

TRAJETÓRIAS DE FUTURAS PROFESSORAS DE INFÂNCIA EM SUAS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Paula de Freitas
Universidade São Francisco - Brasil
freitas.apde@gmail.com

Teresa Sarmiento
Universidade do Minho - Portugal

RESUMO

O estudo aborda o tema da formação de professores como campo de produção de conhecimento científico e profissional. Especificamente, focaliza a formação docente inicial para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais, no cenário da inclusão escolar. Na esteira das políticas inclusivas, municípios brasileiros têm contratado, em caráter de estágio extracurricular, graduandos de Pedagogia para o apoio dessas crianças nas escolas comuns. O presente trabalho expõe essa situação e visa analisar, por meio de narrativas biográficas, como as experiências vivenciadas no estágio extracurricular refletem nos sentidos que alunas de Pedagogia atribuem às práticas vivenciadas no cotidiano escolar em relação a essas crianças. A pesquisa ocorreu no âmbito de um grupo de estudos constituído por seis alunas que realizavam o mencionado estágio e a professora-pesquisadora. O movimento do grupo consistiu em encontros quinzenais, com duração de 90 minutos, nos quais as alunas narravam suas experiências no estágio e produziam narrativas escritas sobre essas vivências, que foram compartilhadas no grupo. Para os registros utilizou-se a audiogravação, com posterior transcrição. Em consonância com

o método biográfico, o procedimento analítico buscou interpretar os sentidos que a experiência produziu nas alunas. Em termos gerais, podemos dizer que, inicialmente, notou-se sentimentos de ansiedade e angústia das estagiárias frente às possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência que acompanhavam; com o passar dos encontros, os dados desvelaram transformações nos modos das alunas compreenderem essas crianças. As narrativas permitiram às futuras professoras de infância refletirem sobre suas vivências e, a partir dessas reflexões, segundo o que foi expresso pelas mesmas, estas jovens apropriaram-se de conhecimentos que antes não tinham, bem como manifestaram ter havido transformações na maneira de compreenderem as potencialidades de crianças com deficiência no processo de escolarização. Releva-se, assim, o papel dos contextos formativos a fim de promover práticas educativas de qualidade para as crianças.

Palavras-chave: aprendizagem profissional, experiência, narrativas biográficas, educação inclusiva

INTRODUÇÃO

Ajudar o outro a refletir sobre si e sobre a aprendizagem são tarefas da escola, como desta é a tarefa de ensinar os conteúdos disciplinares. A reflexão biográfica não forma o sujeito em particular; ela prepara e dispõe o sujeito para a formabilidade, ou seja, para a sua capacidade de tomar consciência de si como aprendente, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir sobre o que fazer com o que aprendeu.”
(Passeggi, 2008, p. 18-19, grifo do autor)

Inspiradas pelas ideias expressas nessa citação, trazemos para este texto um recorte de uma pesquisa a respeito das potencialidades das narrativas biográficas como modo de elaboração de conhecimento do futuro professor.

O estudo aborda o tema da formação de professores como campo de produção de conhecimento científico e profissional. Especificamente, focaliza a formação docente inicial para lidar com alunos com deficiências, com trans-torno do espectro do autismo (TEA) e/ou com dificuldades de aprendizagem, no cenário da inclusão escolar. Na esteira das políticas inclusivas, municípios brasileiros realizam ações voltadas às formas de organização escolar para assegurar o acolhimento educacional dessas crianças. Dentre essas ações, está a contratação, em caráter de estágio extracurricular, de graduandos de Pedagogia para o apoio a essas crianças nas escolas comuns.

Diante desse contexto, alunas de um curso de Pedagogia de uma universidade privada-confessional foram contratadas por uma rede municipal de ensino para realizarem esse apoio em salas de atividades da educação infantil e do ensino fundamental. As discentes estavam no primeiro ano do curso e ainda sem a formação necessária para assumirem tal tarefa. O presente trabalho expõe esse problema e visa analisar, a partir de narrativas biográficas produzidas pelas estudantes, como essas experiências refletem nos sentidos que elas atribuem às práticas vivenciadas no cotidiano escolar em relação a esse alunado.

