

# SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PRESENÇA DO ESTAGIÁRIO DE PEDAGOGIA EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA

Ana Paula Mariano<sup>1</sup>  
Angela B. Cavenagh Themudo Lessa<sup>2</sup>  
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo, apoiado na perspectiva teórica histórico-social e cultural, promove uma discussão crítica acerca da inclusão de crianças com deficiência sob a perspectiva de docentes e estagiários do curso de Pedagogia. Objetiva desencadear reflexão sobre os sentidos e significados atribuídos à presença de um estagiário em uma sala de aula inclusiva. O texto utiliza exemplos selecionados de um *corpus* de pesquisa coletado em uma escola municipal de São Paulo, extraídos de uma dissertação de Mestrado de 2019, que subsidiarão a discussão apoiada em Vygotsky ([1924] 1997, 1930, [1930] 2008, [1930] 2010, [1934] 2001). Os resultados apontam para uma revisão e reflexão crítica sobre o papel do estagiário em uma sala de aula inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão; estagiário; professor.

## SENSE AND MEANING ATTRIBUTED TO PEDAGOGY TRAINEES IN A PUBLIC SCHOOL INCLUSIVE CLASSROOM

### ABSTRACT

This article, based on the socio-historical-cultural theoretical perspective, promotes a critical discussion about the inclusion of children with disabilities from the perspective of teachers and trainees in the Pedagogy course. It aims to trigger reflection on the senses and meanings attributed to the presence of a trainee at an inclusive classroom. It uses selected examples from a research corpus collected at a municipal school in São Paulo, extracted from a 2019 master's dissertation, which will support the discussion supported by Vygotsky ([1924] 1997; 1930; [1930] 2008; [1930] 2010 ; [1934] 2001). The results point to a critical review and reflection on the trainees in an inclusive classroom.

**Keywords:** Inclusion; trainee; teacher.

RECEBIDO EM: 5/5/2020

ACEITO EM: 7/6/2020

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de São Paulo/SP e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Mairiporã/SP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3488624802802379>. <https://orcid.org/0000-0001-8870-7710>

<sup>2</sup> Autora correspondente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo/SP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9574555047373547>. [cavenagh@uol.com.br](mailto:cavenagh@uol.com.br)

<sup>3</sup> Programa de Pós-Graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens. Universidade Federal do Acre – UFAC. Rio Branco/AC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6428710400766119>. <http://orcid.org/0000-0002-2765-8705>.

## INTRODUÇÃO

Este artigo discute dados coletados em uma dissertação de Mestrado concluída no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC/SP), que teve como objetivo analisar criticamente sentidos e significados que professores e estagiários atribuem à inclusão de crianças com deficiências dentro de uma escola pública da cidade de São Paulo.

Justificamos a escolha das categorias teóricas de sentido e significado, aqui entendidas segundo a perspectiva de Bakhtin (1999). A inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares tem revelado a natureza histórico-social e cultural do que se entende por inclusão. A despeito de marcos importantes de regulação das atividades de inclusão que apresentam significados relativamente cristalizados sobre a palavra inclusão, a comunidade escolar atribui a ela sentidos construídos nas situações enunciativas vivenciadas que revelam conflitos e tensão quanto à compreensão do que seria uma escola inclusiva. É a tensão dialógica que Sobral e Giacomelli (2018) apontam entre estabilidade relativa de significados e variação de atribuição de sentidos, que nos permitirão problematizar como, de fato, avançar em práticas inclusivas e não apenas integradoras.

Destaca-se, também, que os sujeitos da interação (professores e estagiários) se encontram associados em uma inserção social e histórica vinculados à sociedade e ao tempo que a constitui, articulados no todo social, atravessados pela história tanto retro quanto prospectivamente (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 313). Isto é, ao falarem, esse ato cria uma ligação entre o sistema linguístico e o de relações sociais que nos chegam pelos enunciados, pelos discursos e, em negociação permanente, podem propor ou impor (*Ibidem*, p. 309) os sentidos que pretendem no projeto enunciativo, podendo ser aceitos ou rejeitados, a depender dos sentidos empregados pelos sujeitos do discurso na interação.

