



5342 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT15 - Educação Especial

Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura
Mateus Henrique do Amaral - UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
Maria Inês Bacellar Monteiro - UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Ana Paula de Freitas - USF - Universidade de São Francisco
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura

Resumo

O estudo analisa as possibilidades de formação na licenciatura para práticas de ensino que proponham a reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum. Trazemos episódios da supervisão de estágio em um curso de licenciatura, analisados à luz da psicologia histórico-cultural, em diálogo com a perspectiva enunciativo-discursiva. Os episódios indicam os sentidos em torno do compromisso de ensinar, bem como sobre a prática com o aluno com deficiência na escola comum. Identificamos a complexidade na apresentação de propostas para as adaptações curriculares apontadas pelas políticas educacionais para a educação especial, mas reconhecemos a possibilidade de (re)significações dos conceitos e visões a partir das negociações de sentidos entre professora, pesquisador e estagiários. Compreendemos que o ensino para alunos com deficiência deve se orientar para práticas que incidam no funcionamento psíquico dos estudantes, considerando suas formas particulares de apropriação da cultura, de modo a ancorar a participação efetiva destes na escola.

Palavras Chave: Educação Especial. Formação de Professores. Práticas de Ensino.

A partir de 1990, no bojo do movimento de universalização do ensino fundamental no Brasil, ganha força o discurso que advoga a escola comum como *locus* prioritário para a escolarização da criança com deficiência. De lá para cá, apesar de grande crescimento de matrículas nas salas do ensino regular, tal movimento não veio acompanhado de garantia na qualidade dos processos de ensino. Uma série de pesquisas indica sérios problemas em relação à defasagem idade/série (MELETTI & RIBEIRO, 2014), à permanência de um modelo médico-psicológico que responsabiliza o aluno pelos insucessos acadêmicos (MONTEIRO, FREITAS & CAMARGO, 2015) e às práticas de ensino, que tendem a priorizar as funções elementares e pouco investem nas capacidade simbólicas (superiores) dos estudantes (FREITAS & MONTEIRO, 2011).

Garcia e Michels (2018) refletem sobre as disputas referentes ao currículo nas políticas educacionais para a educação especial brasileira. Na análise de documentos representativos desta política, depreendem duas categorias: o currículo individualizado, num corte temporal relativo às décadas de 1970 e 1980, e a individualização do currículo, situado entre a década de 1990 e o momento atual.

De acordo com as autoras, na consolidação e centralidade de uma perspectiva inclusiva, a política educacional brasileira, no tocante ao currículo da educação especial, dá destaque a alguns termos como “acessibilidade curricular” e “acesso ao currículo” (GARCIA & MICHELS, 2018). Como argumentam, no movimento de deslocamento da política, leva-se em conta o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, o que pode ter norteado “[...] o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular a um rebaixamento das exigências escolares em contexto escolar de universalização da Educação Básica” (p. 59).

Corroborando com os apontamentos acima, o estudo de Mesquita (2017) aponta que a presença dos alunos com deficiência na escola é marcada por uma simplificação de conteúdo em relação ao currículo dos alunos ditos “normais”. Conforme a autora, tal simplificação ganha distintos tons a depender da deficiência e tem base nos modos que os alunos são significados pela/na escola.

De forma complementar, Bezerra e Araújo (2011) sinalizam a ausência de conhecimentos científicos e sistemáticos, bem como o *espontaneísmo* na forma como a prática de ensino é conduzida com as crianças com deficiência na escola comum.

Cada vez mais urgente se faz a problematização das práticas de ensino voltadas para os alunos com deficiência na escola comum, tanto nas pesquisas em Educação quanto na formação inicial e continuada de professores. Nessa direção, este estudo tem como objetivo analisar possibilidades de formação na licenciatura para práticas de ensino que proponham a reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum.

Para tanto, trazemos episódios de um trabalho de campo realizado com alunos do 7º semestre de um curso de licenciatura em Letras - Português, analisados à luz da psicologia histórico-cultural, em diálogo com a perspectiva enunciativo-discursiva. Focalizamos os sentidos produzidos nos diálogos entre professora supervisora de estágio, pesquisador e (futuros) professores na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva quando tratam das práticas de ensino na escola comum.

Enquanto foco de análise, tomamos os sentidos e significados em circulação nas interlocuções em contexto de supervisão de estágio. Assim, compreendemos o papel constitutivo da apropriação de signos nos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2009). Processos marcados pela circulação de valores

simbólicos e ideológicos que, internalizados, (re)constituem a coletividade humana, num movimento não linear e contraditório, no indivíduo.

