

# “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo

Ana Paula de Freitas  
& Maria Inês Bacelar Monteiro

## Resumo

---

Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, focalizou o ensino para alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar com o objetivo de identificar as concepções e práticas dos professores em relação ao ensino a esses alunos e apontar a dinâmica das transformações decorrentes do trabalho de parceria desenvolvido em perspectiva colaborativa. O trabalho de campo ocorreu em uma escola pública brasileira. Foram realizados 11 encontros de formação continuada, audiogravados, com posterior transcrição de todo o material. Os dados foram organizados em três unidades temáticas: (1) concepções e práticas dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência, (2) subsídios teóricos como possibilidade de transformação das práticas e (3) dinâmica das transformações decorrentes do trabalho de parceria desenvolvido. As análises explicativas privilegiaram as relações interpessoais, com foco na dinâmica dialógica. No trabalho colaborativo, compreendido como lugar de produção de significação, os sentidos atribuídos às ações e aos dizeres dos participantes são diversos e nem sempre coincidentes. Às vezes há tensões e contradições na dinâmica dialógica, mas identificaram-se indícios do processo de transformação das concepções e práticas docentes em relação ao ensino de alunos em condição de deficiência.

## Palavras-chave:

---

educação inclusiva; alunos com deficiência; pesquisa colaborativa; formação docente continuada; relações de ensino.

## **“Views” and reflections about teaching students with disabilities: the knowledge produced in a collaborative context**

**Abstract:** This research, which was based on the historical and cultural perspective of human development, focused on the education of students with disabilities in the context of school inclusion in order to identify the views and practices of teachers in relation to teaching these students and point out the dynamics of the changes arising from the partnership work in a collaborative perspective. Fieldwork took place in a Brazilian public school. Eleven meetings of ongoing training were recorded and subsequently transcribed. Data were organized in three themes: (1) The concepts and practices of teachers in their work with students with disabilities, (2) The theoretical basis as an opportunity to transform practices, and (3) The dynamic of transformations resulting from the work partnership. The accompanying analysis emphasized the interpersonal relationships, focusing on the dialogic dynamics. In the collaborative work, understood as a place of meaning production, the meanings attributed to the participants’ actions and sayings are diverse and not always coincide. Sometimes there are tensions and contradictions in the dialogic dynamic, but evidence of the transformation of ideas and teaching practices regarding the education of students in disability were identified.

**Keywords:** inclusive education; students with disabilities; collaborative research; ongoing teacher training; teaching relations.

## **“Mirar” y pensar la enseñanza para los estudiantes con discapacidad: el conocimiento producido en un contexto de colaboración**

**Resumen:** Esta investigación, basada en una perspectiva histórica y cultural del desarrollo humano, se centró en la educación a los estudiantes con discapacidad en el contexto de la inclusión escolar con el fin de identificar los puntos de vista y las prácticas de los docentes en relación con la enseñanza de estos alumnos y señalar la dinámica de los cambios derivados del trabajo en una perspectiva de colaboración. El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela pública brasileña. Se realizaron 11 encuentros de formación continua, grabados y registrados con la posterior transcripción del material. Se organizaron los datos en tres unidades temáticas: (1) Los conceptos y prácticas de los docentes en relación con la enseñanza de los estudiantes con discapacidad, (2) Las bases teóricas como oportunidad para transformar las prácticas, y (3) La dinámica de las transformaciones que resultaran del trabajo conjunto. El análisis enfatizó las relaciones interpersonales, centrándose en la dinámica dialógica. En el trabajo colaborativo, entendido como un lugar de producción de significado, los sentidos atribuidos a las acciones y dichos de los participantes son diversos y no siempre coinciden. A veces hay tensiones y contradicciones en la dinámica dialógica, pero se identificaron evidencias del proceso de transformación de las ideas y prácticas de enseñanza en relación con la enseñanza de los estudiantes en condición de discapacidad.

**Palabras clave:** la educación inclusiva; estudiantes con discapacidad; investigación colaborativa; formación continua del profesorado; las relaciones de enseñanza.

## **“Regarder” et réfléchir sur les élèves déficients: les savoirs produits en contexte collaboratif**

**Résumé:** Cette recherche, qui repose sur une perspective historique et culturelle du développement humain, se focalise sur l’enseignement envers les élèves déficients dans un contexte d’inclusion scolaire, avec pour objectif d’identifier les conceptions et pratiques des professeurs quant à l’enseignement envers ces étudiants, ainsi que de montrer la dynamique des transformations qui découlent du travail de partenariat développé dans une perspective collaborative. Le travail de terrain a eu lieu dans une école publique au Brésil. Nous avons réalisé 11 rencontres en formation continue, avec des enregistrements audio pour support, et la transcription postérieure de tout le matériel. Les données ont été organisées en trois unités thématiques: (1) conceptions et pratiques des professeurs par rapport à l’enseignement des élèves qui possède une déficience, (2) matériel théorique comme possibilité de transformation des pratiques et (3) dynamique des transformations qui découlent du travail de partenariat développé. Les analyses explicatives privilégient les relations entre personnes, ayant pour centre la dynamique de dialogue. Dans le travail collaboratif, compris comme lieu de production de significations, les sens attribués aux actions et aux dires des participants sont divers et ne coïncident pas toujours. Il existe parfois des tensions et contradictions dans la dynamique dialogique, mais on n’identifie pas les indices de processus de transformation des conceptions et pratiques de professorat par rapport à l’enseignement auprès d’élèves en condition de déficience.

