Bulla, por ser uma professora inspiradora e por ter me dado a oportunidade de dar aulas no PPE, lugar onde aprendi e aprendo a ser professora. Agradeço, em especial, ao meu orientador, Pedro Garcez, pelo esforço para garantir que este trabalho pudesse ser produzido, pela paciência, disponibilidade e seriedade na orientação e por ser um professor tão instigante.

Agradeço à Fabíola Stein, por ser responsável por um projeto tão lindo, por ter me acolhido na iniciação científica e por ter colaborado imensamente com este trabalho.

Aos meus colegas e amigos do curso de Letras. Destaco o Vicente, por ter sido minha principal companhia nos primeiros semestres e ter me acolhido tantas vezes, sempre com uma xícara de chá e boas conversas sobre a literatura e a vida; o Felipe, pela amizade, por ter dividido comigo tantos momentos importantes ao longo dos últimos anos e, especialmente, por entender e compartilhar as minhas angústias do TCC neste último semestre; e a Thamís, minha melhor amiga, por ter sido minha parceira em tantos momentos felizes, tristes, desesperadores, dentro e fora da faculdade, além de ser minha companheira oficial em viagens e aventuras. Tenho muita sorte de ser amiga de vocês!

Às minhas amigas de Venâncio que, mesmo com a distância, estão sempre prontas para dar apoio e fazem eu me sentir em casa em qualquer lugar que elas estejam. Também agradeço especialmente a "cia": à Thomas, por ser tão divertida, inteligente e firme naquilo que acredita; ao Pedro, por sempre me presentear com uma risada contagiante; à Fernanda, por ser a pessoa mais gentil e atenciosa que eu conheço, por ter uma aura de positividade que faz todo mundo ao redor se sentir bem; à Carol, por ser uma amiga especial e ótima companhia de tantos momentos; à Carô, minha melhor amiga de infância, que mesmo depois de tantos anos continua sendo inspiradora e extremamente importante na minha vida; à Natália, por ser a mesma Natália de sempre todas as vezes que a gente se encontra.

Um agradecimento ainda mais especial à Juliana Beust. Tenho todos os motivos para ser grata pela Juliana: por ser a melhor companhia sempre, por compartilhar tanto comigo ao longo dos últimos anos, por acreditar em mim (até quando eu desisto de acreditar em mim mesma), por ser uma professora e pesquisadora incrível, por se disponibilizar a ler este trabalho... Enfim, por apenas ser Juliana Beust.

Por fim, agradeço a minha família. Às minhas irmãs, Bárbara e Érica, por terem sido minhas companheiras de apartamento em momentos diferentes da minha jornada em Porto Alegre, e, é claro, por terem adotado dois lindos gatos comigo. Aos meus pais, Lia e Marcos, pela acolhida nos finais de semana, seja em casa, seja na praia, por investirem na minha educação e por terem me ensinado a dar valor a ela. Amo vocês!

RESUMO

A educação inclusiva busca permitir que todos os estudantes tenham suas necessidades atendidas e possam participar efetivamente da construção do cenário escolar. Este estudo microetnográfico investiga como uma turma de 7º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental da rede pública de Porto Alegre inclui uma aluna com necessidades educacionais especiais nas atividades colaborativas em grupo. Como extensão do projeto de pesquisa de Stein (2015), que buscou observar como se dá a construção do conhecimento em atividades pedagógicas colaborativas realizadas em grupo em uma sala de aula de sétimo ano, dá-se continuidade a esse olhar para as atividades em grupo. O foco específico, no entanto, é a inclusão de uma aluna com necessidades educacionais especiais, de modo a mostrar como ela participa dessas atividades, tendo em vista que a escola tem como princípios norteadores da prática que “O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem”, “Todos podem aprender” e “Diferença não é deficiência” (PERSCH et al., 2006). Para tanto, procedeu-se à visualização de mais de 12 horas, das 90 horas geradas por Stein (2015), dos registros audiovisuais e segmentação de ocorrências, que a seguir foram transcritas e submetidas a análise sequencial e multimodal à luz da perspectiva teórico-metodológica da Microetnografia (GARCEZ, 2017) e da Análise da Conversa Etnometodológica (LODER; JUNG, 2008). Apresentam-se aqui dois segmentos selecionados que ilustram essa participação: o primeiro é representativo de um conjunto de sete ocorrências e apresenta uma interação inclusiva; o segundo segmento é a única ocorrência de interação excludente. Nesse sentido, esta análise mostra como as políticas de inclusão se concretizam dentro da sala de aula de uma escola pública e como essa escola concretiza seu Projeto Político-Pedagógico na prática.

Palavras-chave: **Inclusão; Trabalho em grupo; Necessidades Educacionais Especiais; Fala-em-interação.**

ABSTRACT

Inclusive education seeks to enable all students to have their needs met and to participate effectively in the construction of their own schooling. This microethnographic study investigates how a Grade 7 class at an elementary school within the municipal public school system of Porto Alegre manages to include a special educational needs student in their collaborative groupwork activities. Extending Stein's (2015) research which examined the construction of knowledge in collaborative groupwork activities in this Grade 7 classroom, we sought to observe the inclusion of special educational needs students, since the school's guiding pedagogical principles state that "Group work qualifies learning", "Everyone can learn" and "Difference is no handicap" (PERSCH et al., 2006). Of the 90 hours of audiovisual records of classroom interaction generated by Stein (2015), 12 hours were examined in detail for this study, and eight interactional segments were identified in which the focal student's participation was particularly foregrounded. These segments were then transcribed and submitted to sequential and multimodal analyses inspired by microethnographic (GARCEZ, 2017) and conversation analytic (LODER and JUNG, 2008) theoretical-methodological perspectives. Two selected segments are analyzed and discussed to illustrate such participation: the first is representative of a set of seven occurrences resulting in the student's inclusion to complete the pedagogical activity; the second segment is the only occurrence in which she was excluded from full participation. The analyses thus show how policies of inclusion do take place within this public school classroom and how this school makes good on its Political-Pedagogical Project.

Key-words: Inclusion; Group work; Special Educational Needs; Talk-in-interaction.

SUMÁRIO

1. INCLUSÃO: DO PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO À FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA.....	7
2. OLHARES ANALÍTICOS: O CENÁRIO INSTITUCIONAL E AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA.....	11
2.1 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	11
2.2 A FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA.....	13
2.2.1 A organização da fala-em-interação de sala de aula.....	14
2.3 TRABALHO EM GRUPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO.....	17
2.4 DINÂMICAS DE COLABORAÇÃO: OFERTAS E PEDIDOS DE AJUDA.....	21
3. DINÂMICAS COLABORATIVAS: A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ATIVIDADES COLABORATIVAS EM GRUPO	24
3.1 INCLUSÃO: A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	25
3.2 “PRECISA DE AJUDA?”: A RECUSA E O PROCESSO INTERACIONAL DE EXCLUSÃO.....	36
4. A INCLUSÃO COMO POSSIBILIDADE.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

1 INCLUSÃO: DO PROJETO-POLÍTICO-PEDAGÓGICO À FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

Este relatório resulta de minha atuação como bolsista de iniciação científica (IC), em que pude participar da realização de um projeto de pesquisa microetnográfica (STEIN, 2015) cujo cenário foi uma escola localizada na periferia geográfica e socioeconômica de Porto Alegre, referida aqui pelo pseudônimo de Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sérgio¹. Esse projeto teve como objetivo investigar como se dá a construção do conhecimento em atividades colaborativas em grupo na fala-em-interação na sala de aula de uma turma de 7º ano. Já o presente trabalho tem como foco examinar como os alunos com necessidades educacionais especiais² participam dessas atividades.

Em meus primeiros contatos com a pesquisa, pude auxiliar no tratamento dos dados enquanto me familiarizava com o contexto escolar estudado através da leitura do projeto político-pedagógico da escola e de pesquisas realizadas anteriormente naquele cenário (SCHULZ, 2007; CONCEIÇÃO, 2008; ALMEIDA, 2009; STEIN, 2014). Através dessas leituras, pude ver uma escola efetivamente democrática e cidadã. Meu interesse particular em estudar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais partiu dos dados com os quais eu estava em contato direto, nos quais pude ver uma turma plural que incluía quatro alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles a aluna Maria Gabriela, protagonista deste estudo. A análise da participação dessa aluna me permitiu enxergar na prática os princípios inclusivos da escola, bem como os desafios que eles proporcionam.

A EMEF Francisco Sérgio tem como lema “Uma escola para todos, uma escola para cada um” (PERSCH et al., 2006). A isso se relaciona um histórico de engajamento em práticas inclusivas e de estreita relação com a comunidade. Nesse contexto, a escola apresenta em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) cinco princípios norteadores de sua prática que ensejam a construção de uma escola plural, inclusiva e democrática. São eles:

- Todos os alunos podem aprender.
- Todos os alunos devem permanecer na escola;
- Diferença não é deficiência;

¹ Esse pseudônimo já foi empregado em pesquisas anteriores realizadas na escola. Ressalto que todos os nomes mencionados neste trabalho são pseudônimos, utilizados no intuito de preservar a identidade dos participantes.

² A escolha por usar o termo “necessidades educacionais especiais” foi feita devido à consulta do termo utilizado pela Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre. Ressalto, porém, que há discussões terminológicas acerca do uso de “necessidades educacionais especiais” ou “aluno com deficiência”.

- O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem;
- Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes. (PERSCH et al., 2006, p. 39)

Esses princípios se complementam na construção para todos os efeitos práticos desse cenário escolar. Para os fins deste trabalho, me relaciono principalmente com um desses princípios norteadores, já destacado por Stein (2017), a saber “o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem”, visto que os dados que analiso são de trabalho em grupo. Contudo, também são tematizados aqui os princípios “todos os alunos podem aprender” e “diferença não é deficiência”, pois busco mostrar que, a despeito de suas necessidades especiais, Maria Gabriela participa e aprende em conjunto com os colegas. Também ressalto que o sentido de inclusão para essa escola vai além da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, adquirindo um significado mais amplo, que abarca a problematização de concepções limitadoras do que sejam normalidade e homogeneidade presentes na sociedade e muitas vezes apenas reforçadas no sistema escolar (PERSCH et al., 2006, p. 30). Esses princípios, portanto, indicam uma prática escolar engajada na inclusão e dianteira nas discussões do tema, visto que a inclusão nas escolas só foi receber destaque mais tarde em documentos oficiais e políticas públicas.

A constituição de 1988, por exemplo, garante aos portadores de deficiência o direito ao atendimento especializado preferencialmente em escolas regulares (art. 208, III). Mais tarde, a discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais na escola básica resultou na elaboração de políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que compila os avanços referentes à acolhida desses alunos, como a formação docente direcionada à compreensão da diversidade e atenção às especificidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; o reconhecimento da Libras – língua brasileira de sinais – como meio legal de comunicação; e o ensino, a produção e a difusão de obras no sistema Braille (MEC, 2008). O documento se opõe à noção tradicional de que a educação especial deve ser um sistema à parte do sistema comum. Assim, além de compilar conquistas, a política também estabelece objetivos que buscam orientar a adequação das escolas, garantindo um sistema efetivamente inclusivo. Dentre esses objetivos, destaco “atendimento educacional especializado” e “participação da família e da comunidade” que convergem diretamente com a prática da EMEF Francisco Sérgio. Da mesma maneira, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) estabeleceu um conjunto de metas para a valorização da diversidade, indicando especificamente na Meta 4 a necessidade de universalizar o acesso ao ensino e o

atendimento especializado à população com deficiência, de quatro a 17 anos, em todas as etapas.

