

Práticas de formação continuada de professores para o ensino inclusivo de crianças com deficiência intelectual

Practices of continuing training of teachers for the inclusive teaching of children with intellectual disabilities

Neusa Cristina Pereira da Silva¹

Marli Dallagnol Frison²

Resumo: No presente artigo socializamos e discutimos as proposições de um grupo de estudos constituído por professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o professor do Atendimento Educacional Especializado, com objetivo de tratar questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento psíquico de alunos com deficiência intelectual. A investigação projeta-se numa abordagem qualitativa de pesquisa em educação, e é caracterizada pelos princípios da pesquisa-ação. Os dados foram produzidos a partir de entrevista semiestruturada, realizada com cinco professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul, e registros dos encontros de formação. Os dados foram organizados com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). A análise dos resultados levou em consideração contribuições teóricas de autores que tratam do desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), bem como de autores que tratam acerca da Deficiência Intelectual. Conclusões do estudo apontam, para a necessidade e os benefícios de se promover momentos de formação aos professores em relação ao desenvolvimento de processos de ensino direcionados e adequados às crianças com deficiência intelectual no que se refere a seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural.

Palavras-chave: Processos de Ensino; Deficiência Intelectual; Desenvolvimento Psíquico.

Abstract: In this article, we socialize and discuss the proposals of a study group made up of teachers who work in the early years of elementary school and the teacher of Specialized Educational Services, referring to the learning and psychological development of students with intellectual disabilities. The investigation is projected in a qualitative approach to research in education, and is characterized by the principles of action research. The data were produced from a semi-structured interview, carried out with five elementary school teachers from a municipal public school in Rio Grande do Sul, and records of the training meetings. The data were organized based on the Discursive Textual Analysis (DTA) by Moraes and Galiazzi (2016). The analysis of the results took into account theoretical contributions from authors dealing with human development from the perspective of Historical-Cultural Theory (THC), as well as authors dealing with Intellectual Disability. Results point to the need and benefits of promoting training moments for teachers in relation to the development of targeted and appropriate teaching processes for children with intellectual disabilities with regard to their cognitive, affective and cultural development.

Keywords: Teaching Processes; Intellectual Disability; Psychic Development.

1 Professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Ciências Humanas, URI, Santo Ângelo, RS, Brasil. Educadora Especial da Rede Pública Municipal do Município de Santa Rosa, RS. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, RS.

2 Doutora em Educação em Ciências. Professora do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, RS.

Introdução

O presente artigo apresenta reflexões sobre momentos de formação continuada desenvolvidos pelo professor do AEE em conjunto com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, referente à aprendizagem e ao desenvolvimento psíquico de crianças com deficiência intelectual. Desta forma, buscamos elucidar qual formação os professores possuíam sobre o assunto, bem como quais os principais desafios compreendidos para o desenvolvimento de suas atividades de ensino às crianças com deficiência Intelectual. Para a organização do processo de formação continuada foi necessário, também, compreender quais necessidades formativas as professoras tinham em relação às atividades de ensino e estudo que desenvolviam com as crianças com deficiência intelectual, na intenção de levá-las a refletir sobre possibilidades associadas ao estudo que seria desenvolvido.

Na proposta de formação organizada com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, procuramos trabalhar com alguns elementos conceituais, como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação, funções psicológicas superiores, instrumentos e signos, tratados por Vygotsky, assim como os conceitos de atividade, motivo, sentido e significado, apresentados por Leontiev. Buscamos, ainda, tratar questões conceituais referentes à deficiência intelectual e às possibilidades de direcionamento de estudos para o desenvolvimento de atividades de ensino a esse público da educação especial.

Ao pensarmos um processo de formação continuada para professores, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), compreendemos a atividade docente como histórica e social, desenvolvida a partir de ações intencionais que têm por objetivo dar conta dos desafios cotidianos de ensinar. É no processo de apropriação das formas sociais de realização de sua atividade, mediada e significada, que o professor se constitui. De acordo com Leontiev (2001, p. 68), a atividade, associada como processo psicológico, é caracterizada “por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Neste estudo temos como objetivo partir do princípio de que a escola tem como função desenvolver os conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, dando aos sujeitos, nela inseridos, as possibilidades para seu desenvolvimento potencial. O professor, por sua vez, é o mediador mais experiente desta relação e necessita constantemente rever suas atividades e motivos direcionados ao ensino. Desta forma, compreendemos, nos estudos desenvolvidos pelos autores da THC, possibilidade de instrumentalização teórica para análise das ações práticas, oferecendo ao grupo de professoras, condições para conhecer sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem e desenvolvimento, funções psicológicas superiores e outros conceitos que serão discutidos e analisados ao longo do texto visando o aprimoramento dos processos de inclusão da criança com deficiência intelectual.

A formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural

A inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) nas classes comuns das escolas regulares de nosso país é, hoje, uma realidade garantida por lei e abrange princípios de humanização e igualdade de direitos. É comum ouvirmos, no entanto, professores falarem de suas dificuldades para conduzir processos de ensino deste público, pois são crianças que apresentam particularidades que necessitam ser levadas em conta, requerem adequações de recursos didáticos, tempo diferenciado para realização de tarefas e conhecimentos teóricos sobre a deficiência.

A partir destas questões, é possível compreender a necessidade de uma formação continuada que possibilite ao professor realizar adequadamente suas atividades de ensino, tendo nos estudos desenvolvidos um instrumento importante para reflexão sobre a educação na diversidade e a importância de um trabalho conjunto. É importante considerar, aqui, que “a organização coletiva do trabalho se configura como um diferenciador da qualidade das próprias relações de trabalho, apresentando-se como uma possibilidade de gerar e gerir, no espaço educativo uma unidade produtiva na qual o coletivo supere a alienação” (ARAÚJO, 2009, p. 11).

A educação, na perspectiva da inclusão, apresenta peculiaridades que exigem dos professores uma sólida formação teórico-prática que lhes permita desenvolver suas atividades de ensino de forma intencional, refletida e planejada. Para Martins (2010), compreendemos a formação de professores “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (p. 14). Compreendemos que os processos de formação precisam ser desenvolvidos vinculados à realidade social da qual o professor faz parte, embasados em um bom aporte teórico bem como no diálogo reflexivo que se estabelece, pois, “durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna pública, e ela explica e defende seu ponto de vista. Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018, p. 16).

Para este estudo, a Teoria Histórico-Cultural apresenta-se como aporte teórico buscando embasar reflexões sobre o desenvolvimento humano na condição histórica e social e, a partir de então, compreender a aprendizagem como resultado do ensino e como impulsionadora do desenvolvimento psíquico. A Teoria Histórico-Cultural também tem possibilidades de levar o professor a perceber seus conceitos sobre deficiência, compreendendo-a “em duas dimensões: a primária – de origem biológica e a secundária – de origem histórica e cultural” (OLIVEIRA, 2018, p. 25). Mendonça e Silva (2015) consideram a Teoria Histórico-Cultural uma referência teórico-metodológica para a formação de professores, que pode permitir, de acordo com as intervenções que forem realizadas, a ressignificação de sua práxis.

As contribuições de Vygotsky e Leontiev corroboram que se pode pensar nas possibilidades da vida escolar das crianças com DI, ou seja, o desenvolvimento acontece por meio da relação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas) condicionadas, principalmente, por condições biológicas, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de funções psicológicas superiores (PLETSCH, 2014), que “caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (FICHTNER, 2010, p. 19).

Em seus estudos, Vygotsky (2001) ensina que, a partir do contato com a realidade, com o meio e com outras pessoas, o sujeito constitui processos de aprendizagem. Ao conceber que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, o autor associa o desenvolvimento da criança com a sua relação com o ambiente sociocultural e com outros sujeitos. Nesse processo surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP –, conceito importante para o desenvolvimento das atividades de ensino elaboradas pelo professor no trabalho com crianças com DI. Compreendemos que

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento

proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

O conceito de ZDP assume importância no trabalho pedagógico pela possibilidade de aprender com o outro, do diálogo que pode ser estabelecido entre professores e alunos e entre alunos, e, ainda, por apontar para a possibilidade e a necessidade de os professores conhecerem e reconhecerem processos de desenvolvimento de seus alunos.

