

Ações colaborativas: possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino¹

Collaborative actions: possibilities for building up knowledge on teaching practices

Ana Paula de Freitas*

Doutora em Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.
E-mail: ana.freitas@mouralacerda.edu.br

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar as possibilidades de que professores construam conhecimentos sobre práticas de ensino e representações de alunos com deficiência por meio de ações colaborativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que ocorreu mediante encontros realizados entre a pesquisadora e uma professora de uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior paulista. Todos os encontros foram audiogravados e/ou registrados em diário de campo. As reuniões se configuraram como um momento em que foi possível a discussão sobre o aluno com deficiência e seus modos de participação, bem como sobre as possibilidades de práticas pedagógicas. O trabalho colaborativo apresenta-se como um espaço para que o docente possa refletir sobre sua prática, encontrar caminhos para transformá-la e tornar-se mais seguro em sua ação educativa.

Palavras-chave

Educação inclusiva. Práticas de Ensino. Ação Colaborativa.

Abstract

This work aimed to analyse the possibilities for teachers building up knowledge on teaching practices and representations of students with deficiencies through collaborative actions. It consists in a qualitative research which was done based on meetings between the researcher and a teacher of a 1st grade (primary school) classroom from a municipal school in the countryside of the state of São Paulo. All the meetings were recorded and/or registered in a field diary. The meetings consisted in moments in which it was possible to discuss about the student with deficiencies and his modes of participation, as well as about the possibilities of pedagogical practices. The collaborative work provides space for the teacher to reflect on his/her practice, find ways to change it, and get more confident about his/her educational action.

Key words

Inclusive education. Teaching Practices. Collaborative Action.

¹ Apoio Financeiro Fapesp.

Introdução

Estudos sobre a temática da educação inclusiva têm procurado mostrar os entraves e possibilidades para que a inclusão escolar aconteça de forma a possibilitar aos alunos com deficiências o acesso ao conhecimento escolar (GÓES, 2004; FERREIRA, 2006; FREITAS; MONTEIRO, 2010). A esse respeito, uma das questões que surge como central refere-se à formação do professor e ao seu preparo para lidar com esses alunos (FERREIRA, 2006; JESUS, 2006; JESUS, 2009; LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009).

Ferreira e Ferreira (2004) mostram a complexidade do processo de inclusão escolar em alunos com necessidades educacionais especiais e destacam que a política de educação inclusiva no Brasil insere-se em um modelo neoliberal de relação entre Estado e sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada apenas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. Argumentam que, de modo geral, há um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos, parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais que apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais de educação básica, priorizando aspectos quantitativos de acesso.

Os autores apontam como desafio presente na área da educação especial a busca por possibilidades de práticas de

superação dos processos estigmatizantes no interior da escola. Enfatizam que as ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, isto é, envolve mudanças de concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Procurando apontar caminhos para a solução dos problemas, Ferreira (2006) destaca o trabalho acadêmico desenvolvido por ela, a partir de uma relação colaborativa com a Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, SP. A autora ressalta que a escola precisa funcionar com uma estrutura mais flexível, que considere as necessidades específicas de cada aluno e que, para isto, se faz necessário “viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos” (p. 144). Todavia pondera que metas educacionais diferenciadas não estão presentes na tradição pedagógica dos professores. Refere-se ainda à necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, que garanta a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito, sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes, e a compreensão de que o desenvolvimento vincula-se às condições concretas do grupo social em que o sujeito está inserido. Daí a importância de a equipe escolar estar atenta ao desenvolvimento de dinâmicas relacionais entre professores, famílias e alunos que

propiciem o surgimento de vivências e conteúdos significativos.

As pesquisas de Ferreira (2006) evidenciam um despreparo dos professores do ensino comum para lidarem com crianças que apresentam deficiências, ou mesmo para aquelas que trazem em sua história marcas de um fracasso escolar, e mostram que os professores especializados têm pouca formação que os habilite a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum, uma vez que possuem uma formação com foco nas intervenções que visam a minimizar os impactos gerados no desenvolvimento pelas especificidades de cada uma das deficiências, sejam elas sensoriais, motoras ou mentais.

