

Inclusão na educação superior: significações de uma professora universitária

Inclusion in higher education: meanings of a
university professor

Maria Quitéria da Silva

Universidade Federal de Alagoas
quiteria.1000@hotmail.com

Eliane Cristina Moraes de Lima

Universidade Federal de Alagoas
thianecrislima66@gmail.com

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Universidade Federal de Alagoas
soraya_dayanna@hotmail.com

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Universidade Federal de Alagoas
neizaf@yahoo.com

Resumo

A presente pesquisa buscou apreender os sentidos constituídos por uma professora de Educação Física da Educação Superior acerca da inclusão de um aluno surdo em sua prática docente, desde o início da pesquisa (Episódio 1) até posterior colaboração da pesquisadora e dos consultores (Episódio 4). Nesta pesquisa foi utilizada a perspectiva teórica da Psicologia Sócio-Histórica. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista sobre a história de vida, observação participante e autoconfrontação simples. Para a análise de dados utilizamos os núcleos de significação. Nos resultados obtidos no Episódio 1 ficou evidente que os sentidos da professora acerca da sua prática docente não eram abertos à diversidade e, no Episódio 4, a professora percebeu todo o movimento e avanços de sua prática na perspectiva inclusiva. Além disso, revelou que a técnica de autoconfrontação simples, assim como a consultoria pedagógica, contribuíram para o desenvolvimento de uma proposta metodológica inclusiva e na constituição de novos sentidos para a prática docente da professora. Podemos afirmar que a professora deu um novo sentido à sua prática, sendo este, produto de todo o processo vivenciado pela mesma durante a pesquisa, somado à sua experiência de vida e aos elementos subjetivos já internalizados. Verificamos que a professora ressignificou sua prática criando estratégias para a participação de todos os alunos, além de perceber que a prática pedagógica se torna inclusiva quando o docente cria meios para que os alunos com deficiência participem das atividades juntamente aos demais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Superior. Prática Docente.

Abstract

The present research aimed at apprehending the senses constituted by a Physical Education teacher, in Higher Education, about the inclusion of a deaf student in her teaching practice, from the beginning of the research (Episode 1) and after the collaboration of the researcher and the consultants (Episode 4). In this research the Socio-Historical Psychology approach was used. The instruments used were: an interview about her life history, observation of the participants and the simple selfconfrontation. For the analysis' data we used the nucleus of signification. In the results, in Episode 1, it was evident that the teacher's senses about her teaching practice were not open to diversity and in Episode 4, the teacher realized all the progress that her practice had in the inclusive perspective and revealed that Technique of simple selfconfrontation, as well as pedagogical consultancy, contributed to the development of an inclusive methodological proposal and the constitution of new meanings for the teaching practice of the teacher. We can affirm that the teacher gave a new meaning to her practice and this was the product of all the process she experienced during the research, her life experience and the subjective elements already internalized. For it she gave a new meaning to her practice by creating strategies for the participation of all students, and realizing that the pedagogical practice is inclusive when the teacher creates the means for the students with disabilities to participate in the activities together with the others.

Keywords: Inclusive Education. Higher education. Teaching Practice.

I ntrodução

A discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior é uma temática que está se ampliando, possivelmente motivada pelo crescente ingresso desse público nesse nível de ensino. Segundo dados do Censo da Educação Superior, o número de alunos com deficiência matriculados em 2010 era pouco maior que 19 mil, enquanto que em 2013 havia aproximadamente 30 mil alunos matriculados (INEP, 2014). Decorre-se dessa nova realidade a necessidade de reflexão sobre a prática docente em uma perspectiva inclusiva. Pode-se dizer que essa prática consiste em uma mudança de paradigma, como explicam Mantoan e Prieto (2006, p. 40):

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas [...].

Silva, Cymrot e D’Antino (2012, p. 669) chamam atenção para o fato que

[...] os professores universitários e os demais envolvidos com esta etapa de ensino formal não podem mais se omitir do envolvimento com o novo paradigma da educação, dado que o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência, são princípios da educação nacional.

Podemos dizer que o novo paradigma educacional enfatiza as possibilidades de aprendizagem do estudante, o que, conseqüentemente, implica no rompimento com as práticas de ensino ultrapassadas, nas quais todos os alunos deveriam aprender no mesmo ritmo e da mesma maneira. Toda e qualquer forma de padronização é incoerente quando falamos em diversidade humana e de prática docente inclusiva. Conforme Goffredo (1999, p.68),

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula.

Podemos perceber que uma das novas demandas ao professor é desenvolver uma prática docente pautada na aceitação da diversidade, contudo, o professor não deve estar sozinho nesse processo de incluir. Como defendem Ferrari e Sekkel (2007, p. 644),

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão.

A prática docente, assim como toda atividade humana, constrói-se nas relações sociais, as quais são mediadas por instrumentos ou signos, sendo a linguagem o principal deles. Conforme Soares (2011, p. 37),

[...] o atuar em um determinado espaço social, atuação essa que é mediada por diversos meios (físicos, simbólicos, emocionais), em especial pela linguagem, o homem transforma, ao mesmo tempo, tanto o outro dessa relação como a si próprio.

