

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**JÚLIA MARIA COSTA MARTINEZ**

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NARRADAS POR  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Itatiba**

**2019**

**JÚLIA MARIA COSTA MARTINEZ – R.A. 002201600997**

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NARRADAS POR  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Freitas.

**Itatiba**

**2019**

37.015.321 Martinez, Julia Maria Costa.

M337r Reflexões sobre o ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem narradas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Julia Maria Costa Martinez. – Itatiba, 2019. 54 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Escolarização. 2. Dificuldades de Aprendizagem.  
3. Percepção de Professoras. 4. Perspectiva Histórico Cultural.  
5. Prática Docente - Relatos. I. Freitas, Ana Paula de. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

Julia Maria Costa Martinez defendeu a dissertação “REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NARRADAS POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



---

**Profa. Dra. Ana Paula de Freitas**  
**Orientadora e Presidente**



---

**Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Milena Moretto**  
**Examinadora**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu maior amigo.

À Professora Ana Paula de Freitas, pelos ensinamentos nos momentos de aula e de orientação.

Às Professoras Maria Inês Bacellar Monteiro e Milena Moretto, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A todas as professoras que participaram da pesquisa, por compartilharem suas histórias.

Aos amigos, pelo apoio e paciência em me ouvir, dando-me força para não desistir.

Às amigas Isabel Marconcin, Patricia Tassi, Josiane Gonchoroski, pelo apoio incondicional no momento mais difícil de minha vida.

À Giselli de Fátima Padilha Hummelgen, grande amiga, cuja vida foi recentemente interrompida. Obrigada por proporcionar a minha entrada no programa de Mestrado, pelo carinho e pela atenção que sempre compartilhou comigo.

À minha mãe, grande apoiadora.

Ao Eduardo, Luis Eduardo e Matheus, pelo carinho e por sempre me apoiarem nas minhas decisões.

COSTA MARTINEZ, Júlia Maria. **Reflexões sobre o ensino para alunos com dificuldade de aprendizagem narradas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 54f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos interativos<sup>1</sup> e focaliza a temática do ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista o cenário da inclusão escolar. A partir de 1996, com a implantação legal de um sistema educacional inclusivo, as escolas precisaram de uma nova organização para atender ao alunado com necessidades educativas especiais, tanto no aspecto da acessibilidade, como também, e principalmente, no aspecto curricular. Com base nesses aspectos, este estudo tem como objetivo geral investigar a percepção que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede de ensino privada têm sobre o processo de escolarização de seus alunos com dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos, pretende-se compreender qual é sua percepção sobre esses alunos e suas possibilidades de aprendizagem, bem como analisar de que modo as professoras organizam suas práticas pedagógicas tendo em vista o processo de escolarização desses alunos. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, que tem como base os estudos de Vigotski, o qual entende que o homem é concebido como um ser histórico, indivisível e que, portanto, se desenvolve inserido no contexto histórico-social. O trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2016 em uma instituição escolar de educação básica, privada e de natureza confessional. Foram realizadas entrevistas coletivas com cinco professoras dos anos iniciais que tinham alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem diagnóstico de deficiência, em suas salas de aula. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas. Os dados foram organizados para a análise em eixos temáticos. Os principais resultados indicam ainda que o laudo é o que direciona o trabalho das professoras em sala e que a formação continuada dos professores é uma boa forma de contribuir para o desenvolvimento do professor, a fim de assegurar-lhe uma atuação voltada também para uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Escolarização. Dificuldade de Aprendizagem. Percepção de Professoras. Relatos de Prática Docente. Perspectiva Histórico-Cultural.

---

<sup>1</sup> Apoio CAPES, financiamento 001.

## ABSTRACT

This work is inserted in the research line “Education, Languages, and Interactive Processes” and focuses on the teaching-learning process of students with learning difficulties, considering the school inclusion scenario. After 1996, with the legal implementation of an inclusive educational system, schools needed a new organization to meet the needs of students with special educational needs, both in terms of accessibility and, especially, curriculum. Based on these issues, the general objective of this study was to investigate how elementary school teachers of a private school perceive the schooling process of their students with learning difficulties. The specific objectives were to understand these teachers’ perception about these students and their learning possibilities, and to analyze how they organize their pedagogical practices in view of the students’ schooling process. The research is based on the cultural-historical approach, which is based on the studies of Vygotsky, who understands that man is conceived as a historical, indivisible being and therefore their development occurs within the historical-social context. The fieldwork took place in the second half of 2016 in a private and confessional elementary school. We held collective interviews with five teachers from the initial years who had students with disabilities or learning difficulties in their classrooms. The interviews were audio-taped and later transcribed. The data were organized in thematic axes for analysis. The main results indicate that the health report directs the teachers’ work in the classroom and that ongoing training is a good way to educate teachers to ensure that they are also involved in inclusive education.

**Keywords:** Schooling. Learning difficulties. Teachers’ perspective. Accounts of Teaching Practices. Cultural-Historical Approach.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	13
1.1 A entrevista coletiva como estratégia para a pesquisa .....	16
2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	19
2.1 Perspectiva histórico-cultural: algumas considerações.....	19
2.2 A perspectiva histórico-cultural na Educação: proposições e desafios para a educação inclusiva.....	22
3 O QUE REVELAM AS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE SEUS ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM .....	34
3.1 Percepção das professoras sobre seus alunos e sobre as (im)possibilidades de aprendizagem .....	34
3.2 A organização das ações pedagógicas.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
REFERÊNCIAS.....	52

## INTRODUÇÃO

Minha formação profissional iniciou-se por meio de uma escolha clara acerca do que eu desejava, que era o trabalho como professora. Desse modo, em 1985 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Tuiuti; concluído, especializei-me em Educação Infantil pela mesma universidade e, posteriormente, em Gestão Educacional pela FAE - Centro Universitário, ambas no estado do Paraná.

Profissionalmente, minha trajetória constituiu-se de experiências na sala de aula e na coordenação dos anos iniciais em uma escola privada em Curitiba. Na primeira instituição escolar, com foco da Educação Infantil ao Ensino Médio e onde trabalhei em sala de aula, deparei-me com uma proposta diferente de educação, visto não ser muito comum em boa parte das escolas. Essa prática seguia a linha pedagógica de Cèlestin Freinet, cujo eixo de ensino-aprendizagem fundamentava-se em uma proposta na qual o professor devia auxiliar o aluno a superar suas dificuldades, visto ele acreditar ser o fracasso que desmotiva um aluno. Assim, no período em que lecionei nessa escola, comecei a observar a necessidade de sempre motivar o aluno, de modo a fazê-lo perceber o quanto ele era capaz de construir o seu conhecimento. Para mim, esse olhar atento estaria constatado na medida em que, mesmo quando ainda as políticas educacionais não sinalizavam para uma perspectiva inclusiva, essa instituição já trabalhava com a inserção de alunos com deficiências em suas salas de aula.

Mais tarde, trabalhei – e ainda trabalho – em uma instituição tradicional em Curitiba, de linha confessional. Fundamentada em princípios humanistas, a sua proposta pedagógica entende o aluno como um ser social. Dessa forma, a prática pedagógica realizada nesse local focaliza a investigação, levando o aluno a pensar em questões atuais de forma integrada e contextualizada com a sua realidade. Essa escola atua da Educação Infantil ao Ensino Médio e desenvolve uma proposta de trabalho que contempla as virtudes humanas, as quais norteiam todo o planejamento pedagógico da instituição.

Em função disso, referida escola tem uma estrutura bem articulada, e uma parte dessa estrutura é o departamento de saúde escolar. Esse departamento é constituído por pediatras, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, garantindo toda a assistência necessária aos professores que possuem como aluno criança ou adolescente com dificuldades de aprendizagem, com ou sem diagnóstico de deficiência.

Até este momento, enfatizei minha formação e prática escolar, mas vale ressaltar que, antes mesmo de me tornar professora, ainda na infância tive a oportunidade de estar próxima de crianças com deficiência, devido ao trabalho de minha mãe em uma clínica que

ela fundou para atender esse segmento. Particpei de muitas das atividades que eram realizadas com elas, já que, no contraturno de meu horário de aula, eu ficava na clínica de minha mãe. Esse fato fez-me perceber o potencial que as crianças tinham para a realização de atividades diversas.

Mais tarde, com a experiência profissional na escola de linha Freinet, o trabalho de educação inclusiva era de suma importância, pois tínhamos em nossas salas de aula crianças com deficiência, o que veio ao encontro de minha prática na escola onde atuo atualmente. Em razão dessas vivências e desafios, passei a realizar muitas leituras em busca de novos conhecimentos que pudessem responder aos questionamentos que eu me fazia: como garantir o aprendizado das crianças sem colocá-las em níveis inferiores aos da capacidade considerada normal para as demais crianças? O que se deve entender e o que os professores entendem por inclusão? Qual é a melhor maneira de atuar em sala de aula com essas crianças? Como respeitar as singularidades e o ritmo de cada aluno? Muitas dessas indagações aparecem a cada dia no exercício de ser professora, e a busca por respostas tornava-se cada vez mais necessária para enfrentar a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Com 33 anos de experiência profissional na área de educação, sempre tive a sensação de que faltava algo nesta construção. Isso se acentuou quando, no final dos anos 90, fui convidada a assumir a coordenação dos anos iniciais da escola onde trabalho. Esta nova etapa retirou-me da zona de conforto que, ao longo dos anos de sala de aula, fui construindo. Foi um novo patamar, e o desafio aumentou à medida em que a responsabilidade estendia-se para muito além das tarefas na sala de aula. Eu era responsável por alunos e por um grupo de professores. Foi neste mesmo período, anos finais da década de 90, que a escola, acompanhando os direcionamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), iniciou a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> nas salas comuns dos primeiros anos de escolaridade, ante uma demanda que surgia.

Vale ressaltar que na referida lei, a Educação Especial, pela primeira vez, é reconhecida como uma modalidade de ensino da educação geral e ganha um capítulo específico, o capítulo V, que aborda em seu artigo 48 o que se entende por educação especial e destaca que a educação escolar deve ser oferecida com preferência em rede regular de ensino, destacando a possibilidade de haver serviços de apoio especializado para atender aos alunos de educação especial.

---

<sup>2</sup> Naquele momento não houve uma definição a respeito do público-alvo da Educação Especial, de modo que alunos com diagnóstico de deficiência e com dificuldades acentuadas para aprender, mas sem diagnóstico, passaram a ser inseridos em salas comuns da rede regular de ensino.

Além desse aspecto, é importante destacar que, no artigo 59 desse mesmo capítulo, afirma-se o fato de as instituições de ensino assegurarem currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, bem como organização específica aos alunos com dificuldades de aprendizagem, além de professores especializados para atendimento especializado.

Considerando essa determinação legal, que demandou uma série de ajustes nas instituições de ensino, e todo o movimento da minha trajetória, as minhas constantes indagações acabaram por aumentar quando passei, em 2014, a desenvolver um trabalho como coordenadora pedagógica num dos setores da escola onde laboro para a formação de material didático e formação de professores. Dessa forma, no contato com a inquietação do corpo docente, era necessário ampliar o conhecimento relacionado ao ensino para alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, em 2015 ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, no nível Mestrado. Foi dessa forma que vislumbrei a oportunidade de, com novos estudos, conhecer autores e, conseqüentemente, aprimorar a minha prática pedagógica, obtendo, de modo mais qualificado e científico, as respostas para as muitas indagações que eu tinha, a fim de realmente entender como se dá o processo de aprendizagem de crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais.

Como eu tinha proximidade, uma relação bastante aberta e um vínculo de confiança, com os professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da instituição, bem como por ser a responsável pela formação deles, foi imediato pensar em delinear o projeto de minha pesquisa focalizando esses professores para compreender o que eles entendiam sobre o processo de escolarização dos alunos com dificuldade de aprendizagem, com ou sem deficiência, e como procediam em sala de aula em relação à flexibilização e à organização do trabalho com esses alunos.

Em decorrência do foco da minha pesquisa com o ingresso no mestrado, passei a compreender um pouco mais a respeito da história da educação para alunos com deficiência no cenário brasileiro (JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2011).

Ao longo da história da Educação no Brasil, muitas foram as leis que procuraram normatizar o ensino para alunos com deficiência, mas o processo de inclusão escolar só foi se efetivando em decorrência de movimentos mundiais que culminaram em documentos como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990). Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), uma série de documentos, leis, decretos e programas nacionais tem abordado os diferentes aspectos a serem considerados para garantir o direito à educação de pessoas com deficiência, como garantia de vaga nas escolas, aporte para atender essas pessoas, inclusive no que se refere à acessibilidade e a outros serviços de acompanhamento, a

exemplo de suporte de atendimento educacional especializado para complementar e suplementar a educação escolar.

Por essa razão, torna-se necessária uma nova organização social e funcional da escola para que se efetive uma educação inclusiva. Em decorrência dessa necessidade e das dúvidas que foram surgindo na prática da rotina escolar decorrente do trabalho na coordenação, observando os anseios dos professores com os quais eu trabalhava, ficava sempre a pergunta: como desenvolver um trabalho diferenciado com a criança com deficiência, objetivando assegurar e efetivar a sua aprendizagem? Como inseri-la socialmente na sala de aula e na escola?