A autora ressalta que, a partir de uma metodologia colaborativa, os estudos devem considerar a atividade docente como uma unidade de análise e criar condições para que, com a participação dos professores, sejam evidenciados seus modos de organização e desenvolvimento da atividade pedagógica.

Jesus (2006, 2009) orienta seus trabalhos na perspectiva de estabelecer ações colaborativas entre universidade e as redes de ensino. Para a autora, uma escola inclusiva só existirá a partir de um “constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer” (JESUS, 2006, p. 206).

Jesus (2009) realizou encontros entre os pesquisadores vinculados à universidade federal do Espírito Santo e gestores e docentes da rede pública de ensino vinculados à escola comum e

aos serviços de apoio especializados do município. Os encontros foram divididos em momentos de estudo, com discussão de questões teóricas e, em momentos de intervenção, com reflexão acerca do vivido. Dentre as temáticas, destacaram-se as práticas pedagógicas e organizativas no cotidiano da escola. A autora mostra como a reflexão no grupo e a possibilidade de formação continuada tornam os docentes mais seguros no que se refere às ações no processo de ensinar.

É notado o esforço que muitos pesquisadores vêm realizando no sentido de suscitar pontos de reflexão para redimensionar a inclusão escolar que está em curso. Com o intuito de contribuir com essas reflexões, este trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo analisar as possibilidades de que professores construam conhecimentos sobre práticas de ensino e representações de alunos com deficiência por meio de ações colaborativas.

Caminhos Metodológicos

Este trabalho é parte de um estudo cujo objetivo foi a busca dos indícios das possibilidades de aprendizagem de um aluno com uma má formação do desenvolvimento cortical, com agnosia verbal auditiva e apraxia fonológica², matriculado no primeiro ano do ensino fundamental

² A agnosia verbal auditiva refere-se a uma falha para reconhecer estímulos linguísticos, sem que a audição esteja prejudicada e a apraxia fonológica é uma desordem na programação motora da fala (MURDOCH, 1997)

de uma escola pública, pertence a um município do interior paulista. Entre os meses de novembro de 2009 e dezembro de 2010, considerando-se o período letivo, foram realizadas filmagens semanais das interações entre o aluno Gil³, professora Lourdes e pares, e, paralelamente às observações em sala de aula, ocorreram encontros quinzenais com a professora, com o intuito de assistir com ela às filmagens e, a partir daí, refletir sobre o visto e construir conhecimentos sobre o aluno e suas possibilidades de aprendizagem. Além dos encontros com a professora, a pesquisadora participou em quatro reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Todos os encontros e reuniões de HTPC foram audiogravados e/ou registrados em diário de campo.

Jobim e Souza (2003) afirma que a videogravação não se caracteriza somente como uma rica fonte de coleta de dados, mas como a condição na qual os sujeitos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre suas práticas sociais e representações.

Lourdes, a professora, possui formação em magistério e cursa o primeiro ano do Curso de Pedagogia em uma universidade privada. É professora da rede escolar municipal desde 2001.

Com o intuito de analisar as possibilidades efetivas de que a professora construa conhecimentos sobre suas práticas de ensino e sobre modos de

compreender o aluno com necessidades educacionais especiais, neste texto são analisados alguns dados referentes aos encontros com a professora e às reuniões de HTPC. Os dados foram organizados em unidades temáticas, a saber: momentos para discussão do aluno com necessidades educacionais especiais; sobre o papel da família e da medicação e reflexões sobre possibilidades de aprendizagem.

Resultados e Discussões

Momentos para discussão do aluno com necessidades educacionais especiais

No dia 17 de junho apenas as professoras do primeiro ano participam da reunião de HTPC. A coordenadora pedagógica está com um livro "Ler e Escrever – Coletânea de Atividades 1º ano". É um manual elaborado pela secretaria de Educação do Estado de São Paulo". A coordenadora confere com as professoras quais atividades elas já realizaram e quais ainda faltam realizar. Lourdes e as demais professoras anotam quais atividades elas precisam realizar com os alunos. Lourdes comenta que Gil havia faltado em todos os dias da semana anterior e que a mãe não justificou a ausência. Aproveita para mostrar uma atividade que havia feito com a turma referente à montagem da letra da música "Sapo Cururu". Lourdes explica: "Em um primeiro momento, entreguei tiras de papel com partes da letra da música aos alunos, que, em dupla, deveriam ler as tiras e montar a música; na segunda parte da atividade, cada aluno deveria escrever a letra da música, sem copiar. Durante a

³ Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

leitura e montagem da letra, Gil estava com um aluno, que realizou a atividade por ele. Na segunda parte da tarefa, Gil escreveu letras aleatoriamente, sem significados". Lourdes está com necessidade de colocar o problema para discussão; entretanto a coordenadora pedagógica solicita às professoras que retornem ao tema do planejamento e não abre espaço para discutir o caso de Gil. Continuam a comentar sobre as atividades do livro "Ler e Escrever".

As reuniões de HTPC são bastante organizadas e planejadas previamente pela coordenadora pedagógica e pela diretora. Na pauta há questões sobre a organização da rotina escolar e de atividades programadas. Durante as reuniões, discute-se sobre práticas pedagógicas, tais como, a prática da leitura em sala de aula e critérios de seleção do livro infantil.

O referido horário é um momento especial para as professoras e para as gestoras da escola, nota-se participação e interesse. Todavia não há espaço para a discussão de um aluno ou de uma dificuldade específica. Há uma preocupação com a forma como as atividades devem ser propostas. Por exemplo, sobre a atividade de leitura de história, a coordenadora pedagógica explica *"as professoras devem ler a história para os alunos, estes devem estar sentados em círculo, preferencialmente no chão, para caracterizar o momento prazeroso da história. Após a leitura, a professora deve retomar a história oralmente com os alunos, aí faz a reescrita – professora escreve na lousa o que os alunos vão relatando, em seguida, todos fazem a leitura oral da reescrita [...]".*

Ferreira e Ferreira (2004) destacam que a escola ainda se orienta pela ótica da homogeneidade entre pessoas, não estando preparada para lidar com as particularidades de cada aluno. A professora Lourdes tenta usar o momento da reunião pedagógica para colocar em discussão suas dificuldades com o aluno Gil, mas ela não encontra incentivo, pois é preciso que retornem ao tema do planejamento. Não há espaço para a discussão do aluno que apresenta um padrão de desenvolvimento considerado atípico. Um dos eixos orientadores da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) refere-se à flexibilidade. Ferreira e Ferreira (2004) salientam que

[...] ela enfatiza a perspectiva de se romper com a cultura do atrelamento das escolas a modelos, isto é, as unidades escolares devem deixar de ser padronizadas dentro dos sistemas de ensino a que pertencem [...] e que passem a se guiar por projetos pedagógicos próprios. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 32).

Para que isto ocorra, as escolas precisam considerar as necessidades específicas de cada aluno. Contudo, como argumentou Ferreira (2006), na tradição pedagógica dos docentes não se valoriza o trabalho com metas educacionais diferenciadas.

A professora Lourdes, assim como a maioria dos professores que recebe um aluno com alguma necessidade especial, não se sente preparada nem foi capacitada para lidar com esse aluno. Desse modo, ela procura aproveitar a presença da pesquisadora durante a reunião de HTPC

para discutir sobre o aluno Gil. Isto revela que a professora precisa de apoio e quer ser ajudada; a escola também quer ajuda, tanto que a direção “abriu as portas” da escola para a realização da pesquisa.

Sobre o papel da família e da medicação

01.06.2010

[...] Ela (a professora) acha que a mãe de Gil poderia se preocupar mais com o filho. Que ela só o deixa na frente da televisão. Queixa-se da mãe, diz que ela é muito ausente. Lourdes me diz “independente do diagnóstico, vai ser difícil, precisa chamar a mãe prá conversar”. Digo que compreendo suas preocupações. Também acho que a família é importante, mas é preciso cuidado para não confundir: há o papel da escola e o papel da família. Um não pode fazer o que é do outro. Ela argumenta que acha que Gil está muito largado neste ano e que vai chamar a mãe para conversar.