**Mots-clés:** éducation d’inclusion; élèves déficients; recherche collaborative; formation continue; relations d’enseignement.

## Introdução

A formação do professor deve ter como referencial a prática docente, mas considerar também os conhecimentos teóricos, pois é por intermédio deles que professores poderão questionar e transformar suas ações. Além disso, não podemos perder de vista as conjunturas econômicas, políticas e sociais que afetam o cotidiano da escola. A parceria entre universidade-escola, numa perspectiva de trabalho colaborativo, configura-se como uma possibilidade para que sejam discutidas as necessidades concretas do professor em seu fazer pedagógico, levando em consideração suas condições de trabalho e a realidade do contexto no qual atua.

A pesquisa colaborativa é compreendida como um espaço onde professores da educação básica e pesquisadores vinculados às universidades atuam em projetos comuns que beneficiam a escola e o desenvolvimento profissional tanto dos professores como dos próprios pesquisadores (Ticks, Silva & Brum, 2013; Montagner, Garcia, Compiani & Silva, 2014). Os estudos apontam que o trabalho colaborativo tem permitido aos participantes (professores e pesquisadores) novos modos de conceber o ensinar e o aprender.

Focalizando a formação continuada docente para trabalhar no contexto da inclusão escolar, temo-nos orientado pelas proposições de Vygotsky (1995, 2000) sobre a constituição humana.

No início do século XX, este autor realiza estudos opondo-se às teorias psicológicas objetivas e subjetivas. Suas críticas consideram que nos referidos modelos os processos psíquicos superiores são reduzidos a processos naturais e há uma ausência de conhecimento sobre as características específicas do desenvolvimento cultural do comportamento.

Fundamentado no materialismo histórico e dialético, Vygotsky busca uma explicação histórica para a compreensão dos processos psíquicos tipicamente humanos ao afirmar que "toda peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)" (Vygotsky, 2000, p. 23). Neste contexto, admite a existência de duas linhas de desenvolvimento; por um lado, há o processo de evolução biológica da espécie (linha natural) e, por outro, o processo de desenvolvimento histórico pelo qual o homem primitivo evolui culturalmente (linha cultural). Na filogênese, esses dois processos aparecem de fato separados, como duas linhas autônomas e independentes. Já na ontogênese, eles são fundidos em um só e constituem um processo unitário, ainda que complexo.

O autor entende que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é histórico e cultural e tais funções são, antes de tudo, uma relação social de duas

pessoas. Afirma que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena em dois planos: primeiro no social, em uma categoria interpsicológica e, depois, no plano interior, como categoria intrapsicológica. Para Vygotsky (2000, p. 27, grifo nosso), “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas de sua estrutura”. Ele atribui um papel essencial ao coletivo como condição de constituição das funções psíquicas superiores e busca explicar como ocorre a transformação das relações sociais (coletivas) em funções psíquicas. A mediação semiótica é um dos conceitos centrais que possibilitam este entendimento. O autor encontra na possibilidade humana de criação e uso de signos um caminho para explicar o funcionamento mental. Afirma que

En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano. (Vygotski, 1995, p. 85).

Em suas elaborações sobre os signos como meios auxiliares para afetar o comportamento humano, o autor destaca a importância da palavra como signo principal. Por meio dela e com ela os homens comunicam-se uns com os outros, generalizam experiências e desenvolvem novas funções psíquicas.

As proposições de Vygotsky sobre a natureza social da constituição humana constituem um caminho para se refletir sobre a formação do professor no contexto do trabalho colaborativo. Nesse espaço, professores e pesquisadores, imersos em relações sociais mediadas pelas palavras e gestos que permeiam a dinâmica interativa, acolhem, reagem ou resistem de maneiras diversas às ideias que aí circulam. Argumentamos que o processo de formação do professor ocorre pela significação, isto é, por meio dos signos e dos sentidos que vão sendo criados e transformados no grupo em práticas sociais concretas. As relações significativas que se constituem no coletivo (plano social) levam os participantes (plano individual) a apropriarem-se de novos conhecimentos, reelaborarem conceitos que estavam estabilizados e, deste modo, em um processo dinâmico, dialético, produzirem novos sentidos para seus saberes e práticas pedagógicas.

A educação de alunos com deficiência em escolas comuns tem gerado nos professores sentimentos de angústia e medo por avaliarem que não receberam uma formação profissional orientada para atender às necessidades deles, o que os deixa inseguros em relação ao que fazer e como fazer para ensinar, levando-os a uma imobilidade que impede o trabalho pedagógico.

Segundo Silveira, Enumo e Rosa (2012), as concepções negativas de professores sobre seus alunos com deficiência revelam a necessidade de um trabalho de formação profissional que aponte caminhos possíveis para a educação desses alunos.

Sendo assim, tomamos as proposições de Vygotsky (1995, 1997) concernentes ao funcionamento psíquico de alunos com deficiência como referência para subsidiar o trabalho de formação docente na perspectiva colaborativa. Para o autor, as oportunidades de aprendizagem só podem ser encontradas em práticas significativas oferecidas pelo meio sociocultural. Nesse processo, os caminhos de aprendizagem para estas pessoas vão sendo criados e organizados nas atividades coletivas, relacionadas às produções e interpretações de signos culturais. A escola tem a função central de contribuir com o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (memória, atenção voluntária, formação de conceitos etc.) de seus alunos, pois este espaço pode ser repleto de experiências coletivas e significativas e cabe ao professor a tarefa de ensinar, ou seja, produzir signos e sentidos para os conhecimentos escolares na dinâmica interativa.