Essa preocupação com a inclusão manifesta a relevância do assunto e também aponta para a necessidade de discutir a inclusão também no âmbito da formação de professores. Alguns estudos recentes vêm tentando preencher essa lacuna. Vasquez et al. (2013) buscaram compreender como a agenda política de inclusão se concretiza nas escolas com atendimento educacional especializado, refletindo acerca da categorização do aluno com deficiência como “anormal”. Seguindo a mesma linha, Leite, Haag e Fronza (2018), a partir de uma abordagem interacionista, investigaram a aprendizagem de duas alunas com deficiência nas aulas de atendimento especial. As autoras afirmam que ainda se vê nas escolas cenários que reforçam a diferença e destacam limitações e dificuldades desses alunos.

Nesse sentido, a partir da análise do caso de uma escola que coloca em seu PPP princípios de inclusão, investigo como eles se manifestam nas ações dos participantes no cotidiano de uma sala de aula. Consoante com o que está postulado nas políticas mencionadas, a EMEF Francisco Sérgio considera que o acesso à educação não se dirige apenas a uma parte da sociedade e nem deve excluir aqueles que divergem do padrão homogeneizado colocado por modelos de ensino tradicionais.

Assim, a escola se dispõe “a compreender cada sujeito/aluno com sua individualidade e sua inserção social, entender suas modalidades de pensamento, de aprendizagem – inclusive suas deficiências físicas e intelectuais – e ver tudo isso como um **ponto de partida**” (PERSCH et al., p. 35, grifo meu). Dessa maneira, entende-se que não há como ter uma resposta pronta ou estar totalmente preparado para receber um aluno com deficiência, pois eles se diferenciam entre si e requerem uma atuação específica em cada caso. Pensando nisso, Persch et al. (2006) mencionam casos (p.31 e 32) de alunos com deficiência e as medidas tomadas pela escola para garantir a inclusão desses estudantes. Essas medidas resultaram de entrevistas com os familiares com intuito de compreender mais a história e as necessidades especiais de cada aluno, de modo a adequar a prática de sala de aula às perspectivas dos beneficiários.

Além disso, as turmas com alunos de inclusão contam com a presença de uma professora de docência compartilhada. A turma investigada neste trabalho, a C10 (equivalente ao 7º ano), conta com 20 alunos. Dentre eles, quatro possuem algum tipo de deficiência cognitiva. Por isso, a turma é acompanhada em todas as aulas pela professora Heloísa, que

atua em docência compartilhada, auxiliando os alunos, mas acompanhando mais de perto os alunos com necessidades educacionais especiais, aqui referidos pelos pseudônimos Cássio, Maria Gabriela, Gustavo e Rodrigo. Apesar de a interação professor-aluno não ser o foco deste trabalho, não ignoro a importância dessa professora para garantir a inclusão de todos os estudantes e contribuir com a construção de uma sala de aula receptiva à diversidade.

Durante meu contato com a escola, tanto nas visitas quanto nos registros audiovisuais, a turma C10 se revelou bastante participativa. No âmbito das atividades colaborativas em grupos que contavam com a participação de Maria Gabriela, vi a inclusão se concretizando a partir da participação efetiva da aluna em diferentes atividades pedagógicas. Desse modo, delimito meu olhar para os dados em busca de ocorrências em que a aluna fosse incluída nas atividades colaborativas em grupo. De um conjunto de sete ocorrências de inclusão e uma de exclusão, selecionei dois segmentos para a análise sequencial e multimodal detalhada neste relatório: o primeiro é representativo das sete ocorrências de inclusão flagradas nos registros; o segundo, a única ocorrência de exclusão.

O presente trabalho se organiza em quatro capítulos. Neste capítulo introdutório, procurei traçar minha trajetória no projeto de pesquisa e apresentar brevemente minhas motivações e o cenário pesquisado. No segundo capítulo, exponho os procedimentos metodológicos da pesquisa e elaboro uma revisão de literatura referente às perspectivas da Microetnografia Escolar (GARCEZ, 2017) e da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (LODER E JUNG, 2008), focando em alguns conceitos relevantes para a análise de dados que apresento no capítulo a seguir, com base em dois dados representativos das dinâmicas que envolvem a participação da aluna Maria Gabriela; por fim, no quarto e último capítulo, respondo expressamente as perguntas de pesquisa e reflito sobre as contribuições do trabalho em minhas considerações finais.

2. OLHARES ANALÍTICOS: O CENÁRIO INSTITUCIONAL E AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Neste capítulo procuro delinear as perspectivas teórico-metodológicas as quais me filio na realização desta pesquisa. Divido o capítulo em quatro seções. Na primeira, apresento os métodos de geração e tratamento do conjunto de dados analisados para os fins desse relatório. Na segunda, me volto às perspectivas teóricas que embasam o estudo, apresentando brevemente a Microetnografia e a Análise da Conversa Etnometodológica. Direciono essas perspectivas à organização da fala-em-interação de sala de aula, a fim de localizar a interação no trabalho em grupo nesse cenário. Na terceira seção, reviso os conceitos de participação e construção do conhecimento, e, por fim, na quarta seção me detenho no conceito de ofertas e pedidos de ajuda. Esses conceitos serão mobilizados na análise para mostrar como a participação inclusiva e a exclusão podem ocorrer através de ofertas e pedidos de ajuda na fala-em-interação no trabalho em grupo em sala de aula. Esses conceitos serão brevemente analisados nesta revisão de literatura para os fins da análise aqui proposta, mas são amplamente discutidos em publicações como Loder e Jung (2008).

2.1 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa interpretativa que adota os processos metodológicos estabelecidos pela Microetnografia Escolar (SCHULZ; GARCEZ, 2015). A escola investigada, como já mencionado, foi cenário de outros trabalhos, como, por exemplo, os de Schulz (2007) e de Almeida (2009). Dessa maneira, também a dissertação de Stein (2017) e, consequentemente, este trabalho, se inserem em uma tradição de pesquisas no local. Para entrarmos na escola como pesquisadores, foi necessário apresentar o projeto de pesquisa e obter a anuência da direção e dos participantes envolvidos, professores e alunos – e no caso desses últimos, a autorização também dos pais e responsáveis.

Para a realização deste trabalho, a escola e a pesquisadora titular do projeto concederam anuência para reexame dos dados gerados a partir do projeto de Stein (2015). O subprojeto que resulta neste relatório de trabalho de conclusão de curso foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRGS) para reexame dos dados gerados para os fins do

projeto de Stein. Assim, como este trabalho tem o mesmo objetivo geral – a saber, “descrever como se dá a construção de conhecimento na fala-em-interação de alunos trabalhando em grupos na sala de aula de uma comunidade de aprendizagem orientada pela pedagogia de projetos” (STEIN, 2015, p. 21) – considerou-se que a anuência dos alunos e responsáveis é válida também para este estudo.

Stein gerou mais de 30 horas em duas fases de geração de dados, nos meses de agosto e novembro de 2016. Nesse período, visitei a escola em duas ocasiões para auxiliar na geração e me familiarizar com o cenário da pesquisa. Também pude auxiliar na edição dos registros audiovisuais e, a partir deles, buscar ocorrências relevantes para os fins do projeto, a construção do conhecimento no trabalho em grupo. Nessas buscas, me deparei com uma ocorrência de exclusão de uma aluna, o que chamou minha atenção, por ser uma sequência em que essa aluna se oferece para participar na elaboração de cartaz e desencadeia uma discussão a respeito de sua competência. Em conversas com a pesquisadora titular do projeto, essa aluna foi identificada como aluna de inclusão. Assim, considerei relevante definir meu objetivo de pesquisa a investigação de como essa aluna era incluída (ou excluída) das atividades pedagógicas colaborativas em grupo.

A fim de delimitar o olhar para a análise do conjunto de registros audiovisuais gerados no projeto, elaborei três perguntas de pesquisa orientadoras do estudo:

1. *A aluna com necessidades educacionais especiais consegue participar das atividades colaborativas em grupo? De que maneira?*
 - 1.1 *Os colegas colaboram como a inclusão da aluna?*
2. *Há momentos em que a aluna não consegue participar das atividades?*

Com essas lentes interpretativas, analisei seis aulas (aproximadamente 12 horas) dos registros em busca de ocorrências relevantes para o propósito de descrever como essa aluna participa das atividades colaborativas em grupo. Nessas aulas, diferente do que havia visto no dado que chamara minha atenção, encontrei dinâmicas colaborativas em que a aluna era incluída e participava das atividades propostas pelos professores, com constante ajuda dos seus colegas. Quanto a ocorrências de exclusão, a primeira que encontrei se consolidou como única.

Para elaborar a análise para este trabalho, selecionei o dado de exclusão e um dado que considerei representativo do conjunto de interações inclusivas. No capítulo 3 apresento

minhas asserções analíticas e as sustento na análise sequencial e multimodal dos segmentos selecionados. A seção 3.1 apresenta o segmento intitulado “Gabi é essa aí:”, representativo do conjunto de aulas em que a inclusão acontece. Já a seção 3.2 apresenta o segmento “não precisa de ajuda?”, em que há a ocorrência de exclusão.

Para chegar nesses dois segmentos, o conjunto de dado passou por um processo de tratamento, sendo o primeiro a **decupagem**, que consiste na observação completa do registro da aula a fim de identificar atividades relevantes empreendidas conjuntamente pelos participantes. Com esse registro escrito das atividades, procuram-se ocorrências relevantes para os objetivos do pesquisador. Também no capítulo 3 apresento as aulas em questão no formato de linha do tempo, apontando os principais momentos das aulas, de modo a situar os segmentos escolhidos para análise.

A partir da identificação dos principais acontecimentos dos registros, os dados passaram pelo processo de **segmentação**, ou seja, a identificação de segmentos relevantes para a **transcrição** e **análise** detalhada. A transcrição realizada seguiu o modelo Jefferson, conforme os procedimentos tradicionais da pesquisa em Análise da Conversa (LODER, JUNG, 2008). Trata-se de um método de transcrição que se detém em detalhes da interação, indicando pausas, alongamentos de sílabas, sobreposição de falas, entonação, entre outros aspectos relevantes para que a representação se aproxime daquilo que foi produzido na fala. Junto à transcrição, há a inserção de quadros parados dos dados de registro audiovisual analisados que contribuem para a elaboração de uma análise multimodal. Desse modo, a referência à interação real se torna ainda mais detalhada e minuciosa para os fins da análise.

2.2 FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

Nessa seção, primeiro caracterizo a organização da fala-em-interação de sala de aula e as particularidades desse cenário. Após, caracterizo como constitui interacionalmente o trabalho em grupo, além de apresentar brevemente o conceito de construção de conhecimento, noções que serão relevantes para a análise de dados. Partindo da compreensão de que a linguagem é usada para realizar ações no mundo (CLARK, 2000), torna-se relevante para um estudo que visa investigar a participação em sala de aula adotar uma perspectiva teórico-metodológica que analise como se dá a construção dessas ações pelo uso da linguagem. Tendo em vista essa noção, este trabalho adota as perspectivas teórico-metodológicas da

microetnografia escolar (GARCEZ, 2017; GARCEZ, SCHULZ, 2015) e da **análise da conversa etnometodológica** (JUNG, LODER, 2008) que também são centrais em trabalhos anteriores a que este se alinha (SCHULZ, 2007; STEIN, 2017). Traço, portanto, neste capítulo um breve panorama dos conceitos subjacentes à análise de dados proposta aqui.