26.08.2010

Profa.: *Ontem a mãe me procurou e me perguntou como que eu achava que ele estava, eu falei, ‘olha ele tá mais cansado, não tá fazendo nada, essa semana ele não quis fazer nada’.*

Pesq.: *Diferente daquela outra, eu vim na terça, você me contou que na segunda ele tinha lido algumas coisas.*

Profa.: *É, só que aí, na segunda e na terça, a mãe tava dando um comprimido inteiro e ela falou prá mim que ele estava muito ativo, muito agitado, ela começou a dar metade pra ele, e aí agora ela achou*

que ele tá muito sonolento, que ele tá teimoso, eu falei, ‘é realmente’, que na classe ele nem as coisas que ele adora ele tá fazendo, tudo que eu dou pra ele, que eu solicito que ele faça, ele põe embaixo da carteira e deita, aí eu pergunto ‘tá com sono Gil’, ele ‘tô’, ‘vai lavar o rosto então’, aí ele vem, lava o rosto e volta e encosta a cabeça na mesa, aí eu falei pra ela ‘olha, realmente ele tá muito sonolento, muito cansado, ele não quer fazer nada, nem as coisas que ele gostava de fazer’,[...] ela até falou ‘é acho que não tá dando certo este remédio, eu vou experimentar mais esta semana dar metade, depois eu volto com um inteiro’, então a mãe tá meio que bagunçando na medicação.

Pesq.: *Não pode, medicação não pode você ficar mudando, hoje eu dou meio, você tem que seguir o que o médico disse prá fazer e se ela sentir que não está sendo bom pra ele, antes dela mudar, ela tem que conversar com o médico, porque em geral o que acontece é isso mesmo, na hora em que você dá o medicamento, na hora em que você trabalha mais com a criança e ela começa a ser mais ativa e tal, como ela antes era uma criança muito quieta, criança quieta dá menos trabalho.*

Profa.: *É isso que eu imaginei também.*

Pesq.: *O que acaba acontecendo? Então a gente fala ‘tá agitado’, mas, às vezes, só está tendo a possibilidade de se manifestar, de atuar mais do que antes.*

Profa.: *É o que eu falei, mas ela falou ‘não, mas é que ele tava muito agitado, agressivo com o mais novo’ eu falei ‘mas, como agressivo?’ ‘ah, na brincadeira ele queria*

que o menino (o irmão) saísse prá ele brincar', eu falei 'então mãe, tá brincando, tá se relacionando com o irmão', então, eu acho que realmente, incomodou ela, ele estar mais ativo.

Pesq.: *Eu acho que a criança, na família, ou na escola, precisa muitas vezes, do outro, do pai, da mãe, do professor, prá ajudar nestas relações, se ela tá brincando com o irmão de uma forma que a mãe considera agressiva, não adianta mudar a medicação, é preciso conversar, sentar junto, brincar junto, mostrar como que brinca, é essa negociação que eu percebo que muitas vezes não acontece, e isso é muito importante, porque a gente não aprende nada sozinho, a gente precisa do outro pra aprender a brincar, prá aprender a se relacionar, o nosso papel, o papel do adulto é interferir, só tirar medicamento e pôr medicamento, não dá.*

Profa.: *Eu acho que tem que fazer um trabalho com a mãe também, porque falta mais responsabilidade, não sei, ou o médico orientar melhor essa mãe.*

Pesq.: *tem essa questão, é difícil, agora ela precisa de uma orientação mesmo, a escola pode sentar e conversar um pouco, o próprio médico, é uma questão também pra ser conversada com a professora do apoio especializado [...] mas aqui na escola o que é que nós podemos fazer prá ajudar? Porque nós temos também os limites, tem a família, tem o apoio, mas aí nós vamos pensar, com isso que a gente tem, o que a gente tá podendo fazer?*

Profa.: *então, durante a semana, o que eu percebi é, a gente veio até a biblioteca,*

segunda-feira nossa aula é aqui, então eu fiz a leitura, leitura ele adora, ele participa, ele presta atenção

Nesses episódios, o foco da discussão está no papel da família frente ao aluno com necessidade educacional especial.