Com base nisso, argumentamos que a escola precisa criar espaços para a reflexão dos professores sobre suas ações em relação ao ensino de alunos com deficiência e para possibilitar o acesso aos subsídios teóricos necessários para a formação profissional.

Sobre a formação docente, no contexto da educação inclusiva, Sanches (2011) afirma que a

formação de professores para uma educação inclusiva, ou seja, uma educação para todos e com todos, tem de ser feita em interação estreita com os contextos educativos, partindo da compreensão dos problemas reais para a resolução dos mesmos, com os diretamente interessados na sua resolução, sem excluir, naturalmente, a cooperação com outros, exteriores à situação e ao próprio contexto. (Sanches, 2011, p. 150).

Como pesquisadoras envolvidas com o ensino de alunos com deficiência, temos nos deparado com as dificuldades encontradas pelos educadores para atuarem com tais alunos em suas salas de aula. Em vista disso, propusemo-nos a realizar um trabalho com professores, em uma perspectiva colaborativa, com o intuito de delinear caminhos para a transformação de suas ações docentes, focalizando especialmente as possibilidades de que alunos com deficiência possam ter acesso ao conhecimento escolar. Nesse texto, temos como objetivo identificar as concepções e práticas dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência e apontar a dinâmica das transformações decorrentes do trabalho de parceria desenvolvido.

## 1. Considerações metodológicas

O método dialético proposto por Vygotsky (1995) é processual e dinâmico. Dá-se ênfase à história dos processos como movimento dialético, assinalado por contradições e tensões circunscritas à dinâmica do funcionamento intersubjetivo.

Orientamo-nos por esse método, para analisar o processo de interlocução dos encontros de formação continuada, numa perspetiva colaborativa, realizados com professores de uma escola pública em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil.<sup>1</sup> Essa escola possui 623 alunos no ensino fundamental II e no ensino médio. Desses, 18 têm diagnóstico de algum tipo de deficiência e frequentam, no contra turno, as duas salas de recurso da escola, uma para alunos surdos e outra para alunos com deficiência intelectual.

Os 52 professores da escola foram convidados a participar da pesquisa; 15 aceitaram em decorrência de interesse e disponibilidade. O grupo constituiu-se com duas pesquisadoras vinculadas a universidades, uma aluna (mestranda em Educação), 15 docentes de diferentes áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática e Educação Física) e a diretora da escola. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme critérios éticos para as pesquisas envolvendo seres humanos.

Realizamos onze encontros quinzenais na própria escola, entre os meses de maio e novembro de 2015, com duração de duas horas. Os temas discutidos versaram sobre: concepção de deficiência, conceitos de deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem, teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento e processo de elaboração conceitual. Durante os encontros, os docentes apresentaram relatos sobre práticas pedagógicas desenvolvidas.

Efetuamos audiografações das reuniões e transcrevemos o material na íntegra. Após a leitura de todo o material, selecionamos episódios para a análise, que se configuram como recortes de momentos dos encontros realizados. A escolha se deu em função do que as falas dos professores revelavam sobre as concepções e práticas docentes em relação ao ensino de alunos com deficiência e sobre as possibilidades de transformações das práticas em decorrência das ações colaborativas desenvolvidas entre pesquisadores e docentes. Identificamos temas recorrentes e assim, construímos unidades temáticas (Vygotsky, 2001, p. 16, 17) que permitem

[...] revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. O método que aplicamos permite não só

revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares.

A palavra só existe porque carrega uma significação (Vygotsky, 2001). Nos encontros, professores e pesquisadores, por meio da palavra, concretizam suas ideias, suas motivações, seus afetos. As unidades temáticas, portanto, não são previamente determinadas, elas decorrem da análise de todo o *corpus* de dados construído durante os encontros.

Deste modo, focalizamos três unidades: (1) concepções e práticas dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência, (2) subsídios teóricos como possibilidade de transformação das práticas, (3) dinâmica das transformações decorrentes do trabalho de parceria desenvolvido.

Para a análise dos episódios, consideramos critérios metodológicos ligados ao jogo discursivo *bakhtiniano*. A linguagem e a significação são sempre construídas nas interações verbais, no processo de interlocução. Nos momentos de interatividade ocorrem as trocas dialógicas que possibilitam a produção dos sentidos (processo de significação). O sentido de uma palavra é totalmente determinado pelo contexto, de modo que existem tantas significações quanto os contextos possíveis (Bakhtin, 1995). Ao analisar os episódios, buscamos construir sentidos possíveis para os dizeres dos participantes, tendo em vista, o contexto mais amplo em que estão inseridos, ou seja, condições históricas, socioculturais e políticas.

## 2. Resultados e discussões

### 2.1. *Concepções e práticas dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência*

No primeiro encontro, as educadoras relataram às pesquisadoras as dificuldades de aprendizagem que identificam em seus alunos (com ou sem diagnóstico de deficiência intelectual) e trazem S., I., D. e J. para a discussão do grupo.