No contexto dessa discussão e ancorados na teoria histórico social e cultural, compreendemos o homem como um ser social, que constitui e é constituído como um membro de um grupo que dá forma ao seu desenvolvimento histórico e cultural (VYGOTSKY, [1930] 2010). Sob essa ótica, há que se pontuar que entendemos que qualquer pessoa é membro integrante de um grupo social e o seu processo de desenvolvimento se dá socialmente nas relações sociais (VYGOTSKY, [1924] 1997). Indo além, podemos nos apoiar nas pesquisas vygotksyanas que afirmam que a pessoa com deficiência, seja ela de qualquer ordem, também é um ser social que se desenvolve e aprende com os outros, apesar de apresentar linha de desenvolvimento balizada, mas não determinada, por suas condições biológicas dadas.

Partindo dessa premissa, compreendemos que, além da família, a escola é uma das esferas que compõem o grande núcleo social pelo qual uma pessoa com deficiência transitará ao longo de sua vida. Desse modo, a escola precisa estar preparada para atender e dar suporte educativo aos alunos com deficiências, por meio de ambientes com acessibilidade, materiais adaptados, recursos pedagógicos, quadro de professores e funcionários com formação adequada às necessidades de cada estudante, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). No Estado de São Paulo e, de modo mais específico, na cidade de São Paulo, onde esta pesquisa foi desenvolvida, temos a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016.

Ao apontarmos, ainda que de modo sucinto, parte da legislação que ampara acesso, permanência e educação de qualidade a crianças com deficiências dentro das redes regulares de ensino, este artigo visa a provocar a reflexão dos profissionais da escola que, diariamente, convivem com tais alunos, especificando a relação de professores e estagiários com a educação inclusiva.

Como propõe Freire (1996), não basta apenas teorizarmos a educação. É preciso nos conscientizarmos de que a prática escolar é construção diária que exercita o respeito por aqueles que, de alguma forma, se encontram em um grupo menos favorecido. Diante dessa prerrogativa freiriana, acondicionamos o compromisso da Linguística Aplicada de abordar temas que promovam uma discussão para além dos muros da escola (CELANI, 1998).

É importante pontuar que, conforme os documentos regulatórios da Educação inclusiva, a atribuição de sentidos a eles ainda está calcada em significados construídos a partir da década de 60 do século 20, em que a inclusão era considerada, segundo Mantoan e Pietro (2006), a garantia de direitos de acessibilidade para as pessoas com deficiências. Na verdade, tais sentidos que reconheciam a necessidade de proporcionar às pessoas com deficiência condições similares aos padrões de todos os cidadãos, são importantes para a população de pessoas deficientes, mas constituem-se apenas como um reconhecimento de direito e não de inclusão.

A educação inclusiva é, assim, ainda compreendida como atividade de integração. Nessa perspectiva há uma questão que merece reflexão. Para muitos o significado atribuído é ao papel do estagiário do curso de Pedagogia como um ajudante no controle de uma sala com um aluno incluso, ou já o papel de quem tem de atender e integrar o aluno na sala. O significado dado a ele nos documentos que orientam o estágio *in loco*, contudo, é de um aluno que vai a uma escola para completar sua formação na prática, possibilitada pela vivência das práticas de um professor regente no contexto escolar. Ele deve observar e refletir sobre as rotinas do professor da classe, que irá discutir e partilhar com ele os sentidos atribuídos aos planos de aulas, tarefas pedagógicas e atendimento, trabalhando com o professor regente na inclusão escolar de crianças com deficiência.

Primeiramente abordaremos uma breve discussão sobre a deficiência e a visão histórico-social e cultural, estendendo a reflexão sobre a participação do professor e do estagiário no processo de inclusão escolar. Em seguida, passamos a discussão e análise de dados coletados em uma entrevista semiestruturada realizada com três professores e dois estagiários de uma escola municipal de São Paulo e, por último, encerramos tendo algumas considerações apreciadas nos dados.

## A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL E CULTURAL

A inclusão escolar de crianças com deficiências na escola pública é um tema que há décadas tem ganhado notoriedade dentro das políticas públicas nacionais se consideramos a legislação vigente em nosso país<sup>4</sup>.

Ao consideramos, como Sassaki (2010), que a inclusão é o processo pelo qual os diversos setores sociais se adaptam, e aqui a escola está presente como um desses setores, para incluir e preparar as pessoas com deficiências a assumirem seus papéis na sociedade, ressaltamos a pertinência do termo processo, uma vez que carrega em si o significado de ação contínua e prolongada, e, por isso, se encaixa no processo inclusivo que estamos vivenciando em nossas escolas hoje e que necessita de muitas pesquisas para que, cada vez mais, possamos proporcionar uma educação realmente inclusiva aos nossos estudantes.