2.2.1 A organização da fala-em-interação de sala de aula

Dado o entendimento de que a organização primordial de uso da linguagem é a conversa cotidiana (CLARK, 2000), é a partir dela que se organizam os diferentes gêneros de interação em cenários institucionais. Há uma gama de organizações especializadas que se observam em cenários institucionais investigados no âmbito da ACE – tribunais, consultórios médicos, salas de aula. Neste trabalho, investigo a fala-em-interação institucional de sala de aula. Garcez (2006) afirma que sala de aula não se constitui como tal apenas meramente pela disposição das cadeiras em fileiras, mas sim pelas ações construídas por participantes de carne e osso. Nesse sentido, olhar para a fala-em-interação em sala de aula permite a investigação de como esse cenário se constitui como arena de uso da linguagem.

A realização de uma microetnografia nesse cenário colabora para o entendimento de como ele se constrói, visto que essa perspectiva se preocupa em olhar para as ações de ocorrência natural que são construídas no aqui e agora da interação, abrangendo aspectos sociais e culturais do cenário investigado. Além disso, essa perspectiva pode mobilizar dados etnográficos e evidências da observação participante, como notas de campo, para sustentar a análise (BARON, 2006). Para a coleta de dados, o pesquisador se utiliza de aparatos tecnológicos, como câmeras e gravadores, de maneira que possa revisitar os dados gerados nas gravações, em busca de momentos relevantes para a análise dessas experiências. Garcez, Bulla e Loder (2014) apresentam as práticas adotadas para o tratamento de dados microetnográficos no âmbito dos trabalhos do grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), algumas das quais já foram brevemente apresentadas na seção anterior.

A ACE, por sua vez, se detém na análise das ações sociais construídas na interação a partir daquilo que os participantes demonstram uns aos outros, portanto não trabalha com hipóteses, mas sim com o que é possível enxergar na interação. Essa aproximação à perspectiva dos participantes denomina-se *perspectiva êmica*. Entendendo que a interação requer o empreendimento de esforço interacional para que os participantes construam

conjuntamente entendimentos de mundo e ações sociais (REDDY, 2000), outro entendimento necessário para a pesquisa em análise da conversa é a *intersubjetividade*. Segundo Garcez (2008), a intersubjetividade “tem a ver com os participantes estarem ambos em um mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela juntura interacional local” (p. 32). Nesse sentido, para manutenção intersubjetividade os participantes precisam trabalhar interacionalmente em conjunto.

Os estudos da ACE tomam como partida a conversa cotidiana. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974[2003]) mostraram em seu estudo seminal que, diferente do que parece em um olhar superficial, a conversa não é desorganizada e confusa; pelo contrário, apresenta uma organização possível de ser descrita. Essa organização é descrita em um conjunto de regras básicas daquilo que os autores chamam de sistema de alocação de turnos da conversa. A sistematização dos autores mostra que as transições nos turnos de fala da conversa cotidiana são “finamente coordenadas” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974[2003], p. 13). Na conversa, um falante pode tomar o turno em um local relevante para transição, ou seja, quando houver um “espaço” em aberto para que ele possa falar. O participante também pode se autosselecionar para falar, ou ainda um falante inicial pode dar continuidade a sua fala sem que outro tome seu turno. Assim, interação é gerenciada localmente pelos participantes, sem que haja alguém orquestrando a participação – visto que isso seria inusitado em uma conversa cotidiana. A organização da fala-em-interação em sala de aula se diferencia em alguns aspectos, também possíveis de sistematizar.

A interação em sala de aula se difere da conversa cotidiana substancialmente por ser mais especializada e menos universal, pois os participantes se orientam para os objetivos que esse cenário propicia – do mesmo modo, a fala-em-interação adquire características diferentes em consultas médicas, audiências em tribunais e entrevistas. Além disso, a fala-em-interação de sala de aula possui peculiaridades distintas da conversa cotidiana. Como já visto, na conversa cotidiana o sistema de tomada de turnos se organiza de modo que os participantes podem se autosselecionar para tomar o turno e dar continuidade à interação. Trata-se de um sistema mais igualitário em que a autoseleção de qualquer participante não é incomum. Nesse ponto, a fala-em-interação de sala de aula já difere por, tradicionalmente, ter um participante mais especializado (o professor) que detém a função de “administrar” a participação dos menos especializados (os alunos).

Em práticas tradicionais de sala de aula, o professor é quem escolhe quando e como o aluno vai participar. É também ele que, no seu papel de mais especializado, avalia e corrige o que é dito pelos alunos. Dentro das práticas tradicionais de sala de aula, a sequência canônica iniciação-resposta-avaliação (doravante IRA) é bastante representativa. Nela, o professor faz uma pergunta (**iniciação**) esperando uma **resposta** já conhecida, para então responder com uma **avaliação**. A avaliação pode ser positiva, quando a resposta se adequar às expectativas do professor, ou ainda negativa, quando não corresponder a essas expectativas. No caso de uma avaliação negativa, o professor corrige a resposta, apontando aquela que seria considerada correta. Essa sequência está vinculada ao ensino tradicional por colocar o professor como o detentor da resposta certa, reduzindo a participação do aluno a uma mera tentativa de acerto (ou, até mesmo, adivinhação) da resposta certa.

Não são todas as salas de aula que se organizam de maneira hierárquica fazendo uso apenas da sequência IRA. Há práticas que valorizam mais a participação e a construção conjunta de conhecimento, como o revozeamento. Essa prática consiste na reformulação feita pelo professor da fala de um aluno que emite uma fala/opinião, de modo a engajar os demais a participar e comentar a fala/opinião do colega. De acordo com Conceição e Garcez (2005), “o revozeamento seria a prática de alinhar os alunos através da criação de uma estrutura de participação na qual eles comentam as contribuições dadas pelos colegas, ou seja, eles são instigados a fazer comentários críticos” (p. 4). Além disso, a própria sequência IRA não se organiza sempre de modo a reproduzir conhecimento e estabelecer relações assimétricas, como aponta o estudo de Conceição (2008).

No âmbito de práticas inclusivas e distantes dos modelos tradicionais, Gardner (2013) propõe que, contemporaneamente, as posições de professor e aluno não são mais estáticas e tensionadas por assimetrias de poder, apesar de ainda serem posições distintas e relevantes para a construção do cenário institucional sala de aula. O autor coloca que salas de aula com mais trabalhos em pares e grupos se tornaram um lugar em que uma variedade de discursos e sistemas de troca pode ser encontrada, ao invés de apenas um sistema caracterizado por pergunta, resposta e comentário (GARDNER, 2013, p. 594). Nesse sentido, a interação no trabalho em grupo é uma alternativa para a construção de um espaço em que a participação seja mais horizontal e o professor atue como um mediador da discussão, ao invés de apenas avaliar e controlar o que o aluno diz. Nessa organização da interação, normalmente não há participante para organizar a participação; a organização é mais horizontal, se aproximando da organização da conversa cotidiana, mas com a diferença substancial de

acontecer em cenário institucional no qual os alunos se direcionam para a realização das atividades pedagógicas.

É nessas diferentes organizações que a sala de aula se constitui como um nexo de sistemas de fala interrelacionados (MARKEE, KASPER, 2004). Essas diferentes falas-em-interação constituem diferentes eventos em sala de aula que variam de acordo com a atividade que está sendo empreendida. Nesse sentido, a participação do professor e dos alunos também adquire estruturas variadas. O professor, enquanto participante mais especializado, gerencia a aula ao propor atividades e organizar a participação dos alunos, seja seguindo sequências como IRA, seja deixando os participantes se autosseleccionarem a partir de perguntas endereçadas ao grupo como um todo, ou ainda fazendo uso de outras práticas (como o revozeamento, por exemplo). Assim, esse cenário se constrói a partir de eventos de fala ritualizados e espontâneos (SCHULZ, 2007, p. 39). Nesse contexto, o trabalho em grupo parte de uma proposta de atividade do professor e se localiza no intervalo da organização professor-aluno. Nesse hiato da fala-em-interação de sala de aula tradicional, os participantes se orientam para a atividade pedagógica e interagem de modo mais horizontal, visto que não há um participante que seja tradicionalmente identificado como mais conhecedor. Nesse sentido, estruturas de participação distintas da fala-em-interação de sala de aula tradicional podem ser descritas. Consoante a isso, neste estudo olho para uma sala de aula contemporânea que prioriza a realização das atividades pedagógicas em pequenos grupos, nos quais os alunos interagem entre si para realizar tarefas e construir conhecimento.

Nesta seção procurei delinear brevemente o que é e como se organiza a fala-em-interação de sala de aula, passando por organizações mais tradicionais até chegar a uma organização que aponta para práticas menos tradicionais, como o revozeamento e a organização da sala em grupos. Na próxima seção desenvolvo mais a noção de trabalho em grupo e reviso as noções de construção de conhecimento e participação.

2.3 TRABALHO EM GRUPO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO

O projeto de pesquisa mais amplo no qual este trabalho se insere investigou a construção do conhecimento no trabalho em grupo de sala de aula, em instâncias em que os

alunos realizam tarefas pedagógicas sem a presença direta do professor. Para empreender essa análise, é necessário entender o conceito de construção de conhecimento e também de participação, visto que são conceitos interligados e centrais. Entendo aqui que a aprendizagem em sala de aula é construída conjuntamente no trabalho interacional situado. Aprender é construir conhecimento por meio da participação. Seguindo esse caminho, apresento primeiro uma noção do que entendo por construção conjunta de conhecimento, para depois explorar algumas estruturas de participação e, por fim, traçar uma breve revisão de estudos que investigam a exclusão.

Garcez, Kanitz e Frank (2012) afirmam que “a construção da participação é sinônimo de construção de conhecimento, visível nas ações dos participantes que se engajam ativamente no que juntos produzem” (p. 216). Os autores relacionam a construção de conhecimento com aprendizagem e participação, elaborando uma revisão do conceito a partir da revisão de trabalhos produzidos no âmbito do grupo Interação Social e Etnografia. Essa revisão aponta para um conceito de construção conjunta de conhecimento que envolve o alcance de entendimentos compartilhados por meio do trabalho interacional. A maior parte dos trabalhos aponta para a oposição entre construção e reprodução de conhecimento, estando a última relacionada a práticas tradicionais como a sequência IRA.

Os autores ressaltam, no entanto, que o trabalho de Conceição (2008) indica que há ocasiões em que a sequência IRA pode contribuir com a construção de conhecimentos. A autora entende que a construção do conhecimento pode ser **emergente**, de modo a considerar todos os aprendizes como produtores de conhecimento em potencial diante de um assunto novo, e **reprodutiva** quando a organização da sala de aula se dá a partir de perguntas de informações já conhecidas, ou quando o novo é inesperado, como nas aulas de revisão, em que os conhecimentos foram construídos em conjunto anteriormente (CONCEIÇÃO, 2008, p. 28).

Stein (2017) define a construção conjunta a partir da revisão feita do trabalho empreendido por Frank e Kanitz (2015), acrescentando critérios que fazem parte desse trabalho interacional:

o trabalho de construção conjunta envolve: 1) orientação para um objeto de aprendizagem; 2) pedidos de ajuda/informação; 3) negociação de domínios epistêmicos; 4) resolução de possíveis discordâncias; 5) produção de um avanço relevante para o andamento da atividade. (STEIN, 2017, p. 57)

Portanto, para Stein, construir conhecimento no trabalho em grupo é direcionar a atenção para uma tarefa pedagógica (um objeto de aprendizagem) e, a partir dessa orientação, interagir para trocar informações e ideias através de pedidos/ofertas de ajuda/informação que permitam que os alunos possam negociar seus domínios epistêmicos³. Os participantes também podem discordar das ideias colocadas pelo outro e debater para chegar a um consenso. Por fim, todas essas ações produzem o avanço significativo e a construção de um produto elaborado em conjunto pelo grupo. No empreendimento da análise de dados, mais especificamente no segmento representativo da inclusão, retomo as noções formuladas em 1, 2 e 5 na definição de Stein (2017) reproduzida acima.

