

SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DE UMA VIVÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Maria Quitéria da Silva; Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Universidade Federal de Alagoas – UFAL Quitéria.1000@hotmail.com neizaf@yahoo.com

Resumo:

A prática pedagógica do professor é resultado das suas determinações constitutivas construídas no decorrer do processo histórico-cultural. Mediante a esse argumento, o presente artigo teve como objetivo apreender as significações docentes acerca de recursos pedagógicos vivenciados na exposição tátil “O mundo em nossas mãos” na perspectiva de contribuir com conhecimentos para prática pedagógica inclusiva. O trabalho se fundamentou na Psicologia Sócio-Histórica (PSH). Participaram da pesquisa 12 professores, sendo 3 da Educação Superior e 9 da Educação Básica, dentre esses 5 eram do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Como instrumento para produção de dados, foi utilizada uma entrevista estruturada, realizada após a vivência da exposição tátil e ainda com os olhos vendados. Para a análise dos dados, foram utilizados os Núcleos de Significação (NS). Os resultados apresentados no NS “Ampliar nossa sensibilidade e as possibilidades de ensino inclusivo é fundamental” revelaram que para os docentes a inclusão educacional acontece quando a atividade envolve todos os alunos e que recursos pedagógicos acessíveis devem fazer parte sala de aula regular, visto que esta é um dos principais ambiente educacional onde a inclusão deve acontecer. Contudo, as significações docentes acerca de uma vivência pedagógica na perspectiva inclusiva revelaram que os recursos pedagógicos que dão aporte para a autonomia do aluno com deficiência de realizar suas atividades é uma necessidade para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Recurso Pedagógico Acessível, Sentido e Significado, Educação Inclusiva.

Introdução

Apreender as significações dos professores no tocante aos processos educacionais é de fundamental importância, visto que sua prática pedagógica é tensionadas por suas determinações constitutivas. Ou seja, a vivência do sujeito o constitui como ser social no decorrer do processo histórico e cultural, como também, forma e transforma a sua subjetividade para se expressar e agir socialmente. E, “Como ser histórico, o homem está, portanto, sempre se transformando, ao mesmo tempo em que também transforma o mundo com o qual se relaciona” (SOARES, 2011, p. 34).

Assim, reafirma-se que o processo vivenciado socialmente no decorrer do tempo constrói a subjetividade do sujeito e isso implica no envolvimento dos elementos cognitivos, emocionais e sociais constituintes da subjetividade do sujeito.

A partir dessa reflexão, faz-se necessário abordar as categorias sentido e significado e para ampliar a discussão recorreremos a seguinte explicação:

Significado e sentido são duas categorias importantes da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), estudadas por Vygotsky, no percurso de sua investigação acerca do desenvolvimento do psiquismo. [...] postula que as relações entre pensamento e palavra não são dadas a priori, mas se constituem unicamente

no processo de desenvolvimento histórico-cultural da consciência humana, sendo elas próprias um produto e não uma premissa da formação do homem (CARVALHO; MARQUES, 2015, p. 70).

Assim sendo, fica evidente que o sentido e significado são as categorias postuladas por Vigotski que mais revelarão a construção psíquica do sujeito, posto que o pensamento verbal é marcado pela subjetividade, que, por sua vez, é construída a partir das suas relações sociais.

Martins (2015) corrobora e reitera que o sentido e significado são categorias da PSH que se articulam mutuamente, permitindo a compreensão do sujeito em sua totalidade. Sujeito este, constituído por múltiplos contextos: sociais, históricos, culturais, entre outros.

Aguiar e Ozella (2013, p. 304) também contribuem afirmando que “os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, [...]”. Enquanto, que “O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (Idem).

Dado que essas categorias constituem o sujeito e são constituintes do meio social e que, sobretudo, engendradas pela mediação de instrumentos e signos determinam as ações do sujeito no mundo, aqui especificamente, seu fazer pedagógico.

Essas categorias ainda que diferentes, a existência de uma depende da outra, funciona num movimento mútuo e contraditório, de supressão de uma e ativação da outra. E, esse engendramento constitui-se numa conjuntura de totalidade.

Aguiar e Ozella (2013, p. 302) explicam que “a noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente”. Assim, numa relação mútua, compreende-se que o sujeito se constitui enquanto humano das relações sociais no seu processo histórico, ao passo que sua singularidade é constituinte do contexto social em que vive.

Analisando os conceitos anteriores, nota-se que para compreender o sujeito é necessário apreender suas significações. Visto que, “o que pode vir-a-ser e fazer depende dos significados sociais compartilhados e dos sentidos produzidos sobre sua realidade objetiva e subjetiva” (MARTINS, 2015, p. 13463).