A fim de dar visibilidade às discussões pretendidas, organizamos o texto em quatro partes: inicialmente, destacamos a problemática da formação de professores para ensinar diante da diversidade de alunos que adentram às escolas e focalizamos a abordagem biográfica como possibilidade para essa formação; a seguir, apresentamos a contextualização do estudo, explicitando os procedimentos metodológicos adotados, na terceira parte, trazemos fragmentos das narrativas biográficas das estudantes e, por fim, tecemos as considerações finais do estudo realizado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DAS FINALIDADES ÀS PRÁTICAS

No Brasil, a educação para o alunado com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares, está prevista nas leis e em documentos oficiais (Brasil, 1996; 2008, 2015). Entretanto, a escolarização dessas crianças e jovens ainda é uma meta a ser alcançada para que as políticas inclusivas sejam, de fato, concretizadas (Meletti, Ribeiro, 2014; Laplane, 2014). No cotidiano escolar, em termos gerais, as práticas pedagógicas são tradicionais, com atividades descontextualizadas, mecânicas e simplificadas, orientadas por currículos homogêneos, que desconsideram as singularidades dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e a diversidade de seus contextos socioculturais (Dainez, 2009; Ferreira, 2014; Santos, Martins, 2015).

Padilha e Oliveira (2013, p. 11) analisam de forma crítica as políticas de inclusão social e escolar implantadas no Brasil e atestam que

a exclusão é parte do modelo capitalista de produção: a acumulação de capital, fim último desse modo de produção, implica o alijamento de uma grande parcela da população dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, inclusive a educação escolar de qualidade.

Em decorrência de um modelo de sociedade sustentada na ideologia neoliberal, a formação docente tende a se centrar na tecnicização do ensino, em uma

lógica produtivista. Tal formação fundamenta-se em uma racionalidade técnica, de modo que há uma distância entre quem produz e quem aplica conhecimento: acadêmicos e professores, respectivamente (Sarmiento, 2017)

Em busca de outros modos de se pensar a formação do professor, Sarmiento (2017) argumenta a favor de uma racionalidade crítica, ou seja, uma formação que permita aos professores um posicionamento crítico frente às questões desafiadoras da prática docente. A autora reflete que diante da universalização do ensino, a escola tem uma nova realidade, com novas demandas e uma diversidade de público e, desse modo, a formação de professores necessita ser planejada em função dessa realidade. Diante de alunos tão heterogêneos, é preciso pensar a formação de professores considerando os caminhos diversos pelos quais os alunos acessam o conhecimento, com recursos e meios auxiliares que favoreçam o desenvolvimento. Nessa linha, os professores, em contextos coletivos e, em articulação com diferentes formas de construção de saberes, são capazes de buscar respostas para as demandas do seu cotidiano profissional. Na interação com outros (alunos, professores, saberes, etc.) dá-se o desenvolvimento pessoal dos professores:

Nessa concepção de formação, a pessoa-professor é colocada no centro do processo, partindo-se dos seus saberes e experiências para formalizá-los por meio da reflexão partilhada com o seu grupo profissional, seguindo o princípio de uma formação que se realiza ao mesmo tempo que se atua como professor. (Sarmiento, 2017, p. 292).

Tais ideias sobre formação de professores podem também orientar os contextos de formação docente inicial, sobretudo, quando os futuros professores se deparam, nas práticas de estágios com as demandas concretas da realidade escolar.

No que diz respeito a formação inicial de professores, poucas são as disciplinas dos cursos de licenciaturas orientadas para uma formação que garanta o conhecimento necessário para atuar no contexto da diversidade (Saviani, 2009; Pletsch, 2009, Kassar, 2014). Ademais, ainda se faz necessário pensar em uma formação que articule os conhecimentos teóricos com as práticas, no âmbito de uma práxis educativa. A esse respeito, Saviani (2007) explicita que a relação entre teoria e prática é um problema fundamental da formação do pedagogo. Criticando vertentes pedagógicas que priorizam ou a prática ou a teoria, o autor argumenta que tanto uma como outra, embora sejam aspectos distintos, são importantes no processo pedagógico. Tendo suas especificidades, teoria e prática são inseparáveis, definem-se e caracterizam-se sempre uma em relação à outra. O aluno tem uma visão sincrética da realidade escolar e, por um processo de análise e síntese, poderá desenvolver uma visão sintética.