A esses questionamentos somam-se outros, pois há alunos com dificuldades de aprendizagem que não estão contemplados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no tocante a apoios pedagógicos específicos que a escola deve oferecer ao aluno. Isso porque mencionada política definiu como alunos considerados público-alvo da educação especial aqueles com deficiências de ordem física/motora, sensorial e intelectual, os com altas habilidades e/ou superdotação e os com transtornos globais de desenvolvimento, mas não os com dificuldades de aprendizagem.

Em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), passa-se a considerar pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Em seu capítulo IV, relativo à educação, esse é o público a ser contemplado no que tange aos direitos educacionais nas escolas comuns. Desse modo, os alunos com dificuldades de aprendizagem que não possuem diagnóstico de deficiência continuam alijados de apoios e acompanhamentos específicos.

São todos esses os fatores que mobilizam o presente estudo, o qual pretende, como objetivo geral, investigar a percepção que professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sobre o processo de inclusão escolar de seus alunos com dificuldades de aprendizagem. Por objetivos específicos, pretende-se compreender qual é a percepção que elas têm sobre esses alunos e sobre suas possibilidades de aprendizagem, bem como analisar de que modo as professoras organizam suas práticas pedagógicas tendo em vista o processo de escolarização desses alunos. Para tanto, tomo como referência alguns aportes da perspectiva histórico-cultural, em especial os estudos de Lev Semenovitch Vigotski.

Esse teórico desenvolveu estudos que sustentam que o sujeito constitui-se ao longo de sua história, a partir da interação com o outro, imerso em práticas culturais. Seu entendimento auxilia na compreensão do desenvolvimento humano e destaca o papel do contexto social nas singularidades dos indivíduos.

Em vista disso, suas proposições relativas ao processo social de constituição humana, desenvolvidas no início do século XX, permitem compreender as possibilidades concretas de desenvolvimento, tanto de professores como de alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem deficiência, inseridos na escola comum.

Para efetivar a pesquisa, organizei este trabalho da seguinte forma. No primeiro capítulo apresento a contextualização do estudo, focalizando aspectos metodológicos utilizados. Exponho como o trabalho empírico foi realizado, com ênfase para os procedimentos de recolha e análise de dados. No capítulo dois contextualizo o estudo no âmbito da educação inclusiva. O terceiro capítulo presta-se para apresentar os dados organizados em eixos temáticos e respectivas análises, na sequência a seguir: 1. Percepção das professoras sobre seus alunos e sobre suas possibilidades de aprendizagem; 2. A organização das práticas pedagógicas tendo em vista o processo de escolarização de alunos com dificuldades de aprendizagem. Em seguida, a título de conclusão do trabalho, teço algumas considerações sobre o estudo realizado.

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

De acordo com o objetivo proposto para este estudo, ou seja, pesquisar como se dá o processo de inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem, com ou sem diagnóstico de deficiência, tornou-se imperioso buscar autores que respondessem à complexidade da prática pedagógica. O autor que mais dava sentido a minha busca foi Vigotski, em decorrência de suas proposições acerca da constituição humana e do seu olhar prospectivo para o desenvolvimento de sujeitos com deficiência. Vigotski (1995; 2000) sustenta suas ideias na matriz teórica do materialismo histórico e dialético, que conferiu o inconformismo com o pensamento dominante no início do século XX, fundado no empirismo e no racionalismo. Seus estudos são importantes porque procuram romper com o modo dualista da visão do homem, ora como corpo, ora como mente. O homem é concebido como um ser histórico, indivisível.

Neste estudo, de cunho qualitativo, contei com a participação de professoras de uma tradicional escola de Curitiba. Trata-se de uma escola privada-confessional, com mais de 100 de anos. Essa unidade atende quase 2000 alunos, da educação infantil ao ensino médio. Referida pesquisa foi submetida, e aprovada, pelo Comitê de Ética Pública da Universidade São Francisco<sup>3</sup>. É bom informar que a gestora dessa unidade escolar autorizou a realização do estudo, por acreditar que relatos trazidos pelas professoras poderiam determinar outras diretrizes para o trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Ouvir as docentes participantes, privilegiando os seus discursos num processo de interação, foi um caminho profícuo construído para esta investigação.

Assim, o estudo empírico ocorreu no segundo semestre do ano de 2016, quando eu atuava como coordenadora do 3º ano do ensino fundamental. Trabalhava em uma das unidades da mantenedora dessa instituição, composta por um coordenador para cada ano e para cada disciplina. Cada um desses coordenadores tem a função de disseminar toda a parte pedagógica da instituição, além de realizar pesquisas, elaborar as avaliações e materiais para subsidiar os professores em sala de aula, sendo também responsável pelo trabalho de formação dos professores.

A escola tem como apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>4</sup> um departamento de saúde escolar, cuja equipe é formada por psicólogos, fonoaudiólogos e médicos pediatras. Esses profissionais oferecem suporte e orientação para a atuação dos

---

<sup>3</sup> Parecer CEP n. 59278516.0.0000.5514

<sup>4</sup> Uso a terminologia 'alunos com necessidades educacionais especiais', pois o apoio oferecido pelo departamento de saúde estende-se a todos os alunos com dificuldades e não ao público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

professores com esse alunado. Os pediatras e fonoaudiólogos ficam em uma unidade central onde prestam assessoramento para os especialistas que estão nas demais unidades do grupo educacional.

Na unidade onde a pesquisa foi realizada, quem orienta os professores é a psicóloga, que fica em tempo integral na escola, tendo como função a transmissão aos professores de informações para que se realize o desenvolvimento do aluno. É importante destacar que, caso a coordenação pedagógica possua algum laudo médico do aluno constando que ele faz acompanhamento externo por profissional especializado, a escola passa a atuar em conjunto com esse profissional. Reconheço a importância desse setor e do trabalho desenvolvido pelos profissionais para apoiar os professores em relação às questões clínicas de seus alunos; todavia, compreendo que as demandas oriundas das questões didático-pedagógicas não são de responsabilidade dessa repartição, por isso a importância do coordenador pedagógico para acompanhar os docentes na organização do trabalho em sala de aula para todos os alunos.

Para iniciar o processo investigativo, convidei cinco professoras para participar da pesquisa, tendo em vista o tempo de atuação que possuíam em sala de aula, considerando, então, a experiência profissional e a formação que apresentavam. Outro critério de seleção foi o fato de elas terem em suas turmas alunos com dificuldade de aprendizagem com ou sem deficiência e demonstrarem preocupação na forma como deveriam trabalhar com essas crianças. Todas as convidadas aceitaram fazer parte do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha relação com as cinco profissionais selecionadas para a pesquisa sempre foi de extrema cumplicidade, profissionalismo e honestidade. Percebia uma angústia e uma necessidade muito grande dessas professoras em relatar as suas práticas pedagógicas. Nos momentos de formação mensal, elas constantemente me procuravam para relatar alguma situação que tinham vivenciado em suas salas de aula com os alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem deficiência. A seguir, apresento essas docentes:

Cristine<sup>5</sup> possui 25 anos de magistério, sendo quase 20 na mesma instituição. Sua formação é em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia.

Maria Heloisa trabalhou em duas escolas, sendo 15 anos em uma instituição e 15 anos em outra. É formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Gestão Escolar.

Mirele tem 23 anos de magistério e formação em Pedagogia. Possui especializações em Gestão Escolar, Educação Infantil e em séries iniciais.

---

<sup>5</sup> Todos os nomes usados no decorrer deste trabalho são fictícios, de modo a preservar a identidade dos sujeitos.

Deise tem perto de 25 anos de magistério, atuando há 19 anos na mesma instituição. Trabalha com o terceiro ano. É pedagoga, com especializações em Educação Infantil e Gestão Escolar. Coursou Neuropsicologia, sem concluir.

Cátia é formada em Letras e pós-graduada em Leitura e Produção de Texto e em Psicopedagogia. Possui 12 anos de magistério, sendo 11 na mesma instituição.

Todas elas tinham em suas turmas, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, crianças com dificuldades de aprendizagem, com ou sem diagnóstico de deficiência. Todas possuíam experiência de mais de dez anos de magistério.

Essas informações estão sintetizadas no quadro a seguir:

<b>Professora</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Tempo na escola da pesquisa</b>	<b>Ano em que atuava</b>	<b>Diagnóstico do aluno acompanhado</b>
Cristine	Pedagogia	25 anos	20 anos	2º ano	Aluno Thiago, com Paralisia Cerebral
Maria Heloisa	Pedagogia	30 anos	15 anos	3º ano	Aluno Matheus, com Desvio do processamento auditivo
Mirele	Pedagogia	23 anos	15 anos	3º ano	Aluno João, com Paralisia cerebral
Deise	Pedagogia	24 anos	19 anos	2º ano	Aluno Pedro, com Autismo
Cátia	Letras	12 anos	11 anos	3º ano	Aluno Lucas, com Distúrbio de leitura e escrita e Desvio do processamento auditivo. Aluna Maria, com Desvio do processamento auditivo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

## 1.1 A entrevista coletiva como estratégia para a pesquisa

Para realizar este estudo, optei por tomar como referência as ideias de Kramer (2003), que destaca a entrevista coletiva como importante procedimento metodológico de pesquisa utilizado nas ciências humanas. O instrumento de entrevistas coletivas pode dar um sentido interativo à investigação.

Kramer (2003) afirma que na entrevista coletiva a situação dialógica é enriquecida, pois possibilita análises mais profundas e substanciais. Os professores que dela participam podem se sentir mais seguros para revelar suas dificuldades e sucessos, compartilhando com seus pares e com o entrevistado em total interação. Desse modo, foi possível relacionar a entrevista coletiva com o pensamento de Vigotski (1995), que considera que as consciências individuais constituem-se no social.

A escolha desse instrumento metodológico deu-se em função do objetivo desta pesquisa, qual seja, investigar a percepção das professoras sobre o processo de inclusão escolar de seus alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem diagnóstico de deficiência.

Desse modo, realizei o trabalho de campo com as professoras participantes por meio de três encontros, ocorridos no segundo semestre de 2016 e descritos a seguir. Os encontros foram realizados em uma sala de aula na mesma escola em que as professoras trabalhavam e duraram, em média, 50 minutos. Essas reuniões ocorreram no dia em que as professoras não estavam em sala de aula, às terças-feiras. Nesse dia da semana, os alunos têm a grade de aulas composta por outras disciplinas ministradas por professores especialistas como Inglês, Arte, Música, Ensino Religioso e Educação Física.

O primeiro encontro, ocorrido em setembro de 2016, teve como objetivo apresentar o projeto de pesquisa – tema, objetivos e procedimentos metodológicos. Também, expliquei-lhes a importância desse estudo e dos desdobramentos possíveis na ação da inclusão escolar. Ao construir um ambiente confortável e amigável para desenvolver a pesquisa, oportunizei ao grupo um espaço para ouvir e ser ouvido, como parte constitutiva e dialógica da construção da investigação. A apresentação do histórico profissional de cada professora e a apresentação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem deficiência, deram a elas a oportunidade de dividir coletivamente suas preocupações e experiências.

Nesse sentido, procurei conduzir as entrevistas como uma ação formada de sujeitos e por sujeitos. Estiveram presentes nesse encontro as cinco professoras escolhidas para a minha investigação.

No segundo encontro, todas as professoras estavam ansiosas em ouvir os relatos das colegas sobre seus alunos com dificuldades de aprendizagem e as práticas com eles desenvolvidas. Havíamos combinado, na reunião anterior, que para este segundo momento, as professoras Cristine e Cátia apresentariam seus relatos. Desse modo, o grupo escutou com interesse e atenção os dizeres das colegas; em muitos momentos, as demais professoras participavam com questionamentos e comentários, de modo que foi possível realizar uma entrevista dinâmica e interativa, como previsto. O terceiro encontro aconteceu em novembro e teve o mesmo caráter do primeiro e do segundo: tranquilo, amistoso, comprometido e também reservado para o relato das experiências concretas das professoras Mirela, Maria Luiza e Deise em suas classes no processo de inclusão com seus alunos com dificuldades de aprendizagem. Foram relatos longos e contundentes e que trouxeram uma grande quantidade de informações com riqueza de detalhes.

Para o registro dos dados, optei pela audiogravação de todos os encontros, com posterior transcrição, realizada em ortografia normativa. Após ler todas as transcrições, pude identificar temas que mais se destacaram nos dizeres das docentes e, a partir daí, estabeleci dois eixos temáticos para as análises: 1: Percepção das professoras sobre seus alunos e sobre suas possibilidades de aprendizagem e 2: A organização das práticas pedagógicas tendo em vista o processo de escolarização de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Este trabalho pautou-se na relação problema/método/investigação, conforme discutido por Vigotski (1995) em suas elaborações sobre o método de investigação. Em uma pesquisa como esta, com enfoque histórico-cultural, alguns procedimentos são necessários para conhecer o problema investigado no momento em que ele acontece, isto é, a maneira como as professoras e a escola organizam-se para realizar as práticas educativas tendo em vista os princípios da educação inclusiva.

Segundo apontam Zanella et al. (2007), o método dialético, assumido por Vigotski, considera a análise de uma dada situação dentro de um contexto histórico-cultural específico.

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. (ZANELLA et al., 2007).