A depender dessas significações, o docente pode incluir ou excluir os alunos, inclusive os que tem deficiência, que necessitam de atendimento educacional especializado ou de metodologias que os incluam nas aulas.

Tendo em vista esses argumentos, faz-se necessário a discussão da temática proposta,

Para compreender o sujeito, o ponto de partida são os significados, suas construções sociais mais estáveis, mas é preciso também transitar nas zonas mais instáveis, fluidas e profundas: a dos sentidos. Eles constituem-se por zonas muito mais amplas e por uma articulação particular do sujeito dos eventos psicológicos vividos em sua relação com o mundo. (MARTINS, 2015, p. 13463)

O professor é o ator principal no processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional, visto que está sempre interagindo com os alunos e mediando o conhecimento dos mesmos. Nessa perspectiva sua postura em aula e sua maneira de agir é imbuída de sentido e significado.

Considerando a problemática apresentada, este trabalho objetivou apreender as significações docentes acerca de recursos pedagógicos vivenciados na exposição tátil “O mundo em nossas mãos” na perspectiva de contribuir com conhecimentos para prática pedagógica inclusiva.

Metodologia

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, estando pautada na reflexão dos valores, crenças, atitudes e aspectos culturais que permeiam a vida do sujeito participante. Fundamenta-se na PSH, mais especificamente, nos princípios do método de Vigotski.

A Psicologia Sócio-Histórica “tem uma concepção de homem como um ser histórico, síntese de múltiplas determinações, mas ao mesmo tempo ativo, sujeito de seu tempo, capaz de transformá-lo” (MELO, 2015, p. 13). Ou seja, o sujeito é formado pelo contexto histórico e social, ao mesmo passo que ele age ativamente para a transformação social.

- Sujeitos da pesquisa:

Foram entrevistados 12 professores de diferentes níveis de ensino e modalidades (3 da Educação Superior; 9 da Educação Básica, sendo 5 deles do Atendimento Educacional Especializado - AEE), que passaram pela experiência de vivenciar a exposição tátil.

- Local da pesquisa:

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

- Instrumentos de produção de dados:

Utilizamos a Entrevista estruturada para a produção de dados, uma vez que esta permite confrontar as crenças do sujeito com sua prática, através de um momento de reflexão. “[...] um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos

interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

- Procedimentos de produção de dados:

A produção dos dados aconteceu com os participantes ainda vendados, após terem vivenciado a exposição tátil. Inicialmente, foi explicado a condição da visita à exposição ao sujeito, foi dito que seria inteiramente na condição de cegueira, e que as vendas só seriam retiradas após a entrevista, que foi realizada logo depois da vivência na exposição tátil.

Apresentamos o termo que autorizava a utilização dos dados produzidos, como também o uso das imagens para fins de pesquisas. O sujeito aceitou participar assinando o termo de concessão dos dados e imagem para fins científicos.

Em seguida, já como os olhos vendados o sujeito adentrou numa sala fechada em que estava a exposição. Conduzido por um bolsista/apoiador do NAC, assim o sujeito participante vivenciou todas as etapas e elementos presentes na exposição.

Na primeira etapa o sujeito conheceu, reconheceu e até montou as formas geométricas, nas dimensões planas e tridimensionais.

Na etapa seguinte o participante foi levado ao painel “mapa mundi”. Neste estavam expostos os continentes e oceanos, trazendo uma riqueza de texturas e cores.

Após conhecer a terra planificada por meio do mapa mundi, chegou o momento em que o participante sentia o planeta Terra, na forma tridimensional, segurando-o nas mãos, sentindo os continentes e os oceanos que estavam dispostos nas mesmas texturas que se encontravam no planisfério – etapa anterior. A seguir fez um percurso orientado pelo piso tátil, no correspondente ao movimento de rotação e ao de translação da Terra.

E finalizando a vivência o participante fez um passeio pelo sistema solar, que tinha como referência o Sol que estava no centro, suspenso, e os demais planetas também suspensos. Cada planeta foi confeccionado com características diferentes, tais como tamanho, textura, peso e até mesmo cheiro. Assim, o sujeito pôde sentir minimamente cada elemento presente na exposição.

Depois de toda a vivência na exposição, ainda com os olhos vendados, foi realizada a entrevista com cada participante. Só depois da entrevista o participante pôde retirar a venda e, ver com os olhos o que tinha vivenciado na condição de cegueira.

As entrevistas foram gravadas no aparelho de celular e depois transcritas para análise. Também foram feitas filmagens durante a vivência dos participantes na exposição.