Esse processo de inclusão escolar parece coadunar-se com a perspectiva apontada em Vygotsky ([1924] 1997) de que a deficiência afeta as relações sociais e, justamente por isso, é o viés social que precisa se sobrepor ao biológico, sem que esse seja esquecido. Como mencionamos anteriormente e apoiados nos estudos do autor, as condições biológicas dão apenas uma forma ao processo de desenvolvimento, não exercendo um papel determinante.

Vygotsky ([1924] 1997), ainda nas primeiras décadas do século 19, mostrava-se contrário ao ensino separatista e totalmente adaptado para crianças com deficiência, como no caso das escolas para cegos desse período. Afirmava que em uma escola apenas para cegos a criança com deficiência aparta-se de um mundo real e se isola em um mundo particular, quando, de fato, todo indivíduo tem a necessidade de interagir com diferentes membros de seu grupo social, de participar de práticas sociais, posto que estas são construídas ao longo da história e consolidam formas de comportamento que somente acontecem em meio às experiências com demais indivíduos, em um processo de internalização de práticas culturais.

Consideramos que “[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de outra maneira” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 12, tradução nossa)<sup>5</sup>. Van Der Veer e Valsiner (1996) corroboram ao pontuar que Vygotsky defendia a compensação social da deficiência, e que esta só poderia ocorrer intermediada pela interação do indivíduo com o seu meio social.

Nessa perspectiva, a escola precisa incluir os alunos com deficiência em todos os seus ambiente e práticas educativas, propiciando-lhes algo novo e mobilizando aprendizagem e desenvolvimento. Essa reflexão expõe que

<sup>4</sup> Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

<sup>5</sup> Original: “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 12).

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, [1930] 2010, p. 103).

Para, entretanto, que haja um aprendizado adequadamente organizado como nos propõe o autor, faz-se necessária a intencionalidade da ação educativa. Na escola, professores e estagiários, por meio de um diálogo contínuo, precisam refletir sobre suas ações em sala de aula a fim de traçarem objetivos comuns a toda turma, contemplando todos os alunos, inclusive aqueles que tenham alguma deficiência (PARRILLA; DANIELS, 2004).

A mediação docente, compreendida na intencionalidade do conhecimento, precisa ter início no planejamento escolar e na organização das atividades de ensino, para que, conhecendo sua turma, sejam propostas atividades para que a criança com deficiência, com a ajuda de um par mais experiente, que pode ser o professor, o estagiário ou outro aluno da turma, possa fazer aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, preparando-se para realizar a tarefa por si mesma (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1994).

Ancorando-nos no conceito de zona de desenvolvimento proximal da teoria vygotskyana, compreendemos que este marca a distância entre uma atuação independente da criança, sua zona de desenvolvimento real e sua atuação em colaboração com um par mais experiente (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Desse modo, conforme propõem Fidalgo e Magalhães (2017), a função social da escola é de transpassar muros e barreiras, oferecendo à criança com deficiência possibilidades de transformar sua vida cotidiana e suas relações; por essa razão há a necessidade de se encontrar novas estratégias que considere as potencialidades de desenvolvimento de cada um.

Dando continuidade a essas reflexões, reiteramos que o professor e o estagiário de Pedagogia apresentam papéis fundamentais no processo de inclusão escolar. Argumentamos, ainda, que a formação para o ensino em contextos de diversidade discente necessita ser revisitada em currículos universitários e em cursos de capacitação. Assim, como bem destacam Pletsch (2009) e Fidalgo (2012), em referência aos cursos de Licenciatura, pouco tem sido ofertado nas universidades para suprir as reivindicações demandadas na educação inclusiva, sendo imperioso apresentar formação adequada para atuar em educação realmente inclusiva.

É importante enfatizar que a falta de formação e capacitação continuada faz com que docentes se sintam despreparados para desenvolver um trabalho junto a seus alunos com diferenças individuais significativas e acabem por isolá-los em sala (CARVALHO, 2010). Com isso, temos crianças com deficiência ocupando um espaço físico em sala de aula, porém com pouca ou nenhuma atuação na aula junto a seus pares, caracterizando uma inclusão que segrega em vez de efetivamente incluir (FIDALGO; MAGALHÃES, 2017).