Oliveira e Pinto (2011) explicam que essa transição de um olhar sincrético para um olhar sintético supõe o trabalho mediador e, no caso da prática educativa, esse é o papel de quem conduz o processo de ensino e de aprendizagem (no estágio curricular, essa é a função do professor supervisor de estágio). Entretanto, as autoras questionam a respeito desse processo de mediação entre o estagiário e a realidade em questão, quando se trata de um estágio extracurricular:

[...] quando o foco recai sobre o estágio extracurricular, algumas indagações surgem a respeito de como ocorre esse processo de mediação entre o estagiário e a realidade em questão [...]. Essas indagações se apresentam de forma mais pungente quando o foco é a prática educativa em Educação Especial, se considerarmos que os atuais alunos do curso de Pedagogia que atuam nesse tipo de estágio estão sendo formados em um currículo em que os conhecimentos tratados nessa área são exíguos. (Oliveira e Pinto, 2011, p. 108-109).

Tendo isso em vista, neste texto focalizamos as narrativas das experiências vividas por alunas de Pedagogia, as quais foram compartilhadas em um grupo de estudos, a fim de dar visibilidade aos modos como essas alunas apropriam-se de novos conhecimentos a partir das vivências nos estágios extracurriculares. Delimitamos especificamente o itinerário desses estudantes quando realizavam estágio extracurricular ou atuavam como auxiliares de sala e assumiram a tarefa de acompanhar crianças com deficiência, com TEA e/ou com dificuldades de aprendizagem nas salas de aulas comuns. Temos como objetivo analisar como essas experiências refletiram nos sentidos que eles atribuem às práticas vivenciadas no cotidiano escolar em relação a esse alunado.

A experiência não diz respeito ao vivido em si mesmo, mas sim, ao modo como cada um apreende o vivido. Em nosso estudo, estamos a nos referir aos sentidos que cada uma das alunas atribui às suas interações com as professoras regentes, com as crianças e seus familiares. Nas palavras de Smolka (2006, p. 107) “não existe experiência sem significação”. Em outros termos, não há experiência sem atribuição de sentido ao vivido, sentidos esses que não são únicos e se constituem nas diferentes práticas sociais.

No contexto educacional, a narrativa biográfica com foco nas histórias de vida permite o conhecimento das vidas e das práticas de professoras (Sarmiento, 2002). De modo que a narrativa, segundo expressa Delory-Momberger (2012, p. 529, grifo da autora), não é apenas o ato de contar algo, mas ela tem o poder de produzir efeitos sobre o que se narra e, “é no “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudanças e desenvolvimento nos sujeitos”.

Para Souza (2004), as narrativas biográficas possibilitam ao estudante em formação inicial organizar suas ideias e potencializar a reconstrução de

sua vivência de forma reflexiva, contribuindo assim para a compreensão de sua trajetória vivida. Ademais, as narrativas das histórias de vida constituem uma fecunda estratégia de formação, na medida em que provocam uma reflexão sobre si mesmo e sobre os outros.

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E APRENDER A SER PROFESSOR

Este artigo se insere no contexto de uma pesquisa de pós-doutorado, aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da universidade, que teve como objetivo geral investigar as experiências de vida de jovens alunas de um curso de Pedagogia de uma universidade privada-confessional e os significados dessas experiências para sua formação como futuras professoras, com foco para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais no cenário da educação inclusiva¹.

A proposta dessa investigação emergiu da demanda de alunas do curso que realizavam estágio nas escolas públicas municipais e foram designadas para atenderem as salas de aula que tinham alunos com deficiência, com TEA e/ou com dificuldades de aprendizagem nas salas de aulas comuns, sem, contudo, terem conhecimentos necessários a esse fim.

Em vista disso, essas alunas solicitaram auxílio aos professores do curso para poderem desenvolver o estágio/trabalho. Uma das professoras, que realiza pesquisas na área da Educação Especial, assumiu a tarefa de coordenar um grupo de estudos com essas alunas, em caráter de atividade complementar, com a intenção de construir um espaço de discussão e reflexão sobre a experiência vivida no cotidiano escolar, abrangendo tópicos de debates como o papel do estagiário/auxiliar e as funções atribuídas, as concepções e os processos de ensino-aprendizagem envolvendo as crianças com necessidades educacionais especiais.

Todas as alunas que cursavam pedagogia na universidade e que lidavam com essas crianças foram convidadas a fazer parte do grupo, das quais seis tiveram disponibilidade para participar naquele momento. Dessas seis, uma atuava como

1 No Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BrasiL, 2008) define que seu público-alvo são: alunos com deficiências de ordem motora, sensorial ou intelectual, alunos -com transtornos do espectro do autismo e os com alta-habilidades/superdotação. Todavia, na rede educacional na qual este estudo foi desenvolvido, todos os alunos que apresentavam alguma necessidade educacional especial eram considerados como público da educação especial na perspectiva inclusiva. Por isso, neste texto, optamos pela nomenclatura 'alunos com necessidades educacionais especiais' para nos referirmos às crianças acompanhadas pelas alunas do curso de Pedagogia.

auxiliar de sala em uma escola de educação infantil privada e as demais como estagiárias em diferentes escolas da rede municipal. Desse modo, entre os meses de maio e dezembro de 2017, elas e a professora se reuniram quinzenalmente, durante 60 minutos, para discutirem a respeito das situações vivenciadas no cotidiano escolar e para estudarem sobre a temática da educação para alunos com necessidades educacionais especiais².