Então, pode-se reafirmar que mediação na prática docente é construída por elementos simbólicos, emocionais, concretos e, principalmente, pela linguagem.

Dessa forma, sendo o docente o mediador do processo de aprendizagem, quais sentidos e significados o mesmo atribui à sua prática pedagógica?

Nesse contexto, Vigotski faz uma distinção entre sentidos e significados:

[...] O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Analisando a citação supracitada, os sentidos decorrem da articulação de elementos constituintes da subjetividade do sujeito. Assim, os sentidos são individuais, ou seja, particulares de cada sujeito, enquanto o significado é coletivo, dicionarizado e construído no meio social. Porém, sentidos e significados não são independentes e, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), não há dissociação entre sentidos e significados, contudo, cada um tem sua singularidade.

É, portanto, no contexto das significações docentes que esta pesquisa se justifica, pois buscou apreender os sentidos constituídos por uma professora de Educação Física da Educação Superior acerca da inclusão de um aluno surdo em sua prática docente, desde o início da pesquisa (Episódio 1) até posterior colaboração da pesquisadora e dos consultores (Episódio 4).

Método

Essa pesquisa se sustenta na Psicologia Sócio-Histórica (PSH), a qual teoriza que o homem é um sujeito histórico e dialético, constituído nas relações sociais vivenciadas ao longo da vida. Soares (2011, p. 34) explica que “como ser histórico, o homem está, portanto, sempre se transformando, ao mesmo tempo em que transforma o mundo com qual se relaciona também”. Neste artigo, a PSH teve como principais representantes Vigotski (2001), Clot (2007) e Aguiar e Ozella (2006; 2013).

Iniciando por Vigotski, vemos que os princípios do método adotado por ele priorizam a análise do processo, em vez do objeto, pois o sujeito, enquanto fenômeno de investigação da pesquisa, não pode ser decomposto e analisado como uma forma estável, visto que se modifica constantemente. Desse modo, faz-se necessária a análise do contexto em que o sujeito foi e está envolvido, uma vez que esse sujeito é constituído historicamente (ZANELLA et al. 2007).

Continuando os postulados da PSH, Vigotski propõe uma análise genotípica do objeto, em vez da fenotípica, pois esta é uma análise apenas externa do sujeito, o que não traz sustentação teórica. Zanela et al. (2007, p. 29) afirmam em seus estudos sobre Vigotski que, “mais do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, [...]”. Observando tal afirmação, sustentamos que estudar o sujeito consiste em adentrar na sua história, nas suas vivências e conhecer o sujeito no campo da subjetividade. Isso vai muito além de sua aparência, pois esta não expressa verdadeiramente o sujeito.

Outro princípio estabelecido por Vigotski propõe a explicação dos fenômenos numa análise científica, em vez de se limitar apenas à descrição dos mesmos, pois é necessário ir além dos aspectos descritivos, uma vez que a constituição do sujeito se dá em suas relações históricas, sociais e culturais. Fomentando essa discussão, Rego (1995, p. 28) cita que Vigotski “acreditava que através desta abordagem abrangente seria possível não somente descrever, mas também, explicar as funções psicológicas superiores¹”. Partindo dessa perspectiva, entende-se que a explicação do fenômeno com base na teoria permitirá uma consistência epistemológica.

Outro representante da PSH é Clot (2007), precursor da autoconfrontação como técnica de pesquisa. Segundo ele, quando o sujeito é levado a se contemplar no exercício da sua atividade de trabalho, realizando autorreflexões direcionadas por um pesquisador,

pode-se (ou não) produzir uma experiência (trans) formadora na vida desse sujeito. Clot (2007) explica que o sujeito não se apresenta com parâmetro pré-definido, mas sim, se constrói no âmbito de sua realidade.

Na PSH, o método e o objeto de pesquisa estão caminhando lado a lado. Por se tratar de uma perspectiva teórica que estuda o sujeito em sua constituição, faz-se necessário adotá-la como base teórica deste trabalho.

Além dos já citados, incluímos também Aguiar e Ozella (2006, 2013). Esses autores são propositores dos núcleos de significação, os quais permitem a apreensão da significação do sujeito. Eles postulam que a apreensão da significação “está pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, [...], ou seja, estudá-lo no seu processo histórico” (p. 224).

Apreender as significações do sujeito requer investigar seu processo de constituição e assim, coerentemente, esses autores utilizam a PSH, mais especificamente, as categorias sentido e significado, para alicerçar suas pesquisas.

Em síntese, todos os autores referenciados nesta pesquisa seguem os postulados da PSH, visto que estudam o sujeito em sua constituição, e suas diretrizes foram empregadas neste trabalho, sustentando-o com suas bases epistemológicas.

Participantes da pesquisa

Participou da pesquisa a professora universitária Lilli², de 43 anos de idade, graduada em Educação Física e Mestre em Ciências da Saúde. A docente lecionava a disciplina “Ginástica de Academia” no 7º período do Curso de Bacharelado em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada da cidade de Maceió. A mesma atuava na Educação Superior desde o ano de 2006.