Tendo em vista que aprendizagem e construção de conhecimento estão intrinsecamente relacionadas à participação, apresento algumas noções de participação que estão nos trabalhos de Goodwin e Goodwin (2004), Schulz (2007) e Conceição (2008). O entendimento da participação é essencial para a análise da inclusão, visto que entendo que “ser incluída” na atividade colaborativa é conseguir participar. Diferente disso, “ser impedida de participar” é o que entendo por exclusão e reviso brevemente a partir de Goodwin (2002) e Nilsson et al. (2018).

Schulz (2007) define participação como

algo cotidiano que fazemos (uma ação) com a ajuda do outro (social), conversando (por meio do uso da linguagem), em cada oportunidade em que temos a palavra (em cada turno de fala) e em cada momento em que lidamos com o que é dito (com olhares e gestos). (p. 15)

O trabalho de Schulz (2007) se detém no conceito de participação, analisando de que maneiras essa é construída na sala de aula da escola que também é cenário desta pesquisa. No conselho de classe participativo, a autora mostra como a participação dos alunos é efetiva em um cenário tradicionalmente permeado por relações assimétricas de poder. Mesmo com a figura do professor enquanto mediador, a autora mostra a construção de um espaço democrático que permite que os alunos sejam colocados como sujeitos de sua aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho de Schulz se apoia nos princípios inclusivos da escola.

Goodwin e Goodwin (2004) investigam um contexto diferente da sala de aula, mas contribuem com a definição de participação. Os autores ilustram a participação analisando a interação de um participante com afasia, mostrando que, mesmo com um repertório lexical

³ Frank (2015), com base nos estudos de Heritage (2013), define o status epistêmico como a consciência da posição do participante num território de conhecimento.

limitado, o participante consegue participar efetivamente e se fazer entender utilizando gestos coordenados com sua fala. Dessa maneira, os autores entendem que a participação é co-construída na interação e que tanto o falante quanto o ouvinte participam ativamente.

Conceição (2008), por sua vez, em seu estudo acerca das estruturas de participação em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola municipal de Porto Alegre, propõe como relevante para a análise dessas estruturas considerar: I) o alinhamento dos participantes, ou seja, a maneira como o interlocutor se coloca em relação ao outro e ao discurso que está sendo construído; II) a organização espacial dos participantes; III) a organização sequencial da fala-em-interação e a tomada de turno; e IV) a ratificação da participação (CONCEIÇÃO, 2008, p. 28). Ressalto os conceitos de **alinhamento** e **ratificação da participação**. Alinhamento se refere à posição como os participantes se colocam na interação, considerando a posição física (direcionamento do olhar, da cabeça, do corpo) e como os participantes se apresentam uns aos outros e em termos de como ratificam ou resistem às apresentações dos outros (GARCEZ; OSTERMANN, 2002, p. 258). A participação ratificada, por sua vez, é aquela em que o participante é o interlocutor a quem o falante dirige a palavra – seguindo essa lógica, a participação não ratificada é aquela em que o interlocutor não é a quem o falante está dirigindo a palavra.

A participação no cenário escolar pode ser efetiva e democrática. No entanto, estudos como o de Goodwin (2002) mostram interações que desencadeiam ocorrências de exclusão. A partir de uma etnografia empreendida em uma escola do sul da Califórnia, a autora descreve como a exclusão ocorre no intervalo da aula, olhando para uma interação na qual um grupo de meninas fofoca a respeito de outros colegas. A análise da interação desse grupo revela assimetrias de poder em que uma das participantes, Angela, é constantemente repelida e ridicularizada pelas demais, sendo categorizada como uma *tag along girl* – expressão empregada para se referir a alguém que se une a um grupo sem ter sido convidado.

Outro estudo que se debruça no entendimento da exclusão é o de Nilsson et al. (2018). Os autores investigam a exclusão em outro cenário, explorando como pessoas com demência são colocadas na posição de “terceiros” em interações que envolvem suas próprias experiências pessoais. Os autores analisam entrevistas envolvendo pessoas com demência e seus parceiros, identificando ocorrências em que os parceiros deixam de falar *sobre* o participante com demência, para falar *por* ele. É sabido que pessoas com demência podem apresentar dificuldades na organização da fala, porém os autores mostram interações em que o

parceiro do participante com demência conta a história sobre ele de maneira colaborativa, ratificando as concordâncias e reações do participante para o desenvolvimento da história contada, além de realizar convites para que ele também possa contar a história.

Nessa seção mostrei que a participação é uma ação empreendida socialmente e que, para participar, é necessário estar alinhado e ser ratificado pelos outros participantes que estão co-construindo a interação. A exclusão, por sua vez, consiste na não-ratificação do participante. O estudo de Goodwin (2002) também aponta que a exclusão pode vir acompanhada de um processo interacional de ridicularização, enquanto Nilsson et al. (2018) descrevem como o participante pode ser colocado como um “terceiro” incapaz de participar propriamente.

2.4 DINÂMICAS DE COLABORAÇÃO: OFERTAS E PEDIDOS DE AJUDA

Nesta seção, desenvolvo os conceitos de ofertas e pedidos de ajuda. Para tanto, reviso alguns trabalhos (BULLA, 2007; SALIMEN, 2009) que tiveram esses conceitos como norte e aponto para a análise empreendida neste trabalho.

As dinâmicas de colaboração são as formas como os alunos colaboram mutuamente na construção da atividade pedagógica (STEIN, 2017). Para a análise dos dados selecionados, se tornou relevante olhar para as instâncias de ofertas e pedidos de ajuda, visto que pode ser a partir delas que acontece tanto a inclusão, quanto a exclusão. Essas ações se relacionam a outras noções subjacentes à perspectiva da ACE, como a *sequencialidade* e a *adjacência*. Sequencialidade diz respeito ao fato de que uma ação se constitui pela relação das práticas interacionais presentes em relação ao que as precedeu e ao que a elas se segue, ou seja, que os participantes produzem elocuições sucessivas alternando a tomada de turnos (LODER, SALIMEN e MÜLLER, 2008). Determinadas elocuições andam aos pares, ou seja, uma elocução primeira gera expectativas de atitudes responsivas específicas do interlocutor, em um leque limitado de ações relevantes na sequência. Como exemplo, o convite prevê aceitação ou recusa como resposta. Essas elocuições denominam-se *pares adjacentes* no âmbito da ACE. Dessa maneira, o pedido de ajuda pode acarretar a ajuda ou a não ajuda; a oferta, a aceitação ou a recusa. A escolha por focar nesses pares adjacentes parte do entendimento de que as ofertas e pedidos de ajuda podem demonstrar como o grupo caminha junto ou não na construção da atividade colaborativa.

Conforme Bulla (2007),

a ação de pedir ajuda pode consistir no pedido a uma outra pessoa para que ela faça algo pelo solicitante ou diga ao solicitante como se faz algo; e ação de oferecer ajuda pode ser resumida como o voluntariado ou oferecimento de um participante para fazer ou dizer como se faz algo ao outro, após este ter demonstrado ou não que estaria precisando de ajuda. (p. 35)

A autora investiga em sua dissertação a realização de atividades pedagógicas colaborativas em grupo em uma sala de aula de Português como Língua Adicional, explorando as instâncias de ofertas e pedidos de ajuda para o avanço do grupo na produção conjunta de um jornal online. Na análise de dados, vê-se que os pedidos e ofertas de ajuda requerem grande esforço interacional para culminar em um avanço efetivo. Salimen (2009) explora as instâncias de ofertas e pedidos de ajuda em uma sala de aula de Inglês como língua adicional. A autora tem como foco as atividades de encenação em língua estrangeira e mostra como os pedidos de ajuda produzem o avanço no andamento do ato de encenar em sala de aula.

O pedido de ajuda pode se dar de maneira direta com um pedido explícito em uma elocução: “por favor, me ajude”. A resposta pode ser o “sim” ou “não”, ou simplesmente a produção de ajuda. Este trabalho mostra que há também outras formas de se realizar essa ação. Abaixo apresento um pedido de ajuda não explícito que desencadeia uma produção de ajuda. Nesse excerto (retirado do segmento que será analisado na seção 3.1), Maria Gabriela vira as páginas do livro lentamente, demonstrando não estar encontrando a página certa. Seu olhar se cruza com o de Julien, que a seguir produz ajuda ao apontar a página certa.

10 (22,1)=((*Maria Gabriela vira as páginas do livro e*
11 *dirige o olhar para Julien que a está observando*))



12 Julien >Gabi é essa aí:<
13 (1,1)
14 >n-não passo-< pera aí
15 ((*Maria Gabriela continua a folhear lentamente*
16 *o livro*))
17 nã:o Gabi é pra lá::
18 M. Gabriela pra cá↑

Maria Gabriela não pede nada explicitamente, mas demonstra precisar de ajuda. Ao aceitar a produção de ajuda de Julien, podemos entender que a hesitação ao virar as páginas pode se configurar como um pedido ajuda. No segmento “Gabi é essa aí:”, as ocorrências de pedidos de ajuda se configuram principalmente dessa maneira menos explícita.

Neste capítulo tracei um panorama das perspectivas teórico-metodológicas que embasam este relatório. Apresentei os procedimentos metodológicos de tratamento dos dados e conceitos essenciais para a análise empreendida no capítulo 3. Apresentei também as perspectivas da microetnografia e da ACE, olhando para a organização da fala-em-interação de sala de aula e do trabalho em grupo como parte da aula. Em seguida, me detive nos conceitos da construção de conhecimento, participação e ofertas e pedidos de ajuda.

3 DINÂMICAS COLABORATIVAS: A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ATIVIDADES COLABORATIVAS EM GRUPO

Este capítulo analisa como se dá a inclusão da aluna com necessidades educacionais, aqui chamada de Maria Gabriela, em atividades pedagógicas colaborativas no trabalho de grupo. Ao longo da análise de dados, foram identificadas diferentes dinâmicas em que a aluna participa plenamente da atividade pedagógica. Primeiro, foco essas ocorrências. Depois, apresento um segmento em que colegas do grupo excluem Maria Gabriela e questionam sua competência.

Para este trabalho, examinei seis aulas, totalizando aproximadamente 12 horas de interação de sala de aula. A partir do interesse em olhar como se dá a inclusão da aluna Maria Gabriela, encontrei sete ocorrências de inclusão nas atividades pedagógicas em grupo. Nesse conjunto a inclusão pôde ser vista de diferentes maneiras: em alguns momentos, pela mediação da professora de docência compartilhada no auxílio na realização das tarefas; em outros, pelo engajamento dos colegas em ajudar a aluna nas atividades colaborativas. O segmento que analiso na seção 3.1, que ocorreu em uma aula de Geografia, é representativo desse conjunto de ocorrências de inclusão. Nele, mostro como as ofertas e a produção de ajuda garantem a participação de Maria Gabriela e avanços significativos na realização da tarefa.