Desse modo, para a análise das entrevistas, mais do que descrever os dizeres das professoras, busquei explicá-los, articulando-os com o referencial teórico e também com o cenário mais amplo da educação inclusiva: aspectos políticos, ideológicos, etc.

Essa consideração é de extrema relevância e guiou a presente pesquisa, já que ela objetiva compreender qual é a percepção que as professoras têm sobre seus alunos e sobre suas possibilidades de aprendizagem, além de analisar de que modo elas organizam suas práticas pedagógicas, tendo em vista o processo de escolarização desses alunos.

## **2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

### **2.1 Perspectiva histórico-cultural: algumas considerações**

Para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem, os estudos de Vigotski tornam-se, para muitos educadores, uma referência importante, na medida em que as ideias do autor sobre a natureza social do desenvolvimento humano, sobre o papel do outro para a aprendizagem da criança e, especialmente no caso de crianças com deficiência, seu olhar prospectivo para o desenvolvimento fornecem pistas aos educadores a respeito de como lidar com o ensino no contexto da diversidade.

No início do século XX, o interesse de Vigotski (2000) estava em compreender como se originavam e como se desenvolviam as funções psíquicas superiores. Para o autor, as diversas correntes de psicologia existentes até sua época não explicavam os processos superiores, tipicamente humanos. Vigotski (2000) entendia que as duas correntes da psicologia - a psicologia como ciência natural e a psicologia como ciência mental - não conseguiam abordar de maneira completa os processos psicológicos. Sendo assim, ele buscou uma nova forma pela qual fosse possível estabelecer uma síntese entre as duas abordagens, mas não como uma junção de ambas e sim como uma alternativa que entendesse os processos psicológicos como algo novo, como uma integração entre o homem como corpo e mente, isto é, o homem como ser biológico e ser social, o homem como um ser participante de um processo histórico-cultural.

Nesse sentido, três ideias destacam-se: as funções psicológicas têm um suporte biológico porque são resultado das atividades cerebrais; o funcionamento psicológico estrutura-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, considerando-se que estas se desenvolvem em um processo histórico; e a relação entre homem e mundo é uma relação mediada por um sistema de símbolos.

Em seu Manuscrito de 1929, Vigotski (2000) afirma que no desenvolvimento cultural a inter-relação entre o adulto e a criança é o que impulsiona o desenvolvimento. Dessa forma, ele afirma que a maneira correta de se pensar o desenvolvimento é perguntar como o coletivo cria na criança as funções superiores. Isto significa dizer que as funções psíquicas superiores são criadas no coletivo; a personalidade é o conjunto de relações sociais. Ao desenvolver e aprofundar essa linha de pensamento na obra 'Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores', Vigotski (1995) defende a ideia de um estudo num processo

de desenvolvimento histórico, pois ele aponta que o homem social modifica os modos e os procedimentos de conduta, transforma, cria e elabora novas formas de comportamento especificamente culturais, enquanto as mudanças psicofisiológicas pouco ocorrem.

O autor ressalta que é importante conhecer e compreender os processos de desenvolvimento. Para explicar tal questão, traz o exemplo da criança com deficiência. Destarte, o autor considera a existência de duas linhas de desenvolvimento: uma biológica e outra cultural. Ao nascer, a criança com alguma deficiência apresenta déficit biológico que impacta e desregula o desenvolvimento cultural - Vigotski cita o caso de uma criança cega ou surda e de crianças que têm comprometimento mental, pois o meio social não está preparado para lidar com isso. Para Vigotski (1995, 1997), as possibilidades de desenvolvimento de uma criança estão nas oportunidades socioculturais oferecidas a ela, já que as condições biológicas são dadas no nascimento e não são passíveis de modificação.

Assim, em 'Fundamentos da Defectologia'<sup>6</sup>, Vigotski (1989) afirma que é por meio do desenvolvimento cultural que se pode compensar a deficiência. Nessa obra, o autor apresenta a ideia de que existem dois caminhos na forma de desenvolvimento: um direto e um indireto. O primeiro ocorre quando o homem cultural sabe e tem meios para resolver uma determinada situação; o segundo ocorre como uma forma de compensar a falta de possibilidades de um caminho direto.

Em seus estudos, datados entre 1924 e 1931, Vigotski (1997) aponta para a necessidade de se compreender a deficiência não como um problema, mas sim como uma forma diferente de se trabalhar o desenvolvimento cultural da criança, de modo a compensar a deficiência.

É nesse viés que Dainez (2009) desenvolve seus estudos. Ela entende que o desenvolvimento decorre de dois fatores. Um deles ocorre pela superação da barreira orgânica e o outro, pelas formas socioculturais de significação. É por esses fatores que surgem os processos de compensação ao indivíduo, os quais dependerão tanto da gravidade do quadro físico quanto das dificuldades que são próprias de sua posição social. Como a estudiosa considera, é importante lembrar que a defectologia está fundamentada em uma metodologia que não pretende identificar os defeitos, mas descobrir o que é possível fazer para que o indivíduo venha a se desenvolver. Desse modo, a deficiência não é concebida como um problema e em uma perspectiva negativa; ela passa a ser entendida como um fator que existe, e que, junto a ele, existem outros fatores que são positivos e que a criança traz; são esses os fatores que servirão de meios possibilitadores de compensação da deficiência para a construção do seu desenvolvimento.

---

<sup>6</sup> Defectologia: estudo das deficiências – denominação usada no início do século XX.

Como Dainez (2009) destaca, o que importa nos estudos de Vigotski, no que se refere ao processo de compensação, não é fazer o indivíduo tomar consciência de sua deficiência, mas enfatizar para ele e no seu processo de desenvolvimento aquilo que tem de possibilidade que o levará efetivamente a desenvolver-se. O autor aponta que o mesmo ocorre no caso da criança com deficiência. Se o sistema nervoso central consegue reestruturar o processo de compensação de um dado órgão, ele certamente possibilita essa compensação em nível psíquico, fator que permitirá ao indivíduo com deficiência compensar sua dificuldade, superá-la e desenvolver-se. Essa compensação em nível psíquico é possível ocorrer em práticas sociais, mediadas por instrumentos e signos culturais.

Desse modo, como Dainez também salienta, o que é preciso ressaltar é que o processo de compensação só se efetiva se for considerado o aspecto social da criança, visto que é no caráter social que a criança com deficiência irá encontrar meios para a superação de suas dificuldades e, a partir disso, fazer uma reorganização psicológica para, pela plasticidade do sistema nervoso central, superar sua dificuldade e se desenvolver.

Por meio dessa linha de pensamento, Vigotski (1989) deixa clara a ideia de que, se para a criança com deficiência não for proporcionada uma forma alternativa para romper limitações, ou seja, recursos e meios auxiliares (instrumentos técnico-semióticos), ela jamais se desenvolverá, porque se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. É a própria cultura que reelabora todo o comportamento natural e refaz a situação de forma diferente para determinar o desenvolvimento.

Ademais, aponta Vigotski (1989) ser relevante compreender que a educação deve sempre enfrentar os desafios sem percorrer um trajeto linear; deve compreender o desenvolvimento como um caminho que permite trajetos diferentes, alternativos, caminhos que promovam uma compensação da deficiência, pois, indica o autor, o que gerou a deficiência não é modificável pela ação educativa. A educação, ao contrário, tem papel fundamental no desenvolvimento do funcionamento psíquico superior: atenção voluntária, memória mediada, formação de conceitos, imaginação. Essas funções psíquicas superiores têm natureza social e, no caso das crianças com deficiência, depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social, tornando-se, portanto, ligadas à ação educativa.

Todas essas ideias elaboradas por Vigotski (1989, 2000, 1995) na área de Psicologia são essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano e têm sido o fundamento para pensar, em especial, no que se refere à aprendizagem na educação inclusiva.

## **2.2 A perspectiva histórico-cultural na Educação: proposições e desafios para a educação inclusiva**

Vigotski (1989) entende que o desenvolvimento efetiva-se pelo modo cultural, não pelo modo natural, ou seja, o desenvolvimento não ocorrerá pela alteração do estado biológico da criança, mas pelo quanto o ambiente, o convívio com as pessoas, em suma, o meio cultural é capaz de influenciar o seu desenvolvimento a ponto de modificar a condição de aprendizagem dessa criança. Pensar o contrário é entender que uma criança com deficiência não terá a possibilidade de desenvolvimento. E esse é o desafio a ser realizado no que se refere à Educação Inclusiva.

Não se pode ignorar a Educação Inclusiva, principalmente porque, conforme já mencionado, a inclusão escolar é uma realidade na educação desde 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, e diversos aspectos passaram a ser necessários na prática pedagógica de modo a melhor organizar o trabalho efetivo do professor, a fim de proporcionar um real desenvolvimento na aprendizagem para a criança com deficiência.

Para uma melhor contextualização a respeito da educação inclusiva, torna-se importante observar o artigo “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional”, de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2011).

Em seu texto, a autora analisa os desafios no oferecimento de uma educação especial na política de educação inclusiva do governo federal. A autora (2011) aponta um histórico das políticas educacionais no Brasil e em outros países e mostra que, no Brasil, ao longo da história, a preocupação educacional era separar os alunos considerados “normais” e “anormais”, pois tal cisão era considerada benéfica para todos.

Ao estabelecer um painel da educação ao longo dos anos no Brasil, Kassar (2011) indica que, com a Constituição Federal de 1988, a qual enfatiza os direitos sociais e o estabelecimento da descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, o Estado brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista. Assim, Kassar (2011) mostra que, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, áreas como a educação e a saúde passariam a ter como corresponsáveis o chamado terceiro setor, pela ação de instituições públicas não estatais.

Ao citar Ainscow (1995, apud KASSAR, 2011), consultor da UNESCO que realizou um histórico da Educação Especial no mundo, referida autora demonstra que ele afirmou

não ser satisfatória a formação de pessoas com deficiência unicamente em escolas e centros especiais e que mudanças deveriam ocorrer tanto nas escolas especiais quanto nas escolas regulares.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha, favoreceu o ingresso de crianças deficientes em qualquer instituição de ensino, visto ser elevado o custo para as instituições especializadas. Kassar (2011) também destaca que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propôs que todas as escolas passassem a se adequar para receber alunos com deficiência. Também aponta o uso por vários países do termo “inclusão”, não mais empregando o termo “integração” (GONZÁLES, 2005, p. 14, apud KASSAR, 2011).

Kassar (2011) revela que, desde então, passou a haver uma espécie de complementaridade de ações entre o poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que remete à responsabilidade de atendimento de alunos com deficiências.

A partir dos anos 2000, o Estado passa a implantar uma política de Educação Inclusiva, pela qual o aluno com deficiência passa a frequentar salas de aula de escolas regulares, acompanhado ou não por atendimento educacional especializado e prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Também aponta que a Resolução nº 4, de 2009, estabelece que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam matriculados tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados, em instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos (KASSAR, 2011).

Apesar de todas essas determinações estabelecidas legalmente, Kassar (2011) aponta que a interação entre salas de aula regulares e salas de recursos multifuncionais não tem ocorrido, o que acaba comprometendo o ensino para o alunado da Educação Especial. Segundo a autora, os atendimentos nas salas de recursos, de modo geral, ocorrem de modo paralelo ao ensino da sala comum.

A questão é que, com tais considerações sustentadas legalmente, há outros aspectos a serem analisados, devido às barreiras que surgem para a inclusão da criança com deficiência, principalmente se a questão for analisada na perspectiva dos estudos de Vigotski.

Um desses aspectos é a necessidade de se realizar uma série de adaptações em nível curricular e de avaliações para a criança com deficiência; o outro aspecto é a formação dos professores diante da necessidade da adaptação.

Vários autores têm estudos realizados em relação a essas concepções. Uma delas é Góes (2002), em seu artigo “Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e

educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural”. A autora toma como referência os trabalhos de Vigotski para apresentar sua perspectiva de desenvolvimento no que se refere à educação de crianças com deficiência, embasando-se, mais especificamente, nos estudos que compõem a coletânea “Fundamentos de Defectologia” (VIGOTSKI, 1989).

Nesse artigo, a autora verifica serem abordados principalmente os processos de indivíduos com deficiência mental, surdez, cegueira e deficiência múltipla, incluindo também as análises relativas a outras condições, como transtornos emocionais e de conduta. Góes (2002) ressalta as expressões “caminhos alternativos” e “recursos especiais” para o desenvolvimento e educação da criança com deficiência.

Essas expressões referem-se ao encaminhamento central da inclusão: a adaptação de currículo e a adaptação da forma avaliativa das crianças com deficiência. Lastreada em Vigotski, ela critica o modo como as escolas comuns vêm realizando essas adaptações previstas na lei, pois, para ela, a escola faz pequenos ajustes e simplificações de tarefas que não contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em alunos com deficiência. Ainda, entende não se tratar de adaptar currículos, mas de oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem, ainda que para isso sejam necessários recursos auxiliares e caminhos alternativos.

Góes destaca um dos postulados de Vigotski que rejeita a caracterização descritiva e quantitativa para se referir à criança com deficiência e aceita a perspectiva de que esta se desenvolve nas relações sociais, devendo, portanto, ser compreendida em seu caráter histórico-cultural. A pesquisadora reforça a ideia afirmando que é na qualidade das experiências em diferentes espaços de cultura que se determinará o desenvolvimento (RIVIÉRE, 1988, apud GÓES, 2002).