As alunas cursavam o primeiro ano de pedagogia e tinham idade entre 17 e 21 anos. Vitória e Débora realizaram estágio na educação infantil. Vitória acompanhou o aluno L.G., com três anos, com paralisia cerebral e a estagiária Débora acompanhou K., com três anos, com Síndrome de Down. As estagiárias Gabriela, Isabella e Bianca realizaram o estágio no ensino fundamental. Gabriela foi responsável pelo acompanhamento da aluna L., com oito anos, no segundo ano e com TEA e deficiência intelectual. Isabella atuava em uma sala do sexto ano e acompanhava quatro alunos com 11 anos, M., com dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e T., L. e G., todos sem diagnóstico definido, mas com dificuldades de aprendizagem. Bianca acompanhou o aluno W., com 12 anos, diagnosticado com deficiência intelectual, deficiência auditiva e epilepsia, no 4º ano do ensino fundamental. A aluna Miriã atuava como auxiliar de sala e acompanhou as crianças R., com cinco anos e diagnóstico de TEA e Y., também com cinco anos e sem diagnóstico, mas avaliada pela escola como uma criança com atraso de desenvolvimento.

Para a realização do estudo, assumimos o método biográfico, com foco nas histórias de vida (Sarmiento, 2002, 2009, 2016, 2017). Nessa perspectiva, o movimento do grupo consistiu em produção de narrativas orais e escritas pelas alunas de suas vivências. As narrativas escritas não foram elaboradas durante os encontros, mas em outros momentos. Durante as reuniões, as alunas relatavam oralmente suas experiências e também compartilhavam as narrativas escritas. Todos os encontros, com a autorização das narradoras, foram audiogravados e, posteriormente, transcritos.

Nacarato e Passeggi (2012, p. 213), com base nas ideias de Josso (2007), apresentam a ideia da pesquisa-ação-formação que, segundo elas, “[...]identifica um processo dinâmico em que as ações de cada fase do processo formativo tomam como referência as reflexões da fase anterior”. Assim, o compartilhamento das narrativas no grupo permite um movimento reflexivo, tal como apontado por Josso (2007, p. 415):

2 O grupo foi constituído no contexto do projeto de pesquisa de pós-doutorado da professora coordenadora e todos os preceitos éticos foram seguidos.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar.

Para a produção dos dados, inicialmente, analisamos as transcrições dos encontros a fim de levantarmos as temáticas referidas por elas em suas narrativas, com base nisso, estabelecemos eixos temáticos. No presente texto, apresentamos o eixo 'A experiência vivida no cotidiano escolar: (re)significação das percepções sobre a educação das crianças com necessidades educacionais especiais'.

Para fins analíticos, procedemos de modo a buscar e interpretar os sentidos das narrativas das alunas, tendo em vista as condições históricas, socioculturais e políticas dessa produção. Como salientado por Passeggi (2010), as pesquisas orientadas pelo método biográfico, visam considerar o que as pessoas pensam sobre si e sobre o mundo, como dão sentidos às suas ações e tomam consciência de sua história. Assim, assumimos uma análise interpretativa das narrativas, pois essa "busca evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar sobre suas lembranças." (Souza, 2004, p. 398).

Em consonância com Sarmiento (2016), ao analisar as narrativas das alunas, escritas e orais, será possível conhecer o modo como elas experimentam o mundo e vão se constituindo professoras.

A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO QUOTIDIANO ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÃO DAS PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Trazemos neste eixo fragmentos das narrativas os quais condensam as percepções das alunas sobre as experiências vivenciadas com as crianças que acompanharam na educação infantil e no ensino fundamental.

Identificamos nas narrativas das jovens estudantes referência a um momento inicial, quando chegam à escola e estabelecem os primeiros contatos com as crianças e o trabalho a ser desenvolvido e um posterior, após conviverem com elas e conhecerem a realidade do cotidiano escolar.