Há também, nesse conjunto de aulas, uma ocorrência única de exclusão em uma aula de Matemática, apresentado na seção 3.2. Naquele segmento, há uma sequência em que uma oferta de ajuda produzida por Maria Gabriela gera a discussão de alguns colegas do grupo acerca de sua participação em uma tarefa de confecção de cartazes. Nessa discussão, a aluna se projeta como competente para participar, e alguns colegas discutem a respeito dessa competência. Nesse segmento, a aluna não é incluída na discussão, nem na confecção dos cartazes.

3.1 INCLUSÃO: A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nesta seção, analiso o dado representativo das demais ocorrências de inclusão observadas no conjunto de seis aulas. Frequentemente, nos registros audiovisuais, os 20 alunos da turma C10 podem ser vistos organizados em pequenos grupos de quatro a cinco alunos. Ao longo do período de geração de dados, Maria Gabriela participou de diferentes configurações de grupos, como ilustra a figura 1.

Figura 1 - configurações de grupos de Maria Gabriela



Algumas configurações de grupos são mais recorrentes, como as que contam com Julien e Cássio, que aparecem em três ocasiões diferentes. Assim, o dado selecionado para relato analítico aqui é de uma atividade realizada em um grupo composto por Julien e Maria Gabriela, juntamente com Juliana e Tamara. Em outros momentos da rotina escolar, Julien se

mostrou engajado em incluir e ajudar Maria Gabriela, por isso a escolha de um dado em que ele faz parte do grupo é representativa para ilustrar como acontece a inclusão da participante.

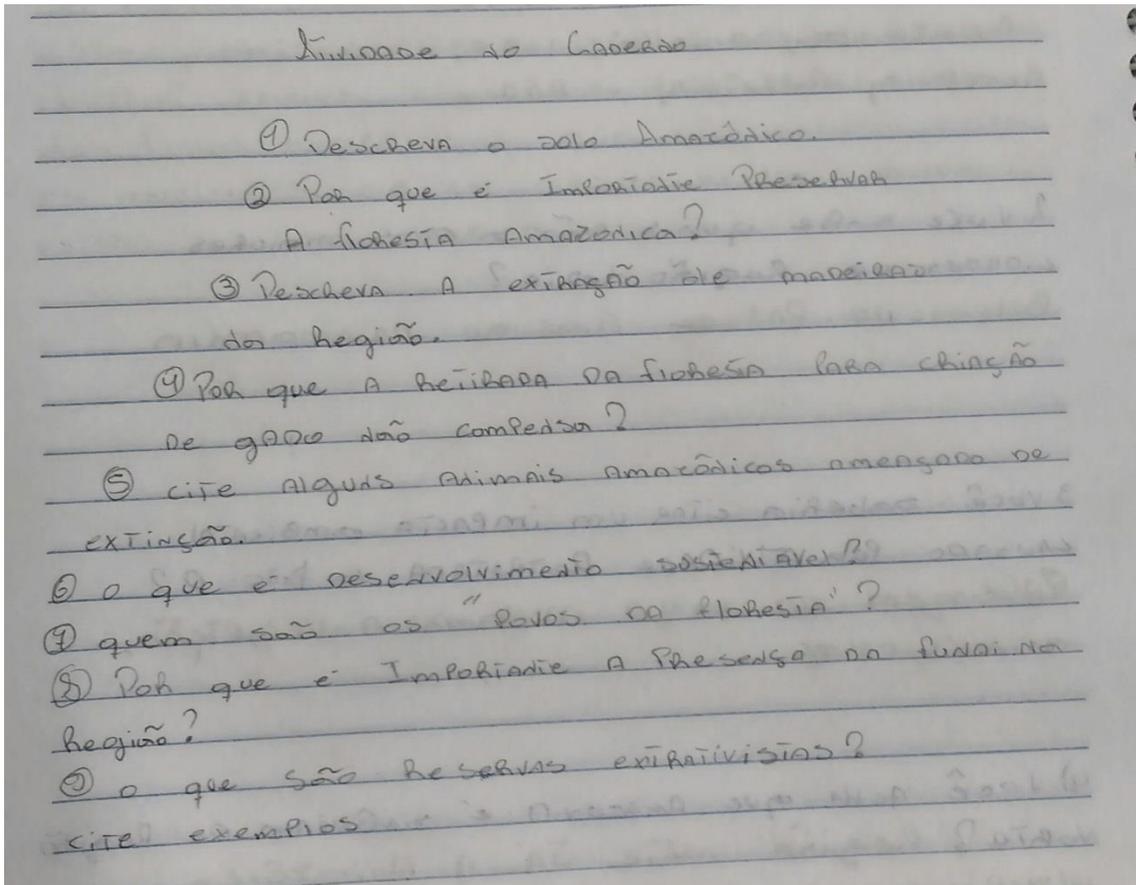
A aula em questão é da disciplina de Geografia, com o professor Henrique. A tarefa proposta pelo professor é uma série de perguntas a respeito da Floresta Amazônica. No início da aula, o professor pede para que os alunos copiem as perguntas e as respondam no caderno, tendo como fonte de consulta a página 96 do livro didático. Reproduzo a seguir uma foto do texto do livro didático⁴ e do caderno de Juliana mostrando as questões referidas.

Figura 2: página 96 do livro didático



⁴ O livro didático é “Projeto Araribá Geografia 7º ano”, da editora Moderna.

Figura 3 - atividade no caderno de Juliana



A aula se desenvolve em cima da atividade pedagógica, que consiste na leitura e localização de informações no texto. Ao longo do período, o professor circula pela sala, auxiliando na resolução de eventuais dúvidas, monitorando o trabalho da turma e incentivando os grupos a trabalharem colaborativamente na resolução das perguntas. Para situar como se deram os trabalhos no grupo de Maria Gabriela, reproduzo abaixo uma linha do tempo que indica os momentos mais relevantes do primeiro período da aula e contextualiza onde se insere o dado selecionado para a análise.

Figura 4 - Linha do tempo do primeiro período da aula de Geografia

LINHA DO TEMPO AULA DE GEOGRAFIA		
Grupo: Maria Gabriela, Juliana, Tamara e Julien		
CF 00:00	CF 11:00	CF 30:00
1) Início da aula.	2) O grupo copia as questões e faz a leitura do texto para responder às perguntas.	3) O professor circula pela sala.

<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos entram na sala e vão se acomodando enquanto o professor termina de escrever no quadro. • Toda a turma copia exercícios do quadro. • O grupo tira dúvidas em relação à tarefa com o professor. • Copiam em silêncio, eventualmente conversam sobre assuntos particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos leem o texto. • Julien ajuda Maria Gabriela a encontrar as respostas no texto. O grupo interage para responder as perguntas. • O professor passa pelo grupo e relembra que eles podem discutir as questões em conjunto. • As duplas trabalham separadamente. Julien segue ajudando Maria Gabriela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Julien e Juliana compartilham as respostas. • O professor ajuda Juliana a entender uma pergunta. • Juliana conversa com Tamara sobre sua resposta. Enquanto Maria Gabriela mostra sua resposta ao professor.
---	---	--

Foquemos nossa atenção a seguir no momento em que o grupo interage. O segmento selecionado para análise, intitulado “Gabi é essa aí:”, mostra a interação do grupo para responder a primeira pergunta sobre o texto – “Descreva o solo amazônico”. Nele, Julien ajuda Maria Gabriela repetidas vezes para que ela possa trabalhar em consonância ao grupo. O excerto de transcrição reproduzido abaixo tem início após o professor anunciar que a turma precisa ler o texto da página 96 do livro para responder as perguntas. Juliana tira dúvidas com o professor sobre como realizar a tarefa, enquanto Julien percebe que Maria Gabriela está com dificuldade para encontrar a página referida.

EXCERTO 1

Segmento: Gabi é essa aí:

```

1      Juliana      sor
2                (1,5)
3      Henrique    (o:i)=
4      Juliana      =copiar todo esse texto
5      Henrique    <claro que nã:o>
6      Juliana      copiar só uma °parte°
7      Henrique    tu só vai responde:r o::: que tá perguntan:do
8                (3,2)=(conversem entre grupo aí: qual é: a da
9                primeira questão)
10                (22,1)=((Maria Gabriela vira as páginas do livro e
11                dirige o olhar para Julien que a está observando))

```



Nas linhas 1 e 4, Juliana pede a Henrique que tire suas dúvidas sobre a realização da tarefa. O professor esclarece que não é necessário copiar o texto, mas sim consultá-lo para responder às perguntas propostas. Além disso, mesmo não sendo uma tarefa explicitamente delineada para realização em conjunto, Henrique encoraja o grupo a transformar a tarefa em atividade colaborativa. Em seguida, em um lapso longo, de 22,1 segundos, Juliana e Tamara demonstram ter encontrado a página mencionada pelo professor, pois estão lendo o texto. Ao mesmo tempo, Maria Gabriela vira as páginas do livro lentamente parecendo ter dificuldades para encontrar a página 96. Julien, que, assim como Juliana e Tamara, também demonstra ter encontrado a página correta, direciona o olhar para a ação de Maria Gabriela, monitorando-a enquanto ela procura pelo texto. A aluna, ao perceber que está sendo observada, direciona o olhar a Julien, que a encara de volta. Essa troca de olhares não se constitui claramente como um pedido de ajuda da parte de Maria Gabriela, mas, unida à hesitação ao virar as páginas lentamente, permite que se perceba dificuldade em achar o texto necessário para realizar a tarefa. Julien percebe essa dificuldade e produz ajuda, como veremos no excerto 2.

EXCERTO 2

Segmento: Gabi é essa aí:

12	Julien	>Gabi é essa aí:<
13		(1,1)
14		>n-não pass-< pera aí
15		((<i>Maria Gabriela continua a folhear lentamente</i>
16		<i>o livro</i>))
17		nã:o Gabi é pra lá::
18	M. Gabriela	pra cá↑
19	Julien	é.

Julien demonstra entender que Maria Gabriela precisa de ajuda, ou seja, as ações não vocais da aluna, mesmo sem pedido explícito, são tomadas como sinal de necessidade de

ajuda. Julien prontamente produz ajuda, indicando que a colega estava na página certa (linha 12 “>Gabi é essa aí:<”). Ele segue observando Maria Gabriela folhear o livro e nota que ela ainda não está na página certa, por isso segue dando as coordenadas para que ela consiga chegar ao texto. Na linha 18, Maria Gabriela pede para que Julien confirme se ela está folheando para o lado certo (“pra cá↑”) e ele confirma (linha 19, “é.”). Durante esse processo, Juliana e Tamara continuam lendo o texto, assim, o grupo trabalha separadamente em duas duplas nesse momento.

Nessa primeira ajuda, é possível notar que Julien procura garantir que Maria Gabriela encontre a página certa para poder realizar a tarefa. Em seguida, o grupo segue dividido em duas duplas, e Julien continua monitorando Maria Gabriela, enquanto Juliana e Tamara começam a discutir o texto e as perguntas.