Essa inclusão separa, marginaliza o aluno com deficiência, os demais alunos, o professor e, também, o estagiário, criando um contexto confuso em sala de aula, de modo que se evidencia uma inclusão não vivenciada. Logo, a presença do estagiário como apoiador do trabalho pedagógico do professor regente parece-nos ainda desconfigurado de uma possibilidade tangível.

Se, de um lado, temos um Decreto Municipal Nº 57.379, de 2016, que regula a contratação de estagiários do curso de Pedagogia para dar apoio no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas dos professores das salas, em cujas turmas tenham crianças com deficiência, por outro presenciamos, na realidade dos diversos contextos escolares, a falta de formação acadêmica e continuada desses profissionais. Dessa forma, os estagiários enfrentam, sem a formação necessária, o trabalho com as diferenças encontradas junto ao seu público discente. Cunha *et al.* (2012), a esse respeito, argumentam o seguinte:

Os graduandos, que, em grande parte, estão nos períodos iniciais do curso de Pedagogia, chegam às escolas, por vezes, sem saber ao certo nem mesmo qual é a necessidade educacional especial do aluno que irão acompanhar. Dessa forma, se apresentam com pouca experiência e embasamento profissional, o que, de certa forma, não poderia ser diferente uma vez que estão ainda no início da formação. São colocados na sala de aula de maneira precipitada, sem um mínimo de informação e postos diante de uma criança com deficiência, muitas vezes totalmente isolada e com dificuldades de acompanhar a classe (p. 6-7).

Observamos que a função do estagiário contratado para apoiar o professor regente de uma sala de aula inclusiva ainda parece mal compreendida na escola, uma vez que a ele é delegada, sem qualquer orientação, a responsabilidade de “cuidar” do aluno com deficiência e vigiar para que ele não altere o andamento da aula. Sem apoio, como afirmam Vicente e Bezerra (2017, p. 240),

[...] o estagiário acaba por tentar, sozinho, encontrar meios de contribuir para a aprendizagem dos alunos, gerando duas práticas divergentes e não sincronizadas, em que o aluno, mesmo estando na classe comum, não faz atividades similares, nem acompanha os conteúdos dos demais.

Nessa perspectiva, reitera-se a condição de “cuidador” que o estagiário parece desempenhar em relação ao aluno com deficiência. “Essa situação acaba por excluir ainda mais a criança, que passa a conviver apenas com o estagiário e a desenvolver com ele atividades e conteúdos que, na maioria das vezes, não correspondem aos conteúdos com os quais a turma trabalha” (CUNHA *et al.*, 2012, p. 7). Partindo desses apontamentos, questionamos essa inclusão escolar que mais parece segregar alunos, pois notamos uma dissociação da teoria histórico-social e cultural, segundo a perspectiva vygotskyana.

Este trabalho pedagógico segregacionista aparta o aluno com deficiência do convívio das demais crianças de sua turma e de seu professor, ocasiona o isolamento, dificulta e torna um pouco mais árdua as relações interpessoais e, por vezes, impossibilita o processo de desenvolvimento intrapessoal (VYGOTSKY, [1930] 2010). Diante disso, o apoio de um estagiário com pouca experiência, que desconhece os objetivos, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente e as questões da deficiência, parece oferecer pouca contribuição para a almejada educação inclusiva e de qualidade que todos almejamos.

## APONTAMENTOS EXTRAÍDOS DOS DADOS COLETADOS

Em entrevista realizada no formato semiestruturado com um grupo de cinco participantes<sup>6</sup>, três professores e dois estagiários, de uma escola municipal da cidade de São Paulo, em agosto de 2018, buscamos analisar sentidos e significados que esses

<sup>6</sup> Os nomes dos participantes foram omitidos visando a preservar a identidade de cada um deles.

profissionais atribuem ao processo de inclusão escolar e a presença de um estagiário do curso de Pedagogia<sup>7</sup> para auxiliar as crianças com deficiências dentro das salas de aula na escola pública.

Considerando Vygotsky ([1930] 2010, p. 181), que leciona que o sentido é “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência” e que o significado é apenas uma das zonas dos sentidos, compreendemos que o sentido carrega a marca da individualidade do sujeito, sua singularidade, enquanto o significado tem sua marca na produção histórica e social de um grupo.