Assim, aponta Góes (2002), se as condições oferecidas pelo grupo social são ricas, estimuladoras, certamente a criança desenvolver-se-á, ao contrário de uma que esteja inserida em um grupo social empobrecedor. Esse ponto de vista é sustentado pelos estudos de Vigotski (1989), quando menciona que se deve oportunizar à criança com deficiência uma nova ferramenta com o fim de se percorrer um caminho de desenvolvimento adequado ao que é necessário para ela resolver determinado desafio que não pode ser resolvido. Estudos esses voltados para as condições orgânicas dessa criança.

Com base nessa questão, a autora comenta a necessidade de criar caminhos alternativos e buscar recursos auxiliares para a criança com deficiência; afinal, a aprendizagem, de modo geral, leva em consideração somente condições do desenvolvimento de um ser humano típico. Isso quer dizer que, conforme Góes (2002) aponta, remetendo a Vigotski (1989), o que gerou a deficiência não é modificável pela ação educativa. Ao contrário, o desenvolvimento do funcionamento das funções superiores

depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social, tornando-se, portanto, ligado à ação educativa.

Góes (2002) exemplifica essa necessidade com o caso de cegos ou de surdos, mostrando que a educação deles não pode ocorrer com orientação para a falta de audição ou de visão, e reforça a ideia de que a educação especial deve ocorrer por caminhos diferentes, que contemplem as mesmas metas gerais, o que favorece a inclusão das crianças com deficiência em diferentes espaços sociais. Tal raciocínio acaba por demonstrar uma crítica de Vigotski (1989) às escolas especiais que tomam como prioridade o desenvolvimento de funções elementares em vez de priorizarem o desenvolvimento das funções superiores. Com base nos estudos vigotksianos, Góes (2002) chama a atenção para esta questão, visto que algumas instituições escolares apenas inserem a criança na classe comum, sem nenhuma adaptação, ou as encaminham para as chamadas salas de recurso, quando estas existem na escola. A autora menciona a necessidade de se estabelecer a inclusão social de forma ampla, considerando que são várias e diversas as formas de deficiências; ainda destaca os problemas reais para alguns casos, como problemas de locomoção, porque as instalações não são adaptadas às necessidades das crianças, além, e principalmente, do fato de que as crianças com deficiência podem ficar à margem dos acontecimentos e da sequência de atividades da sala de aula, porque pouco há de especial em relação às características de sua diferença.

Em vista dos problemas levantados por Góes com relação à organização das práticas pedagógicas tendo em vista a inclusão escolar (2002), é importante destacar o artigo “Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais”, de Adriane Cenci e Magda Floriana Damiani, publicado em 2013.

Nesse artigo, as autoras fundamentam-se na teoria histórico-cultural, a partir de Vigotski, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), para discutir a importância da aprendizagem de conceitos científicos (os conceitos aprendidos mediante instrução formal/escolar) para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao se referirem aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à relação entre instrução/aprendizagem e desenvolvimento, elas fazem uma especificação a título das considerações que traçam em relação ao seu público-alvo, dividindo-o em três grupos: alunos com deficiência (auditiva, visual, mental, física, múltipla), alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo e psicose) e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010). Cenci e Damiani (2013) apontam que, segundo os Parâmetros Curriculares, é necessário haver uma adaptação específica para cada singularidade. Desse modo, as autoras retomam este documento, em que se apontam

níveis diferentes de adaptação, a saber: adaptações no nível do projeto pedagógico, adaptações relativas ao currículo da classe, adaptações individualizadas do currículo, adaptações de acesso ao currículo e adaptações nos elementos curriculares.

Para que seja feita uma adaptação adequada, elas salientam a necessidade de observar alguns critérios destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, quais sejam: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33, apud CENCI; DAMIANI, 2013)

As autoras destacam a importância dos parâmetros curriculares para a organização do ensino para alunos com deficiência; todavia, destacam que, “sob justificativa de adequar o ensino e o currículo às especificidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas, muitas vezes, negligenciando os conteúdos escolares formais, pressupondo não estar ao alcance deles” (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 721). Com base nesse aporte, argumentam que ideias da perspectiva histórico-cultural podem fundamentar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com vistas ao acesso ao conhecimento sistematizado, científico.

Ao tomarem o conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vigotski (1993), Cenci e Damiani (2013) destacam que aquilo que a criança consegue fazer com auxílio e o que consegue fazer por imitação são bons indícios do que está em potencial em referida zona de desenvolvimento. Ainda asseveram a importância de ensinar o que é novo, promovendo de fato o desenvolvimento.

Com base nos estudos de Vigotski sobre conceitos científicos, Cenci e Damiani (2013) enfatizam a importância de trabalhar essas concepções com a criança com deficiência. As autoras destacam que tanto o professor quanto outro colega podem auxiliar a criança para que ela se aproprie do conceito, expandindo o potencial de desenvolvimento por meio da mediação do professor e/ou do colega e efetivando, desse modo, a internalização do conceito.

As autoras ainda salientam que há dois tipos de conceitos considerados por Vigotski: o conceito cotidiano e o conceito científico, já mencionado. Elas comentam que Vigotski considera os dois conceitos complementares, visto que o primeiro é formado de baixo para cima, ou seja, das propriedades elementares às superiores, e o segundo é formado de cima para baixo, ou seja, das propriedades superiores às inferiores.

Essa concepção é importante, segundo as autoras, para entender que os conceitos cotidianos são formados a partir de vivências, enquanto os científicos requerem que as funções psicológicas do aluno estejam voltadas ao conceito em si; a relação entre eles é fundamental para que ocorra o desenvolvimento mental. O mais importante não é a

mudança quantitativa, mas a qualitativa, ocorrida pela internalização do conceito científico associado ao conceito cotidiano.

Conscientes da relevância da apropriação dos conceitos, as autoras apontam para uma armadilha da inclusão: as escolas que não conseguem atender de fato uma criança com dificuldades de aprendizagem podem acabar criando mecanismos que não serão ferramentas adequadas, o que não consolidaria uma inclusão efetiva (MICHELS, 2006, apud CENCI; DAMIANI, 2013).

Ainda nessa linha, as autoras observam a necessidade de priorizar o trabalho com os conteúdos (SAVIANI, 2009, apud CENCI; DAMIANI, 2013), visão contrária à linha de pensamento que provocou um esvaziamento do ensino destinado às classes mais populares, visto que esse esvaziamento desconsiderou a socialização do saber considerado científico e que não oportunizou às camadas mais simples da população o acesso ao saber da camada social considerada culta. Essa verificação vai ao encontro dos estudos de Vigotski quanto à prioridade aos conceitos científicos.

Cenci e Damiani (2013) enfatizam a ideia de que é preciso desenvolver os estudantes com conhecimentos além dos do cotidiano e reforçam que só assim terão condição de pensar e questionar a própria realidade de modo crítico, condição que não deve ser negada nem ser diferente para crianças com algum tipo de necessidade especial. Ademais, destacam a ideia de que todos os alunos com deficiência têm condições de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que cada um aprenda de uma maneira diferente da dos demais alunos, e afirmam que cabe ao professor saber mediar o conhecimento científico.

Tais procedimentos também são observados em Silva-Porta et al. (2016), em cujo artigo apresentam o conhecimento sobre adaptação curricular na escola regular. Segundo as autoras, pouco existe de pesquisa e estudos publicados nesse campo, quando muito há algo acerca de deficiência visual. Além disso, elas observaram que a demanda de adaptação volta-se para o currículo de Língua Portuguesa.

Silva-Porta et al. (2016) observam, com base nos PCNs, que, embora haja uma garantia governamental de inclusão aos alunos com deficiência, só a inclusão não é suficiente. Elas defendem a necessidade de haver um currículo que seja individualizado, ou seja, que adapte para o aluno com deficiência o currículo de base comum a todos os alunos, considerando o tipo de deficiência que apresenta, com o escopo de levá-lo à apropriação do conhecimento. Sobre o porte das adaptações, estas autoras indicam que as de pequeno porte estão mais ligadas ao professor, como melhor organização de espaço físico, objetivos e conteúdos que podem ser eliminados ou priorizados, adaptação de técnicas e instrumentos, assim como adaptação nos procedimentos didáticos e nas atividades quanto em nível de complexidade, modificação e adaptação de materiais. As de grande porte estão

vinculadas à responsabilidade do gestor da instituição de ensino e relacionam-se a modificações nos objetivos, conteúdos, metodologia, organização didática e avaliação. Todas essas propostas de adaptação curricular devem estar fundamentadas em critérios, como as autoras indicam, citando o que, quando e como o aluno deve aprender e como e quando avaliar o aluno (Brasil, 1998).

Nesse sentido, Silva-Porta et al. (2016) citam o estudo de Cenci e Damiani (2013), a respeito de uma adaptação de currículo voltada para o tipo de limitação da criança com deficiência, necessária para um ensino inclusivo. As autoras questionam o que tem sido ajustado, como essa adaptação tem ocorrido, quais são os tipos de adaptações.

A partir de gráfico constante dos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial, Silva-Porta et al. (2016) observam que as adaptações de maior preocupação têm se efetivado quanto à deficiência intelectual e deficiência visual. Tal preocupação decorre do fato de que os alunos com a primeira deficiência precisam de um ensino individualizado, com mudanças na forma de se transmitir o conhecimento, e os alunos com a segunda deficiência adquirem conhecimento por outros meios, como a audição e o tato. Elas também observaram que há poucos estudos publicados que se referem a deficiências múltiplas, condutas típicas e transtorno global do desenvolvimento e constataram que a maior preocupação desses pesquisadores está voltada para a compreensão de como a adaptação ocorre, além de proporem novas formas de adaptação e verificarem o quanto elas são efetivas.

Quanto a saber em que disciplinas mais ocorrem as adaptações, Silva Porta et al. (2016) indicam que há várias disciplinas que mais fazem esse processo, mas as mais mencionadas foram Língua Portuguesa e Matemática; a primeira no que se refere à leitura e escrita e à segunda quanto a conceitos matemáticos. As autoras observaram que História, Biologia e Educação Física não haviam sido contempladas.

Quanto à classificação dos tipos de adaptações descritas na pesquisa, as autoras notaram que grande parte dos estudos voltava-se para adaptação de materiais e recursos didáticos. Contudo, também encontraram adaptações de estratégias, tempo, organização e avaliação didática, de conteúdos, objetivos e metodologias. Ao analisarem o Projeto Político Pedagógico de cada escola pesquisada, observaram que a adaptação vem contemplada, embora de maneira superficial. Verificaram não haver suficiente produção de conhecimento sobre a adaptação curricular e mencionam que o “achismo”, o “improvisado” parece ser o fio condutor da prática pedagógica (GOMES, 2005, apud SILVA-PORTA et al, 2016).

As constatações feitas por Silva-Porta et al. (2016) somam-se às observações anteriormente apresentadas por Michels (2011). Esta destaca que, no âmbito da educação inclusiva, o modelo pedagógico atuante não é o de valorização da apropriação do conhecimento escolar pelos alunos com deficiência, estando mais para um modelo médico-

psicológico. Tal fato aponta para o não desenvolvimento de aprendizagem de conteúdos, o que não revela uma real inclusão.

Michels (2011) destaca que, na esteira da inclusão, o Brasil apresenta escolas que se voltam para a questão da educação inclusiva, mas que cada uma delas se apropria da inclusão de forma particular, isto é, a seu modo.

Em “A inclusão vista como par dialético da exclusão”, um dos subtítulos do estudo de Michels (2011), a autora sustenta a ideia de que a educação deve ser tomada como o agente de inclusão social, minimizando diferenças. Entretanto, em outro texto (MICHELS, 2004), destaca que na educação escolar de alunos com deficiência isso não tem se efetivado de uma forma completa, visto que a necessidade tomada como primeira é somente incluir, o que não tem levado realmente o aluno com deficiência à apropriação de conhecimento.

Michels (2011) considera a educação de alunos com deficiência como uma educação que na verdade não inclui; ao revés, o excluído torna-se responsável pela sua condição (FREITAS, 2002 apud MICHELS, 2011).

Para Ferreira (2014), outra pesquisadora que se destaca pelos estudos sobre a educação especial, o pensamento é o mesmo. Ela também entende que a educação especial deve se realizar como um processo educacional que segue uma proposta pedagógica a qual garantirá os serviços educacionais e será desenvolvida igualmente com os alunos, com ou sem deficiência, para garantir a educação escolarizada garantir que as potencialidades do aluno sejam desenvolvidas.

Entretanto, para a efetivação da inclusão escolar, com o acesso ao conhecimento, torna-se necessário refletir sobre a formação do professor. E é sob esse enfoque que se torna pertinente o artigo “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil”, de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2013), justamente por mostrar as mudanças legais no que se refere à política de educação especial e, particularmente, na formação do professor regente.

Garcia (2013) expõe que, embora a inclusão tenha se fortalecido a partir de 2003, somente a partir de 2007 cursos de formação continuada foram oferecidos para os professores de educação especial. A problematização apresentada por ela volta-se para uma série de mudanças das questões legais estabelecidas pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação, tanto no que se refere ao atendimento ao aluno quanto no que refere ao preparo do professor e/ou da presença ou não de um profissional para atendimento educacional especializado. Ele aponta que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem formação específica, embora não seja especializado, já que outros profissionais são associados à educação inclusiva, como monitor ou tutor, intérprete de libras, instrutor de libras e o próprio professor regente, este devendo ter uma

formação na qual tenha estabelecido contato com conteúdos que possibilitem o aprendizado de alunos da educação especial.