Assim como em Vigotski (1997; 2009), encontramos em Bakhtin (2014) a centralidade dada à palavra nos processos constitutivos da consciência. Para o autor, “[...] a consciência adquire forma e existência nos signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36). No momento de sua expressão, a palavra se revela como produto da interação viva das forças sociais, que não apenas coexistem e se tencionam, como são transformadas.

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios [...] A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42)

Por isso, buscamos, nas disputas de sentidos da palavra, presente nos episódios destacados, possibilidades de (re)construção de práticas de ensino significativas voltadas para o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência na escola comum, assim como caminhos mais promissores para a formação de professores na licenciatura no tocante à escolarização deste público.

A formação na supervisão do estágio e a prática de ensino com os alunos com deficiência: diálogos entre docente, pesquisador e estagiários

A seguir, apresentamos dois episódios recortados de uma pesquisa de campo^[1], realizada em uma disciplina denominada Estágio em Educação Inclusiva, de um curso de licenciatura em Letras - habilitação em Língua Portuguesa. A disciplina tem dois créditos e compõe o Programa de Estágio Supervisionado do curso, que é dividido em sete frentes e desenvolvido entre o sétimo e o oitavo semestre.

O primeiro semestre engloba as supervisões em Escrita, Oralidade, Educação Inclusiva e Gestão Escolar, enquanto que o segundo semestre é composto pela supervisão em Gramática, Literatura e Projeto Multidisciplinar.

Entre as atividades praticadas no primeiro semestre, os licenciandos deveriam ministrar uma sequência didática na escola campo^[2]. Assim, os estagiários desenvolveram planos de ensino orientados pelas professoras supervisoras para a regência nas áreas de Escrita e Oralidade, considerando as características de funcionamento da escola e os alunos da sala de aula em que realizam o estágio.

Especificamente na disciplina de Estágio em Educação Inclusiva, como nem todos os licenciandos realizaram o estágio em salas de aula da Educação Básica com alunos com deficiência, foi proposta, na supervisão, uma situação problema para que os estagiários elaborassem planos de ensino com vistas a contemplar turmas com alunos público-alvo da educação especial, considerando o ensino nas diferentes deficiências: sensoriais, intelectuais e motoras.

A turma de licenciatura era composta por 15 alunos. Destes, uma grande parcela lecionava em instituições particulares, outros já haviam atuado como professores eventuais em escolas públicas, uma aluna trabalhava como agente de organização escolar em uma instituição pública e alguns trabalhavam em outras áreas (comércio e o ramo administrativo). Além disso, três alunas eram bolsistas em projetos de Iniciação Científica na universidade.

As idades variavam entre vinte e trinta anos. A maioria cursava a primeira graduação. Uma das alunas (Vanda) tinha domínio da Língua Brasileira de Sinais - Libras e atuava como intérprete^[3].

Os episódios 1 e 2 ocorreram nos momentos de supervisão na universidade. No exercício de pensar como trabalhar conteúdos específicos com alunos com deficiência, os (futuros) professores discutiam seus planos de ensino de modo que estes contemplassem a participação de todos os alunos. Ambos os episódios trazem indícios da elaboração de sentidos em torno do compromisso de ensinar, bem como sobre a prática de ensino com o aluno com deficiência na escola comum.

Episódio 1 - “Aqui tá todo mundo calmo!” - exercitando a prática docente

Neste dia, os alunos apresentaram a primeira versão dos planos de aula para turmas com alunos com deficiência. No recorte, os estagiários debatiam a sequência didática elaborada por um dos grupos, que abordava o ensino do gênero debate regrado para uma turma com alunos surdos.