Essa relação entre sentido e significado, permeada pelo uso da linguagem, já não pode ser considerada apenas um meio de comunicação, pois é, de fato, uma forma de organização das funções psicológicas superiores dos sujeitos (VYGOTSKY, [1934] 2001). Nesse sentido, ao discutirmos a presença de um estagiário em sala de aula, a fim de dar suporte à inclusão escolar, intencionávamos uma reflexão acentuada sobre os sentidos atribuídos ao papel que ele [o estagiário] pode desempenhar em meio a esse processo inclusivo.

Antes de passarmos à análise e interpretação dos dados aqui apresentados, fazemos algumas considerações de ordem metodológica. Partimos do pressuposto de que pesquisas ancoradas em uma visão histórico-social e cultural não procuram repostas e caminhos únicos e definitivos. O objetivo é pensar como condições contextuais sociais tecem resultados que são situados, localizados e historicizados. Em outras palavras, na situação atual, como três professores e dois estagiários de Pedagogia atribuem sentidos aos significados do que é inclusão. As conclusões que apresentaremos aqui são apenas um marco de discussão que servirá de contraponto para a análise de atividades de inclusão a serem pensadas em outros contextos, não sendo, portanto, nosso objetivo fazermos generalizações.

Primeiramente, questionamos três professoras sobre a importância da presença de um estagiário do curso de Pedagogia acompanhando uma criança com deficiência durante as aulas em uma sala de aula regular da rede pública de ensino. Vejamos o excerto 1.

Excerto 1

Participante	Dados
PROFESSORA 1	Acredito que seja de grande importância que haja sempre um estagiário com o professor em sala de aula com aluno de inclusão, mas percebi, também, que <b>falta ao estagiário uma orientação</b> , tanto da <b>parte pedagógica</b> como sua <b>conduta de como agir</b> com o aluno de inclusão. Às vezes o sinto “ <b>perdido</b> ”, mas não porque ele é culpado e sim porque <b>não tem uma capacitação</b> , um auxílio. <b>Falta apoio da gestão ao estagiário</b> que, muitas vezes, é visto como apenas um “ <b>quebra galho</b> ” das atividades escolares.

\* Transcrição realizada pela pesquisadora.

<sup>7</sup> O decreto municipal Nº 57.379, de 2016, regulamenta a contratação de estagiários do curso de Pedagogia, com a função de apoiar, no desenvolvimento e planejamento de atividades pedagógicas, os professores das salas de aula em que haja alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

No excerto 1 podemos perceber que a professora faz uma série de apontamentos sobre a presença de um estagiário na sala de aula. Se, inicialmente, relata a importância desse profissional em sala que tem um aluno com deficiência, em seguida tece uma série de críticas sobre ele afirmando que lhe falta orientação tanto pedagógica quanto de conduta prática para agir com uma criança com deficiência, ressaltando a escassa capacitação sobre a temática inclusiva e a falta de apoio da equipe gestora.

Em nenhum momento, no entanto, a professora percebe-se como uma profissional que também poderia atuar como supervisora do estagiário e, juntos, refletir sobre as estratégias e conteúdos a serem desenvolvidos com a turma, buscando incluir o estudante com deficiência nas atividades escolares, seguindo uma perspectiva vygotskyana. Ao considerarem os conhecimentos reais do estudante, traçarem objetivos e impulsionarem a aprendizagem e o desenvolvimento, mirando em seu desenvolvimento potencial, ou seja, trabalhando pedagogicamente a zona de desenvolvimento proximal desse estudante, a professora regente e o estagiário poderiam ser os mediadores de saltos qualitativos de aprendizagem.

Observamos que a menção entre a lacuna pedagógica que existe entre a educação inclusiva e os cursos de formação universitária vem sendo debatida por autores como Pletsch (2009) e Fidalgo (2012), os quais destacam que mesmo professores já formados receberam pouca teoria e prática para lidar com as questões de diversidade que a inclusão escolar apresenta. Apresentam que em muitos cursos de Licenciatura e Pedagogia há disciplinas que falam sobre educação inclusiva e Libras, entre outros temas relacionados, mas pouco se avança em como atuar para promover a aprendizagem. Parece que o sentido de incluir é atribuído nas disciplinas sem realmente pensar no que significa inclusão. A dificuldade teórica e prática parece ser percebida na conduta de ação ou não ação do estagiário, como salientou-nos a professora ao considerá-lo “perdido”.

Outro ponto relevante mencionado remete à falta de orientação da equipe gestora com o estagiário. Como salientado em Cunha *et al.* (2012), os estagiários são graduandos de um curso universitário, ainda não concluíram sua formação e, na maioria das vezes, estão em seu primeiro emprego, faltando-lhes embasamento tanto pedagógico quanto profissional, o que ocasiona a necessidade de suporte de profissionais mais experientes para auxiliá-los.