Apesar de haver todo esse encaminhamento, Garcia (2013) aponta que a inclusão ainda está pouco clara no que se refere ao atendimento em escola especial e ao atendimento em escola regular por meio de Salas de Recursos Multifuncionais, com professor e recursos específicos em contraturno.

Referida autora vai além. Por meio de uma análise da política educacional brasileira, apresenta situações que se pautaram em diferentes aspectos legais para mostrar a falta de clareza nas orientações e na formação do professor de AEE, muito por haver interesses políticos em questão. A pesquisadora partiu de hipóteses levantadas por diferentes autores, a exemplo de Evangelista (2003, apud GARCIA, 2013), no que se refere ao discurso do Estado da década de 1990; Shiroma e Schneider (2008, apud GARCIA, 2013), quanto à conformação dos professores acerca de um novo projeto educacional; Evangelista (2006, apud GARCIA, 2013), que mostra a necessidade de adequar os professores aos novos tempos e às estratégias pedagógicas, a fim de alinhá-los às políticas educacionais vigentes, e também Michels (2011), a qual destaca que ao professor coube a tarefa de ser um gestor de recursos de aprendizagem, esvaziando, desse modo, a função primeira da ação docente.

Ainda apresenta vários exemplos de situações mais recentes acerca da pouca clareza das orientações sobre as práticas pedagógicas de professores para o trabalho com alunos que apresentam algum tipo de deficiência e menciona a necessidade de questionar o tipo de educação especial que pretende ter como estrutura da prática pedagógica: uma formação sem base teórica, sem conteúdo pedagógico, assumindo um caráter gerencial, a distância e instrumental, como afirmou Michels (2011), ou uma formação que valorize o aluno sem generalizar, sem restringir-lhe conteúdos nem massificar, com o escopo de realmente realizar a inclusão.

Os aspectos que Garcia (2013) menciona, em especial quanto às práticas pedagógicas dos professores e à falta de orientação dada a eles, são reforçados na perspectiva de Ferreira (2014), ao refletir sobre a inclusão escolar. Ferreira (2014) menciona a educação denominada inclusiva, mas que oferece um atendimento com enfoque médico-psicológico, assim como bem destacou Michels (2011), acabando, na verdade, mais por excluir do que incluir o aluno no processo de aquisição de conhecimento.

Nessa perspectiva de Ferreira (2014), também com base na perspectiva histórico-cultural, apresentam a influência do diagnóstico da criança em relação à atuação de professores frente a um laudo médico. Essa necessidade de laudo para justificar o não aprender da criança com deficiência, entendem as pesquisadoras, só reforça o padrão biológico como supressor da condição real de possibilidades de aprendizagem do aluno,

pois a criança com deficiência tem seu desenvolvimento escolar centrado nas condições orgânicas e não em suas potencialidades.

Tal situação é confirmada pelas autoras por meio dos encontros de formação continuada com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, coordenadores, diretores, psicopedagogos e fonoaudiólogos. Por meio das análises apresentadas, fica claro que, para os professores e a equipe diretiva da escola, é preciso saber o diagnóstico para se respaldarem em situações como as de não aprendizagem de alunos, uma vez que o diagnóstico justificaria o não aprender.

Com esse olhar, as autoras apontam para uma prática pedagógica centrada no problema do aluno e não em suas possibilidades reais de transformação. Essa constatação contradiz os estudos de Vigotski, argumentando que a criança com deficiência também é um ser cultural e social, e que certamente se desenvolverá e superará os desafios decorrentes dessa deficiência se lhe for oferecido um ambiente adequado e com uma interação de qualidade com o professor que estará conduzindo o seu aprendizado.

Em outro estudo, Freitas, Monteiro e Camargo (2015) expõem contradições na prática diária dos professores. Isso porque a apresentação do diagnóstico, ao ser conhecida por alguns professores, acaba por dificultar a valorização das potencialidades do aluno com deficiência.

Para as autoras, muitos alunos com deficiência não estão sendo realmente incluídos, em geral, devido à insegurança do professor para ensinar esses alunos, visto não se sentirem preparados para desenvolver o seu trabalho de inclusão.

Esse aspecto, como mencionam as autoras, acaba por indicar contradições no cotidiano escolar. Freitas, Monteiro e Camargo (2015) percebem o quanto a visão dos docentes está atrelada a um conceito negativo no âmbito social, e, apesar de notarem que eles sentem responsabilidade pelos alunos com deficiência, notam também que, para eles, muito do não aprender desses alunos está delegado a uma concepção médico-psicológica e à dificuldade em si do próprio aluno, que faz parte da sua deficiência, o que também revela que esses profissionais entendem o conceito de deficiência sob aspectos históricos formadores de estigmas.

Freitas, Monteiro e Camargo (2015) destacam a necessidade de desenvolver uma concepção diferente de deficiência, uma concepção que leve em consideração a visão de mediação semiótica de Vigotski (1997), para que “a singularidade dos alunos e que as relações se deem sem uma hierarquia entre aqueles que são diferentes/deficientes e aqueles que não os são” (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015, p. 35).

Em “Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência”, Freitas, Monteiro e Camargo (2017), tendo como referência teórica e metodológica os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, analisaram duas situações

com professores de uma escola pública, quais sejam, “ações e reflexões dos professores e pesquisadores para ensinar alunos com deficiência e dificuldades reveladas pelos professores em suas práticas pedagógicas” (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2017, p. 57).

Entre 2012 e 2013, as pesquisadoras realizaram os encontros e verificaram que muitos professores mencionaram que, em sua formação, não lhes foi dado preparo no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. As pesquisadoras também ouviram dos professores que a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência é da família, da falta de diagnóstico e da ausência de acompanhamento de profissionais especializados. Em decorrência dessas afirmações, as pesquisadoras perceberam que aos professores faltava mais reflexão sobre as suas práticas pedagógicas embasadas em uma fundamentação para isso.

Como segunda etapa da pesquisa, referente às dificuldades dos professores, Freitas, Monteiro e Camargo (2017) mencionam que uma professora comentou já ter realizado tudo para fazer o seu aluno aprender. A partir do relato dessa professora, as pesquisadoras observaram que a sua dificuldade estava relacionada ao fato de que ela não sabia o que esse aluno havia aprendido de fato, ou, nas palavras das pesquisadoras, teve dificuldade de compreender “o processo de aprendizagem do aluno” (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO 2017, p. 68). Elas percebem que tal situação acaba por revelar as dificuldades de boa parte dos professores em sua prática pedagógica.

As pesquisadoras verificaram que os professores são receptivos e que se dispõem a trabalhar com os alunos empregando diferentes estratégias para levá-los a apropriar-se do conhecimento que lhes é transmitido. Também constataram que é de grande valia proporcionar aos professores momentos de reflexão, oportunizando-lhes aprofundamento teórico sobre práticas pedagógicas e sobre a problemática da deficiência e do processo de inclusão.

Em suas considerações finais, as autoras reforçam a necessidade de garantir subsídios teóricos para que, discutidos coletivamente, os professores sintam-se mais capacitados para uma prática mais direcionada ao desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Tendo em vista a leitura do referencial teórico exposto, pode-se notar que a questão da inclusão escolar ainda é uma incógnita para muitos professores, como fora constatado no relato de muitos professores nos estudos realizados por Freitas, Monteiro e Camargo (2015, 2017) dez anos depois.

Ainda que fundamentada na legislação brasileira, como apontam todos os teóricos, é possível observar que, em grande parte, a dificuldade de assegurar a apropriação de

conhecimento ao aluno com deficiência está ligada ao fato de que falta clareza aos professores quanto à sua formação e à sua atuação.

O que os artigos destacam é que, se a prática pedagógica dos professores for fundamentada em ideias da perspectiva histórico-cultural sobre as possibilidades de desenvolvimento de todos os sujeitos estarem atreladas às condições socioculturais, poderá ser realizado o trabalho efetivo de uma educação inclusiva de qualidade, já que nessa perspectiva as atividades realizadas com base nos aspectos sociais conduzem à aprendizagem.

Vale ressaltar que o caminho para a efetivação de uma educação inclusiva está ocorrendo, como bem se observa no artigo de Freitas, Monteiro e Camargo (2017), mas ela só se efetivará se houver, por parte dos gestores de educação, a oportunização aos professores de refletir sobre suas ações, balizadas por subsídios teóricos que proporcionem uma análise crítica de suas práticas pedagógicas.

No próximo capítulo, apresentarei o estudo empírico que realizei com as professoras participantes desta investigação. Como mencionado, realizei entrevistas com essas docentes e, após transcrever os dados e analisar o material, organizei seus dizeres, dividindo-os por temas: 1: Percepção das professoras sobre seus alunos e sobre suas possibilidades de aprendizagem e 2: A organização das práticas pedagógicas tendo em vista o processo de escolarização de alunos com dificuldade de aprendizagem.

### **3 O QUE REVELAM AS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE SEUS ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Com o objetivo de entender como a educação inclusiva é realizada nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos dizeres das professoras participantes, apresento neste capítulo os resultados do estudo, organizado em dois eixos analíticos: 1. Percepção das professoras sobre seus alunos e sobre as (im)possibilidades de aprendizagem e 2. Organização das ações pedagógicas.

#### **3.1 Percepção das professoras sobre seus alunos e sobre as (im)possibilidades de aprendizagem**

Nesta parte, analiso as percepções das professoras sobre seus alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem deficiência. Seus dizeres revelam o que elas pensam sobre as (im)possibilidades de aprendizagem de seus alunos, tendo em vista que todos têm um diagnóstico clínico. Assim, quando pedi que elas falassem um pouco a respeito de seus alunos atendidos de uma maneira mais especial, elas proferiram relatos diferenciados e significativos, considerando as possibilidades de aprendizado que elas percebem neles. Esses relatos foram feitos já no primeiro encontro.

A primeira professora a fazer o seu relato foi Cristine, que está no magistério há 25 anos e há 20 na instituição onde ocorreu a pesquisa. Thiago é seu aluno; ele tem paralisia cerebral. Vejamos a sua resposta.

Professora Cristine: [...] Ele tem uma compreensão, um tempo diferente, mas consegue compreender. E estamos trabalhando bastante agora para a questão da conservação da informação. A questão da memória mesmo, porque ele aprende alguma coisa, mas ele não consegue fixar, não consegue usar isso em outro momento. [...] Oralmente ele se expressa muito bem. Ele tem uma dificuldade na fala, mas é um menino que tem conteúdo, ele verbaliza muito bem.

Nesse relato, chama a atenção o fato de que o discurso da professora é contraditório. Ela começa afirmando que o aluno tem compreensão, que ele consegue

compreender; entretanto, afirma, na sequência, que ele não consegue reter o que compreende. Apesar desse aspecto contraditório, a professora destaca o que aluno faz.

A segunda professora a fazer o relato foi Mirele. Ela tem 23 anos de magistério e é professora do aluno João, que apresenta paralisia cerebral.

Professora Mirele: [...] esse ano eu tenho um aluno que tem paralisia cerebral, é um aluno cadeirante. [...] Por esse motivo ele tem uma tutora. [...] Ele tem um pouco de comprometimento na fala [...] é uma criança que tem vários tipos de acompanhamento. Então ele tem a fisio, tem a fono, a terapia ocupacional. Hoje ele está fazendo o acompanhamento psicológico porque é uma criança que, desde que nasceu, toda a atenção é para ele e está em um momento que precisa entender que muitas vezes ele vai precisar errar, vai precisar ser corrigido, e esse processo para ele, é complicado. [...] ele tem vários ganhos nesse processo de inclusão. Um deles é o social, porque ele é uma criança que interage muito bem com os colegas, e os colegas da sala e de outras salas também sempre buscam a companhia dele e sempre procuram. Não seria real se eu falasse que ele brinca todas as brincadeiras com os colegas. Mas sempre buscam estratégias para ele poder participar. Então assim, eles acabam adaptando as brincadeiras para poder brincar com a criança. [...] Ele é uma criança que, desde o início do ano até agora, percebemos uma evolução na própria linguagem, é uma criança que na questão do cálculo mental hoje, no segundo trimestre do terceiro ano, na questão da compreensão da matemática, é onde mais ele está apresentando dificuldade.

O discurso de Mirele merece algumas considerações importantes. No início de seu relato, ela apresenta a deficiência de seu aluno. Em seguida, aponta todos os problemas decorrentes da deficiência, o que acaba por justificar a presença de um tutor em sala de aula, visto o aluno ter dificuldade de locomoção. Além disso, Mirele também menciona a dificuldade do aluno na fala e afirma que ele tem todo um acompanhamento de profissionais especializados.

Mirele comenta que João teve ganhos no processo de inclusão e que um desses ganhos é a socialização. Dessa fala da professora, vale destacar o fato de que ela mencionou que os colegas “sempre buscam estratégias para ele poder participar”.