1. *Eni: Eu não sei se entendi errado. Qualquer coisa pode me falar. É... debate regrado tem que envolver necessariamente pessoas que são a favor ou contra algo. Vocês falaram que será feito debate, mas eu não entendi como eles [alunos surdos] participariam com frases... só se eu entendi errado... se foi isso mesmo, só para não falar que eu apontei algo e não entreguei sugestão, o que eu faria... debate regrado além de envolver turnos tem que envolver tempo. É óbvio que o aluno surdo vai precisar de mais tempo. Seja se for a intérprete falar para o professor e ela fazer a voz ou para ele escrever. Poderia mudar isso. Se o grupo tem direito de falar três ou quatro minutos, ele poderia falar mais... falar não né, escrever. Escrever a argumentação. Se não, não é debate regrado, é conversa...*
2. *Professora convidada: Você está dizendo que envolve escrita? É isso?*
3. *Eni: Não. Debate regrado é oralmente. É a pessoa falando... isso seria a dificuldade com o surdo...*
4. *Luiz Antônio: O maior exemplo seria o debate político. A gente cai nessa concepção...*
5. *Eni: É muito interessante ela mostrar o vídeo porque na tv brasil quando tem debate... tem a...*
6. *Anna: O problema é que nosso grupo levou em conta a dificuldade que a gente encontra na sala de aula para incluir. Realmente é muito difícil...*
7. *Eni: Mas aí eles não vão fazer debate então, eles só irão estudar sobre.*
8. *Luiz Antônio: Sim. Na proposta a gente tira essa ideia da regra... de como dar tempo...*
9. *Eni: Mas pode adaptar a regra...*
10. *Luiz Antônio: A gente pensa em oportunizar a opinião dele através do que estamos fazendo com o banco de imagens... a gente realmente vai ter que introduzir ele no contexto, né? Daí a gente pensou em inicialmente fazer o gênero bilhete.*
11. *Eni: E o tema meio ambiente não é tão polêmico assim. Acaba caindo sempre na mesma... tem que preservar, poluir menos...*
12. *Anna: A proposta do caderninho do aluno^[4] incluía esse tema meio ambiente por isso que nós incluímos...*

13. Professora convidada: Correto! E dependendo da maneira que você abordar meio ambiente dá uma briga boa. Coloque agropecuarista com reflorestador...
14. Eni: Mas aí um aluno de ensino médio não vai conseguir discutir isso.
15. Professora convidada: Mas você pode ajudá-lo a entender que existe...
16. Eni: O debate regrado tem que envolver... como o Luiz Antônio falou que eles vão falar só sobre isso [meio ambiente], excelente. Até porque nem toda aula você vai fazer o aluno produzir uma coisa nova. O debate regrado não é conversa. Tem que ter regra... mas você pode adaptar também.
17. Luiz Antônio: É... mas nós caímos na questão de como esse aluno vai conseguir argumentar, persuadir o outro, participar.
18. Professora convidada: E aí você tem que encontrar caminhos alternativos.
19. Anna: A nossa proposta não foi definir tanto as regras... a nossa proposta foi incluir o surdo na discussão [desvia o olhar de Eni e fala encarando o pesquisador e a professora convidada].
20. Vanda: Mas aí que está. Se o surdo tem a intérprete, ele vai ser incluído a partir da intérprete...
21. Professora convidada: Mas ele não pode ser incluído só pela intérprete. Ele tem que fazer parte.
22. Vanda: Não, sim...

((falas simultâneas))

23. Beth: A proposta do plano é fictícia. Tinha que criar como se fosse..
24. Eni: A apostila traz esse tema. Mas a gente está aqui para adaptar. Sem contar que em sala de aula nós somos soberanos. Se a gente quiser mudar o tema, a gente muda. Se você abrir esse caderno está escrito material de apoio. Então é para apoiar. Não é para você ficar engessado. Ela [professora convidada] falou que pode ser polêmico, mas se você quiser escolher outro tema você pode.
25. Anna: Mas num primeiro momento nós adaptamos a proposta.
26. Maria Helena: O que poderia ser feito...

((falas simultâneas))

27. Luiz Antônio: Sem brigar, gente!
28. Eni: Fica calmo!

((falas simultâneas))

29. Beth: Aqui está todo mundo calmo! ((risos))
30. Maria Helena: O que poderia fazer é pegar a questão visual da charge. Além de visual, é argumentativa. E aí trabalhar com a opinião...

(Transcrição de áudio, 11/05/2017)

Eni chama atenção para dois aspectos do plano de aulas elaborado pelo grupo formado por Anna, Luiz Antônio e Roxane. O primeiro está relacionado à participação do aluno surdo no momento do debate regrado, que estava restrito à elaboração de frases; e o outro é em relação à própria temática escolhida para ser debatida (meio ambiente). Na exposição da sequência didática, o grupo que elaborou a proposta sugere que a participação por meio de frases foi proposta com o intuito de contribuir com o enriquecimento do vocabulário dos surdos. Eni, contudo, contesta a proposta, vendo-a como minimalista por não proporcionar a participação do aluno surdo na produção deste gênero textual: "... Se não, não é debate regrado, é conversa" (t.1), o que corrobora com aquilo que foi assinalado por Góes (2004) quando aponta as limitações das adaptações curriculares que ocorrem na própria sala de aula. A autora diz que "[...] Para uma educação especial, mesmo (ou sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes" (GOES, 2004, p. 74).