- Procedimentos de análise de dados:

O procedimento de análise dos dados foi realizado utilizando os núcleos de significação (NS) à luz de Aguiar e Ozella (2006; 2013). “Esses instrumentos não são constituídos de palavras vazias, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

O processo de análise se deu da seguinte maneira: após a transcrição do material gravado, foram realizadas leituras flutuantes de todo o material. A partir de então, seguimos as etapas: primeiro construímos os pré-indicadores, em destacamos as frases ou palavras que se revelaram mais relevantes, ou que expressaram mais carga emocional, ou apareceram repetidamente. Depois aglutinamos os pré-indicadores conforme a similaridade, contraposição ou complementaridade. Posteriormente, articulamos os indicadores e assim formamos os núcleos de significação, nomeando-os tematicamente (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Nesse processo foram construídos dois NS, que foram nominados: NS 1- “Exposição tátil: uma vivência com sentido e significado”; NS 2- “Ampliar nossa sensibilidade e as possibilidades de ensino inclusivo é fundamental”. Esses núcleos revelaram determinações constitutivas do sujeito, que implicam nas suas ações enquanto sujeito social.

Neste artigo, apresentaremos apenas o NS 2.

Resultados e Discussão

Núcleo de Significação 2 - “Ampliar nossa sensibilidade e as possibilidades de ensino inclusivo é fundamental”

Este núcleo revelou as significações dos docentes no tocante à utilização dos recursos pedagógicos numa perspectiva que permita a inclusão do aluno cego nas aulas.

Após vivenciar a exposição tátil, os docentes teceram considerações que revelaram a importância e a necessidade de utilizar estratégias pedagógicas que venham possibilitar a participação de todos os alunos nas aulas, inclusive os com deficiência visual:

“Extremamente positiva, ótima, necessária” (P10 ED BÁSICA).

“Importante para aquisição da apreensão do conhecimento. [...] você [o cego] pode, você consegue fazer várias coisas quando você tem acesso a elas” (P11 AEE).

“Eu acho que eles [elementos da exposição] são fundamentais não só para alunos com baixa visão, mas para alunos de forma geral” (P12 ED SUPERIOR).

Como teoriza Vigotsky (2000, p. 10), “sem significado a palavra não é palavra mas som vazio”, de modo que toda palavra tem sentido e significado e é por meio da fala que o pensamento se realiza, ou seja, se materializa.

Partindo desse pressuposto, o pensamento verbal expressa a subjetividade do sujeito, decorrente da objetividade vivenciada no decorrer do seu processo histórico e cultural.

E nessa formação e transformação enquanto ser social, o sujeito constroi conhecimentos que se manifesta em suas ações e nas suas falas. Considerando esse aspecto os sujeitos compreenderam que a exposição oferece elementos para a mediação da aprendizagem do cego.

Dessa maneira, construir estratégias para uma prática inclusiva faz toda a diferença, tendo em vista que irá possibilitar a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas. Caramori (2014, p. 38) aponta que a prática docente inclusiva precisa estimular que “[...] as experiências sejam mais utilizadas trazendo para perto do aluno a vivência daqueles conteúdos que aprende em sala de aula e principalmente, que as particularidades sejam consideradas”.

Desta maneira, as estratégias terão como foco o aluno, numa perspectiva de sujeito ativo e transformador, em que constroi seu conhecimento.

No que tange aos recursos pedagógicos acessíveis na eliminação de barreiras, os docentes apresentaram as seguintes afirmações:

“É muito importante na sala de aula isso [recursos pedagógicos acessíveis]” (P2 AEE).

“As salas regulares, como também as salas de recursos, elas carecem desses recursos, desses equipamentos” (P7 AEE).

“A sala de aula tem muitos recursos visuais e muitas vezes não são preparadas para questões voltadas para o tato mesmo” (P9 AEE).

Os pré indicadores que foram apresentados chamaram a atenção, dado que as críticas surgem direcionada à sala de aula regular, porém advindos de professores do AEE. De acordo com as falas dos sujeitos, ainda que tenham determinações constitutivas individuais, há uma indicação que versa sobre o não comprometimento da sala de aula regular, deixando o processo inclusivo apenas para AEE.

Mas, “o AEE, pelos determinantes legais, se caracteriza como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (SANTOS; SILVA; FUMES, 2018, p. 48).

Nessa perspectiva, Silva e Menezes (2013, p. 19469) sintetizam que “[...] o AEE é a forma e a lógica organizada pelas políticas públicas em Educação inclusiva para colaborar na escolarização do aluno com deficiência, mas esta é uma das possibilidades de “pensar e fazer” a inclusão e não a única”. Assim, reafirmando, é necessário o envolvimento de todos para uma proposta inclusiva, não apenas do AEE, este está para complementar.