Ainda que as análises dos dados tenham como foco a professora, sendo esta, o sujeito da pesquisa, faremos menção ao seu estudante surdo, aqui nomeado Luan, de 28 anos de idade e que cursava o 7º período do Curso Bacharelado em Educação Física. Mencionaremos, também, Leonardo, tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais do Curso de Bacharelado em Educação Física, e os dois consultores colaborativos: João e Ana, os quais colaboraram com orientações didático-pedagógicas à Lilli quanto ao ensino e a aprendizagem do estudante surdo.

Instrumentos de coleta de dados

Um dos instrumentos utilizados foi a entrevista sobre história de vida que “[...] fornece um material extremamente rico para a análise do vivido” (DESLANDES; GOMES, 1994, p. 59). Esse instrumento nos trouxe revelações de situações vivenciadas pelo sujeito, as quais contribuíram com a construção da sua subjetividade. Santos e Santos (2008, p. 715) reforçam que “a história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa”. Acrescentam ainda que a história de vida, “[...] utiliza-se das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas” (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 715). É nesse contexto que esse instrumento se mostra importante, visto que suas informações são subsidiadas nas relações humanas vivenciadas pelo sujeito.

Em particular, empregamos a história de vida nas quais foram enfocadas as situações vivenciadas pela professora, em várias etapas de sua vida pessoal e profissional, envolvendo pessoas com deficiência. Tratamos, principalmente, sobre as significações de deficiência e o modo de se relacionar com as pessoas com deficiência. O intuito da entrevista sobre a história de vida foi identificarmos aspectos influenciadores do seu poder de agir e fazer docente. Dessa maneira, recorreremos neste artigo a pequenos recortes da história de vida da participante, os quais foram relevantes para a apreensão das suas significações.

Empregamos também a observação participante, tida como um “[...] processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (DESLANDES; GOMES, 2012, p. 70). Fizemos observações da prática docente em campo e, também, por meio de vídeos gravados das aulas. Durante essas observações, tomamos notas em diário de campo dos acontecimentos relevantes para o estudo.

A autoconfrontação simples (ACS) pautada na perspectiva de Clot (2007, p. 135) foi outra técnica utilizada, com a finalidade de fazer uma análise da atividade em que o trabalhador esteve envolvido e uma descrição da “sua situação de trabalho para o pesquisador”. Fazem parte desse processo: o trabalhador, a imagem de uma situação de trabalho e o pesquisador. No estudo em foco, a professora participante e uma das pesquisadoras assistiram ao episódio em análise e, em seguida, a primeira teceu algumas reflexões acerca do seu fazer pedagógico. O episódio foi constituído de um recorte de uma gravação de uma situação de trabalho da professora, no qual apresentava

dificuldades, contradições, novas possibilidades, entre outros. A descrição dos episódios analisados encontra-se a seguir.

É importante ressaltar que, durante todo o período dessa pesquisa, uma das pesquisadoras refletia continuamente com a professora Lilli sobre situações de seu trabalho docente, assim como, colaborava no debate de possibilidades de estratégias metodológicas para a inclusão na educação superior.

Também se faz necessário esclarecer que viabilizamos a consultoria colaborativa, que “consiste do suporte de profissionais especialistas [...]” (FERREIRA et al, 2007, p. 7). Em específico, convidamos dois consultores colaborativos, os quais contribuíram com orientações didático-pedagógicas à Lilli sobre a aprendizagem e autonomia do aluno surdo. Um dos consultores (João) era mestre em Educação, tinha experiência na área de educação com ênfase na educação de surdos e surdocegos, e desenvolvia pesquisas sobre as seguintes temáticas: Libras, Educação bilíngue, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e surdocegueira, e formação de professores sobre surdez e surdocegueira. A outra consultora (Ana) também era mestre em Educação, com experiência na área de Educação Especial e ênfase em educação de surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: bilinguismo na educação de surdos, estratégias pedagógicas na educação de surdos, aquisição de Libras e pesquisa colaborativa.

Procedimentos de coleta de dados

Consideramos importante esclarecer que os dados aqui analisados integram uma das pesquisas (SANTOS, 2016) desenvolvidas no âmbito do projeto PROCAD³ “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em Educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”.

Para a coleta de dados, uma das pesquisadoras entrou em contato com o coordenador e com o diretor da Instituição de Ensino Superior, explicando os objetivos da pesquisa. Após esse primeiro momento, decidimos, junto à direção, que a coleta de dados aconteceria com uma professora do curso do bacharelado em Educação Física, a qual lecionava para um aluno surdo. A professora, ao ser contatada, recebeu esclarecimentos acerca dos objetivos, riscos, benefícios e formas de envolvimento na pesquisa, assim como, a garantia de seu anonimato e o sigilo de sua identidade⁴, concedendo sua participação.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi realizada à luz dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Inicialmente, fizemos leituras flutuantes e destacamos as palavras que se mostraram relevantes na fala do sujeito, seja pela frequência com que foram utilizadas, pela carga emocional empregada, etc., formando, assim, os pré-indicadores. Em seguida, aglutinamos os pré-indicadores conforme sua similaridade ou contraposição, constituindo-se nos indicadores. Posteriormente, avançamos para o processo de articulação desses indicadores, formando os núcleos de significação, os quais apontaram os pontos fundamentais que trouxeram implicações para o sujeito, o envolveram emocionalmente e revelaram as suas determinações constitutivas, sendo estes, nomeados tematicamente.