Notamos, na fala desta estagiária, a importância conferida à participação efetiva dos alunos nas práticas discursivas e textuais. Não basta enriquecer o vocabulário do surdo, para Eni é preciso que estes alunos se apropriem do gênero textual trabalhado com todos os alunos.

Voltando-se a esse fim comum formativo, um dos caminhos indicados por Eni é a sugestão de um tempo maior de fala para os alunos surdos, subsidiado pela participação da intérprete ou pela escrita de argumentos.

A discussão que se desdobra entre os estagiários sugere a plasticidade da prática pedagógica, as múltiplas (im)possibilidades de acontecimentos desta. Indica, também, a maneira que os fatores *extraclasse* subsidiam e respaldam a atuação do professor: "... é que nosso grupo levou em conta a dificuldade que a gente encontra na sala de aula para incluir. Realmente é muito difícil" (t. 6). Em outros momentos, Anna explicita que estas dificuldades estão relacionadas à falta de intérpretes nas escolas, à carga horária de trabalho e ao tempo disponibilizado para a preparação de aulas.

Também é bastante significativo observar neste episódio a maneira que os sentidos atribuídos ao verbo *incluir* vão se configurando, vinculando-se aos modos de organização da prática de ensino.

O sentido de *incluir* está relacionado a um(a) ato(ação) realizado(a) por outra pessoa, no caso, pelo professor e/ou intérprete:

"O problema é que nosso grupo levou em conta a dificuldade que a gente encontra na sala de aula para *incluir*. Realmente é muito difícil..." (t. 6)

"A gente pensa em oportunizar a opinião dele através do que estamos fazendo com o banco de imagens... a gente realmente vai ter que *introduzir* ele no contexto, né? Daí a gente pensou em inicialmente fazer o gênero bilhete" (t. 10)

"A nossa proposta não foi definir tanto as regras... a nossa proposta foi *incluir* o surdo na discussão" (t. 19)

"... Se o surdo tem a intérprete, ele vai ser *incluído* a partir da intérprete" (t. 20)

"Mas ele não pode ser *incluído* só pela intérprete. Ele tem que fazer parte" (t. 21)

A intérprete surge como a possibilidade, vista pelos estagiários, de solução para incluir o aluno surdo. E, sem dúvida, ela pode ser um recurso importante, embora não suficiente para a participação e desenvolvimento pleno do aluno (GÓES, 2004, p. 88).

Tomando seu significado mais estável, o verbo *incluir* está associado à ação de colocar algo/alguém dentro de outro espaço, do qual se encontra necessariamente excluído. Reveste-se, então, de sentido a partir da relação incluído-excluído. O verbo provém do latim *includere*, sendo *in* / *claudo/ere* (*cludo, cludere*), que significa fechar, encerrar (cf. CURY, 2016, p. 17). O termo *claustrum* participa da origem desta palavra enquanto um espaço do qual alguns fazem parte (delimitado; fechado). Nessa direção, incluir é “[...] entrar no claustrum, entrar em um lugar que encerra determinadas vantagens” (CURY, 2016, p. 17).

Nos dizeres acima, o aluno não aparece como o sujeito que realiza a ação de ser incluído. Pelo contrário, parece haver um consenso no sentido de entender que este estudante é, na realidade, o objeto da ação de incluir. Ação feita por outra pessoa (professor, intérprete). Entretanto, essa ação não apresenta sentidos uniformes. No episódio, *incluir* aparece enquanto: possibilidade de participação na escola (t. 6); participação em sala de aula, mesmo com conteúdo reduzido (t. 10; 19); ligado aos serviços de apoio oferecidos em sala de aula e na escola (t. 20); e participação plena no grupo, que não se esgota ao oferecimento dos serviços (t. 21). Além disso, tem o próprio sentido defendido por Eni, que está vinculado à participação plena deste aluno, com tempos e modos diferenciados e visando aos mesmos fins formativos (t. 1; 7; 16).

Fica evidente, no diálogo travado durante a supervisão, a complexidade e dificuldade para a apresentação de propostas para as adaptações ou flexibilizações curriculares apontadas pelas políticas educacionais para a educação especial brasileira que reflitam uma perspectiva educacional escolar para a educação especial que incorpore o desenvolvimento pleno do aluno e seu enriquecimento cultural (GARCIA & MICHELS, 2018, p. 65).