Sob essa ótica, antes de se colocar um estagiário em uma sala de aula para apoiar a inclusão escolar, poder-se-ia dar apoio ao próprio estagiário, com reuniões com a equipe gestora e com o professor, passando informações sobre o aluno com deficiência que vai ter em sua responsabilidade, ou seja, contextualizando a realidade escolar da qual fará parte para que, de modo coletivo, possa também incluir-se nessa nova configuração de educação presente na escola pública.

Ao notarmos, no entanto, que a professora atribui ao papel do estagiário um sentido de “quebra-galho”, pautado pela falta de orientação pedagógica, pela ausência de orientação quanto à postura que precisa ter em relação ao seu aluno com deficiência e pela falta de apoio da gestão escolar, percebemos que o restringe a ser apenas alguém que realiza tarefas de pouca importância, o que reduz sua possibilidade de ação e intervenção pedagógica.



Diferentemente, Vygotsky, Luria e Leontiev (1994) ressaltam, ao salientar que o ensino escolar carrega em si intencionalidades, que o conhecimento precisa ser o alicerce na organização das atividades educativas, focado em uma ação mediada que possibilite à criança uma expansão em seu desenvolvimento. A criança com deficiência, com a ajuda de um par mais experiente, pode ser capaz de realizar aquilo que ainda não faz sozinha, preparando-se para concluir a atividade por si mesma.

Ao atentarmos ao excerto 2, notamos, de modo similar ao excerto 1, que a segunda professora inicia sua fala enaltecendo a importância de se ter um estagiário em uma sala de aula com aluno com deficiência. Leiamos.

Excerto 2

Participante	Dados
PROFESSORA 2	O estagiário é de <b>suma importância</b> em alguns casos, principalmente nos <b>mais extremos</b> , como quando a <b>interação social é muito complicada</b> ou quando existe um <b>déficit de aprendizagem bem significativo</b> . Fato é que, em alguns casos, torna-se <b>impossível dar aula</b> quando existe algum aluno onde a interação social é muito conturbada. Também é <b>quase impossível</b> que uma criança que necessite de <b>muitos cuidados</b> , como quando apresenta deficiência múltipla, aprenda dentro de suas possibilidades sem alguém mais próximo que possa <b>mediar e intervir</b> da maneira certa nas atividades.

\* Transcrição realizada pela pesquisadora

Os termos em negrito no excerto 2 parecem apontar, no entanto, que a professora atribui à figura do estagiário o sentido de “cuidador”, ou seja, em casos “extremos”, em que a criança apresenta múltiplas deficiências, parece ser necessário ter alguém com ela para que a professora dê andamento à aula. Essa situação nos faz inferir que a criança com deficiência está na sala de aula, ocupa um espaço físico, mas não faz parte da aula, uma vez que a interação social com os demais alunos é “muito conturbada”.

Essa ideia de atribuir o sentido de cuidador ao estagiário é discutida por Cunha *et al.* (2012) e ratificada em Vicente e Bezerra (2017), posto que ao estagiário parece ser dada toda a responsabilidade sobre o aluno com deficiência. Desse modo, fica a cargo dele vigiar para que a criança não atrapalhe a aula e, sozinho, tente algum meio de contribuir com a aprendizagem dessa criança, considerando que, na maioria das vezes, as atividades propostas são desconexas das realizadas com o restante da turma.

Nesse contexto, em que se configura a sala de aula, professor e estagiário, aluno com deficiência e demais alunos, mais uma vez percebemos uma condição de inclusão que mais segrega do que inclui, como argumentam Fidalgo e Magalhães (2017). A criança com deficiência parece ter pouca ou nenhuma atuação em sala de aula; ela fica marginalizada e à mercê do auxílio de um estagiário com pouca experiência e falta de formação adequadas, e, porque não sabe como trabalhar com esse aluno, acaba por ocasionar o isolamento dentro da própria sala de aula (CARVALHO, 2010).

Assim, cabe-nos uma reflexão teórica baseada em Vygotsky ([1924] 1997). Uma criança cujo desenvolvimento foi complicado pela deficiência, não significa ser menos desenvolvida que as demais crianças, mas apenas avança de outra maneira, o que nos

faz depreender que o isolamento que acontece na sala de aula, caracterizado pela permanência da criança somente com um estagiário, altera suas interações interpessoais, privando ou minimizando uma possível compensação social de sua deficiência (VANDER VEER; VALSINER, 1996).