Miriã, que trabalhou como auxiliar de sala, em uma escola de educação infantil, reflete sobre sua experiência. Analisemos um recorte de sua narrativa escrita:

Em sua narrativa, ela traz a lembrança de seu primeiro dia de trabalho. Sua impressão é bastante positiva – R., *que me encantou desde a primeira vez que*

o vi.... Encontra no aluno um acolhimento – *entre as quatorze crianças, um me recebeu com um enorme e belo sorriso.* Relata a insegurança frente ao novo - *No início eu estava um pouco tímida e perdida, pois não sabia como reagir diante das crianças e não sabia muito sobre a minha função de auxiliar.* Ela se reconhece como uma criança curiosa e, como tal, espera ser auxiliada por um adulto em suas dúvidas – *...eu parecia uma criança, cheia de perguntas e curiosidades para fazer à professora.*

Seguindo em sua narrativa, Miriã manifesta seu processo de transformação: *[...] Conforme os dias foram passando fui pegando o jeito das coisas, criando uma grande afinidade com os alunos e vivendo grandes experiências com cada um deles, das quais jamais me esquecerei. Ensinei, mas também aprendi, pois consegui ver as coisas com outros olhos, olhos de inocência, de humildade, de amor, sem preconceito ao próximo, aprendi a olhar com os olhos das crianças.* Miriã ressalta a interação com as crianças, a relação afetiva estabelecida e como, nessa troca, aprendeu com elas.

Ao se referir às crianças que acompanhou – R., com TEA e Y., com atraso no desenvolvimento – a jovem reconhece que observou as crianças e suas potencialidades em diferentes situações. Destaca as ações da criança R.: *Escrevia com as letras do alfabeto móvel, apontava quando queria algo, repetia algumas palavras ditas pelas professoras e pelos alunos, aprendeu a subir no escorregador sozinho e ir ao banheiro também, não sendo mais dependente de mim o tempo todo.* Smolka *et al* (1994, p. 75) apontam que ao observar uma criança, a fim de compreendermos suas possibilidades de desenvolvimento, é necessário olhar a criança em contextos diversos de interação – “...como, com quem, quando ela faz alguma coisa.”

Sobre a aluna Y., Miriã, embora a perceba diferente em relação aos demais alunos da sala, identifica que o desenvolvimento implica variabilidade, ritmos diferenciados e transformações (Vigotski, 1995) - *A Y., tinha uma dificuldade maior do que a dos seus amigos em relação a aprendizagem, não sabia as letras do alfabeto e não reconhecia os números, realmente, cada criança tem o seu tempo de aprender. Hoje, a Y. reconhece todas as letras do alfabeto e todos os números de zero a trinta, foi uma grande evolução nesse ano.*

Nos excertos a seguir, Vitória narra suas percepções sobre a criança L.G, com paralisia cerebral, que acompanhou durante o estágio extracurricular:

Inicialmente, Vitória traz para a sua narrativa oral o que escutou sobre a criança – significados cristalizados –*Foi passado que ele não faz nada, não sabe andar, não gesticula direito, tudo pessimismo.* Isso lhe causa receio e expectativa – *fui para escola assim: nossa, ele é cadeirante, não faz nada! Tenho que ajudar em tudo, meu pensamento: Meu Deus, como é que eu vou fazer, como vou aguentar?*

Mas, Vitória vai a escola e conhece a criança e, ao conhecê-la, gosta do que vê e muda sua visão em relação ao aluno – *Fui lá, vi e gostei, vi e gostei e pensei: hummm, não é isso. Por mais que eu ainda não tivesse tido contato com ele, eu percebi que não era tudo aquilo.*

Em um primeiro momento, a percepção de Vitória sobre a criança foi construída pela fala do outro, mas ao conhecê-la, ela surpreende-se positivamente e atribui um novo sentido para o que esperar da criança.

A baixa expectativa em relação à criança com alguma deficiência diz respeito a uma construção social. Segundo Amaral (1995), ao longo da história – desde a Antiguidade até século XX – houve mudanças em relação ao modo de se compreender essas crianças: de monstros e pessoas nocivas, passaram a ser vistas como sujeitos com uma condição especial; sobretudo, a partir do século XX, reconhece-se uma preocupação com os aspectos educacionais e médicos, surgindo visões menos preconceituosas. Entretanto, as transformações sociais em relação ao modo de se compreender essas pessoas ocorreram mais oficialmente, pois na prática, ainda hoje circulam pela sociedade os diversos modos de conceber a deficiência e a pessoa com deficiência e assim continuamos a nos deparar com práticas e políticas públicas estigmatizantes e excludentes.