Apoiados nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2014), apontamos que o conteúdo interno da palavra concentra mudanças sociais ocorridas, bem como pressiona movimentos a partir das constantes negociações de sentidos. O verbo incluir e suas ações empíricas vão sendo (res)significados em tramas histórica e socialmente definidas. Hoje, no campo da educação, enquanto reflexo do discurso predominante sobre a inclusão, esta parece pressupor a responsabilidade de terceiros pela participação do aluno com deficiência na escola/sociedade. No entanto, esta participação entra em negociação permeada pelas condições concretas: pode ser entendida como uma suposta socialização, pela apropriação dos conhecimentos historicamente construídos ou, até mesmo, apenas pela frequência do aluno nas aulas.

Os sentidos vão se (re)produzindo frente aos modos que a escola está organizada, à formação do corpo docente e da equipe escolar como um todo, às condições de trabalho do professor, entre outros fatores. Nessa direção, a supervisão do estágio, acompanhada de um projeto intencional de formação, evidencia o caráter criativo humano, que subsidia novos entendimentos, a partir do resgate dos motivos efetivos da atividade de ensino: a garantia de acesso pelo aluno ao conhecimento.

Episódio 2 - “Mas, e essa questão dele entender as atividades?”

Na situação, as alunas Beth, Edwiges, Fernanda e Ingedore apresentavam um seminário de artigos acadêmicos. As estagiárias faziam apontamentos acerca do texto de Pinto e Camargo (2015)^[5].

[...]

2. Ingedore: O estudo foi feito numa escola do interior de São Paulo. A escola tem aproximadamente quinhentos e cinquenta alunos. O aluno que foi estudado chama Antônio e, além de um déficit de aprendizagem, ele tem baixa visão, que influencia muito no aprendizado dele. Apesar de a professora colocar o texto... é...
3. Pesquisador: Ampliado.
4. Ingedore: É! Ampliado, com letra maior, ele ainda tem dificuldades. Não tem alguém que ajudasse ele mais detalhadamente igual essa pesquisadora fez no texto. Ela foi lá e ajudou ele, fez um trabalho diferenciado com ele na biblioteca. Apesar de não conseguir entender muito bem, ele gostava, ele se interessava por esses projetos de leitura que ela fazia. Então, pode passar [referindo-se à outra aluna para mudar o power point]. Quando ela o ajudou a entender o sentido do texto, a entender o que ele estava fazendo, ele foi bem, ele começou a entender mais.
5. Fernanda: Isso é triste, né? Às vezes o aluno quer aprender, mas se defronta com uma situação complicada.
6. Pesquisador: Acho que tem outra questão aí também. Desculpa interromper [dirigindo-se às alunas que apresentavam o seminário]. No texto, ela buscou saber do interesse dele. Será que sabemos qual interesse nosso aluno tem?
7. Fernanda: A gente acaba taxando e acha que não pode fazer nada para ajudar.
8. Professora: Muitas vezes, tem a expectativa que o aluno não aprende. A sua expectativa acaba influenciando a relação com o aluno.
9. Fernanda: Sim!
10. Ingedore: Daí, o Geraldí fala: “as atividades de escrita envolvem um “pré-construto cultural” que se orienta por dois eixos, o sociológico e o cognitivo”. No artigo, a professora pede para os alunos realizarem um anúncio dentro da sala de aula. A pesquisadora vai com o aluno na biblioteca para realizar esse anúncio. Ela pergunta para ele se ele sabe o que é um anúncio. Ele fala que não sabe. As respostas dele são limitadas, ele só diz “sim” ou “não”. Sempre assim. Ela vai perguntando, ela vai questionando, incentivando, até que ela pergunta se ele tem um nome para dar para o cachorro dele. Ele vai criando uma relação com esse texto. Aí, ele começa a desenvolver aquele texto, ele começa a se interessar pela atividade, ele começa a entender o porquê ele estava fazendo aquilo.
11. Pesquisador: Eu acho tão interessante essa parte porque elas [autoras] transcrevem o diálogo entre elas. É interessante como ela [pesquisadora] vai construindo esse gênero, perguntando se o aluno sabe para que serve um anúncio, que ele está usando o anúncio para encontrar o cachorro, qual seria a função social desse gênero...
12. Ingedore: Ela pergunta se ele tem um cachorro.
13. Pesquisador: Aham.
14. Fernanda: Para contextualizar nosso artigo, acho que ele faz pensar que por mais que o aluno tenha dificuldade de aprendizado, o segundo pilar para isso é o social. Tanto que elas [autoras] mostram que o aluno conseguiu um