Com base nos referenciais da THC, é possível, também, ao professor, refletir sobre o desenvolvimento humano e a finalidade da atividade educativa. A educação escolar possibilita desenvolver modalidades de pensamento específicas, tem papel importante na apropriação, pela criança, da experiência culturalmente acumulada e representa fator fundamental para o desenvolvimento psíquico, pois promove, a partir dos métodos utilizados, a capacidade de generalizar e analisar conteúdos formando o pensamento conceitual. De acordo com Rego,

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprende a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isso quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar (que Vygotsky chama de científico) introduzem novos modos de operação intelectual: Abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 1996, p. 104)

Compreendemos que o importante no processo educacional é formar a consciência, determinada pelas relações sociais nas quais cada sujeito realiza suas atividades individuais e coletivas. A atividade ocupa lugar central.

Leontiev (1978) assevera que o homem nasce com uma estrutura biológica essencial, no entanto não suficiente para se desenvolver como humano. Para que isso ocorra é preciso aprender com outros seres humanos, inserido na cultura por meio da atividade do sujeito. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

É possível afirmar, em consonância com Leontiev, que cada ser humano se apropria das experiências histórico-sociais de forma ativa. Pela sua atividade o homem reproduz as informações acumuladas nos objetos e nos fenômenos da cultura. Nesse contexto, Leontiev (1978) define a apropriação como “[...] um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (p. 320). Mello (2004) lembra que a apropriação ocorre em um processo que é socialmente mediado, no qual atuam o meio físico e o social; o mediador é aquele que mediatiza para as novas gerações o significado social da cultura, e possibilita a apropriação do uso e da função social de cada objeto; o sujeito que está inserido na cultura aprende, e, com isso, vai gerando novas necessidades, motivos e desejos de atuação sobre o objeto.

Nesse processo de interação vai-se atribuindo sentido pessoal aos significados sociais. A humanização de cada sujeito é um processo de educação e vai sendo constituído na relação entre apropriação e objetivação da cultura. Duarte (2001, p. 117) ressalta que, no processo de objetivação, “o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos”. Apropriação e objetivação são processos complementares e estabelecem, entre si, uma relação de unidade.

Diferente do animal, que age sobre o mundo por intermédio de suas funções psíquicas elementares, o homem tem, com seu meio, uma relação mediada, o que lhe permite não somente satisfazer suas necessidades vitais de forma específica, mas, ao satisfazê-las, criar novas necessidades. Nesse processo de superação da determinação biológica, o ser humano cria os signos e suas relações evoluem e passam a ser mediadas por esses signos. A partir desta mediação são constituídas as funções psicológicas superiores, que dão origem à linguagem, ao cálculo, ao pensamento, à memória, à atenção voluntária e ao controle da própria conduta (LEONTIEV, 1978). Os signos, tanto quanto os instrumentos, têm a função mediadora na atividade do homem; no entanto compreendemos que os instrumentos podem transformar o objeto da atividade e são considerados meios de sua atividade exterior; já os signos não modificam o objeto; são meios de atividade interior que possibilitam ao homem modificar e controlar sua conduta, reestruturando sua operação psíquica (VYGOTSKY, 1995).

Para Leontiev (1978), o trabalho humano é uma atividade social, mediadora da comunicação entre os homens, e tem significado importante para o psiquismo. O autor afirma que a característica básica e constitutiva da atividade é sua objetividade, pois, para ele, não existe atividade sem ser objetivada ou sem objeto. Essa atividade gera a necessidade e constitui-se como pré-requisito para a atividade do sujeito. O que diferencia uma atividade da outra é o seu objeto; “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1978, p. 83). O princípio da atividade é o motivo que a constitui; “o deslocamento dos motivos para os fins das ações permite compreender psicologicamente como novas necessidades podem aparecer e como se transforma o seu tipo de desenvolvimento” (p. 107). Conforme Leontiev,

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objecto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Fica claro que somente a manifestação de uma necessidade não basta para que se realize uma atividade. Para que se organize a atividade “é indispensável que haja um objetivo que, respondendo à necessidade, seja o estímulo para atuar e dê à atuação uma direção concreta determinada, um fim” (LEONTIEV, 1960, p. 346).