No primeiro episódio, a professora queixa-se da pouca participação da mãe; a pesquisadora concorda com ela em relação ao papel da família, mas procura mostrar que escola e família ocupam posições diferentes em relação às possibilidades de aprendizagem da criança. Todavia, em um primeiro momento, a professora mantém o foco no papel da família e afirma que chamará a mãe para conversar sobre Gil.

No segundo episódio, nota-se uma preocupação da professora em relação ao uso adequado da medicação, se a mãe não ministra o remédio conforme orientações médicas, Gil fica desatento, sonolento e não aprende. A professora demonstra acreditar que a família tem papel central nas possibilidades de aprendizagem do aluno. A ideia é a de que, se a família não cooperar, o aluno não irá aprender. A pesquisadora explica para a professora sobre a forma de se ministrar a medicação, sobre a importância de a mãe seguir as orientações médicas e também sobre como o medicamento pode estar agindo em Gil, tornando-o um garoto mais participativo, mais dinâmico. Nota-se que a pesquisadora concorda com a professora em relação ao papel da família, sugere que ela procure o atendimento educacional especializado para ajudar na orientação à mãe sobre a forma de ministrar a medicação para Gil.

A pesquisadora direciona a conversa para o âmbito escolar; a partir da intervenção da pesquisadora ao dizer “*com isso que a gente tem, o que a gente tá podendo fazer?*” a professora passa a refletir sobre as possibilidades de Gil e percebe que há situações, tais como a leitura na biblioteca, em que Gil participa e gosta.

A análise desses episódios indica que, ao olhar para as dificuldades de Gil como algo relacionado à medicação, a professora dá ênfase à condição orgânica da deficiência, em detrimento às condições sociais concretas de vida do sujeito.

Vigotski⁴ (1997) afirma que a despeito da causa primária da deficiência, as possibilidades de desenvolvimento de uma criança são determinadas pelas condições sociais favoráveis. Para o autor, não é possível conceber uma prática educativa estruturada sobre bases e determinações negativas. Para uma prática pedagógica tornar-se efetiva e possibilitar que o aluno com deficiência tenha acesso ao conhecimento, torna-se fundamental que os educadores tenham um olhar diferenciado para seus alunos, isto é, uma visão para as possibilidades de desenvolvimento. Isto só é possível se o aluno for compreendido nas relações com os outros, pois, na relação social significativa, é que se origina o desenvolvimento do funcionamento tipicamente humano.

O despreparo do sistema escolar e do professor para lidar com as questões

inerentes à inclusão escolar e com o aluno com deficiência é apontado por diferentes autores (FERREIRA; FERREIRA, 2004; FERREIRA, 2006; JESUS, 2006). Neste estudo, os dizeres de Lourdes são reveladores de que ela, por sentir-se despreparada, atribui à família o fato de o aluno não participar das atividades de sala de aula. Assim, a família que não se preocupa com a criança e o uso indevido da medicação se tornam os vilões para a não aprendizagem do aluno em sala de aula.

Constata-se a angústia da professora em não saber como fazer para que o aluno participe das atividades propostas em sala de aula. Lunardi-Lazzarin e Machado (2009) realizam uma crítica às políticas de formação docente para a educação inclusiva, que, sob a ótica do discurso neo-liberal, visam formar um professor que seja generalista, tolerante com o diferente e que dê conta de conhecer a todos e a cada um de seus alunos. Desse modo, o professor precisa ser um sujeito reflexivo, que está em constante busca do saber. A política de formação docente que está em curso revela, ainda que de forma subliminar, que o professor não está pronto e não sabe, mas precisa vir a saber. Acredita-se que a expectativa de que o professor seja polivalente torna-se um motivo gerador do medo, da insegurança e da angústia que avassala o docente que hoje tem um aluno com necessidade educacional especial em sua sala de aula.

⁴ A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Neste texto, opta-se por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas Referências.