Conforme as contribuições anteriores, ficou evidente que o AEE é um mecanismo de apoio pedagógico, mas não substitui o professor da sala de aula regular. Porém, “[...] é preciso salientar que o professor não está sozinho nessa empreitada, pois a escola inclusiva exige a participação de todos os atores, deste cenário, envolvidos no processo” (CARAMORI, 2014, p. 40).

Diante desse apontamento é preciso evidenciar que toda a escola, principalmente os gestores públicos deve ter o compromisso e a responsabilidade com a inclusão dos alunos com deficiência, oferecendo condições aos professores e aos alunos para garantir a permanência com qualidade desses alunos conforme determinam os documentos legais (a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15).

Diante do panorama apresentado Marques (2014, p. 23) traz a seguinte reflexão:

A prática educativa como produção humana é determinada pelas condições materiais que professores e alunos têm para viver e produzir suas atividades educativas. Essas condições não são dadas, mas produzidas historicamente. Portanto, para que essa prática educativa torne-se bem sucedida e transformadora, são necessárias condições objetivas e subjetivas que possibilitem a professores e alunos o desenvolvimento de uma atividade criadora.

Conforme a observação da autora, para além dos elementos concretos também é necessária uma formação/transformação subjetiva que construa a prática docente com sentido e significado na perspectiva inclusiva.

Enfim, os pré-indicadores indicaram que os professores do AEE têm uma inquietação no tocante ao processo inclusivo, visto que tem o conhecimento e estão cientes que a sala de aula regular deve ser um ambiente inclusivo que oportunize à aprendizagem do aluno com deficiência e promova sua autonomia. Portanto, os recursos pedagógicos acessíveis não devem ser restritos ao AEE, mas devem estar em todo ambiente educacional contribuindo com a prática pedagógica inclusiva.

Considerações Finais

Diante dos resultados é possível afirmar que os docentes consideraram a exposição tátil foi uma vivência relevante que apresentou elementos que possibilita a participação do aluno cego na atividade.

Outro aspecto importante que surgiu é que o recurso pedagógico inclusivo deve necessariamente estar na sala de aula regular e não apenas na Sala de Recursos Multifuncionais¹ para o AEE. A inclusão é um compromisso de todos e os professores da sala regular são os principais agentes nesse processo.

Contudo, as significações docentes acerca de uma vivência pedagógica na perspectiva inclusiva revelaram que os recursos pedagógicos que dão um aporte para a autonomia ao aluno com deficiência de realizar suas atividades é uma necessidade para a educação inclusiva, principalmente em sala de aula.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* v. 45 n.155 p. 56-75 jan./mar. 2015. Disponível em . Acesso: 12 mai 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: Acesso: 11 mai 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência E Profissão*, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: Acesso:18 jul 2018.

CARAMORI, Patricia Moralis. Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. – 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115668/000809769.pdf;jsessionid=048F74139F6B8CDBED44BA42676E76A0?sequence=1>> Acesso: 09 set 2018.

CARVALHO, Maria Vilani Costa; MARQUES, Eliana Sousa Alencar. O ensino como lugar de encontros alegres: reflexões a partir da psicologia sócio-histórica e da filosofia de Espinosa. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, p. 77-93, maio/ago. 2015. Disponível em: Acesso: 03 ago 2018.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola. -- 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina. Disponível em <

¹ Espaço destinado ao AEE, devem ser espaços organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às NEE.

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/ELIANA%20ALENCAR_TESE%20CO MP LETA_OFICIAL.pdf> Acesso: 09 set 2018.

MARTINS, Elizangela Fernandes. Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/gestor: uma reflexão necessária. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH. 26 a 29 de outubro de 2015, PUCPR, em Curitiba. Disponível em . Acesso: 13 jun 2018.

MELO, Jucélia. A coordenação pedagógica em uma instituição de ensino superior: significações constituídas pelo coordenador pedagógico sobre seu trabalho. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica - São Paulo - SP.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; SILVA, FranciKelle Rodrigues; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado. Pesquisa em educação especial: fios e desafios/ Organização ChristianneThatiana Ramos de Souza, Marily Oliveira Barbosa, Diléia Ap. Martins Briega - 1 ed. - Curitiba Appris, 2018.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares. Ensino regular e atendimento educacional especializado (AEE): um diálogo em construção. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). 23 a 26 de setembro de 2013, PUCPR, em Curitiba. Disponível em: Acesso em: 01 ago 2018.

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. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de doutorado em Educação), 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e Pedagogia).