No âmbito educacional, historicamente, a educação para essas crianças se constituiu em paralelo ao sistema comum de ensino, ocorrendo, principalmente em instituições e classes especiais (Kassar, 2011). No final do século XX e mais enfaticamente nas décadas iniciais do século XXI, com a implantação de políticas de educação especial orientadas para a inclusão escolar, isso mudou; todavia, o que temos visto nas escolas regulares é a prevalência de um “ensino paralelo” quando há na sala de aula crianças com alguma deficiência ou necessidade educacional especial. É comum encontrarmos esses alunos fazendo atividades diferentes e à parte do que realizam seus pares (Dainez, 2009; Freitas e Monteiro, 2010). Desse modo, a narrativa de Vitória a respeito de suas expectativas iniciais sobre o aluno L.G. pode ser reflexo desse olhar para as impossibilidades que, ao longo da história, marcou a educação para crianças com deficiência.

Vitória segue em sua narrativa e revela que sua percepção inicial se transforma a partir do que vê - *Comecei a ir - o que percebo é que acabo aprendendo mais com ele do que ele comigo. As coisas que acontecem eu fico impressionada. É uma criança que é muito visual. Ele quer imitar tudo. Vê as crianças na merenda e quer imitar [...] ele anda, mas anda um pouco diferente. Consegue até correr. Ele não fala, mas ele tenta, ele está começando a tentar falar, e a R. (a professora) está explicando a atividade e ele fala ‘ahhhhh’.*

Ao interagir com a criança, Vitória passa a observar aquilo que o aluno é capaz de fazer ao invés de enfatizar as dificuldades da criança e, assim,

surpreende-se positivamente com os modos de participação dele nas práticas escolares. A imagem prospectiva que Vitória está a construir do aluno incidirá sobre seu processo formativo. Suas reflexões no que se refere às possibilidades emergentes da criança, vão ao encontro das ideias de Vigotski (2007, p. 358) a respeito da relação ensino-desenvolvimento. O autor destaca que “solo es posible enseñar al niño aquello que ya es capaz de aprender. La instrucción es posible cuando existe la posibilidad de imitar.”. Ademais, ao imitar as ações do outro (pares, professora), a criança se distingue do modelo do outro e caminha cada vez mais para a sua singularização (Freitas, 2001).

A respeito das aprendizagens que desenvolveu por meio das interações com a criança, Vitória revela - *Ele me ensinou o quão relevante é olhar para suas necessidades e repensar as atitudes dos professores em sala de aula, pois ele necessita ser olhado como alguém que também consegue progredir, mas cabe aos professores saírem de suas zonas de conforto e mudarem esta triste realidade.* Para Vitória, o sentido da experiência está na mudança do modo de olhar para os alunos com deficiências – é preciso compreender suas necessidades, mas sobretudo, suas possibilidades de aprendizagem. Freitas e Monteiro (2016) discutem a importância da mudança de olhar dos professores a respeito das concepções sobre alunos com deficiência e apontam que os docentes, ao perceberem que esses alunos têm possibilidades de aprendizagem, passam a rever seus modos de agir em sala de aula e a buscar novos modos de planejar o trabalho pedagógico para todos.

Da mesma forma que Vitória, a estagiária Gabriela teve suas primeiras percepções a respeito da aluna L., com TEA, afetada pelo que escutou - *Logo que comecei a trabalhar na escola, me falaram que se L. aprendesse os numerais de 0 a 10 seria um enorme avanço para ela. Com essa declaração, me desanimei tanto que perdi a esperança naquela menina que mal me olhava nos olhos.* Por um lado, isso impactou negativamente nas percepções de Gabriela, por outro, ela encontrou aí um sentido para desenvolver suas atividades no estágio, isto é, uma “fonte de energia e mobilização.” (Ruelland-roger, 2013, p. 134) - *Então comecei a repassar o alfabeto com ela todo dia. Aos poucos, ela foi memorizando as letras que não conhecia e logo eu e a professora começamos a alfabetizá-la, passando milhares de atividades, incentivando. E assim, L. foi evoluindo.* Gabriela percebe que na relação ensino-aprendizagem é preciso ter planejamento e intencionalidade e isso reflete nas possibilidades de aprendizagem da aluna L..