Reflexões sobre possibilidades de aprendizagem

12.08.2010

Pesq.: *Aqui, essa situação de você se aproximar dele, de você mostrar o que ele precisa fazer, onde ele tem que copiar, onde está errado, isso acontece várias vezes (referindo-se ao observado na filmagem que ela estava assistindo com a professora). Isso eu observei como um aspecto muito positivo. Por quê? É dessa criança que a gente está falando. Nada sozinho ele consegue, pelo menos em um primeiro momento. Ele precisa de ajuda, de um fazer junto, e talvez nesse fazer junto...*

Profa.: *Constantemente.*

Pesq.: *Prá aprender algo, todo mundo precisa de alguém que ensine, prá muitas pessoas essa passagem é muito rápida, prá crianças como o Gil que tem uma dificuldade de aprendizagem isso é mais demorado, esse processo de fazer junto, ele é mais constante. Quando você me diz assim, agora esse ano ele já está mais seguro.*

Profa.: *Não! Esse ano não, agora né! Agora que voltou (referindo ao início do 2º semestre)*

Pesq.: *É! Agora que voltou. Me dá a sensação de que o caminho é esse mesmo!*

Profa.: *Que bom!*

Pesq.: *Ele precisou de tempo, de ajuda, até chegar um momento que aquilo pra ele, ele se apropria desse conhecimento, ele consegue se organizar melhor, ele se sente mais...*

Profa.: *Seguro!*

Pesq.: *Acho que é uma coisa prá gente pensar e ver, porque você vai tentando ajudá-lo a perceber.*

17.09.2010

Pesq.: *Até mesmo essa atividade, na terça-feira que ele tava com sono, a coisa de copiar o cabeçalho foi um acontecimento, ele demorou prá começar, ele se distraía, mas eu fiquei pensando, se você pensar, é o terceiro ano que ele faz o primeiro ano, é o terceiro ano que ele faz essa atividade, né? Aí, acho também que ele já tá cansado.*

Profa.: *Mas, que tipo de trabalho que eu posso fazer? Que tipo de atividade mais que ajuda?[...] roda da conversa ele participa, ele se expressa melhor.*

Pesq.: *Em relação à oralidade, eu percebo um avanço, um desenvolvimento grande de novembro do ano passado prá cá.*

Profa.: *Ele participa, ele participa com coerência, ele fala do que a gente tá falando, ele..., às vezes, ele participa mais do que os outros.*

Pesq.: *É um ponto fundamental, a linguagem se desenvolver.*

Profa.: *Filmes ele gosta.*

Pesq.: *No filme da Lassie, ele tava...*

Profa.: *Ele se envolveu com a história, ele conhecia.*

Pesq.: *É, a gente sempre vai voltar nisso, aquilo que ele consegue, que dá sentido, esse é o ponto. Achar que realmente ele pode participar e se envolver nas atividades significativas e envolve funcionamento mental, não só funções elementares.*

Profa.: *E a questão do cabeçalho e da rotina tem dia que eu faço diferente, eles até perguntam, hoje vai ser diferente prô? Prá não ficar aquela coisa maçante, todo dia, então umas duas vezes na semana, eu coloco a data, depois eu mudo de ordem, e a rotina também, geralmente é sempre daquela maneira, mas, às vezes, eu falo “hoje a gente não vai pular linha, vai fazer assim, linguagem, leitura”, aí eu tomo a leitura deles “o que tá escrito aqui? então, aquele momento do cabeçalho e da rotina também serve prá eles lerem, depois do intervalo, a gente volta na rotina e eu falo “o que a gente já fez da rotina de hoje?” Ai eu ponho ok, “o que tá escrito na dois, a gente já fez isto?”.*

No primeiro episódio, a pesquisadora e a professora, após assistirem a uma das situações filmadas no primeiro semestre de 2010, conversam sobre o visto. A pesquisadora comenta com a professora que as ações realizadas por ela de aproximar-se de Gil e indicar a ele o que é para ser realizado estão sendo positivas. A pesquisadora salienta a importância da ajuda do outro para a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial e comenta que essa ajuda do outro não reverte imediatamente em aprendizagem.