Podemos perceber que em boa parte de seu relato ela ressalta aspectos clínicos e sociais, mas não aponta para a questão de aprendizagem. Destacando a condição orgânica, parece esta se torna determinante para a não aprendizagem e, por isso, ela só considera relevante a participação social da criança. Vigotski discute, como já mencionado, que a deficiência é compreendida pelo viés biológico e não orgânico.

Os estudos de Vogotski trazem reflexões sobre como é importante perceber que a educação deve sempre enfrentar os desafios sem percorrer um trajeto linear e sim entender

o desenvolvimento como um caminho que permite trajetórias diferentes, caminhos que promovam uma compensação da deficiência, uma organização para permitir o desenvolvimento cultural, visto que a condição orgânica da criança não coincide com a condição social convencional da sociedade.

Ao falar da Matemática, a professora parece compreender que ter ou não ter o raciocínio é um fato ligado à dificuldade decorrente da deficiência do aluno. Essa observação feita pela professora não leva em conta que o pensamento – o raciocínio – é uma função psíquica superior que se constitui nas relações sociais, ou seja, é criada no coletivo (VIGOTSKI, 2000) .

O relato a seguir é da professora Deise. Ela tem de 24 para 25 anos de magistério e está há 19 na instituição em que realizei a pesquisa. Seu aluno, Pedro, apresenta síndrome do espectro autista, desvio do processamento auditivo, déficit de atenção e algumas questões fonoaudiológicas.

Professora Deise: [...] Ele é um guerreiro, assim, ele tem muita vontade de aprender, mas por conta de todas as dificuldades que ele tem, ele tem algumas limitações. É uma criança que quando você dá uma atividade para ele, ele enquanto não termina não se dá por vencido. E às vezes ele leva uma tarde inteira para fazer uma atividade que as crianças levaram 10, 15 minutos. Mas ele tem uma força de vontade grande, é uma criança que hoje, em termos de notas, ele tem acompanhado enquanto média, mas faz um esforço tremendo assim, para ficar junto com o grupo.

No relato da professora Deise, observamos que ela percebe o fato de cada aluno ter um ritmo diferente na aprendizagem. Essa percepção está alinhada à perspectiva histórico-cultural, para a qual o desenvolvimento é dinâmico. Para Vigotski (1989), a educação deve sempre enfrentar os desafios sem percorrer um trajeto linear, pois é a própria cultura que reelabora todo o comportamento natural e refaz a situação de forma diferente para determinar o desenvolvimento, a aprendizagem.

Vale ainda ressaltar a seguinte fala da professora: “mas faz um esforço tremendo assim para ficar junto com o grupo”. Este relato remete a outro aspecto dos estudos de Vigotski (1989): o convívio com as pessoas, isto é, o meio cultural é capaz de influenciar o desenvolvimento de tal maneira que modifica a condição de aprendizagem da criança. Importante lembrar: vontade é uma das funções psíquicas superiores.

A professora Cátia, com 12 anos de magistério e 11 anos na instituição em que realizei a pesquisa, tem dois alunos com dificuldade de aprendizagem. São eles: Lucas e Maria, sendo que o menino apresenta um nível alto de ansiedade e a menina tem dificuldade de escrita, de leitura e de raciocínio lógico. Ambos têm dificuldade no processamento auditivo.

Professora Cátia [...] O menino é muito ansioso, então ele faz uso de medicamento também para controlar a ansiedade e agitação [...] ele é uma criança que tem muito potencial, é uma criança muito ativa, o que dificulta é a questão da ansiedade, da agitação [...] Ele acaba errando pela pressa, e não por não saber. [...] Quando ele vem sem medicamento, nós já observamos, ele fica muito mais agitado, essa produção dele em sala cai bastante. [...] a menina, de 8 anos: bastante dificuldade de leitura e escrita e na parte matemática do raciocínio lógico, contar com sequências, regularidade, decompor o número com regularidade, compor também. [...] Tem hora que ela esquece. A questão da memória também interfere.

No relato da professora Cátia, podemos observar a sua menção ao comportamento do menino diante do uso do medicamento ou de sua ausência, mencionado antes mesmo de ela afirmar que o aluno tem potencial, que essa medicação é fundamental para a aprendizagem - e não a sua prática e estratégias em sala de aula, que é ativo. Após, volta a reforçar a questão da ansiedade, da agitação.

A partir dos relatos das professoras, percebemos que elas reconhecem a dificuldade em aspectos bem específicos do seu aluno: Cristine relata o problema de memória de Thiago; Mirele menciona todo um quadro clínico com problemas motores e a dificuldade de raciocínio; Deise menciona a necessidade de tempo diferente para Pedro realizar as atividades; Cátia destaca a ansiedade de Lucas. Destacam-se os relatos de Cristine e Deise. Além das dificuldades, elas ressaltam o potencial de seus alunos para a aprendizagem, como demonstram alguns trechos mencionados por elas. Cristine relata: “Ele tem uma compreensão, um tempo diferente, mas consegue compreender”, “Oralmente ele se expressa muito bem... ele verbaliza muito bem”; Deise diz: “leva uma tarde inteira para fazer uma atividade... Mas ele tem uma força de vontade grande”.

Ainda que nem todas as professoras entrevistadas destaquem claramente o potencial de seus alunos, elas demonstram acreditar que a dificuldade específica de seu aluno pode ser trabalhada. Fazem uso das palavras “consegue”, “aprende”, “vontade”, demonstrando consciência da dificuldade de cada um deles. Ademais, em nenhum momento mostram relutância em trabalhar com eles; pelo contrário, elas inclusive evidenciam a capacidade que cada um tem para se desenvolver, destacando o progresso que aos poucos eles apresentam.

Essa situação parece bastante contraditória, já que por um lado revelam um olhar voltado para os aspectos orgânicos e biológicos dos seus alunos e para as dificuldades que apresentam, e por outro apontam um olhar para as possibilidades de aprendizagem deles. A questão é que há um fator histórico que pesa na maneira de olhar a pessoa com deficiência. Comumente, separavam-se as pessoas consideradas “normais” das “anormais”, tendo como base uma ideia de benefício a todos. Ainda que tenham ocorrido diversas modificações na

educação, as chamadas salas de recursos multifuncionais revelam a fragilidade na questão da inclusão em salas de aula regulares. (KASSAR, 2011).

Mesmo não estando claras no relato das professoras as suas ações, só pelo fato de sabermos que os alunos citados estão em salas de aula regulares, deduzimos que algumas ações devem estar sendo tomadas por elas para que cada aluno frequente as aulas. É isso o que nos faz compreender a contradição na fala das docentes entrevistadas.

Por essa razão, dividimos os relatos das professoras em dois eixos. A apresentação desse primeiro eixo remete a fundamentos de Vigotski quanto ao que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski (1989) afirma que a deficiência orgânica não é modificável pela ação educativa e que essa deficiência não impedirá o desenvolvimento dessas funções, pois há possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social. Inclusive é essa visão que acaba por levá-lo a opor as linhas de desenvolvimento biológico e cultural, visto que esta se fundamenta em uma perspectiva histórica e social.

Portanto, a visão das professoras entrevistadas, conforme palavras anteriormente destacadas e referentes ao que elas disseram quanto ao potencial de seu aluno e das suas possibilidades, é de extrema importância para formalizar a inclusão. Embora elas não tenham clareza sobre conceitos ligados à perspectiva histórico-cultural, ao citarem a condição de seu aluno, sugerem ser possível o aluno avançar. E pode ser realmente essa ausência de percepção que as leve a um relato que demonstre contradição.

Vamos observar o relato de Maria Heloisa, professora do aluno Matheus, que tem alteração no processamento auditivo. Ela está no Magistério há 30 anos, sendo 15 na instituição onde realizei a entrevista.

Maria Heloísa: [...] É uma criança totalmente dispersa em sala de aula. Ele foi retido no primeiro ano, nessa instituição. Eu sempre percebi essa dispersão dele, tanto que desde o início do ano sempre sentou na frente [...] em todo momento ele tenta sair, ir ao banheiro, levanta muitas vezes, e agora talvez ele entre até com uma medicação para ver se consegue focar mais a atenção dele. O problema dele é a atenção [...].

Esse relato mostra que a professora tem um valor pré-concebido de seu aluno. Ela acaba por chamar a atenção para um comportamento que é peculiar a quem possui alteração no processamento auditivo; então acredita que seu aluno só consegue aprender utilizando a medicação, o que revela uma concepção sobre a dificuldade de aprendizagem que acaba por excluir e estigmatizar o aluno, já que a atenção também é uma das funções psíquicas superiores e que, por essa razão, será desenvolvida a partir das relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior (VIGOTSKI, 2000).

Conforme apontam Hilusca Alves Leite e Silvana Calvo Tuleski (2011), os problemas de desatenção e comportamentos hiperativos diagnosticados nas crianças atualmente como

TDAH estão vinculados às formas de transmissão social dos comportamentos e, por conseguinte, das funções psicológicas superiores. Eles desenvolvem-se devido à desregulação da conduta da criança em seu processo de desenvolvimento por parte daqueles que a educam, tanto formalmente quanto informalmente, e não como decorrentes de problemas orgânicos, individuais, que os sujeitos trazem consigo em sua genética. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o indivíduo organiza sua conduta a partir do que lhe é transmitido no seu ambiente sociocultural; dessa forma, condutas, hábitos e comportamentos são apropriados pela criança. (LEITE; TULESKI, 2011, p. 115)

Assim sendo, a professora, ao entender que a medicação será uma boa alternativa para ver se seu aluno focará mais nas aulas, age de forma contrária ao que se espera em uma educação inclusiva. Com esse modo de pensar e olhar o seu aluno, mencionada docente acaba por ajudá-lo a construir uma imagem pessoal de desatento, ansioso, sem levá-lo à superação do seu problema. Isso porque ela desconsidera a ideia de que somos construídos pelos outros, de que é o coletivo que cria na criança as funções superiores, no caso, a atenção, como aponta Vigotski (2000).

Uma das questões que se tornaram necessárias foi saber como cada uma delas reagiu ao ter conhecimento de que teriam alunos com certas deficiências em sua sala de aula. Também chamou a atenção o comentário feito por elas a respeito da existência ou não de um laudo médico.

Professora Maria Heloísa: [...] Então, a partir de agora com esse laudo, eu vou trabalhar mais do que eu trabalhava antes com ele, que eu já percebia essa distração dele, e também assim, essa falta de interesse em focar naquilo que você está falando. [...]

O que se percebe no relato da professora Maria Heloísa é a necessidade de um laudo para desenvolver um trabalho de aprendizagem mais efetivo. Esse pensamento revela um dos maiores problemas na educação inclusiva, que é o fato de o professor, em decorrência de um laudo, facilitar os conteúdos ao aluno com deficiência, deixando de assegurar-lhe o acesso aos conteúdos da série cursada, justificando tal atitude com a ideia de que a distração é dificuldade dele. Tal raciocínio vai ao encontro das ideias de Freitas, Monteiro e Camargo (2015, p. 33): “os fatores sociais e pedagógicos deixaram de ser considerados para se compreender as causas da não aprendizagem de alunos”.

Ao tomar a atitude de compreender o aluno pela sua dificuldade, não pela sua condição de desenvolvimento, Maria Heloísa acaba por estigmatizar o aluno, pois, nas entrelinhas de sua ação e reação no que se refere ao aluno, destaca muito mais uma incapacidade do que uma certeza de desenvolvimento dele, visto que sua perspectiva não atende às necessidades desse seu aluno.

Ainda que a professora não apresente descaso nas suas atitudes, é possível observar que ela não faz um trabalho efetivo de inclusão, já que valoriza muito o diagnóstico. Compreender a deficiência apenas enfatizando o diagnóstico não é coerente com as proposições da perspectiva histórico-cultural, na medida em que essa concepção compreende que o desenvolvimento tem natureza social e depende das condições oferecidas pelo meio sociocultural. Em relação aos aspectos educacionais, Góes (2002), com base em Vigotski, pontua que toda criança deve ter acesso aos mesmos conteúdos escolares e que devem ser buscados recursos auxiliares e caminhos alternativos de aprendizagem.

Entretanto, há uma justificativa para essa perspectiva que a professora apresenta. Há fatores que a levam a agir como age. Segundo Freitas, Monteiro, Camargo (2015, p. 35), em pesquisa feita com professores:

Os educadores do grupo estudado não negam a responsabilidade que cabe a eles de ensinar, no entanto, revelam o conflito que vivem diariamente na escola. Trazem as marcas de uma construção social da deficiência pautada em estigmas e preconceitos sociais constituídos nas relações sociais.

É justamente essa problemática que Maria Heloisa revela com os seus dizeres.

Com relação a essa reação, vejamos os relatos das professoras Mirele, Deise, Cátia e Cristine.

Professora Mirele: “A primeira vez que eu percebi ele em sala de aula foi de muita preocupação, porque eu nunca tinha trabalhado com uma criança com essa dificuldade motora e sei que a escola tem bastante. A gente não tá sozinha, ... tem apoio, mas é preocupação, porque é uma responsabilidade e é um desafio. É um desafio muito grande, porque a partir do momento que você recebe uma criança assim, você tem que tomar cuidado pra você não facilitar demais a vida dela e acabar estacionando na questão da estimulação e também a gente não pode cobrar de uma forma que ela não esteja preparada pra corresponder.