Débora, em sua narrativa escrita, identifica o processo de transformação de seu aluno K., com Síndrome de Down. Ela revela que tem um olhar orientado para as possibilidades de aprendizagem e escolarização da criança e está atenta às suas singularidades - *Ainda não fala, no entanto, anda normalmente e conse-*

gue entender tudo o que é designado a ele. Débora observa os avanços da criança e se desloca da compreensão da deficiência tendo em vista apenas seu núcleo orgânico, os limites e impedimentos de natureza biológica e passa a observar as possibilidades de aprendizagem ofertadas pela inserção da criança nas práticas sociais, escolares – Hoje, consigo ver como ele criou uma interação enorme com as professoras e com os amigos da sala. Em muitos aspectos houve o desenvolvimento, são eles presentes no sentido motor, visual e intelectual. É surpreendente como de um mês para o outro ele já consegue reconhecer seu próprio nome quando escrito em algum lugar. Consigo ver a mudança na maneira dele balbuciar, chegando ao ponto de conseguir dizer o começo das palavras “mãe” e “xixi” [...] Ademais, percebi um avanço no pensamento dele, quanto ao empilhamento de diferentes materiais, como por exemplo, tintas, caixinhas e até sapatos.

Vigotski (1997), ao discorrer sobre as condições de possibilidades de aprendizagem para a criança com deficiência, é enfático ao valorizar a natureza social do desenvolvimento em detrimento das condições biológicas/orgânicas. Débora percebe isso e enfatiza em sua narrativa a interação que a criança teve com professoras e pares e, assim, por meio dessas relações, há a emergência de novos aprendizados.

Isabella se refere às estratégias relacionais, como modo de possibilitar a participação de um dos alunos que acompanhou em sala - *L. está no 6º ano, nos primeiros meses, ele possuía um comportamento extremamente agressivo. Não me respeitava como profissional e isso me constrangia. Com o passar do tempo, eu fui observando como ele agia e, na minha visão, essa maneira de agir não me parecia algo proposital.* Inicialmente, Isabella constata o comportamento do aluno, sente-se incomodada, mas ao observá-lo com atenção, percebe que o aluno não agia intencionalmente. Assim, ela muda sua visão sobre a criança - *Comecei a querer enxergar além daquele L. que todo mundo identifica como bagunceiro, que atrapalha as aulas e diz ser um problema. Foi então, que eu resolvi mudar o meu jeito de ser com ele.* Em sua narrativa, Isabella constata que ao mudar, o garoto também se transformou - *Passei a lhe dar mais atenção, procurar saber como ele estava, mostrar o motivo de algumas atitudes dele serem inadequadas, mas procurando não o diminuir como pessoa. Eu realmente comecei ter uma conexão muito grande com o L. e obtive resultados. Posso notar que um pouco de afeto fez diferença para aquele menino.*

Neste eixo salientamos os sentidos (trans)formados das alunas de suas experiências nas salas que têm crianças com necessidades educacionais especiais. Ao narrarem o vivido, as alunas refletiram sobre as vivências, revelaram as aprendizagens que tiveram bem como as (re)significações de suas percepções iniciais sobre educar no contexto da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo neste texto analisar como as experiências das jovens estudantes de Pedagogia, que realizaram estágio extracurricular ou atuaram como auxiliar de sala com alunos com deficiência, com TEA e/ou com dificuldades de aprendizagem, refletiram nos sentidos que elas atribuem às práticas vivenciadas nas escolas em relação a esse alunado.

Ao narrarem as experiências iniciais, em termos gerais, as alunas revelam sentimentos de medo e impotência frente ao novo, assim como uma baixa expectativa diante das crianças com necessidades educacionais especiais, sobretudo, em função das informações preliminares que tiveram sobre elas.

A convivência com as crianças transforma essa percepção inicial e, em suas narrativas, as jovens desvelam as ações que realizam a fim de atender às necessidades dos alunos que acompanham: buscar apoio dos professores regentes, observar atentamente para identificar as potencialidades das crianças e, encontrar, nas dificuldades que essas apresentam, um empoderamento para desenvolver as atividades e auxiliá-las em suas demandas. As alunas expressam nas narrativas o que aprenderam nas interações com as crianças e destacam: o desenvolvimento implica em ritmos e modos diferenciados de aprendizagem, a criança aprende ao imitar a ação do outro, a criança necessita ser olhada em suas potencialidades e, a partir daí buscar os caminhos e recursos de aprendizagem.