Conforme a explicação anterior, o processo de organização dos dados levou à constituição de dois núcleos de significação, que foram intitulados: “Estrada longa: eu vou ter que aprender muito mais” e “Prática docente inclusiva: um fazer diferente”.

É importante esclarecer que as observações e filmagens em sala de aula ocorreram por um período de três meses e 16 dias. Após 35 dias do início das filmagens, organizamos a primeira ACS, a qual teve duração de 1h4min. Na ACS, a professora pôde rever um recorte de uma de suas aulas (Episódio 1), realizada no início da pesquisa e do período letivo. Após essa sessão, voltamos ao processo de filmagem das aulas e, após 41 dias, fizemos outra ACS, cuja duração foi de 1h12min, com o Episódio 4 (o qual também era um recorte de uma determinada aula). É importante evidenciar que, neste episódio, a professora já havia vivenciado o processo da consultoria colaborativa.

Os dados produzidos nestas duas ACS (Episódio 1 e 4) constituem a parte principal da análise dos dados. Antes de avançarmos nas análises, descreveremos ambos os episódios.

Descrição do Episódio 1

Tema da aula: “Aula Teórica – Ciclismo Indoor e Running Class”

Essa aula ocorreu no dia 23 de setembro de 2014. O objetivo foi explicar os sistemas energéticos articulados com algumas variáveis fisiológicas e com os métodos de treinamento físico. A professora Lilli explanou o assunto da aula, interagindo com a turma por meio de perguntas, fazendo uso do quadro transparente e do projetor multimídia.

A posição da professora em relação ao aluno surdo não era favorável, pois o mesmo não podia ler seus lábios e a mesma, ao explicar o assunto, direcionava seu olhar somente aos diapositivos, o que impedia que Luan realizasse leitura labial. Praticamente, não havia interação entre a professora e o intérprete, e entre esta e o aluno surdo.

Nessa primeira aula foi possível perceber que praticamente não houve participação do aluno surdo e que a professora não utilizou nenhum instrumento, ferramenta ou adaptação de material para conduzir uma aula inclusiva.

Descrição do Episódio 4

Tema da aula: “Tipos de Alongamentos”

Essa aula foi realizada numa sala de aula comum e teve início às 7h30min, sendo finalizada às 11h. Teve como objetivo mostrar as principais técnicas de alongamentos para melhorar a amplitude articular em uma aula de ginástica de academia. O aluno surdo estava sentado na primeira fileira e o intérprete posicionado à sua frente, em diagonal. Nessa aula, além de dispositivos com imagens, a professora também convidou um dos alunos da turma para demonstrar os tipos de alongamento.

Nesse episódio, foi percebido que a professora se direcionava ao aluno surdo ao falar com ele. A professora também questionou o aluno surdo sobre cada um dos métodos, e o mesmo respondeu a todos de forma correta. Pôde-se notar a satisfação da professora.

Em seguida, iremos analisar e interpretar os núcleos de significação, construídos a partir das autoconfrontações simples dos Episódios 1 e 4, separadamente, para identificar o processo de significações constituídos pela professora Lilli referente à primeira aula (Episódio 1), e posteriormente, após ter recebido a colaboração da pesquisadora e dos consultores (Episódio 4).

Resultados e discussões

Núcleo de significação – Episódio 1 – “Estrada longa: eu vou ter que aprender muito mais”

Analisando esse núcleo de significação, acompanhamos a reflexão da professora Lilli com relação à sua prática pedagógica e às estratégias pedagógicas empregadas para promover o acesso à informação, bem como a participação de seu aluno com surdez. Em sua autoanálise, a mesma ponderou que poderia ter escolhido outros recursos pedagógicos para facilitar a aprendizagem do aluno surdo. Vejamos a sua fala: "eu tiraria

metade dos *slides* que eu coloquei. Tudo de novo, teria colocado vídeo, teria outra linha de raciocínio, que eu tive no transcorrer das outras".

Sabemos que as estratégias pedagógicas são recursos utilizados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem. Segundo Sartoretto e Bersch (2010, p. 08),

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoios e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou materiais didáticos projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar.

Na ACS, Lilli tomou consciência de que precisava mudar suas estratégias pedagógicas e refletiu acerca de sua prática docente, como podemos observar no trecho: "para o Luan, eu acho que deixou a desejar sim, a primeira aula". E ainda admitiu: "talvez eu tenha falhado". Ponderou também: "eu acho que eu poderia ter usado outra estratégia que eu não usei nessa aula".

Percebemos que, com a ACS, a professora conseguiu melhor perceber suas dificuldades em promover a participação de Luan, assim como a possibilidade de que outras estratégias pedagógicas fossem utilizadas para esse fim. Isso pode ser confirmado também no excerto seguinte:

Eu acho que se eu tivesse pensado mais, [...] eu acho que teria colocado figuras, um vídeo. Eu acho que essa aula teria sido muito mais dinâmica e interessante, [...] as aulas teriam sido muito mais direcionadas para o canal de aprendizagem.