Profa. R: Tem uns alunos na outra escola que são hiperativos e são medicados e a gente vê uma diferença no antes e depois: eles ficam mais concentrados, conseguem absorver. O S também...

Profa. L: Ele não tem fluência na leitura, então qual é o problema dele? Quando você dá um parágrafo, ele vai demorar uma aula inteira para ler [...], então ele cansa de ler aquilo, porque está lendo silabicamente.

Pesq. AP: Também para ele não está fazendo sentido, entendeu? [...]

Gestora M: Nós temos o caso da I, também, que seria interessante citar.

Pesq. AP: A I, ela... [...]

Profa. V: Ela ficava copiando... se você apagava, ela ficava brava [...] Se tem quatro bolinhas, ela consegue contar as 4, colocar na frente o número 4, então ela está assim...

Gestora M: Ela ficou o ano inteiro escrevendo o nome; passaram as férias, [ela] voltou no primeiro dia de aula e já não sabia escrever mais o nome. Então é uma coisa assim [...] e agora, com este trabalho direcionado [refere-se ao trabalho realizado na sala de recursos], porque ela não tem condições de assumir um conteúdo na sala [...]. E olha, ela já está no primeiro ano do ensino médio. O que ela precisa? Ela precisaria aprender a fazer alguma coisa para poder trabalhar. Um trabalho que não exigisse dela muito do intelecto. [...]

Profa R: Diante de tudo isto, que todo mundo desabafou e falou, trabalhar com estes alunos que têm necessidade que nem o D, você não tem como, é muita indisciplina, eu queria fazer alguma coisa para ele. [...]

Gestora M: Eu pergunto, como fazer uma coisa no primeiro ano do ensino médio se ele não sabe ler e escrever?

Profa. R: Mas o D tenta, né? [...]

Profa. L: O D, com todos estes anos em que ele faz aulas, sala de recurso, não era para ele pelo menos conseguir, por si próprio, aprender uma palavra? Ele não consegue, M.

Gestora M: [...] A gente não sabe quem é deficiente e quem tem dificuldade, tudo bem. E aqueles que a gente sabe? O D a gente sabe. O D é nosso há muito tempo. O que nós conseguimos fazer por ele nesses 5 anos? Eu queria fazer alguma coisa, porque aquele conteúdo que a gente está dando para os demais alunos não pode ser o conteúdo dele mesmo. O que a gente faz quando a gente pede para o coleguinha ajudar? [...] Não para ele aprender, porque ele não vai aprender. O que a gente faz? (Reunião em 11/05/2015).

Nos dizeres das professoras, esses alunos não aprendem, mesmo recebendo auxílio; precisam de medicação para ficarem mais concentrados; necessitam de um conteúdo diferenciado e devem trabalhar em algo que não exija capacidade intelectual. As professoras têm um olhar para o que falta aos alunos, revelando uma concepção sobre a deficiência que os exclui e estigmatiza.

Para Vygotsky (1995, 2000), o processo de constituição humana é primeiro social, coletivo, e os sujeitos imersos em práticas culturais vão se apropriando das diferentes concepções e ideias que circulam nessas práticas. Os rótulos dados à pessoa com deficiência são constituídos historicamente e revelam uma construção social da deficiência em que se atribui às diferenças significações de ordem afetiva, intelectual e social (Amaral, 1995).

Os estigmas imputados pelas professoras a seus alunos em condição de deficiência emergem de relações sociais mais amplas. E tais modos de olhar e pensar, além de contribuírem negativamente para a constituição da imagem pessoal dos alunos, acabam por refletir nos modos de conceber o ensino para eles. O impacto causado ante o aluno com deficiência gera angústia e dúvidas sobre como ensinar, revelando a necessidade de criar-se um espaço para que os professores possam pensar coletivamente e transformar suas ações no trabalho.

## 2.2. Subsídios teóricos como possibilidade de transformação das práticas

Durante alguns dos encontros, as pesquisadoras disponibilizaram textos teóricos<sup>2</sup> às professoras, a fim de contribuir com as reflexões e articulações entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas. Os excertos a seguir dizem respeito a essas reflexões.

Prof. MC: [...] Eu acho que [o] amadurecimento vem com as experiências que a gente proporciona a eles e constroem condições concretas que fazem ocorrer transformações [...].

Pesq. I: Acho interessante uma coisa que ela traz aí. Primeiro você aponta a questão do amadurecimento; de repente entender o desenvolvimento como amadurecimento ou entender como dependente das experiências concretas que o aluno apresenta em sala de aula, essas são maneiras diferentes de olhar para a questão. Tem uma perspectiva teórica que enfatiza o papel do amadurecimento e outra perspectiva, a histórico-cultural, que olha a importância das experiências concretas, das relações sociais, que os alunos estabelecem nas situações de aprendizagem para que o desenvolvimento ocorra. Essa distinção vai se fazer teoricamente também; você está trazendo aí da prática; teoricamente essas também são maneiras mas diferentes de se olhar [...]. Então, foi importante você colocar isso, porque vai realmente marcar duas correntes teóricas diferentes. [...]

Profa. MC: Eu acredito muito que o aluno tem que experienciar, tem que viver aquilo que ele está aprendendo, na medida do possível, com as ferramentas que a gente tem; a gente tenta fazer atividades que eles vivenciam aqui, para que eles internalizem... senão a gente fica na questão da cópia e do decorar, né?