De modo similar aos excertos 1 e 2, o excerto 3 também discorre sobre a importância, ou melhor explicitando, a necessidade da presença de um estagiário em uma sala de aula inclusiva. A professora, ainda que de maneira sutil, parece atribuir ao estagiário o sentido de cuidador, um “cuidador pedagógico”, uma vez que a ele é delegada a função de acompanhar as atividades adaptadas realizadas pelo aluno com deficiência, proporcionando à criança uma atenção diferenciada.

Mais uma vez parece que o sentido atribuído à palavra adaptar se restringe a simples modificações e simplificações. O significado desse termo nos documentos orientadores oficiais, entretanto, é calcado na proposta vygotskyana de ser fundamentado na análise entre o que o aluno já consegue realizar sozinho (desenvolvimento real) e o que pode, dentro de suas limitações e com a mediação de um par mais experiente, realizar.

#### Excerto 3

Participante	Dados
<b>PROFESSORA 3</b>	A presença de um estagiário para acompanhar um aluno de inclusão se faz necessária, principalmente, porque a maioria das atividades do aluno é adaptada e requer uma atenção diferenciada em relação ao tempo de realização das mesmas.

\* Transcrição realizada pela pesquisadora

Notamos que a proposta atribuída ao significado do termo inclusão encontra-se em dissonância com a realidade de nossas escolas. Sasaki (2010) aponta a inclusão como o processo pelo qual os diferentes setores sociais se adaptam, e aqui enfocamos apenas na escola para incluir e preparar pessoas com deficiência a assumirem seus papéis nos meios sociais.

Parece-nos, entretanto, que a função social da escola de transpor muros, barreiras e ofertar aos alunos com deficiência possibilidades para transformarem suas vidas, desenvolverem suas potencialidades, como discutido por Fidalgo e Magalhães (2017), está muito aquém do almejado a um ensino inclusivo, uma vez que mais parece privar a criança da oportunidade de conviver e participar de atividades junto com sua turma em sala de aula do que, de fato, incluí-la.

No excerto 4 percebemos que a estagiária 1 atribui o sentido de parceria e apoio à relação entre professor e estagiário em uma sala de aula inclusiva, e se aproxima do disposto no Decreto Municipal Nº 57.379, de 2016 (SÃO PAULO, 2016), configurando a função de apoiar e planejar o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Excerto 4

Participante	Dados
ESTAGIÁRIA 1	Possibilidades, <b>parcerias com o professor estagiário</b> , um ajudando o outro, todos com o <b>mesmo objetivo</b> : proporcionar uma <b>igualdade dentro da sala de aula</b> , para que o aluno se sinta acolhido, <b>vivencie e adquira a aprendizagem igual para todos</b> .
ESTAGIÁRIO 2	Temos pouca parceria, pois a professora regente não colabora muito (nada).

\* Transcrição realizada pela pesquisadora

A estagiária 1 vai um pouco além ao vislumbrar um ideal que, de certa forma, buscamos na educação inclusiva, em que a criança com deficiência se sinta parte de sua turma, que tenha igualdade em direitos e possa vivenciar, experimentar e ter a oportunidade de aprender junto com os demais.

Retomando os excertos analisados, Parrilla e Daniels (2004) trazem a importância de um diálogo contínuo e reflexivo entre todos os membros da comunidade escolar que acompanham a inclusão escolar, justamente para que, com o debate de ideias e em meio a cooperação mútua, esses profissionais conheçam cada caso de aluno com deficiência para proporem ações em sala de aula com objetivos comuns a toda a turma de alunos, contemplando a todos sem exceção.

Acrescentamos que os apontamentos da estagiária 1 também encontram ressonância na teoria histórico-social e cultural, ao compreendermos que todos nós, seres humanos, somos seres sociais, constituímos-nos e somos constituídos como membro de um grupo social. Como vimos em Vygotsky ([1930] 2010), toda ação educativa escolar é carregada de intencionalidade, tem objetivos, requer experiências e interações interpessoais, pois o aprendizado, quando adequadamente organizado, resultará em desenvolvimento, sendo “o aprendizado um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (*Ibidem*, p. 103).