A esse respeito Sartoretto e Bersch (2010, p. 19) explicam que

Ao introduzir um recurso, o professor precisa ter clareza do objetivo educacional que está sendo pretendido por meio daquela atividade. Não é o resultado da execução da tarefa que deve ser avaliado, mas se o recurso permitiu ao aluno participar da atividade e atingir o objetivo educacional pretendido por ela.

Ainda mediada pelas imagens da ACS, a professora Lilli pôde reconhecer os entraves encontrados em sua prática docente e tomar consciência de que precisava modificar suas estratégias pedagógicas para melhor incluir o aluno surdo.

Outra estratégia que a professora poderia ter usado para dar um caráter inclusivo à sua prática docente seria as atividades em grupo, questão que a mesma reconheceu na ACS: "Eu acho que as atividades em grupo, além das atividades práticas, poderiam ser uma forma de poder incluir bem o Luan". Nesse caso, parece-nos que Lilli ponderou que os colegas de turma poderiam ser mediadores da aprendizagem de outros colegas, inclusive Luan, somente quando se autoanalisou na ACS.

O potencial para o desenvolvimento de novas aprendizagens despertado pelas atividades em grupo pode ser melhor entendido por uma das proposições mais importantes de Vigotski (2007, p. 97) para a educação: a de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta pode ser explicada pela

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Com isso, a aprendizagem do aluno surdo e de seus colegas poderia ser facilitada e ampliada. Nesse sentido, não apenas Luan poderia ter se beneficiado, mas muitos outros alunos que ainda se encontravam em processo de aprendizagem dos novos conceitos desenvolvidos na disciplina.

A professora enfatizou também sua dificuldade de comunicação pelo fato de não possuir domínio da Língua de Sinais: “acho que é a comunicação minha com ele. Eu queria usar a mão, mas eu não sabia como fazer”.

Observamos que a grande preocupação da professora se referia à sua dificuldade em se comunicar com Luan, pois o fato de não ter o domínio da Libras a deixava insegura e pouco à vontade na sala de aula, mesmo com a presença de um intérprete. Essa dificuldade com comunicação é evidenciada quando a professora afirma: “Eu achei que eu estava muito travada, não sabia se eu andava, se eu ficava parada”.

Podemos ponderar que a professora considerava que sua falta de domínio da Libras era um entrave para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, ao mesmo tempo em que mostrava preocupação com o fato de não ter conhecimentos suficientemente desenvolvidos para atuar em uma perspectiva inclusiva/bilíngue.

De fato, essa deve ser uma preocupação na educação bilíngue. Conforme Sales et al. (2004, p. 20) explicam, para o surdo "a língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, [...], o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue". Isso, porém, não significa que a professora deva ser "tão fluente" quanto o intérprete de Libras, entretanto seria preciso ter condições para se comunicar e estabelecer o diálogo necessário na relação professor-aluno. Além do mais, a professora precisaria conhecer as especificidades do processo de aprendizagem do aluno com surdez, como por exemplo, a organização visogestual de seu mundo.

Dentro desse contexto, Gonçalves e Festa (2013) sugerem uma parceria entre o professor e o intérprete, visando a aprendizagem do aluno surdo e buscando mecanismos

para a elaboração e planejamento didático metodológico. Segundo os autores (2013, p. 9),

O intérprete poderia auxiliar nas atividades, de forma a proporcionar ao aluno Surdo o acesso à informação através da tradução para Libras, mas também com sugestões, exemplos e diversas outras formas de relações e diálogos promovidos pelo cotidiano em sala.

Dessa forma, a dificuldade da professora com relação à comunicação e à sua atuação pedagógica considerando a condição do aluno, poderiam ser diminuídas e, assim, a inclusão de Luan seria facilitada.

Ainda nesse Núcleo de Significação, a professora encarou a realidade presente e declarou suas expectativas de ter uma prática mais aberta à diversidade no futuro: “eu acho que os próximos alunos que eu for pegar com essa deficiência, eu acho que eu vou conseguir ter um pouco mais de cuidado”.

Nesse recorte, houve, por parte da professora, a clara expressão do desejo de aprender a superar sua limitação com respeito à inclusão do aluno com deficiência. Acerca disso, Freire (1996, p. 17) aborda que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Percebemos que a ACS possibilitou essa reflexão por parte da professora, pois a mesma ainda admitiu: “eu vou ter que aprender muito mais ainda, tem uma estrada longa aí”. Também percebemos que houve, por parte da professora Lilli, uma tomada de consciência acerca da sua prática docente, que precisava ser transformada numa prática aberta à diversidade.

A prática aberta à diversidade tem início na formação docente, e não podemos deixar de ressaltar a responsabilidade das instituições na formação de professores. Para Veltrone e Mendes (2007, p. 08),

[...] a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica, não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino.

A transformação, portanto, precisa começar nas Instituições de Ensino Superior, pois são as responsáveis perante a sociedade por qualificar os docentes para o processo de inclusão e para a prática docente voltada à diversidade.