Gestora M: Mas esse aluno não vai decorar (risos). (Reunião em 08/06/2015).

Nesse episódio, a professora MC e a pesquisadora I dialogam e refletem sobre concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Anteriormente, o grupo havia lido um texto sobre como diferentes teorias psicológicas concebem essas noções. A fala de MC, refletindo sobre sua prática, é um indício de que ela foi mobilizada pela leitura dos textos, de que conseguiu relacionar o vivido na situação concreta de ensino com a teoria. O diálogo mostra que "o referencial da prática é fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos" (Fiorentini, Souza Jr. & Melo, 1998, p. 319). Na sequência vemos a professora MC apropriar-se da ideia de que os alunos precisam vivenciar experiências concretas para depois internalizá-las. Para Smolka (2000) são "as relações sociais nas quais ele [professor] está envolvido que podem explicar o modo de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se" (p. 30).

Profa. MC: E o acesso a esta tecnologia... Nós temos uma sala de vídeo em que a tela foi pintada na parede; então quando você mostra aquela imagem do asteroide caindo na terra naquele telão enorme, não é? [...] Eu falo isso porque na TV talvez não tivesse o mesmo efeito, impacto [...].

Pesq. AP: Eu queria, antes de a gente continuar, retomar uma questão que eu achei de uma riqueza muito grande que você traz, MC [...] a possibilidade de se trabalhar com esses alunos buscando outras formas. Então você coloca os conceitos a que eles se referem. Trazer o conceito do buraco negro, porque de alguma forma esse conceito está aí circulando, e a ideia da figurinha da evolução<sup>3</sup>, e ele se remeter à noção de futuro, eu acho que são questões fundamentais [...] provavelmente porque ele já viu isso em outro momento, talvez já tenha visto nestes filmes que passam na televisão ou alguma coisa que alguém falou... enfim, de alguma forma isso fez sentido para eles. Porque se não tivesse feito sentido, eles também não teriam trazido [...]. Então, a gente observa uma via de possibilidades. Na perspectiva histórico-cultural chamamos estes conceitos de "conceitos cotidianos". É lógico que a gente não quer que o aluno venha à escola para ficar no conceito do cotidiano; a gente quer que o aluno venha à escola para passar dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos, elaborados. É por isso que entra o papel do professor. Acho que entra o papel das estratégias, [...] que são [...] ótimas para nos ajudar, mas muito mais importante do que a tecnologia é o saber do professor. (Reunião em 08/06/2015).

Nesse episódio a professora MC e a pesquisadora AP dialogam sobre a atividade desenvolvida pela professora. A pesquisadora destaca os pontos que considerou importantes na prática desenvolvida: a professora buscar outras formas de trabalhar com os alunos com deficiência e o fato de eles mencionarem o conceito de buraco negro e fazerem a relação entre a imagem da figura da evolução humana com a noção de futuro. A partir daí a pesquisadora retoma as proposições sobre formação conceitual (Vygotsky, 2001) e infere que os alunos possuem um conhecimento espontâneo sobre os conceitos, isto é, aprendidos em situações informais de aprendizagem.

A pesquisadora busca mostrar à professora MC e aos demais participantes caminhos possíveis de aprendizagem, pois os comprometimentos de ordem biológica não impediram que os alunos com deficiência se apropriassem dos conceitos, ainda que de forma sincrética, e isso pode ser um indício de que eles aprenderam tais conceitos em situações reais, mediados pela palavra. Em seguida, a pesquisadora ressalta o aporte específico do professor como aquele que ensina, ou seja, que busca meios para transformar o funcionamento conceitual do aluno na direção do conhecimento sistematizado (Vygotsky, 1997, 2001).

A pesquisadora AP retoma os subsídios teóricos para contribuir com as reflexões sobre práticas pedagógicas e, desse modo, pela palavra, explicita um modo de se conceber o papel da escola, do professor e das estratégias de ensino. E assim as discussões que vão sendo produzidas no grupo podem mobilizar os participantes a buscarem caminhos diferenciados para a aprendizagem de alunos com deficiência (Vygotsky, 1997). É no processo de significação, compreendida como prática social concreta (Smolka, 2004), que o professor vai se

apropriando dos conhecimentos teóricos e práticos compartilhados no contexto colaborativo.

### 2.3. Dinâmica das transformações decorrentes do trabalho de parceria desenvolvido

Nesta seção chamamos a atenção para o início de um processo de reflexão sobre novos modos de se conceber o trabalho pedagógico no contexto da inclusão escolar.

Pesq. I: Ah, geografia. Qual o conteúdo que a RI vai trabalhar em geografia?

Profa. RI: Eu estou trabalhando energia, agora.

Pesq. I: Então vai trabalhar energia com a turma; pode trabalhar a questão da energia com um texto escrito, mas como ela sabe que tem na classe 10, 12 alunos que não sabem ler e escrever, a RI pode pensar: "Bom o que eu posso trabalhar com esse grupo em que tenho 12 alunos que não sabem ler e escrever direito? Então, eu não vou deixar de trabalhar escrita, porque tem alunos que sabem ler e escrever e eu vou aproveitar isso, mas tenho que pensar outras estratégias. Será que eu posso, antes de fazer a elaboração do texto escrito, pedir para que os alunos façam uma discussão? Vou ler para eles uma matéria? Alguma coisa sobre a energia? Vou fazer uma experiência com eles? Vou procurar nos livros figuras com eles?" Bom, enfim, acho que ela tem condição de pensar em outras estratégias que vão contemplar o conteúdo. [...]