Professora Deise: O que foi diagnosticado é espectro autista, desvio do processamento auditivo, déficit de atenção e algumas questões fonoaudiológicas. Ele vai começar os acompanhamentos mais intensos agora. Essa família no segundo ano já foi apontada para que buscassem a avaliação, se não me engano passaram por dois profissionais, mas não concluíram a avaliação, e só foi concluída agora.

Professora Catia: A questão do processamento interfere na questão da concentração, e essa agitação interfere na aprendizagem dele. No trabalho ele não consegue obter muitos avanços justamente por ter a questão da agitação que acaba interferindo também.

Professora Cristine: Ele teve paralisia cerebral e tem um acompanhamento assim: uma parte foi bastante comprometida, mas tem bastante estímulo. Ele tem muitos profissionais certos que acompanham. Então para mim na verdade foi uma surpresa, um grande desafio, porque eu não tinha nenhuma especialização para trabalhar com ele. Nenhuma orientação, nenhuma programação. Então estamos muito no dia a dia com o que ele traz.

Ao se falar em laudo, essas professoras demonstram certa inquietude. Algumas delas, quando souberam do laudo do aluno, questionaram a si mesmas, refletindo sobre se conseguiriam desenvolver um trabalho para a aprendizagem dele, reação que revela medo e receio diante de algo que será novo em sua prática pedagógica. No decorrer das exposições, em todos os momentos elas pontuam a capacidade de aprendizagem de seus alunos, e o laudo, na opinião dessas professoras, mostra-se relevante para balizar o trabalho que irão desenvolver com essas crianças.

Como asseverou Vigotski (2011) em seus estudos sobre a defectologia, a natureza do desenvolvimento é social, para todas as crianças, pois tanto as que apresentam alguma deficiência como as que não apresentam desenvolvem-se pelas condições concretas oferecidas a ela em seu meio social. As crianças com deficiência podem precisar de caminhos alternativos e recursos auxiliares que as levem a se desenvolver. Portanto, é importante as professoras entenderem que não será o laudo que determinará o quanto a criança desenvolver-se-á; não é o laudo que determina o que pode ou não nortear o trabalho das professoras com os alunos com deficiência, enunciando-lhes que ele só chegará a determinado limite. Elas devem saber que “os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural” (GÓES, 2002, p. 98).

Entretanto, vale ainda ressaltar que, como as professoras entrevistadas lecionam há muitos anos na escola em que foi feita a pesquisa, e considerando que elas também têm uma formação a partir de seu contexto histórico-cultural, faz parte do procedimento da instituição de ensino onde atuam exigir a apresentação de laudo da criança. Essa exigência é feita pelo DSE (Departamento de Saúde Escolar) como forma de salvaguardar os encaminhamentos realizados pela escola no que se refere a adaptações de currículo e/ou de avaliações, e as professoras só podem realizar algumas estratégias de flexibilização do currículo e das avaliações a partir da orientação do DSE, pois esse é o procedimento registrado no PPP da instituição.

Considerando a reação de cada professora, podemos observar que o que ainda é um entrave na educação inclusiva molda-se em dois fatores: a concepção que as professoras têm a respeito de deficiência e a necessidade de um laudo clínico.

Nesses dois casos reforçam-se duas ideias a partir da concepção de que somos construídos pelo contexto histórico-cultural: as professoras vêm de uma sociedade que não aceitava com bons olhos uma pessoa com deficiência, conforme expus anteriormente ao mencionar a divisão de pessoas “normais” e pessoas “com deficiência”. Por essa razão, elas apresentam uma certa surpresa, um certo medo de lidar com um aspecto que será diferente em sua sala de aula; as professoras estão presas à ideia de que os fatores biológicos podem se sobrepor ao desenvolvimento, como se o fator biológico fosse superior ao fator histórico-cultural.

### **3.2 A organização das ações pedagógicas**

Neste eixo, focalizo o que as professoras dizem sobre as atividades, se fazem uso de materiais diferenciados e quais flexibilizações/adaptações curriculares são realizadas, as estratégias utilizadas para ensinar os alunos, e como descrever o sistema da avaliação da escola.

Cabe esclarecer que, na escola pesquisada, a avaliação não ocorre em momentos estanques, isolados do processo de ensino, mas se caracteriza como formativa e processual, embora também seja classificatória, uma vez que o registro da aprendizagem do aluno, em cada trimestre, dá-se por meio de notas obtidas por média aritmética. Para compor essa média, as avaliações de caráter formativo ocorrem em datas agendadas no calendário escolar e são realizadas por meio de instrumentos diversos. As de caráter processual ocorrem no decorrer de cada trimestre. Em Língua Portuguesa, as avaliações realizadas contemplam outros aspectos: além das avaliações de caráter formativo, as avaliações processuais são realizadas também com avaliações de leitura e oralidade, bem como produções de texto, estas tendo a realização obrigatória da sua reescrita. Vale ressaltar que os instrumentos avaliativos, como provas, exercícios, trabalhos, entre outros, podem ser flexibilizados para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

No segundo e no terceiro encontro, solicitei que cada professora relatasse uma ação pedagógica que elas desenvolveram em sala de aula para trabalhar os conteúdos com seus alunos.

No segundo encontro, o relato foi realizado com duas professoras: Cristine e Cátia. No terceiro encontro, quem relatou foram as professoras Mirele, Maria Heloisa e Deise. Para melhor apresentar o desenvolvimento desta pesquisa, são inseridos a seguir trechos da narrativa de cada professora, relatando ora sobre a adaptação curricular, ora sobre o

planejamento das aulas, das atividades e materiais utilizados, e uma falando sobre a flexibilização avaliativa.

A seguir, a professora Cristine e a pesquisadora dialogam sobre a adaptação curricular para o aluno Thiago, com paralisia cerebral.

Pesquisadora: Certo. Cris, ele tem adaptação curricular?

Professora Cristine: Tem. Mais em português e em matemática. E nas outras áreas nem tanto. O que substituímos? O descrever, nós tiramos dele essa verbalização. Nós colocamos citar, pôr exemplos. Em uma avaliação também, modificamos a avaliação onde ele tem muito a responder; nós acabamos colocando: “pinte a alternativa; marque a correta”, alguma coisa. Também tiramos aquelas de incorreta e correta porque a questão, como eu falei, de quando você faz o discurso para ele, fica muito difícil, essa coisa assim de correta e incorreta. E para ele é tudo muito correto.

Cenci e Damiani (2013) enfatizam a ideia de que é preciso desenvolver os estudantes com conhecimentos além dos cotidianos e reforçam que só assim terão condição de pensar e questionar a própria realidade de modo crítico, condição essa que não deve ser negada e tampouco ser diferente para crianças com algum tipo de deficiência. Com base no aporte dessas autoras, o fato de mudar algumas palavras, ao invés de responder, e o aluno pintar e marcar a alternativa correta, isso seria uma simplificação de tarefa, contrapondo-se às ideias de Cenci e Damiani, que destacam que todos os alunos com deficiência têm condições de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que cada um de uma maneira diferente da dos demais, afirmando que cabe ao professor saber mediar o conhecimento científico.

A professora Cátia e a professora Cristine dialogam sobre o momento da aplicação da prova.

Professora Cristine: Agora ele já está lendo a avaliação sozinho? Você não faz mais a leitura?

Professora Cátia: Eu leio na íntegra, para a prova.

Professora Cristine: Vê a questão da apresentação e da atenção?

Professora Cátia: Eu dou uma régua para ele. E eu falo: “Agora você vai lendo devagar. Leia questão por questão”. E no texto, é engraçado que ele já sabe onde tem que ir, e ele tem uma boa memória. É uma coisa que ele também vai desenvolvendo. Então é uma dificuldade, ele busca uma estratégia dele. Ele tem uma boa memória e consegue. Quando eu falo: “Volta no texto, volta no texto. Leia essa pergunta de novo”. Ele percebeu que a resposta está errada, apaga, e às vezes

ele faz a resposta de acordo com a pergunta, às vezes ele faz outra fora do contexto. Mas é a questão, eu vejo, que prejudica muito, essa ansiedade, essa pressa do fazer logo, do acabar rápido.

Nesse último relato, é importante ressaltar que a professora mencionou que a estratégia é do aluno; no entanto, é ela que o auxilia, pois lhe entrega a régua, orienta que ele volte no texto, que leia novamente. Essa observação é pertinente porque o processo de aprendizagem também se realiza pela palavra do outro, que faz a mediação pela palavra.

Assim, a partir das considerações feitas pelas professoras, é importante retomar a ideia de *adaptação*. Conforme mencionado anteriormente, uma adaptação efetiva é aquela que adapta as atividades realizadas às necessidades específicas do aluno com deficiência. É exatamente isso o que se observa em relação ao procedimento das professoras. Mesmo que não apresentem total consciência a respeito da forma como encaminham as atividades com seus alunos, as professoras acabam por desenvolvê-las, de acordo com Cenci e Damiani (2013):

podemos imaginar as adaptações curriculares também como um modo de colocar o conceito de zona de desenvolvimento proximal em funcionamento, ao buscar definir os procedimentos didáticos necessários, direcionando a instrução àqueles processos latentes que, a partir da colaboração, transformar-se-ão em desenvolvimento real. (CENCI; DAMIANI, 2013, p. 717-718).

Pelo relato das professoras, observa-se a seriedade na realização do trabalho. Isso é possível por relatarem a insistência na possibilidade de acerto do aluno, como no caso em que uma delas diz: “‘Volta no texto, volta no texto. Leia essa pergunta de novo’. Ele percebeu que a resposta está errada, apaga,[...]”, bem como em um processo de compensação, quando observamos o relato da outra professora: “Em uma avaliação também, modificamos a avaliação onde ele tem muito a responder; nós acabamos colocando: ‘pinta a alternativa; marque a correta’ [...]”

Ao buscarem estratégias para auxiliar seus alunos, as professoras revelam o comprometimento com esses eles e com o trabalho.

Perguntei para as professoras Cátia e Mirele como elas agem quando os alunos não entendem, o que elas explicaram para o grupo, tendo como respostas:

Professora Cátia: Tanto para a Maria quanto para o Lucas, nós trabalhamos a checagem do que eles entenderam, relacionar os conhecimentos que já tiveram com os novos, sempre mostrando imagens, escrevendo no quadro as palavras-chaves, que são orientações passadas para nós pela equipe escolar que nos dá assistência no trabalho com os alunos com deficiência passados para nós.

Pesquisadora: E está dando resultado, Cátia?

Professora Cátia: Então, assim. Ontem fomos trabalhar o texto das profissões. Esse texto era um subsídio para trabalhar o critério de avaliação sobre profissões de outros tempos. Eles perguntaram o que era moleiro, se era quem fazia mola. Eu falei: “Então vamos pegar o dicionário e vamos pesquisar”. Eles pegaram o dicionário, viram o que era, que era o profissional que trabalhava em uma loja de grãos. Nós conversamos e construímos uma resposta. Fui falando para eles que o moleiro era uma profissão muito comum antigamente, e que hoje quase não existe porque nós não vamos moer os grãos que você colhe; eles vão para a fábrica. Então nós vamos fazendo as relações e fazendo leitura para não se perder.

Professora Mirele: Nas atividades de leitura e escrita é onde ele encontra a maior dificuldade, então são atividades que você tem que fazer passo a passo buscando sempre o apoio nas atividades de oralidade primeiro. Quando a gente vai trabalhar a escrita de palavras com ele, a gente tem que fazer todo aquele trabalho que é feito lá no início da alfabetização, de retomar sílaba, valor sonoro, porque ele consegue, ele decodifica algumas palavras, algumas sílabas, ele conhece as letras, ele reconhece algumas sílabas, mas na hora de formar as palavras, ele ainda precisa de uma intervenção. Na produção de texto, a gente contextualiza o tema com ele e depois ele vai relatando oralmente como que ele deseja que seja registrado e aí hoje ele fala assim: “muda de linha”.

Pesquisadora: Dá outra ideia?

Professora Mirele: É. Outra ideia. “Muda de linha”. “Não. Tá errado. Volta lá, apaga; é ponto”. Então, assim, alguns critérios, ele já consegue reconhecer. E o mais importante é que ele se faz entender né, ele já começa a fazer essa questão de uma correção. A dificuldade que ele tem na interpretação de texto se dá também no enunciado, então você tem que dar informação por informação e aquela questão assim, “Você não entendeu, você quer que eu desenhe?”. Com ele isso tem que acontecer sempre. Tem que desenhar, tem que mostrar no concreto pra ele poder ter a compreensão, porque ele não tem essa compreensão só no abstrato, ele precisa realmente desse apoio do concreto em todas as áreas. Na disciplina de matemática ele também tem uma grande dificuldade. A adaptação que a gente faz pra ele é de numeração. Hoje as crianças do terceiro ano trabalham com números até mil, ele trabalha até 100 em todas as operações. Nas operações que entram hoje no terceiro ano que é multiplicação e divisão, a gente trabalha com números muito pequenos, com registro de desenho pra ele e assim, a gente sempre procura usar umas fichas coloridas pra ele ir fazendo ou os agrupamentos, ou a divisão dos agrupamentos número a número, pra ele poder perceber ali a quantidade.