Núcleo de Significação – Episódio 4 – “Prática docente inclusiva: um fazer diferente”

Esse núcleo revela as possibilidades de inclusão do aluno surdo na aula diante das estratégias e recursos pedagógicos desenvolvidos pela professora, a partir da instituição de um processo colaborativo.

Nessa ACS, Lilli observou mudanças em sua postura durante sua aula, as quais contribuíam para uma prática pedagógica inclusiva. A mesma expressou o fato da seguinte forma: "me senti bem tranquila em relação à primeira aula. [...] eu amadureci um pouco. Eu estou bem próxima do intérprete e do aluno".

A professora percebeu na ACS todo o movimento e avanços ocorridos em sua prática na perspectiva inclusiva. Segundo Soares (2011, p. 123), este dispositivo (ACS) advindo da Psicologia do Trabalho de Clot (2007), objetiva desenvolver no trabalhador a capacidade de agir, pensar e transformar a partir da observação de sua própria atividade. Por meio dessa técnica, a professora conseguiu perceber como atuar para que o aluno interagisse não somente com o intérprete, mas consigo também. A mesma percebeu os avanços que teve e também identificou as questões que precisavam melhorar, como por exemplo, a comunicação mais direta com o estudante surdo, revelando a necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais. Santos (2011, p. 95) corrobora essa ideia quando afirma que, em sua pesquisa, a “[...] técnica autoconfrontação, promoveu mudanças positivas na prática de ensino do professor [...]”.

Lilli reportou que a maneira com que percebia Luan era diferente de como a fazia nas primeiras aulas, ou seja, a mesma deu um novo sentido para sua prática docente, o que fez mudar sua postura e sua maneira de agir. Os fragmentos seguintes confirmam essa discussão:

Olhar para o Luan, eu olho desde o primeiro dia. [...] Um olhar hoje mais assertivo que antes. [...] Porque antes eu olhava com dúvida.

[...] Eu estava muito próxima, se fosse em outro canto da sala, eu acho que não seria da mesma maneira o comportamento do Luan.

Lilli acreditava que sua postura influenciou no comportamento de Luan: “[...] a gente conseguiu deixar o Luan bem à vontade [...] ele participa bastante”. Essa observação da professora está relacionada ao tato pedagógico descrito por Martins e Rausch (2012, p. 252):

[...] tato pedagógico abrange a habilidade da aplicação de métodos de ensino apropriados, que visam favorecer a construção do conhecimento. [...] compreensão do ritmo singular de seus acadêmicos, no que tange às suas dificuldades referentes ao

processo ensino aprendizagem. [...] a relação de reciprocidade entre professor e alunos, pautada no respeito, amizade e no diálogo, dentro e fora da sala de aula.

O recorte anterior evidencia que a prática docente necessita do tato pedagógico, e este, por sua vez, compreende todo o movimento do contexto ensino/aprendizagem, permitindo traçar caminhos para a participação de todos os alunos e possibilitando a aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

Lilli declarou na sua história de vida que teve um professor de Educação Física que excluía, literalmente, de sua aula os estudantes que possuíam deficiência. “As crianças que tinham alguma deficiência, que não conseguiam andar, ele mandava as crianças saírem da sala”. Lilli mostrou-se indignada com essa conduta do professor, o que pode ser um dos motivos que a levou a se preocupar em adotar uma postura inclusiva em suas aulas.

Essas mudanças relatadas pela professora foram se constituindo, também, por meio das mediações feitas por uma das pesquisadoras ao final de cada aula. Vejamos:

[...] precisa rever só algumas posturas: Falar olhando para frente, demonstrar o exercício mais lentamente.

[...] deveria se posicionar mais perto do intérprete para facilitar a visualização.

Soares (2011, p. 39) compreende que “[...] a ação mediada é uma pedra angular do processo de constituição do humano. É por meio dela, especialmente dos processos simbólicos e emocionais, que o social se transforma em psicológico e passa a constituir a subjetividade de cada sujeito”. O autor ainda explica que a mediação é um processo dialético, de interação social e psicológica, a qual se constitui na internalização.

Esse núcleo envolveu também as estratégias de ensino e recursos pedagógicos utilizados para promover a inclusão de Luan na aula. A professora, ao se observar durante a ACS, autoavaliou-se e tomou consciência dos acertos, dos erros e das possibilidades de fazer diferente, visando à inclusão/participação de Luan na aula.

Visualizando as possibilidades de estratégias pedagógicas, Lilli acreditava que ao proporcionar visibilidade ao aluno estaria incluindo-o na atividade, como a mesma deixou explícito: "na hora para fazer os alongamentos balísticos, podia ter pego o Luan". Porém, na ACS, uma das pesquisadoras teceu a seguinte consideração, após assistirem ao episódio em análise:

Você percebe que quando você faz a demonstração o aluno surdo consegue aprender melhor? [...] interessante é não sempre só evidenciar ele, [...] é chamar para sentir a atividade, mas, chamar os outros também.

Essas observações tiveram a intenção de levar a professora a refletir sobre a inclusão educacional e sua prática nessa perspectiva, criando estratégias que tivessem o objetivo de possibilitar a aprendizagem do estudante surdo, e não de evidenciá-lo.