- desenvolvimento nesta parte [escrita] quando ela [pesquisadora] “olhou” para ele.
15. Ingedore: Sim. Tanto que elas colocam que essa produção fez muito sentido para ele. A relação dela com ele foi o que ajudou no sucesso dessa produção. Daí, as autoras utilizam de novo o Bakhtin: “Eleger o que se quer narrar, a própria história ou fatos dentro de uma delas, é o que permite que o sujeito se coloque. Este é o momento em que o professor da criança a auxilia no sentido para que possa alcançar seu intuito discursivo”. E foi o que aconteceu [referindo-se ao trecho lido], ela conseguiu e ela deu esse auxílio para ele.
 16. Pesquisador: Fez aquilo ter sentido para ele, né? Não transformando a atividade em um texto só para tirar nota.
 17. Ingedore: Sim. É isso. É necessário que faça sentido. Devemos pensar onde isso se encaixa no mundo dele [aluno]. Acho que é pensar: “Como isso faz sentido no mundo dele?”. É fazer com que o texto não seja apenas uma produção escolar, uma redação, conforme a gente já aprendeu. Esta prática tem que ser, efetivamente, uma produção de texto!
 18. Fernanda: E a prática dela foi muito simples.
 19. Pesquisador: Foi uma conversa.
 20. Fernanda: Sim. Ela não usou nenhum recurso que a gente olha e pensa “Nossa, isso é inviável”, “Isso é caro”. Ela conseguiu a partir da conversa fazer com que o gênero faça sentido para o aluno.
 21. Ingedore: Sim! Ela foi perguntando se ele sabia o que era, se ele entendia. Ela tentou aproximar o gênero do mundo dele.
 22. Professora: E aí tem um recurso que o professor pode usar a todo o momento, que é a palavra.
 23. Fernanda e Ingedore: Exato!
 24. Professora: A palavra é um signo maravilhoso porque permite que você, através dessa conversa, dessa interação com o outro, transmita novos significados.
 25. Eni: Essa questão do gênero não é só para o aluno que tem algum tipo de dificuldade. Isso tem que fazer sentido para todos. A função de uso tem que fazer sentido para qualquer aluno, porque, se você não fizer isso, os alunos vão “cuspir” o que você passou para eles, mas, de fato, não vão entender. A produção oral e escrita do aluno não faz sentido se ele só repetiu o que o professor pediu. Então, esse método que ela usou [pesquisadora] é algo que se aplica para a classe inteira. Talvez com o aluno com deficiência você precise sentar um pouco mais, dar mais atenção...
 26. Professora: A diferença talvez seja a marca do aluno com deficiência, o modo que ele é estigmatizado na escola e o modo que ele se apropria disso.
 27. Eni: No texto, o aluno tem baixa visão também, né? Então talvez nesse caso ele precisa de um material ampliado também...
 28. Professora: Talvez a aproximação dela com esse aluno precisa de uma dedicação maior por conta de uma provável baixa estima. Mas não pode deixar de vê-lo com capaz.
 29. Fernanda: Sim. E acho que todo mundo já se deparou com um aluno taxado como dificuldade de aprendizagem. Se ainda não passou, algum dia vai passar por um aluno taxado assim. Eu fico pensando, até onde existe um déficit? Às vezes é falta de sentar com o aluno e entender as dificuldades dele para que você consiga fazer com que o conteúdo chegue até ele.
 30. Ingedore: Por exemplo, ela se preocupava muito com a baixa visão dele e ampliava o material. Mas, e essa questão dele entender as atividades?

(Transcrição de áudio, 20/04/2017)

Neste episódio, o grupo tece uma discussão a partir da leitura de um artigo que tematiza a apropriação da escrita por um estudante com atrasos neste processo, focalizando o papel da interlocução para o desenvolvimento da produção escrita deste aluno. Na busca de apropriação dos sentidos possíveis, o grupo se movimenta relatando o estudo realizado (por exemplo, t.2 e t.4), destacando trechos do texto (t.10, t.15) e, especialmente, por meio das reflexões que fazem a respeito do texto (tais como, t.5, t.7, t.14 e t.17). Há um movimento discursivo no grupo, permeado pela palavra própria e alheia (o que as alunas dizem, o que as autoras do texto dizem, o que os autores com os quais as autoras trabalham dizem) que permite às estagiárias irem, pelas relações sociais, se apropriando das ideias e conceitos do texto.