Por meio desses relatos, podemos perceber o valor da linguagem no desenvolvimento humano. Seja ela escrita, oral ou por imagens, o que se verifica é que a interação social pela linguagem assume grande importância para o desenvolvimento da criança com deficiência. É como afirma Dainez (2009), ao discutir as ideias de Vigotski sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano:

A criança cresce se relacionando com os outros, com o meio cultural e consigo mesma num processo semiótico possibilitado pela linguagem. Deste modo, segundo o autor, a linguagem é caracterizada como sendo o principal processo de uso de signos culturais construídos socialmente. (DAINEZ, 2009, p. 25).

Como a linguagem faz parte de todos os processos de relação social, para a inclusão da criança com deficiência ela deve ser bem trabalhada, conscientemente desenvolvida, pois é “[...] fundamental importância no processo de constituição do sujeito, na qual não é apenas comunicação, mas desempenha função organizadora, mediadora, interativa e simbólica [...]” (DAINÊZ, 2009, p. 25). Assim, haverá a contribuição de vivências diversificadas para o aluno com deficiência construir novos conhecimentos.

No que se refere à adaptação, algumas matérias também foram adaptadas para os alunos.

Professora Mirele: [...] pra segurar o lápis [...] a mãe conseguiu como se fosse um encaixe com gel de um material de silicone que encaixa no lápis e fica preso na mão, então ele consegue fazer alguns movimentos e ele não perde o lápis e aí a gente procura fazer sempre o traçado de letra, o desenho ou uma pintura, qualquer atividade que a gente possa garantir que ele faça a gente tem que estimular, porque ele precisa e quanto mais a gente desenvolver sensações pra ele, melhor. Então, assim, material dourado, ficha colorida, tabela de alfabeto em tamanho ampliado, alfabeto móvel, tabela numérica, tudo isso fica na mesa dele. Então, tá sempre à disposição dele e quando ele vai fazer uma atividade.

Professora Cristine: Agora, na informática, conseguimos esse ano que trocasse o mouse (Cristine cita o mouse ao se referir à aula na sala de informática), e que era uma coisa que me incomodava. Ele só usa a mão esquerda e só tinha mouse para cá (mão direita). Então por mais que você mudasse ali, os botões são diferentes. E agora veio um mouse que é especial para ele. Então ele pode mexer com esse dedinho, fazer essa função aqui, e outro lá com outra função, está marcado, ele é colorido onde ele tem que colocar o indicador e tudo. Quando chegou, eu e a professora de informática explicamos a ele que aquele era um mouse para ele, que aquele lugar ia ser dele, e ele já vai entrando na sala de informática e já fala: “Cadê o meu lugar? Não tem ninguém sentado no meu lugar?”. Então ele sabe que aquele

lugar é dele. Então ele era extremamente dependente na informática também. Essa coisa de alguém fazer para ele. Queria que alguém ligasse, que alguém puxasse. Daí falamos: “Não, agora tá tudo próprio pra você, então você não precisa mais”. Então vamos tentando tirar isso dele.

Pelo relato dessas professoras, pode-se observar que há uma grande preocupação em realizar adaptações que facilitem a aprendizagem para o aluno com deficiência e em utilizar outros materiais como recursos auxiliares que, ao mesmo tempo, oportunizem maior autonomia para a ação deles, como o encaixe com gel, citado pela professora Mirele, e a troca do *mouse*, citado pela professora Cristine.

Essas formas de adaptação, ainda que associadas apenas a recursos auxiliares, não de currículo ou de atividades, mostram a mediação entre professor, aluno e esses materiais. Tudo é feito para que o aluno aproxime-se do conhecimento científico, não havendo o impedimento para o saber acadêmico; porém, somente isso não garante a questão da inclusão. Não adianta adaptar o material por si só se o aporte teórico não constituir o docente para a interação com o discente.

O que se observa é que as adaptações ocorrem apenas no âmbito dos materiais e de estratégias, como apontou a pesquisa de Silva-Porta et al. (2016):

Na maior parte das pesquisas analisadas, a adaptação curricular é vista como uma forma de reorganização curricular, de modo a torná-la flexível a todos os educandos. Portanto, o currículo formal deve ser ajustado aos educandos, sofrer modificações quanto aos conteúdos, métodos de ensino, objetivos e temporalidade, a fim de garantir-lhes uma educação significativa e de qualidade. (ARANHA, 2000, apud SILVA-PORTA et al., 2016, p. 226).

Pelos episódios apresentados, podemos perceber que, segundo as explicações, as professoras planejam as atividades sem considerar unicamente a deficiência apresentada pelo aluno. Ao contrário, buscam desenvolver os mesmos conteúdos que trabalham com os demais alunos, sem privá-los do que é realizado nas aulas. Elas também incorporaram às suas adaptações, outros materiais para proporcionar melhor aprendizado ao seu aluno.

Essas ações permitem perceber que as professoras possuem dedicação em estabelecer uma prática educativa que inclua os alunos nas atividades escolares, embora destaquem mais a participação social dos alunos do que seu processo de aprendizagem. Elas mencionam o receio trabalhar com o aluno, questionando, inclusive sua competência. Isto posto, parece que suas falas muitas vezes revelam suas tensões e olhares contraditórios para o processo de inclusão escolar dos alunos – assumem seu papel de ensinar, pensam em modos para fazer isso, mas, ao mesmo tempo, ao discorrer sobre os alunos apresentam suas dificuldades, destacam aspectos inerentes ao quadro da condição

orgânica e acabam por valorizar a participação social do aluno ao invés das possibilidades reais de aprendizagem dos conteúdos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objetivo identificar as concepções de professoras e as práticas desenvolvidas em sala de aula para os alunos com dificuldade de aprendizagem com ou sem laudo de deficiência.

Em suas narrativas, essas professoras mostram uma importância muito grande da presença de um laudo médico. Demonstram que, a partir desses laudos, elas terão a segurança de estarem no caminho certo. Apesar disso, antes mesmo de elas saberem o resultado desses laudos, elas já faziam a mediação para a aprendizagem, o que considero ser um aspecto importante para dar condições para os alunos acessarem o conhecimento escolar.

Fica claro que, na escola dessas professoras, o laudo e o acompanhamento dos alunos por profissionais da saúde (neurologista, fonoaudiólogo, neuropsicóloga, entre outros) são muito marcantes. Em alguns casos, percebi uma dependência das professoras na definição de estratégias dos profissionais da saúde para orientar o trabalho pedagógico com esses alunos, já que a flexibilização só pode ser feita após a orientação desses profissionais, os quais têm parâmetros bem definidos para o auxílio da equipe pedagógica nesse processo.

Assim, com base nas análises realizadas, constatei que a escola atende as indicações dos dispositivos legais quanto aos alunos com deficiência matriculados no ensino comum. O aluno com deficiência motora tem um tutor, contratado pela instituição, que o acompanha durante todo o horário da aula com a função de auxiliá-lo em relação aos registros, à organização dos materiais e à locomoção no ambiente escolar. Há uma equipe pedagógica formada por professores, assessor e psicólogo que acompanha todas as situações referentes a esses alunos, realizando atendimentos à família e aos profissionais que atendem esses alunos. Durante o período necessário, a adaptação curricular foi ajustada pela escola para aplicação de avaliações em diversas modalidades, personalizando esse atendimento para cada aluno.

A partir da análise do material empírico, constatei que a inclusão ainda não se efetiva como esperado. Por mais que a escola, de grande porte, ofereça suporte e contribua para a inserção do alunado com deficiências, ainda é necessário outro olhar para os alunos. Notei que alguns professores ainda se respaldam na definição do laudo para efetivar o trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem e com deficiência, situação essa que, provavelmente, tenha sido construída em função do modo como essa instituição realiza o

encaminhamento para o atendimento desses alunos a fim de que ela tenha no laudo o respaldo para os seus encaminhamentos e para justificar as ações das professoras.

No contexto escolar dessas docentes, esse modo de olhar para o aluno faz com que elas se questionem suas práticas e sintam-se inseguras por saberem que precisam do aval de profissionais da saúde para direcionarem o trabalho em sala de aula.

É por essa razão que deveria ser oportunizada a formação continuada aos professores, considerando a grande quantidade de alunos matriculados na escola, para destacar o papel do professor e a sua importância para o ensino de todas as crianças, com deficiência ou não, visto ser ele quem domina o conhecimento a ser socializado entre todos os alunos. Com o professor em formação continuada, será possível proporcionar-lhe a sustentação necessária para que se sinta preparado a atender seu aluno com dificuldade de aprendizagem, fato que incidirá na construção de um vínculo afetivo com seu aluno e que refletirá nesse aluno a segurança para, pelo meio em que estará inserido, desenvolver-se de modo efetivo. São necessários um aprofundamento no estudo a ser realizado, com os professores, sobre o ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial, bem como a realização de encontros formativos em que os professores possam relatar suas dúvidas, angústias e discutir estratégias que possibilitem, de fato, o acesso ao conhecimento escolar por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência.

Compreendo que esses encontros devem ser coordenados por profissionais da área educacional que tenham formação didático-pedagógica necessária a esse fim.

Em relação às condições reais que a escola oferece quanto ao acesso ao conhecimento escolar, observei que as professoras, pelas mediações que afirmam realizar em sala de aula, trarão êxito à aprendizagem de alunos com necessidades e dificuldades de aprendizagem, visto que, pelo seu maior conhecimento, terão maior facilidade de aprender, passando a ter o domínio real de muitos conceitos científicos.

Ser professor na diversidade é um grande desafio, por isso é importante reiterar a crença na formação continuada e em um trabalho com enfoque colaborativo, por saber quão ampla é a diferença nesse modo de trabalho pedagógico, pois essas ações favorecem ao professor a possibilidade de refletir sobre suas ações pedagógicas com base em fundamentos teóricos, de modo a (re)significar a sua práxis e possibilitar caminhos alternativos para a aprendizagem de alunos com deficiência.

Com base na concepção histórico-cultural, em especial nos estudos de Vigotski, e nas análises realizadas a partir dos relatos das professoras, as crianças com deficiências ou com dificuldade de aprendizagem desenvolvem-se e aprendem na relação social com o outro, nas mediações proporcionadas pelo outro, por signos e por instrumentos.

Se cabe à escola e a nós, professores, assumirmos o papel de ensinar os conceitos científicos e oportunizar a todos os alunos o desenvolvimento cultural, de modo particular

aos com deficiências, sem olhar para o déficit orgânico, mas para as oportunidades de aprendizagem nas relações intersubjetivas, é preciso conhecer o histórico dessa criança para que seja feita uma observação mais direcionada ao meio social e familiar em que ela se desenvolveu antes de adentrar na educação escolarizada. Tal procedimento irá eliminar a visão que se volta para o déficit orgânico, rumando para a sua formação humana, de convívio, de trocas, de conquistas alcançadas pelas oportunidades que lhes foram dadas antes de sua vida escolar.

No entanto, mais uma vez percebemos que essa ação só será possível se realmente as escolas oportunizarem encontros para que o professor, pelo diálogo com outros professores, possa refletir a respeito de suas ações e de seus anseios diante da aprendizagem de seus alunos por meio dessa troca com outros docentes. É isso que se observa em Freitas, Monteiro, Camargo (2017):

Diante da complexidade das situações vividas na escola pelos professores e seus alunos, compreendemos que, para avançarmos em direção a uma prática que contemple relações de ensino significativas, devemos considerar os subsídios teóricos, discutidos coletivamente, que permitam aos professores uma compreensão crítica de suas ações e que os instrumentalize para a ação docente, a qual possa garantir aos alunos acesso ao conhecimento e à cultura. (FREITAS, MONTEIRO, CAMARGO, 2017, p. 72).

Com essa concepção será possível efetivar uma educação de qualidade, que possibilitará o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Secadi. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. **Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 713-726, set.-dez.2013.

DAINÊZ, Débora. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral Camargo. **Contradições no/do cotidiano escolar**: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 27-36, jul.- dez. 2015.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral Camargo. **Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência**. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 57-76, jan.- abr. 2017.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Prefácio. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. (Orgs.) **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 13-21.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Santa Catarina. v. 18, n. 52, jan.- mar. 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação**: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Maria Kohl de; SOUZA, Denise Trento R. de; REGO, Teresa Cristina. (Orgs.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul.- set. 2011.

KRAMER, Sônia. **Entrevistas coletivas**: uma alternativa para lidar com adversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. **Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária**: novo entendimento para o TDAH. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-119, jan.- jun. 2011.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, mai.- ago. 2011.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. 1994. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=2ahUKEwiRtYKoksXgAhWXLLkGHXRKBgAQFjALegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fsalamanca.pdf&usq=AOvVaw0AxEVhGjVHZQ2RJGd\\_r8Es](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=2ahUKEwiRtYKoksXgAhWXLLkGHXRKBgAQFjALegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseesp%2Farquivos%2Fpdf%2Fsalamanca.pdf&usq=AOvVaw0AxEVhGjVHZQ2RJGd_r8Es)>. Acesso em: 17 fev. 2018.

SILVA-PORTA, Wilma Carin et al. **Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 215-231, jan.- abr. 2016.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Jomtien**. 1990. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>. Acesso em: 17 fev. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1995. p. 11-46.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.** Madri: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 1929.** Educação e Sociedade, Campinas, n. especial, p. 21-44, 2000.

\_\_\_\_\_. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. **Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia.** Psicologia e Sociedade, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.