Vygotski (1991) realiza proposições significativas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor discute o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que, visto de maneira prospectiva, supõe a participação do outro no processo de aprendizagem, em situações de elaboração partilhada. À noção

de Desenvolvimento Proximal atrela-se a ideia de desenvolvimento processual. O autor afirma que

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas [...] e quando em cooperação com seus companheiros. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

No segundo episódio, a pesquisadora comenta sobre a falta de interesse de Gil para realizar a cópia do cabeçalho e da rotina. Atribui ao desinteresse o fato de o aluno estar cursando pela terceira vez o primeiro ano. A professora questiona a pesquisadora sobre as atividades que ela poderia propor e, ao refletir sobre as atividades, indica a roda de conversa, como um momento em que Gil participa com mais interesse e com coerência. A pesquisadora concorda com ela e enfatiza o papel da linguagem para o desenvolvimento.

As proposições de Vygotski (1997) sobre as pessoas com deficiência e, sobretudo, sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas, estão atreladas à tese do autor sobre a origem social do desenvolvimento. Sobre essa questão, Freitas e Monteiro (2010, p. 11) afirmam que “a compensação tem origem quando ao sujeito com deficiência é dada a oportunidade de ‘ser’ no mundo social, e quando lhe são oferecidas atividades que visem o funcionamento mental superior”.

Desse modo, a pesquisadora, ao afirmar que *‘é um ponto fundamental, a linguagem se desenvolver’*, orienta-se por esta ideia e tenta auxiliar a professora a pensar sobre isto. Ela também procura mostrar que as atividades que envolvem a linguagem são mais significativas e visam ao funcionamento mental superior. Vigotski (1997), ao elaborar sobre as possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência mental, enfatiza a necessidade de a escola e os educadores atuarem intensivamente em direção ao pensamento abstrato, às funções mentais superiores.

Ao ter a oportunidade de refletir sobre a sua prática, a professora percebe que atividades que envolvem a linguagem em funcionamento – *‘roda da conversa ele participa, ele se expressa melhor’, ‘filmes ele gosta’* – podem ser mais significativas e, a partir daí, ela retoma o assunto da cópia e passa a relatar suas estratégias para dar mais sentido à tarefa.

27.10.2010

Pesq.: *Eu já observei algumas coisas que, do meu ponto de vista, elas contribuem para que Gil participe mais das atividades, né? E algumas coisas, em alguns momentos que você fica assim do lado dele e tal, se, por um lado, eu acho isso bom, por outro lado, eu fico preocupada, porque você tem outros 19 alunos, eu tenho filmagens em que você ficou uns 40 minutos ao lado dele.*

Profa.: *E os outros lá! É complicado!*

Pesq.: *Por outro lado, se ele fica sozinho, pra ele é muito difícil completamente*

sozinho, então, eu também já observei que tem alguns alunos que o ajudam e ele gosta.

Profa.: *E outros, ele não gosta.*

Pesq.: *É, aquele garoto?*

Profa.: *O Val? De óculos?*

Pesq.: *É?*

Profa.: *Ele adora!*

Pesq.: *Naquele dia em que o Val ficou com a régua, apontando na lousa, aonde ele tinha que copiar...*

Profa.: *E o Val não tá vindo nesses dias, e ele fala ‘cadê o Val?’, e eu, ‘o Val faltou’; então, quando a gente entra na sala, e eu falo, ‘quem faltou hoje?’ Ele ficava ‘o Val, o Val’, até eu escrever o nome do Val na lousa, então ele gosta muito.”*

04.11.2010

Pesq.: *... Então, lógico que os alunos percebem, que ele tem, ele é o que sempre tá mais atrasado, é o que demora mais, é o que ainda não tá escrevendo como o outro, né? Por isso, eu acho que isto são questões, aquilo que a gente já conversou, no grupo, você ajuda o grupo, as atividades em grupo, senão acaba sendo um tratamento muito diferenciado, não é o diferenciado de não dar bola, mas é do outro lado. Mas isso não é fácil. Aí a gente tem que pensar assim, a condição é essa, né? Tem um aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula [...] quais são os recursos que vão poder te ajudar, pra você dar a atenção que ele precisa?*

Profa.: *Mas então eu sou uma heroína! (risos)*

Pesq.: *Não é fácil, não!*

Profa.: *por isso eu estou tão cansada. Eu estou com 20, e dos 20 eu tenho 17 alfabetizados, lendo e escrevendo, apesar de todo esse, há um jogo de cintura...porque quando eu estou com ele, a sala respeita, espera.*

Observa-se, no terceiro episódio, a preocupação da pesquisadora em relação ao tempo em que a professora passa somente ao lado do aluno com deficiência.