No início do episódio, Ingedore reflete sobre o recurso de ampliar o material para um aluno com baixa visão e, com base no texto em discussão, ela constata que esse recurso não foi suficiente, destacando que a intervenção da pesquisadora para auxiliar o aluno foi mais efetiva (t.4). O pesquisador (t. 6) intervém deliberadamente, convocando as alunas a refletirem sobre o tipo de ajuda oferecida pela pesquisadora, no episódio do texto discutido. O questionamento do pesquisador “Será que sabemos qual interesse nosso aluno tem?” orienta a reflexão das alunas sobre suas próprias vivências com o ensino para alunos com deficiência e, no turno seguinte, os dizeres da estagiária Fernanda trazem a marca do olhar determinista que há sobre esses alunos. Ao dizer “a gente acaba taxando-o...”, questionamo-nos a respeito do sentido que tem o “a gente” – que revela o rastro de um discurso circulante no meio educacional, de que alunos com deficiência não aprendem ou têm limites para esse processo. Discurso esse historicamente produzido de significar a condição do déficit, que incide nos modos de inserção e participação social dos alunos e orienta os processos educacionais e formativos que os constituem (DAINEZ & FREITAS, 2018).

Na sequência do episódio (t.10), a estagiária Ingedore retoma o conteúdo do texto em discussão, buscando as relações entre as ideias de Geraldini^[6] e as estratégias utilizadas pela pesquisadora – perguntar, questionar, incentivar, atribuir um nome para o animal, fazendo com que o aluno vá “criando uma relação com o texto” a ser produzido: um anúncio. A estagiária, para além de perceber que a pesquisadora auxiliou o aluno, passa a refletir a respeito dos modos como esse auxílio ocorreu. Isso é possível pela dinâmica dialógica “[...] não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 123). Referimo-nos ao contexto mais amplo – as ideias presentes no texto estudado que dialogam com ideias de outros textos – enfim, o diálogo ininterrupto que compõe o contexto social.

O episódio segue com o pesquisador (t.11) orientando a discussão de modo intencional, para que as estagiárias percebam como a formação de um conceito (no caso, o conceito de gênero anúncio) é um processo perpassado pela palavra (VIGOTSKI, 2009).

A discussão prossegue com os dizeres de Fernanda (t.14) ao se dar conta de que “...o segundo pilar para a dificuldade de aprendizagem é social”. Sua reflexão vai ao encontro das ideias de Vigotski (1997) quando aborda as consequências da deficiência, apontando que a deficiência primária é aquela ligada à causa orgânica e a secundária é aquela que aparece como consequência social da primária. As pessoas com deficiência não percebem diretamente seu

déficit, todavia, nos modos como essas dificuldades são significadas pelo meio social circundante, passam a configurar como possibilidades ou entraves para seu desenvolvimento cultural. Com base no texto que estava estudando, a estagiária reflete que o modo como o aluno foi compreendido pela pesquisadora possibilitou seu desenvolvimento na produção textual.

No decorrer do episódio, o texto lido medeia as elaborações das estagiárias a respeito do ensino para o aluno com deficiência. A partir do turno 15, a discussão parece se orientar em direção aos conhecimentos teóricos. Retomam as ideias de Bakhtin sobre o sentido e ressaltam o papel da palavra no processo de elaboração conceitual, como no t.17 - “é necessário que faça sentido” e no t. 20 - “ela conseguiu a partir da conversa fazer com que o gênero faça sentido para o aluno”. Tomamos Geraldi (2013), que ao discorrer sobre as implicações dos conceitos bakhtinianos para o âmbito educacional, reflete sobre o papel da interação dialógica:

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos: eles vêm acompanhados da entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar materialmente posições socioideológicas (GERALDI, 2013, p. 15)

Com base nessas ideias, destacamos que, no movimento discursivo, professora, pesquisador e alunas estagiárias vão construindo os modos como compreendem o ensino para alunos com deficiência, propõem novos modos de olhar, buscam caminhos, analisam criticamente algumas propostas e se abrem a novas possibilidades.

A esse respeito, evidenciamos as elaborações de Eni (t.25). Inicialmente, ela se dá conta de que o trabalho com gêneros que faça sentido não deve ser algo só para o aluno com deficiência. Em seguida, traz a ideia de um método a ser aplicado, para explicar o modo como a pesquisadora referida no texto estudado organizou o trabalho com o aluno com deficiência. Eni enuncia uma ideia que ainda não tinha surgido - a questão de as atividades serem significativas para os alunos e, ao mesmo tempo, seus dizeres indicam que ela está em busca de um método que dê conta de uma educação para todos. A nosso ver, isso parece ser um revozear de uma concepção de ensino que prioriza o como ensinar, o que é contraditório com o que vinha sendo discutido até o momento: compreender quem é o aluno, tornar a atividade significativa em função de suas singularidades. Notamos que a apropriação de novos modos de lidar com os alunos com deficiência vai acontecendo nesse movimento de (re)elaborações, tal como salientou Vigotski (1995) ao discutir o processo de desenvolvimento humano - um processo dialético caracterizado por um movimento dinâmico e contraditório.