Profa. E: Mesmo que seja um texto menor, mas que ele consiga ler.

Pesq. I: Isso.

Profa. E: Porque quando ele está nessa fase, você pode dar um texto de dois ou três parágrafos para ele; como eles ainda não tem fluência, [se você der] um texto, eles desanimam. [...]

Profa. C: Eu estou conseguindo atingir a sala como um todo com desenhos do corpo humano. Então eles têm que preencher nome, tem que colorir e, cada um aproveita de uma forma. Aquele que não está sabendo bem também pode fazer. Você sai um pouco do texto, do ficar falando, do habitual. [...]

Profa. RO: E o vídeo, C.?

Profa. C: Então, eu passei slides para eles. Eu preciso passar mais. Tem que ir dando uma mesclada, não é? (Reunião em 22/06/2015).

A pesquisadora I comenta as possibilidades de trabalhar com um conteúdo curricular da área de Geografia. Ela tem uma intencionalidade e busca meios para que os professores reflitam sobre as práticas que realizam, trazendo para o grupo alguns questionamentos. A pesquisadora sugere estratégias que poderiam ser realizadas, tais como: discussão oral entre os alunos, leitura de um texto pelo professor, experimentos e pesquisa em livros que tenham ilustrações sobre o tema. Dessa maneira, indica ao grupo uma possibilidade de trabalho envolvendo diferentes esferas semióticas: oralidade, texto escrito, desenho. Para Vygotsky (1995, 1997), o desenvolvimento não se limita a um conjunto de fatores hereditários, ambientais ou biológicos. O desenvolvimento é histórico, dinâmico, um processo social e, assim, vivências diversificadas podem contribuir

para o aluno construir novos conhecimentos, tenha ele deficiência ou não, pois é na dinâmica das relações interfuncionais, em situações sociais concretas, que se dá a constituição psíquica.

A professora E, após os dizeres da pesquisadora I, não sugere o uso de outros recursos além da leitura pelo próprio aluno, mas temos indício de um processo reflexivo sobre novos meios de realizar o trabalho quando ela considera a possibilidade de dar um texto menor. Na dinâmica dialógica, a professora C, por sua vez, relata uma atividade que está realizando com todos os alunos para trabalhar o conteúdo "corpo humano". Ela está disponibilizando vários caminhos para que eles participem das atividades: trabalhar com imagens, colorir, escrever nomes. Ensinar conteúdos escolares por meio da leitura de textos escritos é uma prática de ensino convencional e sistematizada, muito importante para o acesso do aluno ao conhecimento; mas não pode ser tomada como a única forma de ensino. Contudo, apropriar-se de outros modos de conceber a prática pedagógica demanda tempo e ocorre em um processo dialético, com tensões entre o individual e o coletivo, conforme apontou Nogueira (2013) em suas reflexões sobre o desenvolvimento do professor.

No próximo episódio a discussão ocorre em torno dos relatos dos docentes sobre suas práticas de ensino.

Profa. V: Então o D é assim... todo mundo colabora com ele, ajuda... ele é uma pessoa que quer aprender, ele tenta, tenta, só que aí nós fizemos diferente [...]

Pesq. I: Essa é uma situação que não é comum, que vocês pegaram para relatar aqui. Nós tínhamos pensado inicialmente em vocês trazerem uma situação de sala de aula, qual o conteúdo trabalhado. Foi nesse sentido que a gente pensou. Como ele faz? [...]

Profa. R: Eu quis dar o que ele conseguiria fazer sozinho, na verdade.

Pesq. I: O que ele consegue e o que ele não consegue... A gente já sabe que tem muita coisa que ele não consegue. Para nós, educadores, é mais importante saber o que ele está aprendendo. Ele está evoluindo? Ele está caminhando? [...]

Profa. R: Eu acho que o D pouco participa na sala de aula; ele pode até falar com os colegas, mas...

Profa. V: Ele é um menino muito tímido mesmo.

Profa. R: Ele não é de participar.

Pesq. AP: Quando você faz uma pergunta diretamente para ele, [quando o] convoca para a discussão, ele fala mais? Ele tenta?

Profa. R: Ah! Ele pouco participa.

Pesq. AP: Mesmo um gesto que te dê uma pista de que ele está pensando isso ou aquilo?

Profa. R: Quando vou ler um texto para ele, ele fica "aaa" "e daí, o que você acha? Presta atenção, eu vou ler de novo para você, veja bem ó". Eu ia assim. Não ia induzindo ele, sabe? Eu ia lendo de novo e falava para ele: "Preste atenção".

Pesq. AP: Desse texto que você lê, por exemplo, se você retomar o ponto, fizer uma pergunta sobre o texto?

Pesq. I: Isso talvez fosse uma coisa que a gente poderia começar a pensar. Vamos tentar fazer com que ele participe do conteúdo que está sendo dado para a sala, mesmo que ele não participe da mesma forma que todos. (Reunião em 24/08/2015).