Conforme descrito na metodologia, essa pesquisa teve dois consultores colaborativos. A consultora Ana trouxe as seguintes sugestões:

[...] se de repente você pudesse trazer um material, um vídeo você mesma executando o alongamento. Por que você? Porque primeiro, está dentro do campo experiencial dele, ele está acostumado com você, está acostumado com o seu movimento e depois, porque para ele fica muita mais acessível visualmente.

[...] você ter uma figura mesmo do corpo humano lá, e aí para quê, quando você fala: qual a musculatura que eu estou alongando, eu estou alongando o deltoide, eu estou alongando o romboide, eu estou alongando essa, essa outra, para que ele possa apontar, sem precisar fazer a datilologia de toda parte da musculatura [...]

Observamos que as sugestões da consultora Ana possibilitavam a aprendizagem do estudante surdo, como também, dos demais alunos.

Na ACS, Lilli também retomou uma das sugestões dadas pelo consultor colaborativo João de disponibilizar antecipadamente o texto da aula teórica para o intérprete e este repassar para o aluno surdo. Essa foi uma das possibilidades que a professora pensou em fazer: "teria colocado impresso e teria entregue a eles. [...] entregaria com antecedência ao intérprete".

Ela ainda apresentou outra possibilidade para sua prática: "[...] poderiam ser no mesmo horário a aula prática e a aula teórica. Seria muito melhor". Continuando, Lilli falou sobre as possibilidades de estratégias que pensou em realizar com foco numa prática inclusiva: "Nessa aula específica, eu ia fazer marcações no corpo. [...] Independente de ter um aluno surdo ou uma 'Maria', eu vou fazer isso para meus alunos".

No fragmento anterior, quando Lilli diz: "eu vou fazer isso [...]", refere-se a realizar uma prática pedagógica que atenda a todos os alunos.

A partir dos recortes apontados, podemos observar que a professora utilizou e propôs estratégias que puderam/poderiam ampliar a participação de Luan em suas aulas, as quais foram, possivelmente, gestadas no processo de colaboração com uma das pesquisadoras e com os consultores. Acreditamos que essas mediações foram cruciais para que a professora pudesse transformar sua prática pedagógica, e por trazer novos conhecimentos que não possuía até então. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar sua disponibilidade para se envolver nesse processo de transformação.

Compreendemos que, para a professora, a prática inclusiva passou a ter um novo sentido ao mencionar que sua prática será inclusiva, independentemente de ter ou não aluno com deficiência. Isso está pautado no que Soares (2011, p. 42) aponta “[...] os sentidos vão emergindo no decurso das experiências simbólico-afetivas historicamente vividas no espaço de suas relações”.

Os recursos pedagógicos podem facilitar a aprendizagem quando utilizados adequadamente, pois, podem ser entendidos como signos que vão simbolizar algo e, assim, fazer a mediação para a aprendizagem do aluno. Santos (2011) considera que os signos e os instrumentos são mediadores entre homem e sociedade, os quais irão promover a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito. Sendo assim,

[...] os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Em consonância com as citações acima, entendemos que a linguagem vai além de um instrumento de mediação, pois é por meio dela que o sujeito expressa seu pensamento e revela sua subjetividade.

Ainda sobre as mediações decorrentes da consultoria colaborativa, em uma delas Lilli foi orientada por Ana quanto ao uso de recursos pedagógicos visando a uma perspectiva inclusiva e contemplando as especificidades do estudante surdo:

Todo campo de aprendizagem do surdo é visual. [...] trazer vídeo de pessoas executando os movimentos. [...] Figura do corpo humano com os nomes, apontar sem precisar fazer a datilologia. [...] Só vai ser acessível se tiver formas visuais para demonstrar.

Vemos na fala de Lilli, na ACS, uma mudança de como utilizar os recursos pedagógicos e, também, uma valorização do coletivo, ao enfatizar a prática inclusiva para todos os alunos:

Um quadro branco seria muito melhor que o projetor multimídia.
[...] eu traria é justamente a sugestão da professora colaboradora [Ana], que era para colocar o esqueleto. [...] ter trazido um esqueleto e ter mostrado para a turma não só para o Luan.
[...] não é figura, é algo vivo, vamos dizer assim, é algo que ele possa tocar. Parece que ele fixa muito melhor do que figura. [...] filmar a aula de alguém da sala, eu acho que essa é uma ideia interessante sim.

O desenvolvimento para prática docente inclusiva trouxe como consequência avanços do aluno surdo na sala de aula, como pode ser observado na fala da professora:

Muito ativa a participação do Luan. [...] O Luan melhorou bastante.

[...] eu achei o máximo que o Luan virou para ver. O que não aconteceu nas aulas passadas. [...] alguma coisa chamou atenção para o Luan poder virar.
[...] O Luan meio que deixou o intérprete de lado. [...] O Luan não perguntou nada para o intérprete, ele direcionou o foco em mim.

Como afirmamos anteriormente, os sentidos não são estáticos e se modificam de acordo com as relações sociais. Vigotski (2007, p. 58) afirma que “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”.