Por fim, chamamos a atenção para os indícios de (trans)formação das estagiárias, que questionam o déficit do aluno e passam a refletir sobre caminhos para compreendê-lo e encontrar os meios para ensinar os conteúdos curriculares (t.29).

Destacamos, no episódio, o processo de elaboração conceitual das estagiárias - em uma situação de ensino (supervisão de estágio) que, com a atuação intencional do pesquisador e da professora supervisora, vão (re)elaborando conhecimentos tácitos em conhecimentos mais elaborados, ou seja, a compreensão sobre o ensino para alunos com deficiência é descolado de ideias que circulam no senso comum para noções mais elaboradas. Nesse sentido, a garantia de espaços de interlocução, tal como o que pode ocorrer na supervisão, é fundamental para possibilitar a mediação no processo de reflexão sobre as vivências dos estudantes com as experiências de estágio e os constructos teóricos que orientam as práticas de ensino.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar possibilidades de formação na licenciatura para práticas de ensino que proponham a reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum. Para isso, consideramos dois episódios que ocorreram durante a disciplina de supervisão em Estágio em Educação Inclusiva do 7º semestre de um curso de Letras - Português, buscando os sentidos produzidos nos diálogos entre professora supervisora de estágio, pesquisador e (futuros) professores quando tratam das práticas de ensino na escola comum.

Fundamentados em pressupostos da psicologia histórico-cultural e na perspectiva enunciativo-discursiva, identificamos no diálogo travado durante a supervisão a complexidade e dificuldade para a apresentação de propostas para as adaptações ou flexibilizações curriculares apontadas pelas políticas educacionais para a educação especial. Reconhecemos a possibilidade de (re)significações dos conceitos e visões advindas do senso comum a partir das constantes negociações de sentidos, realizadas no movimento discursivo entre professora, pesquisador e alunos estagiários que, ao discutirem textos teóricos e experiências concretas vividas, propõem novos modos de olhar, buscar alternativas e analisar as propostas de ensino.

Ainda consideramos importante destacar as contradições que surgem no movimento de interlocução que conduz à negociação dos sentidos, e que se revela nos dizeres de uma das estagiárias no segundo episódio, que ao manifestar a busca de um método para ensinar todos os alunos traz concepções de ensino conflitantes ao que vinha sendo discutido nesta disciplina de estágio.

Por fim, compreendemos que o ensino para alunos com deficiência deve se orientar para práticas de ensino que busquem recursos e criem caminhos que incidam qualitativamente no funcionamento psíquico dos alunos, considerando seus modos particulares de apropriação dos conhecimentos culturalmente construídos, de modo a ancorar a participação

efetiva de todos na vida escolar.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 277-302, ago. 2011.

CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (Orgs.). **Educação Especial: Políticas e Formação de professores**. Marília, SP: ABPEE, 2016, p. 17-33.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33, Caxambu, MG, 2010. **Anais...** Disponível em: < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2019.

GARCIA, R.M.C.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, out./dez. 2018.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. (Orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-91.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre Educação Especial no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Inclusão social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 67-80, jul./dez. 2017.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 23-39.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra – 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, v. V. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1997.

[1] Os episódios apresentados integram a base de dados de um trabalho de campo realizado durante uma pesquisa de mestrado sobre a formação na supervisão de estágio em educação inclusiva da licenciatura.

[2] Escola campo, neste caso, é utilizada para referenciar a instituição de ensino de Educação Básica onde realizam o estágio supervisionado.

[3] Os nomes utilizados ao longo do texto são todos fictícios. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa em 25 de abril de 2018. Parecer n. 2.619.835.

[4] Material didático distribuído pelo Governo do Estado de São Paulo para educadores e estudantes das escolas públicas estaduais.

[5] PINTO, G. U.; CAMARGO, E. A. A. A inter-relação entre a produção de sentidos e o aprendizado da escrita de uma criança com atrasos neste processo: um olhar a partir da perspectiva bakhtiniana. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Florianópolis, SC, 2015. **Anais...** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3781.pdf> >. Acesso em: 11 abr. 2019.

[6] José Wanderley Geraldi, autor contemporâneo que, com base nas ideias de Bakhtin, se debruçou, sobretudo, na compreensão da constituição de textos orais e escritos no contexto educacional.