A professora R havia realizado uma atividade com o aluno D, com deficiência intelectual. Explica que fez uma atividade diferente do que habitualmente é trabalhado em sala de aula, pois quando as atividades são comuns, os demais alunos colaboram com D. e a intenção da professora era mostrar ao grupo quais conhecimentos o aluno já domina. Na dinâmica dialógica, a pesquisadora I convida a professora para refletir sobre o processo de aprendizagem e não apenas sobre o seu resultado. Olhar para as atividades desenvolvidas em colaboração com pares mais capazes é um caminho para pensar possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala de aula regular (Freitas, 2013). O jogo dialógico é marcado por resistências. As professoras V e R apontam as dificuldades do aluno D (tímido, pouco participativo) para justificar a não aprendizagem como sendo inerente às suas condições e não concernentes ao grupo social (Amaral, 1995). Todavia, as pesquisadoras AP e I realizam alguns questionamentos e comentários, com a intenção de provocar as professoras, fazendo-as refletir sobre outros modos de olhar para D. Vejamos o que ocorre em reunião posterior a essa.

Profa. R: Então, eu estava trabalhando como faz as entrevistas, na apostila. Passei todas as características, [eles] estudaram o texto. Eu pedi para eles ficarem em duplas, um entrevistava o outro. E poderiam ser perguntas livres, com coerência, eu expliquei. O que eu percebi do D foi que ele fala bem, só que na hora de escrever ele tem muita dificuldade e só consegue escrever se formos soletrando para ele [...]. Eu acho que a solução mesmo é colocar uma pessoa perto dele e ensinar ele a escrever. [...]

Pesq. I: O relato que a R fez dessa vez trouxe alguma coisa um pouco mais do processo, de como ela realizou a atividade. Ela contou o objetivo que tinha e como foi esse processo [...].

Profa. R: Ele falou para mim "Eu necessito de alguém que me ajude" – ele falou isso.

Pesq. I: Que bom!

Pesq. R: Porque assim é sinal que ele não consegue. [...]

Pesq. AP: Aí eu queria comentar aqui uma coisa. Está assim. [Lê uma parte do relato da professora.] "*Especificamente em relação ao aluno pode-se observar que inicialmente ele tem interesse na leitura de textos.*" É uma coisa que você estava trabalhando essa atividade, você tinha disponibilizado os materiais, entrevistas contidas em jornais e revistas. Foi nesse momento que você percebeu esse interesse. Aí eu queria te perguntar: O que ele fez? O que ele falou, expressões... o que leva você a interpretar que ele teve interesse?

Profa. R: Ele comentou coisas que leu lá. Eu não lembro a entrevista que era... ele comentou com o colega ao lado. Eu acho que ele entendeu alguma coisa. (Reunião em 31/08/2015).

A partir das discussões feitas no grupo em encontro anterior, a professora R relata uma atividade do material didático<sup>4</sup> realizada com toda a turma. Desse modo, busca meios para que D participe pelo menos oralmente. Na dinâmica dialógica, em relações intersubjetivas, mediadas por instrumentos semióticos (palavra do pesquisador, textos teóricos, relatos das atividades desenvolvidas por outros docentes etc.) a professora R vai se apropriando de novos modos de planejar o trabalho pedagógico para todos os alunos. Ao relatar a atividade para o grupo, ela focaliza o processo de aprendizagem de D, e não apenas o produto final (Vygotsky, 1995, 2001), e no diálogo isso foi ressaltado pela pesquisadora I.

A pesquisadora AP comenta o relato da professora R e aborda o fato de ela ter mencionado que D tem interesse na leitura de textos. Há um indício de que a professora começa a olhar para D como alguém que tem possibilidades de aprendizagem. Os questionamentos da pesquisadora mobilizam a professora e ela revela que D entendeu algo do texto a partir do diálogo que ele teve com seu colega de dupla. A inclusão escolar deve ser realizada em contextos educativos tomando como ponto inicial as situações reais vividas no interior da escola, pois só assim poderá se instaurar um movimento de mudança para o processo educativo (Sanches, 2001).

Após dez encontros, o grupo avalia o trabalho desenvolvido. No episódio a seguir, os dizeres dos participantes revelam os sentidos que os encontros tiveram para eles.

Pesq. I: Demora até conseguir criar uma relação entre a gente que faça sentido, e eu tenho sentido que no final, algumas coisas pequenas estão fazendo todo o sentido.

Profa. R: [...] Aí eu coloquei lá, trabalho em equipe com participação efetiva do professor. Para trabalhar com o D, a gente tem que fazer o grupo [...]. Apresentação de filmes, livros relacionados ao conteúdo, imagens, organização esportiva, entre outros. Essas ações proporcionam uma maior socialização como aprendizado no contexto geral. O desenvolvimento do aprendizado dos alunos especiais passa necessariamente por uma atenção especial na sala de aula [...]. Depois de dez encontros em que foi discutida a aprendizagem dos alunos, chegamos à conclusão de que eles usam estratégias para aprender aquilo que está relacionado com a vida e que tem significado para eles [...].

Profa. L: Talvez a gente tenha uma ansiedade em querer passar o nosso conteúdo que é planejado. Aí chega a hora de desenvolver nosso plano de trabalho mês a mês, bimestre a bimestre, o aluno especial ou com dificuldade, como é o caso dos alunos que foram descritos, eles acabam

ficando meio de lado. Porque nós não podemos só dedicar atenção a eles e deixar o resto da sala. [...]