EXCERTO 3

Segmento: Gabi é essa aí:

20		((Julien olha	Juliana	Será que não é
21		Gabi virar		aqui:: ((lê um
22		as páginas))		trecho do livro em
23				voz alta)) outra
24				função da flor- hum
25				amazônica é a () do
26				solo () os >solos
27				(0,5)
28	Julien	>Gabi tu passou<		amazônicos<
29		(1,5)		((continua a ler
30	M. Gabriela	mas tu disse		o texto em tom
31		pra eu ir pra		de voz baixíssimo))
32		cá:		((Juliana e Tamara
33		((volta as		continuam a discutir
34		páginas))		o texto em voz
35	Julien	só uma		baixa))
36		>passa uma<		
37		(.) mais uma		
38		(4,1)		
39	Julien	mais uma		
40		((olha para seu		
41		caderno e volta		

42 a olhar Maria
 43 Gabriela virando
 44 as páginas))
 45 Julien é:: (.) pera aí
 46 (1,8)
 47 tá >deixa que
 48 eu boto pra ti<
 49 (12,6)=((Maria
 50 Gabriela dá o
 51 livro a Julien
 52 para que ele
 53 procure a página))
 54 ((Julien devolve o livro para Gabi e volta
 55 a trabalhar no seu caderno))
 56 (13,1)



Após a confirmação de Julien, Maria Gabriela segue virando as páginas lentamente à procura da página 96, enquanto Juliana e Tamara se engajam na realização da tarefa, sem incluir, nesse momento, os outros dois integrantes do grupo. Juliana lê um trecho do livro que pode ser adequado para responder uma das perguntas propostas, enquanto Tamara acompanha a leitura no seu exemplar. Julien segue observando Maria Gabriela e, mesmo sem um gesto deliberado dela que possa demonstrar a necessidade de ajuda, o aluno, novamente, produz ajuda ao perceber que a colega não consegue encontrar a página correta (linha 28 “>Gabi tu passou<”). Nas linhas 35-39, Julien dá as coordenadas para que ela chegue à página certa, indicando quais páginas ela precisa passar, mas ainda assim não encontram a página correta. Julien pede para que Maria Gabriela deixe que ele mesmo procure a página certa, e ela lhe entrega o livro. A produção de ajuda nesse excerto ocorre mais uma vez sem que Maria Gabriela se manifeste pela produção de um pedido explícito. Julien segue engajado em ajudar a colega a encontrar a página necessária para que ela realize a atividade conjuntamente.

Mesmo com o avanço das outras colegas na tarefa, Julien segue tentando ajudar a colega a manter-se alinhada aos demais, participando da atividade. No excerto 4, o grupo volta a trabalhar conjuntamente. Juliana lê em voz alta um trecho do texto, dessa vez se dirigindo ao grupo todo.

EXCERTO 4

Segmento: Gabi é essa aí:

57 Juliana ((*olha para Julien*))
 58 tá embaixo
 59 (2,8)
 60 Juliana ((*lendo em voz alta*)) outra função
 61 da floresta amazônica (é a nutrição) dos
 62 solos
 63 (0,8)
 64 os solos amazônicos são pobres em
 65 nu- nu tri en tes
 66 (1,1)
 67 até o::- (0,9) (>agrícola<)

Outra função da Floresta Amazônica é a proteção dos solos. Os solos amazônicos são pobres em nutrientes – há extensas áreas impróprias para a prática agrícola. Porém, a floresta vem sendo

68 (5,2)
 69 Juliana ((*para Julien*)) mas não vai copiar né o:::
 70 °°burro°° °tu não sabe se tá certo°
 71 Julien si:m† vou pegar uma parte né °°aqui::°°
 72 (5,3)
 73 Juliana >ah vamos copiar isso aí<
 74 Julien eu vou colocar os solos amazônicos são: po:bres de
 75 nutrientes:
 76 (19,6)
 77 ((*Julien se debruça na classe para marcar o*
 78 *trecho no livro de Maria Gabriela*))



79 Julien ó aqui ó os solos- os solos amazônicos:
 80 (1,6)
 81 ((lendo o trecho do livro)) os solos amazônicos
 82 são pobres em nutrientes. há extensas áreas
 83 (1,3)
 84 impróprias para ()
 85 agrícola porém a floresta vêm sendo ()
 86 >não< ((para de marcar o livro))
 87 ((volta a se sentar no seu lugar))
 88 é só essa parte ali de cima
 89 (3,2)
 90 M. é:: (.) por acaso cabe aqui↑
 Gabriela

91 Julien é aqui mesmo
 92 (1,8)
 93 mas não faz assim Gabi vai lá e bota número u:m
 94 do:is:
 95 (8,9)
 96 °°pera aí°°
 97 ((Julien se levanta para ir na classe de M.
 98 Gabriela))



99 Julien vou (.) apagar uma parte se não tu vai (se
 100 confundir)
 101 (6,2)
 102 ó ((lendo)) os solos amazônicos são pobres,
 103 ((volta para o seu lugar))

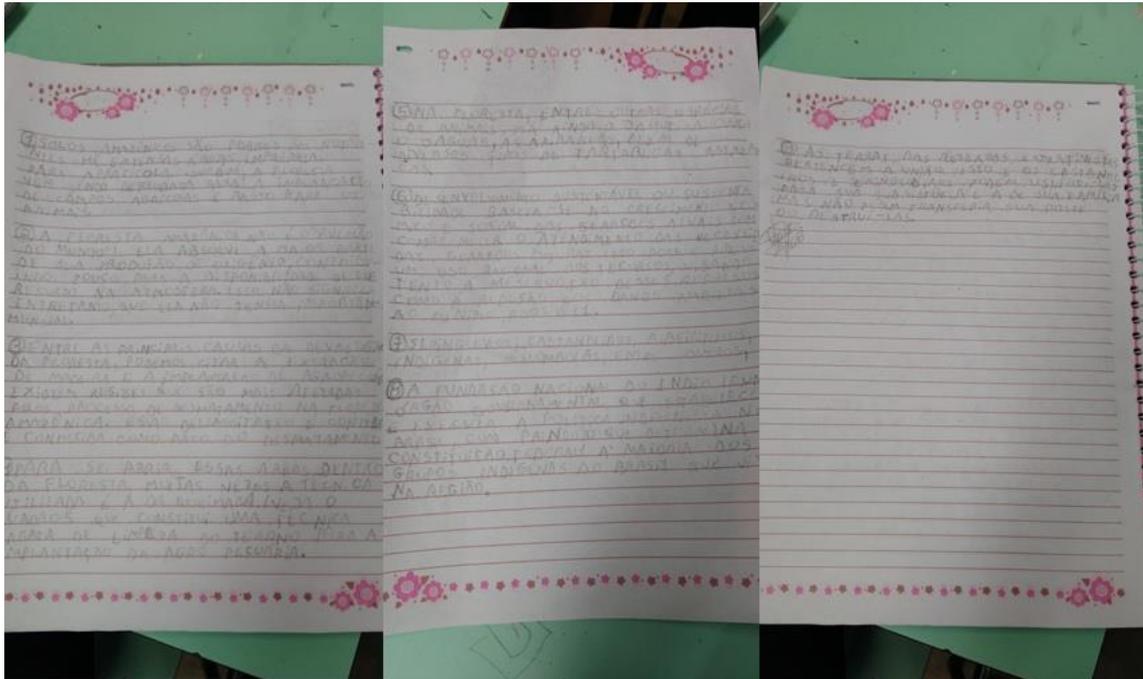
Novamente Juliana lê em voz alta o mesmo trecho do texto que havia discutido apenas com Tamara e, dessa vez, os quatro integrantes do grupo prestam atenção nela. Julien pega o caderno para responder a pergunta que se relaciona com o trecho (a saber, “1. Descreva o solo amazônico”), e Juliana ressalta que ele não deve copiar por não saber se está certo. No entanto, na linha 73, muda de ideia e orienta para que eles copiem o tal trecho (>ah

vamos copiar isso aí<). Julien formula sua resposta em voz alta para o grupo (linhas 74 e 75). Enquanto o grupo discute a formulação, Maria Gabriela lê o texto em silêncio. Não é visível se ela demonstrou ter problemas em achar o trecho que o grupo estava discutindo, mas Julien, talvez percebendo algum sinal de dificuldade, se debruça sobre a classe (linhas 77 e 78) e aponta o trecho no livro. Nesse momento Julien não parece estar respondendo a nenhum sinal de não entendimento ou confusão de Maria Gabriela. Também não há um pedido de ajuda que seja visível nas ações da participante. Poderia ser apenas uma ação voluntária para garantir que Maria Gabriela esteja alinhada ao grupo.

A aluna responde à ajuda com um pedido de confirmação na linha 90 (“por acaso cabe aqui↑”), se referindo a uma das perguntas copiadas, ao que Julien responde na linha 91 (“é aqui mesmo”). Nas linhas 93 e 94, Julien sugere que a aluna organize as respostas, enumerando-as uma por uma. Após um longo lapso de 8,9 segundos, em que todos estavam trabalhando individualmente, Julien se levanta para marcar no caderno de Maria Gabriela especificamente o trecho adequado para responder a pergunta. Ele auxilia a colega, mostrando o que está inadequado na resposta que ela estava elaborando e aponta o trecho certo do livro para que ela consiga responder a pergunta adequadamente. Além disso, o aluno apaga no caderno a parte copiada incorretamente, de modo a garantir que Maria Gabriela não se perca em sua organização.

Nesse segmento interacional, fica claro que Maria Gabriela apresenta dificuldades para realizar as tarefas pedagógicas conjuntamente com o grupo. No entanto, há dinâmicas de colaboração que permitem que sua participação no trabalho em grupo seja efetivada. Apesar das perguntas não orientarem explicitamente que a tarefa deveria ser realizada em grupo, a configuração espacial e o incentivo do professor para que a colaboração ocorra são cruciais para que a atividade seja, de fato, colaborativa. Nesse dado, Julien é o agente que se engaja para que Maria Gabriela consiga estar “na mesma página”, assim como o restante do grupo. Também é importante notar que em nenhum momento ele realiza a tarefa por ela, nem simplesmente dá o seu caderno para que ela copie, mas sim mostra onde estão os trechos adequados no texto para que ela possa acompanhar a construção das respostas junto dos demais integrantes do grupo. Ele poderia, portanto, ter se ocupado apenas com a própria realização individual da tarefa ou ter trabalhado apenas com Juliana e Tamara. No decorrer da aula, as ajudas continuaram e, ao final, Maria Gabriela tinha no caderno respostas para todas as perguntas que foram colocadas no quadro pelo professor Henrique, conforme mostra a figura 4.

Figura 5 - respostas no caderno de Maria Gabriela



A análise do segmento reproduzido nesta seção mostrou que a aluna com necessidades educacionais especiais foi incluída nas atividades colaborativas em grupo. Retomando a descrição do trabalho em grupo que constrói conhecimento (revisados na seção 2.3 com base em Stein (2017)), é possível ver que esse é um trabalho em grupo que constrói conhecimento visto que

- I) há **orientação para um objeto de aprendizagem**. A princípio o grupo se divide em duas duplas que estão orientadas para o texto e as perguntas. No decorrer da aula, os alunos trabalham individualmente, em duplas e em grupos, se direcionando em todos os casos para localizar as respostas da tarefa no texto.
- II) Os participantes avançam na tarefa a partir de **pedidos de ajuda/informação**. No caso de Maria Gabriela e Julien, a configuração do pedido de ajuda não se dá explicitamente na fala, mas na atenção aos elementos multimodais da ação conjunta dos participantes que permite perceber que Maria Gabriela dá sinais de que precisa de ajuda. Além disso, há evidências claras de que Julien está atento, percebe esses sinais e, ao prover a ajuda, os interpreta como pedidos de ajuda, que Maria Gabriela aceita e, assim, ratifica a interpretação de Julien.

Entendemos, portanto, que, para todos os efeitos práticos, os participantes produziram uma sequência de pedido e provisão de ajuda.

- III) Há **produção de um avanço relevante para o andamento da atividade**. Ao fim do segmento, os quatro participantes localizaram as informações necessárias para responder a primeira pergunta proposta. Ao fim da aula, o grupo completou a tarefa proposta colaborativamente.