Góes (2004), ao analisar a experiência escolar de surdos, constatou que, na sala de aula observada, a professora oferecia ajuda no limite de sua administração do tempo para todos. Como a intervenção da professora nem sempre era possível ou bem sucedida, a estratégia encontrada por ela foi a simplificação de tarefas ou a repetição de atividades já realizadas. Dainez (2009) observou que a simplificação de tarefas também é uma prática utilizada por professores de alunos com deficiência mental que estão na escola comum. Em geral, as atividades são descontextualizadas e desprovidas de sentido.

Neste estudo, constata-se que a professora não realiza simplificações ou adaptações de tarefas para Gil. Ela quer que ele participe e faça as atividades como os demais. Mas, nem sempre, isto é possível. E, nesses momentos, a professora realiza uma intervenção exclusiva para ele ou inicia uma nova atividade com todos os alunos, enquanto Gil termina a cópia. Na primeira estratégia – intervenção exclusiva – ela ‘exclui’ os demais alunos, que ficam sem ter o que fazer enquanto aguardam. Na segunda estratégia – iniciar outra

atividade, sem que Gil tenha terminado – ela ‘exclui’ Gil da outra tarefa.

A pesquisadora aponta essa questão para a professora, mas admite que Gil precisa de auxílio. No terceiro episódio, ela destaca a ajuda que Gil recebeu do aluno Val como algo que pode contribuir para a aprendizagem dele. No quarto episódio, a pesquisadora aborda a possibilidade da realização de atividades em grupo. Nota-se, portanto, que a pesquisadora procura auxiliar a professora a encontrar estratégias para lidar com a heterogeneidade na sala de aula. Como já explicitado neste texto, a ideia da realização do trabalho em colaboração com o outro, vincula-se à tese geral de Vigotski (1991) sobre a origem social do desenvolvimento humano e, especificamente, sobre a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida pelo autor. Ferreira (2006), ao problematizar sobre estratégias de ensino que possam vir a viabilizar a inclusão escolar, destaca a necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, possibilitando a expressão de cada particularidade.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo analisar os encontros entre a pesquisadora e uma professora de escola pública que possui em sua sala de aula um aluno com necessidades educacionais especiais, com vistas a compreender as possibilidades de que professores construam conhecimentos sobre práticas de ensino e representações de alunos com deficiência por meio de ações colaborativas.

As reuniões entre pesquisadora e professora se configuraram como um momento de troca, um espaço onde foi possível falar sobre Gil e de suas condições de ser no mundo. Puderam ser discutidos temas tais como o papel do outro e da linguagem no processo de conhecimento, a noção de zona de desenvolvimento proximal, a ideia de mediação sócio-cultural e o olhar para as possibilidades do aluno. Assim, o trabalho colaborativo apresenta-se como um espaço para que o docente possa refletir sobre sua prática, encontrar caminhos para transformá-la e tornar-se mais seguro em sua ação educativa.

Torna-se pertinente e urgente a viabilização de condições concretas para que o professor da sala de aula comum receba o apoio necessário para atender a todos os alunos de sua sala de aula, considerando-se a heterogeneidade entre eles. O professor não pode ser o único responsável pela aprendizagem de um aluno com deficiência e, muito menos, a não aprendizagem pode ser atrelada à deficiência em si. É preciso se considerar a relação dialética entre o professor, o aluno e as condições de produção em sala de aula.

Referências

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

DAINEZ, Debora. *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. 2009. 148 p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p. 139-154.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana

Lia Frizman (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-91.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006, p. 203-218

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisas acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38. (Coleção Questões da nossa época, v. 107).

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; MACHADO, Fernanda de Camargo. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 04 a 07 de outubro de 2009, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5418--Int.pdf>>.

MURDOCH, Bruce E. *Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem: uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. *Fundamentos da Defectologia*. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1997. Tomo 5.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em junho de 2012

Aprovado para publicação em maio de 2013