Profa. MC: O que eu aprendi nesses encontros [foi que] a gente começou a olhar para eles. Eu acho que foi a única coisa assim forte mesmo, essa vivência de receber o aluno, apesar de a gente sempre tentar fazer alguma coisa diferente, tem essa história, mas precisava alguém de fora para dar uma luz para nós.

Pesq. I: Eu acho que a partir do momento em que você passa a olhar, você muda automaticamente a maneira, a atitude. Por mais que você ache que é só o olhar, muda a sua maneira dentro da sala de aula. (Reunião em 26/10/2015).

Destacamos indícios do processo de mudança nos modos de olhar e de pensar o ensino para alunos com deficiência. A professora R retoma momentos discutidos nos encontros: trabalhar em grupo e usar estratégias variadas. L revela suas preocupações em atender ao que é esperado: dar conta do conteúdo e dar uma atenção especial aos alunos com deficiência. A professora MC relata que passou a olhar para esse aluno, ou seja, ele deixou de ser invisível ou silenciado (Kassar, 2015). A professora L ressalta que a mudança implica rever modos de agir em sala de aula.

Os múltiplos sentidos construídos na dinâmica do trabalho colaborativo explicitam as diferentes posições (do pesquisador, do professor, do diretor da escola) e modos de participação dos sujeitos nesse contexto e tornam-se práticas significativas.

### **Considerações finais**

Neste texto tivemos como objetivo identificar as concepções e práticas dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência e apontar a dinâmica das transformações decorrentes do trabalho de parceria desenvolvido.

Inicialmente as concepções das professoras em relação a esses alunos eram marcadas por uma visão estigmatizada, centrada naquilo que eles não conseguem fazer, naquilo que, segundo elas, lhes faltava. As leituras e discussões proporcionadas pelo grupo vão, ainda que lentamente, transformando essa maneira de olhar e possibilitando a reflexão sobre a importância de repensar o papel do professor nas práticas de ensino voltadas para esses alunos.

As relações entre pesquisadoras e professoras revelam que cada uma delas participa da dinâmica dialógica de modo singular; os sentidos que atribuem às ações e aos dizeres dos participantes do grupo são diversos e nem sempre coincidentes. Às vezes há tensões e contradições próprias da interlocução, mas ao longo do trabalho identificamos indícios do processo de transformação.

No trabalho colaborativo, compreendido aqui como prática social, lugar de produção de significação, as relações sociais concretizam-se e os participantes produzem sentidos novos e diversos por meio da transposição/conversão da experiência coletiva em algo próprio e peculiar.

#### Notas

- <sup>1</sup> Este projeto teve o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
- <sup>2</sup> Os textos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, versam sobre teorias de aprendizagem, concepção de deficiência, processo de elaboração conceitual e o papel do professor no processo de ensino.
- <sup>3</sup> Refere-se a imagem que representa a evolução humana, segundo a teoria de Darwin.
- <sup>4</sup> O Currículo do Estado de São Paulo possui um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos.

#### Referências Bibliográficas

- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Fiorentini, D., Souza Jr., A. J. & Melo, G. F. A. (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In C.M.G. Geraldí, D. Fiorentini & E. M. de A. Pereira (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 307-335). Campinas: Mercado de Letras.
- Freitas, A. P. (2013). O conceito de zona de desenvolvimento proximal: reflexões sobre a questão da inclusão. In A.C.B. Lodi, K. M. P. Harrison, S. R. L. de Campos & O. Teske (Org.). *Letramento e minorias* (pp. 104-109). Porto Alegre: Mediação.
- Kassar, M. de C. M. (2015). O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. *Cadernos Cedes*, 35 (Especial), 405-418.
- Montagner, M. A., Garcia, F. B. T., Compiani, M. & Silva, F. K. M.. (2014). Interdisciplinaridade e o local nos percursos de um projeto de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 230-253 [Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/montagner-garcia-compiani-silva.htm>., consultado em 30/11/2015].
- Nogueira, A. L. H. (2013). Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In A. L. B. Smolka, & A. L. H. Nogueira (Org.). *Estudos na perspectiva de Vygotsky: gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 125-150). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19. [Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2846/2163>, consultado em 12/11/2015].
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, 50, 26-40.

- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da *Rede de Significações*. In M. C Rossetti-Ferreira, K. Amorim, A. P. S Silva. & A. M. A. Carvalho (Org.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-50) Porto Alegre: Artmed.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F. & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 695-708.
- Ticks, L. K., Silva, E. A. & Brum, M. H. (2013). A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(1), 117-156. [Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>, consultado em 12/11/2015].
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, XXI(71), 23-44.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

**Ana Paula de Freitas**

Universidade São Francisco (USF) - Brasil

Email: freitas.apde@gmail.com

**Maria Inês Bacelar Monteiro**

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) - Brasil

Email: monteirobim@gmail.com

**Correspondência**

Ana Paula de Freitas  
Rua Álvaro Müller nº. 150. Após 72  
Vila Itapura. CEP: 13023-180  
Campinas, SP, Brasil

**Maria Inês Bacelar Monteiro**

Rua Marechal Deodoro, 2320  
Vila Monteiro, CEP: 13418-565  
Piracicaba, SP, Brasil

Data da submissão: novembro 2015

Data da avaliação: janeiro 2016

Data da publicação: dezembro 2016