Ao fim desta análise, se concluiu que houve engajamento dos colegas, principalmente de Julien, para que Maria Gabriela conseguisse realizar as tarefas junto aos demais. Esse engajamento é visto na interação a partir das ofertas de ajuda e produções de ajudas espontâneas que garantiram o progresso da aluna no andamento da tarefa. Mesmo apresentando dificuldades recorrentes, Maria Gabriela completa a tarefa e participa de um grupo que constrói conhecimento conjuntamente. A relação entre Julien e Maria Gabriela é assimétrica na medida em que Maria Gabriela é sempre beneficiária da ajuda de Julien. Mesmo que não se identifique na interação autonomia plena de Maria Gabriela e que a tarefa seja fundamentalmente de localização e reprodução do texto, a ajuda de Julien permite que Gabriela se mantenha no ritmo das atividades e, portanto, não fique isolada nem perdida, e assim participe conjuntamente da atividade.

A análise apresentada nesta seção é representativa de outras sete ocorrências em que foram flagradas dinâmicas colaborativas semelhantes. Na seção a seguir apresento um segmento interacional em que Maria Gabriela se coloca como participante competente para participar e passa por um processo interacional de exclusão.

3.2 “PRECISA DE AJUDA?”: A RECUSA E O PROCESSO INTERACIONAL DE EXCLUSÃO NO TRABALHO EM GRUPO

Conforme já demonstrado na seção anterior, as produções de ajuda levam adiante a construção da atividade pedagógica em grupo. No entanto, a oferta de ajuda nem sempre é aceita, podendo ter a recusa como resposta. A ocorrência de exclusão que analiso nesta seção parte de uma oferta de ajuda, dessa vez vinda de Maria Gabriela, que dá início a uma discussão no grupo acerca da sua participação.

O segmento interacional que vamos examinar ocorreu em aula do componente curricular de Matemática, dedicada, contudo, à finalização de uma tarefa sobre lendas

proposta na aula de Inglês. Essa tarefa se enquadra em projeto maior intitulado “Lugares do mundo”. A professora Heloísa propõe que a turma se agrupe conforme os grupos previamente formados para execução do projeto. Além disso, Heloísa sugere que esses cartazes sejam expostos no Sarau Literário promovido pela escola no sábado letivo daquela semana. Nessa aula, a tarefa proposta consistia na elaboração de um cartaz sobre uma lenda previamente escolhida e trabalhada por cada grupo. O grupo em questão, composto por Andreia, Tamara, Juliana, Gisele, Jaqueline, Paola, Maria Gabriela e Julien, escolheu a lenda “Bloody Mary”, dos Estados Unidos da América. A linha do tempo a seguir descreve as atividades do grupo durante todo o período da aula.

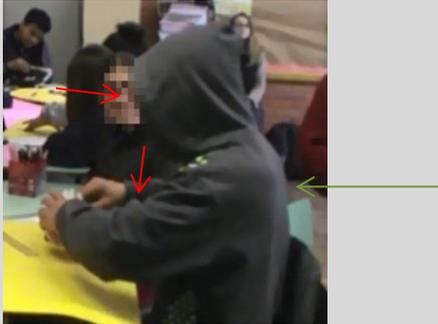
Figura 6 - Linha do tempo da aula de Matemática

LINHA DO TEMPO - SEGUNDO PERÍODO DE MATEMÁTICA			
Grupo: Gisele, Juliana, Tamara, Andreia, Maria Gabriela, Pietra, Jaqueline, Julien.			
SF 00:00	SF 4:40	SF 10:00	SF 22:15
1) Os alunos se organizam em grupos	2) Os alunos fazem a leitura das lendas.	3) Os alunos se dividem em duplas.	4) As duplas começam a trabalhar nos cartazes
<ul style="list-style-type: none"> Os alunos se organizam nos grupos que já haviam sido escolhidos anteriormente. Heloísa apresenta ao grupo as lendas referentes ao país que eles escolheram (Estados Unidos). Gisele sugere que o grupo se divida em duplas para fazer os cartazes. 	<ul style="list-style-type: none"> Gisele começa a fazer a leitura da lenda “Bloody Mary”. É interrompida algumas vezes. Andreia continua a leitura, e Maria Gabriela pede para ela parar, dizendo ter medo de histórias de terror. Heloísa diz ao grupo que eles devem trabalhar nos cartazes em dupla e deixa três cartazes para eles. 	<ul style="list-style-type: none"> Duplas: Gisele e Juliana; Tamara e Andreia; Maria Gabriela e Julien; Paola e Jaqueline. Cada dupla fica responsável por elaborar o cartaz de uma parte da lenda. As duplas começam a trabalhar entre si. Maria Gabriela oferece ajuda a Julien e o restante do grupo discute sobre a participação da aluna. Tauã e Rodrigo passam no grupo para ver como eles estão fazendo o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Heloísa e Guilherme dão sugestões para a confecção dos cartazes. Maria Gabriela, Tamara e Andreia conversam sobre as suas letras. Heloísa pede para que coloquem o nome nos cartazes para que terminem no dia seguinte. Juliana dá sugestões para o cartaz de Tamara e Andreia.

A aula decorre em torno da produção dos cartazes, desde a leitura da lenda até o início da confecção dos próprios cartazes. Ao longo da interação, os alunos trabalham ora em grande grupo, quando fazem a leitura da lenda designada para o grupo, ora em duplas, quando trabalham na produção do cartaz. Essa divisão em duplas ocorre por uma sugestão da professora Heloísa para que eles dividam a lenda em quatro, de modo que cada dupla fique responsável por uma parte para elaborar um cartaz com texto e desenho. Para a análise da participação de Maria Gabriela nesse grupo, selecionei o segmento intitulado “não precisa de ajuda?”, que ocorre na parte da aula em que o grupo confecciona os cartazes.

Esse segmento mostra uma ocorrência em que Maria Gabriela oferece ajuda para realizar a tarefa proposta na aula – confeccionar cartazes sobre a lenda escolhida previamente. A configuração das classes organizou-se de forma que Maria Gabriela estivesse ao lado de Julien e de frente para Juliana. O segmento interacional tem início com a oferta de ajuda proferida por Maria Gabriela e dirigida a Julien (linha 1).

Segmento 2 não precisa de ajuda?

1	M. Gabriela	não precisa de ajuda? ((olhando para Julien))	
			
2		(1,6)	
3	Julien	hã?	
4	M. Gabriela	não precisa de ajuda?	
5	Julien	()	
6	Juliana	É ELA TEM QUE AJUDAR NÉ ELA É TAMBÉM É DESSE GRUPO AÍ	
7	Julien	mas e- ela vai <escrever>	
8		(0,2)	
9	M. Gabriela	posso?	Andréia ô Ju
10		(0,2)	Juliana oi?

11 M. Gabriela adoro escreve::r



12 Andréia

[(tem que falar pra fazer e::)]=

13 M. Gabriela

[(onde que eu tenho que copiar,)]

14 Andréia

=(vai estragar) o nosso cartaz

15

(1,9)

16 M. Gabriela

[[mas-

17 Juliana

[[é o cartaz deles não é o nosso



18 M. Gabriela

a minha [letra é: bonita]

19 Andréia

[estamos no mesmo grupo]

20 Juliana

ah tá

21

(0,2)

22 M. Gabriela

(a minha [le-])

23 Juliana

[>↑não] não< deixa pode fazer tudo isso

24

daí hhhhh ah tri né

25 Julien

não:: mas ela tem que desenhar

26

(0,2)

27 Julien

ou=

28 Juliana

=>>MEU DEUS<< ela vai desenhar a Pandora hahahah

29 Julien

[()]=

30 M. Gabriela

[posso?]=

31 Juliana

=ai NÃO NÉ Gabi=

32 Tamara

=coloca- faz a Pandora [sangrando hhhh

33 Andréia

[(no chão) ((pegando no

34

braço de Tamara))

35

(0,5) ((Tamara e Juliana riem))

36 M. Gabriela

cuz credo

37

(0,2) ((Tamara e Juliana riem))

38 Juliana

cuz credo hhh

39

Andréia (ali no chão)

Tamara (vamos?)

40 M. Gabriela

que horror

41

(0,6)

42 M. Gabriela

eu vou fazer um desenho bo: nitinho (.) fofi:nho

43

não ()

44 Juliana

MAS É LEN::DA GABI É TERRO:R É TERROR [MORTE]

45 M. Gabriela

[eu não-]

46	Juliana	É FACA É[:::] SANGUE
----	---------	----------------------



47	M. Gabriela	[NÃO]
48		(0,2)
49	M. Gabriela	eu não vou dizer essas coisas fe:ia não fala assim
50		Comigo
51		(0,2)
52	Juliana	faz tipo um cachorro com:: uma faca no coração hh
53		(1,5)
54	M. Gabriela	a:i que horror ()

Maria Gabriela, ao perceber que Julien está fazendo o cartaz sozinho, oferece ajuda na linha 1, olhando diretamente para Julien, que após longa pausa, sinaliza problema com o turno anterior (linha 3). Na linha 4, Maria Gabriela refaz a pergunta, e Julien responde, direcionando o olhar para baixo, em voz baixa e ininteligível para a transcrição. Juliana então interpela a resposta de Julien em voz mais alta (“É ELA TEM QUE AJUDAR NÉ ELA É TAMBÉM É DESSE GRUPO AÍ”, linha 6). O olhar de Juliana está direcionado apenas para Julien, sem se dirigir diretamente a Maria Gabriela. Juliana deixa claro que Maria Gabriela precisa participar, mas não discute com ela as possibilidades de participação na confecção dos cartazes.

Julien se dirige a Juliana na linha 7, dizendo “mas e- ela vai <escrever>”. Maria Gabriela tenta participar da conversa, perguntando se pode escrever, além de dizer que adora escrever e se prontificar a realizar a ação (linhas 9, 11 e 13). Julien, no entanto, não responde à oferta de Maria Gabriela, nem discute a participação diretamente com ela. Concomitante à fala de Maria Gabriela, Andréia, na linha 12, inicia uma conversa paralela com Juliana, apontando à colega que Maria Gabriela poderá “estragar” o cartaz do grupo. Juliana responde a Andreia que o cartaz não é delas, portanto não haveria problema de Maria Gabriela “estragá-lo”. Andréia retruca que, como todos fazem parte do mesmo grupo, o cartaz é delas também.

Juliana reformula sua afirmação inicial (da linha 6) de que Maria Gabriela precisaria participar por ser parte do grupo. A participante se direciona a Julien, dizendo “[>↑nãõ]

não< deixa pode fazer tudo isso”, dando a entender que ele poderia fazer o cartaz sozinho sem a participação de Maria Gabriela. Julien responde a Juliana, dizendo que Maria Gabriela precisaria desenhar (linha 25). A fala de Julien não dá continuidade à discussão acerca da participação de Maria Gabriela, mas dá início a uma sequência de “humor” às custas da participante. Juliana faz graça da ideia de Maria Gabriela desenhar, sugerindo que provavelmente ela desenharia Pandora, seu animal de estimação, mencionada por Maria Gabriela com frequência ao longo dos registros audiovisuais.

Na linha 30 (“posso?”), Maria Gabriela demonstra de fato querer desenhar Pandora no cartaz, e Juliana sobe a intensidade da voz em sua recusa na linha 31 (“=ai NÃO NÉ Gabi=”) demonstrando impaciência. Tamara dá continuidade ao enquadre jocoso de Juliana e sugere que Pandora seja desenhada sangrando, fazendo uma relação com a lenda que o grupo precisa representar no cartaz – “Bloody Mary”. Maria Gabriela demonstra não gostar da brincadeira de Tamara e responde, na linha 36, “cuz credo” e depois “que horror”, na linha 40.