Nesse núcleo pudemos perceber que Lilli foi constituindo novos sentidos para sua prática docente, os quais transformou-a, tornando-a mais inclusiva e, ao mesmo tempo, modificou o aluno surdo, aumentando suas possibilidades de participação.

Considerações Finais

Considerando o núcleo de significação do Episódio 1, verificamos que a professora pôde fazer uma autoanálise de sua atuação e perceber que tinha dificuldades em lidar com a nova situação devido ao fato de não se sentir preparada para incluir um aluno surdo em suas aulas. Pudemos identificar, também, seu reconhecimento da necessidade de mudança nos sentidos e significados de sua prática pedagógica.

Na ACS, a professora saiu da sua área de segurança, percebendo que precisava mudar sua prática pedagógica, visto que não era aberta à diversidade. Essa tomada de consciência sobre suas dificuldades, assim como o reconhecimento da necessidade de mudança em sua atuação em sala de aula, mostram o potencial do uso da ACS na formação em serviço e para a ressignificação da prática docente.

Por sua vez, na análise do núcleo de significação do Episódio 4 percebemos que a prática docente está em constante movimento, portanto, em transformação e com a constituição de novos sentidos que a ressignifica.

Pudemos notar que o processo desse estudo, utilizando múltiplas técnicas de pesquisa, as quais aproximaram os diferentes participantes e permitiram a reflexão da prática docente e a aquisição de novos conhecimentos, contribuiu para o desenvolvimento de uma proposta metodológica inclusiva e na constituição de novos sentidos para a prática docente da professora.

Podemos afirmar, também, que a colaboração envolvendo uma das pesquisadoras mediou novos processos e trouxe reflexões para a professora, e esta, por sua vez, foi ressignificando sua prática na perspectiva inclusiva.

Outro ponto que parece ter contribuído significativamente na construção da prática inclusiva da professora foi a consultoria colaborativa, realizada pelos consultores pedagógicos especialistas em inclusão e surdez. Essa mediação trouxe uma riqueza de conhecimentos para a professora, contribuindo com a transformação de sua prática pedagógica.

De uma forma geral, consideramos que os sentidos foram se modificando a partir da articulação de múltiplos elementos provenientes das orientações de uma das pesquisadoras, dos consultores pedagógicos e da experiência de vida da professora. É importante considerar que a prática da docente também se modificou por haver mediações que a possibilitaram ter acesso a novos conhecimentos e habilidades para atender as especificidades do universitário com surdez.

Por fim, podemos afirmar que a professora deu um novo sentido à sua prática, sendo esta, um produto de todo o processo vivenciado pela mesma durante a pesquisa, somado à sua experiência de vida e aos elementos subjetivos já internalizados. Assim, verifica-se que a professora ressignificou sua prática criando estratégias para a participação de todos os alunos, percebendo que a prática pedagógica é inclusiva quando o docente cria meios para que os alunos com deficiência participem das atividades juntamente aos demais.

Notas

¹Atividades psicológicas originárias da relação entre seres humanos: atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (VIGOTSKI, 2007).

²Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato, e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

³Programa Nacional de Cooperação Acadêmica.

⁴O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (protocolo número 439.400). Conforme as exigências éticas, pedimos que professora assinasse o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e, por fim, entregamos uma cópia deste documento para a mesma.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, mar. 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*. FAE/PPGE/UFPEL. Pelotas. Vol. 30, pág.187-199, jan/jun. 2008.

CARVALHO; Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Brasil, MEC, Secretaria de Educação à Distância, Educação Especial, tendências atuais. P. 59-66. 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em: 13 julho 2016.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Maria Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*; Maria Cecília Minayo (organizadora). 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*; Maria Cecília Minayo (organizadora). 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; Et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, n. 29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137/2454>>. Acesso em: 15 fevereiro 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 25ª ed., 1996.

GOFFREDO; Vera Lúcia Flor Sénéchal. *Como formar professores para uma escola inclusiva?*. Brasil, MEC, Secretaria de Educação à Distância, Educação Especial, tendências atuais. p. 67-72. 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em: 13 julho 2016.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTAS; Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaios Pedagógicos*. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773 – Dezembro de 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia>>. Acesso: 25 julho 2016.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrículas no ensino superior crescem 3,8%*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8/21206>. Acesso em: 10 junho 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Valéria Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Karina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. *Revista Intersaberes*. vol. 7, n. 14, ago. – dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uninter.com/intersaberes>>. Acesso em: 22 julho 2016.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* - Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

SALLES, Heloísa Maria Lima; et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 2ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, Inês Maria Meneses; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida – Uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p.714-719, Out./Dez. 2008.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. *Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior*. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Brasília: MEC, SEESP, 2010. Fasc. 6, 55 p.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=>>. Acesso em: 01 junho 2016.

SOARES, Júlio Ribeiro. *Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor à cerca da participação dos alunos em atividade de sala de aula*. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na Formação inicial e continuada de Professores para a inclusão escolar. In: *CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 9, 2007, São Paulo. A formação docente na perspectiva da inclusão. São Paulo: Comunicação científica, UNESP, 2007, p. 2-8.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*. vol.19, n.2, pp.25-33, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 19 junho 2017.

Submetido em 30/03/2017, aprovado em 23/01/2019.