A estagiária 1 parece atribuir ao papel do estagiário o sentido de apoiador e colaborador do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor regente da sala de aula que acompanha, porém sua descrição sugere contemplar mais um propósito do trabalho entre professor e estagiário do que uma realidade vivida.

Ao retomarmos os sentidos atribuídos pelas professoras 1, 2 e 3 quanto à função do estagiário ser de um “cuidador, um quebra-galho da escola” e adicionarmos o apontamento do estagiário 2 – “Temos pouca parceria [estagiário e professor], pois a professora regente não colabora muito (nada)” –, notamos que essa alusão feita por ele evidencia, de modo curto e imperativo, o que ocorre em uma sala de aula com alunos com deficiência.

Sobral e Giacomelli (2018) atentam para refletirmos que o mundo dos sentidos está em constante vir-a-ser, de estabilidade e instabilidade relativas, mas tem nos sujeitos situados em contextos definidos o agir mobilizador que une “o agir necessário do sujeito ao necessário agir social” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 314), de maneira que, ao examinarmos as práticas linguísticas dos professores regentes, torna-se possível verificar o valor dado ao estagiário e ao trabalho desenvolvido com alunos com deficiência.

Perante essa realidade, o papel do estagiário parece quase de um figurante nesse cenário escolar. O estagiário está ali, em sala de aula, acompanhando alguém que precisa de um olhar minucioso para questões de aprendizagem e desenvolvimento, como é o caso de uma criança com deficiência, mas ele, sem experiência profissional, sem formação teórica, sem apoio interno da equipe gestora, sem parceria com o professor regente, diante do que é esperado para a educação inclusiva, pouco tem a contribuir, uma vez que, de certa forma, também não se encontra incluído no sistema escolar.

Observamos, ao longo dos excertos analisados, que o que prevalece no papel do estagiário é o sentido de cuidador e/ou quebra-galho da unidade escolar, evidenciando-se uma realidade aquém da esperada para a educação inclusiva.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão apresentada procurou pontuar os sentidos e significados que professores e estagiários atribuem ao papel do estagiário de Pedagogia em uma sala de aula do ensino regular da rede municipal de São Paulo. Como já apontado em Mariano (2019), a função do estagiário ainda parece ser mal-compreendida no âmbito escolar, restringindo-se, apenas, ao sentido de cuidador, ainda que seja um “cuidador pedagógico”.

Tanto os estagiários quanto os alunos com deficiência recebem uma inclusão que mais segrega que inclui, considerando a perspectiva apontada em Fidalgo e Magalhães (2017). Ambos estão presentes em nosso contexto escolar, mas não são presença, de fato, nesse contexto. São figurantes em um cenário educativo que, em realidade, precisa mais da atuação deles do que da simples figuração.

A escola que deveria propiciar um ensino sistematizado, voltado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com apropriação de conteúdos científicos, constituindo o aluno enquanto sujeito social, agente de sua história e revestido da cultura do seu grupo, parece refém da pouca ou nenhuma formação para o trabalho com a diversidade humana e da falta de diálogo da equipe escolar.

Por fim, conforme sugere Rajagopalan (2003), ao argumentar que o idealismo, a convicção de que mesmo uma ação que pareça limitada e localizada pode ser capaz de desencadear mudanças sociais, de grande magnitude e consequência, espera-se que a reflexão levantada sobre o papel do estagiário na perspectiva da educação inclusiva possa gerar novas discussões e mobilizar a negociação de novos sentidos, bem como a construção de outros significados sobre a sua importância em sala de aula.

### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 30 ago. 2017.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*, nº 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 3 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 4 ago. 2017.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- CUNHA, N. M.; GLAT, R.; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012. São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- FIDALGO, S. S. Formar professores de línguas para incluir em contextos de diversidade excludente. *Revista Veras*, v. 2, n. 1, p. 22-43, 2012. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/77>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p. 63-96.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MARIANO, A. P. *Diálogos com professores e estagiários da escola pública sobre inclusão escolar*. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola, 2004.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233>. Acesso em: 19 maio 2019.
- SÃO PAULO (Município). Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, SP, 14 out. 2016.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/6515/3870](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515/3870). Acesso em: 22 jun. 2020.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky, uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017214>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo; Martins Fonte, [1930] 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2008.
- VYGOTSKY, L. S. A transformação socialista do homem. Trad. Nilson Dória a partir da versão em inglês *The socialista alteration of man*, para Marxists Internet Archive. 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.
- VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de la defectologia. In: *Obras completas*. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, [1924] 1997.