A reação de Maria Gabriela parece ser de desconforto com ideia de fazer uma releitura de terror do seu bichinho de estimação, e ela deixa isso ainda mais claro na linha 42 (“eu vou fazer um desenho bo:nitinho (.) fofi:nho”). Juliana, por sua vez, demonstra impaciência e fala alto para explicar, novamente, que a tarefa se refere a uma história de terror e, portanto, não caberia desenhar um algo “fofinho, bonitinho”, mas sim algo com “terror, morte e sangue”.

Nesse segmento interacional, Maria Gabriela oferece ajuda e se dispõe a participar, se colocando na posição de alguém que é competente para realizar a tarefa. No entanto, os demais colegas não ratificam essa competência e discutem entre si se ela pode ou não participar. A participante observa a discussão e interage com os colegas, mas não é incluída na discussão. A fala de Maria Gabriela só é reconhecida pelos demais para dar início a uma sequência em tom de piada que consolida a exclusão. No decorrer da aula, ela segue interagindo com os colegas, falando sobre histórias de terror com Julien e comparando sua letra com as demais colegas. Entretanto, não participa da confecção dos cartazes e nem oferece ajuda novamente.

O primeiro segmento, analisado na sessão 3.1, mostrou que Maria Gabriela recebe ajuda para realizar a tarefa em consonância ao grupo. Julien produz ajuda em muitos momentos do segmento, inclusive quando não há ações de Maria Gabriela demonstrando abertamente que precisaria de ajuda. Nessa aula, a participante consegue realizar a tarefa proposta e é incluída ao grupo. Já o segmento analisado na sessão 3.2 mostrou que, quando Maria Gabriela oferece ajuda, se colocando como competente para participar, sua participação é recusada por parte do grupo. As múltiplas ofertas de ajuda da participante são ou ignoradas ou recusadas. Ressalto a importância das tarefas pedagógicas para o desenvolvimento das atividades analisadas nesse capítulo. A tabela a seguir sistematiza as duas tarefas realizadas nas atividades mostradas na análise de dados.

Figura 7: tarefas pedagógicas dos segmentos analisados

Tarefa do segmento 1 “Gabi é essa aí:”	Tarefa do segmento 2 “não precisa de ajuda?”
Aula de Geografia	Aula de Matemática/Inglês
<p>Tarefa de leitura de um texto no livro didático e resposta a perguntas colocadas no quadro pelo professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões respondidas no caderno com base no texto do livro; • Correção do professor diretamente no caderno de cada aluno. 	<p>Tarefa de elaboração de um cartaz referente a uma lenda de um país – escolhido e estudado pelo grupo no projeto “Lugares do mundo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade empreendida em grupo (leitura e divisão da lenda em quatro partes) e em duplas (elaboração dos cartazes); • Circulação dos cartazes no Sarau Literário no sábado letivo da escola.

As tarefas propostas nos segmentos analisados apresentam diferenças substanciais. Enquanto na aula de geografia a tarefa de leitura é de localização de respostas no texto e correção individual diretamente com o professor, a tarefa na aula de Matemática é de autoria coletiva e circulação pública em um evento da escola. O contraste entre uma tarefa e outra potencializa ainda mais o contraste entre o conjunto de ocorrências em que Maria Gabriela participa das atividades e a ocorrência em que ela não participa. A sua exclusão acontece em uma atividade

que tem uma carga de importância maior devido a aspectos contextuais já mencionados (veiculação em um evento público) e também ao engajamento que o grupo demonstra ante a tarefa. Assim, sua participação é discutida e rejeitada pelo grupo em um trabalho que envolve autoria e veiculação pública e aceita em um conjunto de atividades colaborativas em grupo de tarefas que não possuem a mesma exigência em termos de autoria, nem veiculação pública. Por fim, com base nessas ocorrências, podemos ver que Maria Gabriela pode ser incluída por meio da ajuda de outros colegas, mas não quando se coloca como competente para participar, oferecendo ajuda aos demais.

4 A INCLUSÃO COMO POSSIBILIDADE

Vasquez et al. (2013) afirmam que a inclusão de alunos com deficiência é pautada pela impossibilidade. Neste trabalho procurei mostrar uma possibilidade de inclusão, dentre o que imagino que sejam inúmeras. Olhei para uma sala de aula real de uma escola que tem princípios político-pedagógicos que valorizam a inclusão de todos os estudantes como aprendizes para investigar como esses princípios se concretizam na prática. Com base nos resultados da análise de dados, retomo e respondo as perguntas de pesquisa.

1. A aluna com necessidades educacionais especiais consegue participar das atividades colaborativas em grupo? De que maneira?

Sim, Maria Gabriela consegue participar da maior parte das atividades observadas no conjunto de seis aulas. Ela participa de diferentes maneiras, valendo-se de produções de ajuda dos colegas e dos professores. No segmento analisado detidamente na seção 3.1 acima, a inclusão ocorreu a partir da observação de Julien de que Maria Gabriela não conseguia encontrar a página e, posteriormente, o trecho do texto necessário para responder as perguntas. A produção de ajuda de Julien se constituiu como um momento em que a inclusão se concretiza na atividade em grupo.

1.1 Os colegas colaboram como a inclusão da aluna?

No conjunto de ocorrências, foi frequente ver mais de um colega se dispondo a auxiliar Maria Gabriela a realizar as atividades. Julien é o colega que mais se dispõe a ajudá-la, motivo pelo qual o segmento selecionado para análise ilustra a colaboração entre os dois, mas outros colegas também a ajudam ao longo das outras aulas que fazem parte dos dados analisados.

2. Há momentos em que a aluna não consegue participar das atividades?

Após a análise das seis aulas, foi encontrado apenas um evento de exclusão. O segundo segmento analisado detalhadamente aqui revela essa exclusão. Maria Gabriela tenta participar, oferecendo ajuda a Julien, mas não consegue, pois os colegas a tratam como pouco competente, de modo que ela não participa da confecção do cartaz.

Como resultado da investigação, concluiu-se que o princípio de inclusão se materializa na rotina escolar. No entanto, o dado de exclusão mostra que ainda há desafios e que eventos de exclusão podem acontecer. Apesar dessa exclusão, a análise mostrou que uma

aluna com necessidades educacionais especiais é capaz de realizar as atividades propostas em sala de aula, como uma atividade colaborativa sobre um assunto complexo de Geografia. Além disso, mostrou também que ela tenta participar da confecção do cartaz e se defende quando os outros duvidam de sua capacidade.

Bulla e Schulz (2018) afirmam que as pesquisas em ACE têm um rico potencial para dar visibilidade a questões relevantes do que se passa em sala de aula, e assim permitir que sejam entendidas e discutidas por futuros professores em seus aspectos interacionais (p. 205). Assim, este trabalho vai ao encontro da lacuna apontada por Vasquez et al. (2013), a saber, de que, mesmo com as políticas educacionais, é ainda amplo o desconhecimento sobre a educação escolar em face das demandas inclusivas (p. 3). Relacionado ao que as autoras colocam, este trabalho visou investigar e mostrar como é um cenário escolar inclusivo a partir do caso de uma aluna. Esse recorte não é suficiente para propor generalizações acerca de como ocorre a inclusão e a exclusão, mas aponta um caminho a partir da observação de um caso que se mostrou efetivo. A escola cenário da pesquisa reflete as políticas educacionais de inclusão não apenas no PPP, mas também na rotina escolar. Está claro que não há uma fórmula específica para que essa inclusão seja efetiva, mas medidas simples como a familiarização com o contexto e as necessidades específicas dos alunos são eficazes para construir um caminho, uma possibilidade. Nas atividades em grupo, os demais alunos demonstram compreender essas necessidades ao se prontificarem a ajudar Maria Gabriela a participar em consonância ao grupo quando necessário.

A descrição de apenas um caso pode ser uma limitação. Por isso, aponto para a necessidade de mais pesquisas que investiguem diferentes cenários e maneiras de se incluir. Assim, a escola inclusiva poderá ser vista cada vez mais como uma possibilidade e menos como uma utopia.

Destaco ainda que a realização deste trabalho contribuiu para minha formação enquanto professora por me apresentar a uma escola pública que efetiva não apenas princípios de inclusão, mas também de democracia e formação cidadã. Em meio a tantas narrativas de fracasso escolar que ganham repercussão diariamente, conhecer e estudar um lugar com práticas educacionais relevantes e socialmente engajadas renova a minha crença de que a educação pública de qualidade existe e resiste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. N. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BARON, C. Microethnography. In: JUPP, V. (Org.). *The SAGE dictionary of social research methods*. London: SAGE Publications, 2006. P. 177-179.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: INEP, 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: SEEP, 2008.
- BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- BULLA, G.S.; SCHULZ L. Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, 194-205, 2018.
- CLARK, H. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p.49-71, jan./mar. 2000.
- CONCEIÇÃO, L. E. *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CONCEIÇÃO, L. E.; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v.14, p. 1-10, 2005.
- GARCEZ, P. M. (2017). Microethnography in the classroom. In: MAY, S; KING, K; LAI, Y-J (Orgs.). *The encyclopedia of language and education*, vol. 10, Research methods in language and education. Berlin: Springer, 2017, p. 435-461.

GARCEZ, P. M. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, São Leopoldo. v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G.S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo. v 30, n. 2, 257-288, 2014.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópico*, v. 10, n. 2, 211-224, 2012.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo. v. 31-especial, 1-34, 2015.

GARDNER, R. Conversation Analysis in the Classroom. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (Orgs.). *Handbook of Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell, 2013. p. 593-611.

GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H. Participation. In: DURANTI, A. (Ed). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, Mass: Blackwell, 2004. p. 222-244.

GOODWIN, M. H. Exclusion in Girls' Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground. *Human Development*, Los Angeles. p.392-415, 2002.

LEITE, C. M. S.; HAAG, C. R.; FRONZA, C. A. Discussões sobre a aprendizagem da língua/linguagem de duas alunas com diagnóstico de deficiência intelectual. *ReVEL*, Porto Alegre, edição especial n. 15, p. 110-136, 2018.

LODER, L; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

LODER, L; JUNG, N. (Orgs.). *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

LODER, L.; SALIMEN, P. G; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 39-58.

MARKEE, N; KASPER, G. Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal*, Madison. v.88, n.4, p.491-500, 2004.

NILSSON, E.; MAJLESI, A. R.; EKSTRÖM, A. Speaking for and about a spouse with dementia: A matter of inclusion or exclusion? *Discourse Studies*, London. p. 1-22, 2018.

PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. (Orgs.). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

REDDY, M. J. A metáfora do Conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. Tradução de Ilesca Holsbach, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, v. 9, p. 9-54, 2000. [REDDY, M. J. The conduit metaphor - a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. P. 284-297.]

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v. 7, n. 1-2, p. 9-73, 2003. [SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735, 1974.]

SALIMEN, P. G. *A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SCHULZ, L. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

STEIN, F. *Participação em projetos de aprendizagem em uma escola pública municipal de Porto Alegre. Trabalho de conclusão de curso*. 2014. (Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

STEIN, F. *Construção de conhecimentos no trabalho em grupo na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico de uma comunidade de aprendizagem escolar*. 2015. Projeto de dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

STEIN, F. “*O TRABALHO EM GRUPO QUALIFICA A APRENDIZAGEM*”: *realização de atividades pedagógicas colaborativas e construção conjunta de conhecimentos na fala-em-interação de sala de aula*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

VASQUEZ, Carla K.; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 81-94, jan./mar., 2013.