As narrativas permitiram às futuras professoras de infância refletirem sobre suas vivências e, a partir dessas reflexões, segundo o que foi expresso pelas mesmas, estas jovens apropriaram-se de conhecimentos que antes não tinham, bem como manifestam ter havido transformações na maneira de compreenderem as potencialidades de crianças com deficiência no processo de escolarização. Releva-se, assim, o papel dos contextos formativos a fim de promover práticas educativas de qualidade para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo, Brasil: Robe Editorial.
- BrasiL. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF. Recuperado a 23 junho de 2015 em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP. Recuperado a 10 de junho de 2017 em <http://www.mec.gov.br>.
- Brasil. (2015). Orientações para a Implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Recuperado a 01 fev. 2017 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.
- Dainez, D. (2009). *A Inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Brasil.
- Delory-momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51. Consultado em janeiro, 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>
- Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional docente*. (pp. 303-327). Porto, Portugal: Editora Porto, LDA.
- Ferreira, M.C. C. (2014). Prefácio. 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* (pp. 13-21). Araraquara, Brasil: Junqueira&Marin.
- Freitas, A. P. de. (2001). *Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Freitas, A. P. de, Monteiro, M. I. B. (2010, outubro). *(In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, Brasil. Consultado em fevereiro de 2017 em <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>.
- Freitas, A.P. de; Monteiro, M. I. B. (2016). “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. *Revista Lusófona de Educação*, [S.I.], v. 34, n. 34. Consultado em novembro de 2018 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>.
- Josso, M.-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, ano XXX, n.º3 (63). Consultado em janeiro de 2019 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>.
- Kassar, M. de C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de uma implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, Editora UFPR. Consultado em setembro de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>.
- Kassar, M. de C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, v. 34, n.º 93. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>.

- Laplane, A. L. F. de. (2014). Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Caderno Cedes*, v. 34, nº 93. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0191.pdf>
- Meletti, S. M. F., Ribeiro, K. (2014). Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Caderno Cedes*, v. 34, nº 93. Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0175.pdf>
- Nacarato, A. M., Passeggi, M. da C. (2012). Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, E. M. B. de. (Org). *Artes do Sentir: trajetórias de vida e formação* (pp. 208-225). Fortaleza, Brasil: Edições UFC.
- Oliveira, I. M. & Pinto, A. K. P. (2011). Estágio extracurricular e formação em educação especial. In.: Caiado, K.R.M.; Jesus, D.M., Baptista, C.R. (orgs.) *Professores de educação especial: formação em foco* (pp.105-124). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Padilha, A. M. L. & Oliveira, I. M. de. (2013). Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: Padilha, A. M. L. e Oliveira, I. M. de (orgs.) *Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar* (pp.17-57). Campinas, Brasil: Papirus.
- Passeggi, M. da C. (2008) Prefácio. In: Delory-momberger, C. *Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto* (pp. 13-20). Natal, Brasil: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Passeggi, M. da C. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, M. da C., Silva, V. B. da (org.) *Invenções de vida, compreensões de itinerários e alternativas de formação*. (pp. 103-130) Séries Arte de Viver, Conhecer e Formar. São Paulo, Brasil: Editora Cultura Acadêmica.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educação em Revista*, n. 33, Consultado em janeiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>
- Ruelland-roger, D. (2013). Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, n. especial 1. Consultado em outubro de 2018 em <Http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77871/81846>.
- Santos, T. C. C. dos & Martins, L. de A. R. (2015) Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 3, Consultado em dezembro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: sarmento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: Passeggi, M. da C., Furlanetto, E. C., Palma, R. C. D. da (orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. (pp. 77-94). Curitiba, Brasil: CRV.

- Sarmiento, T. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. (2017). *Revista de Educação da Puc-Campinas*, 22(2). Consultado em dezembro de 2017 em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3679>.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130. Consultado em janeiro de 2019 em http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/en_06.pdf
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40. Consultado em dezembro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>
- Smolka, A. L. B., Fontana, R. A. C., Laplane, A. F., Cruz, M. N. (1994) A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. *Caderno de Desenvolvimento Infantil*, v. 1, n. 1. Consultado em janeiro de 2019 em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2822734/mod_resource/content/1/A%20QUESTÃO%20D
- Smolka, A.L. B. (2006). Experiência e discurso como *lugares de memória*: a escola e a produção de *lugares comuns*. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50). Consultado em janeiro de 2019 em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630>
- Souza, E. C. de. (2004). O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) *A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e Empíria*. (pp. 387-417). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS, 2004.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da palavra*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (7ª ed). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas, v. III*. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S.A.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas, v.V*. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, S.A.