Daí decorre a importância sobre a compreensão dos conceitos de significado e sentido apresentada por Leontiev. O autor descreve significação como “a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (1978, p. 94), e destaca que “a realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra” (p. 95). As significações, quando apropriadas pelos sujeitos, passam a fazer parte da consciência individual, ou seja, adquirem um sentido pessoal, e “este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflete no cérebro do homem entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua acção o orienta como resultado imediato” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Quando entendemos os motivos, significados e sentidos que impulsionam a atividade, temos a condição de compreender, em parte, a organização do psiquismo humano e intervir para que novas aprendizagens sejam elaboradas, tanto para a criança quanto para o professor, que também está em constante processo de aprendizagem. Segundo Leontiev (1978, p. 97), “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”.

Percurso metodológico

A metodologia deste trabalho insere-se numa abordagem qualitativa de pesquisa em educação na perspectiva da pesquisa-ação, tendo em vista a possibilidade de os professores constituírem-se pesquisadores de suas práticas na busca de qualificar sua atuação por meio do diálogo e da análise crítica das atividades de ensino desenvolvidas. De acordo com Frison (2012, p. 67), “propor uma pesquisa dessa natureza exige a compreensão de que, na condição de seres humanos em formação, somos constituídos nas interações sociais”.

A partir desse princípio, objetivou-se a organização de um grupo de estudos constituído por cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam ou atuaram com crianças com deficiência intelectual, a fim de promover espaços para socialização e problematização de teorias e práticas constituídas. O processo de formação referido foi desenvolvido quinzenalmente, com duração de duas horas. Para fins deste estudo serão apresentados três momentos fundamentais, quais sejam: a compreensão das necessidades formativas do grupo de professores participantes; a organização dos referenciais teóricos para o embasamento dos encontros de formação; e a articulação dos conhecimentos teóricos às práticas de ensino e estudo direcionadas para as crianças com deficiência intelectual pertencentes às turmas em que atuam as professoras participantes do estudo.

A pesquisa foi realizada junto a uma escola da rede pública municipal localizada em um município da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil (BR).

Neste contexto, para a produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, realizada individualmente com horário e local especificados. A intencionalidade para a realização da entrevista foi a de investigar quais situações apresentavam-se como desafios na organização e desenvolvimento das atividades de ensino desenvolvidas com as crianças em processo de inclusão. Buscamos compreender conhecimentos já constituídos e quais necessidades formativas apresentavam. Também foram realizadas gravações em áudio dos encontros formativos que, posteriormente, foram transcritas.

Os dados obtidos a partir das entrevistas e dos encontros de formação foram organizados com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). A categorização dos aspectos apresentados para análise no texto, foram organizados a partir da entrevista semiestruturada, apresentando a compreensão das necessidades formativas dos professores, bem como, a posterior organização do grupo de estudos que possibilitou a produção de unidades de significados, analisadas no texto. A discussão dos resultados considerou os pressupostos teóricos de autores que tratam a Educação Escolar e o Desenvolvimento Humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

O presente estudo segue os princípios de ética em pesquisa com seres humanos, a partir da resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2016). As professoras participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) e o estudo foi autorizado pela direção da

escola. Para preservar a identidade das participantes atribuímos a elas os termos P1, P2, P3, P4 e P5, a fim de compartilhar as manifestações das professoras. As contribuições das participantes da pesquisa, registradas na entrevista e na transcrição dos áudios da formação continuada, aparecerão no texto destacadas entre aspas.

As necessidades formativas

Ao tratar da prática inclusiva na escola, a formação e a atuação dos professores precisam ser entendidas como importantes para se pensar a qualidade do ensino e da aprendizagem, pois a lacuna na formação dos professores é apontada, por vários autores (MONTEIRO, 2010; BISOL; VALENTINI, 2014), como uma dificuldade significativa para que realmente se efetive a inclusão. Outro aspecto importante a ser considerado na formação de professores, no Brasil, diz respeito à negligência ou recuo da teoria. De acordo com Moraes e Soares (2005) e Martins (2010), há um esvaziamento teórico tanto na formação inicial quanto continuada de professores. Em decorrência disso, comentam que muitos professores, por não terem fundamentos teóricos suficientes relacionados ao seu papel, passam a guiar suas práticas pela lógica cotidiana.

No entendimento de Mendes, Vilaronga e Zerbato,

Para o sucesso da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é necessário investimento e execução de políticas públicas, além do compromisso dos diversos grupos (governo, políticos, família, pesquisadores e demais profissionais) em assumir seus papéis e responsabilidades para concretização dos princípios inclusivos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 38).

As autoras destacam, no entanto, que, na maioria das vezes, os desafios apresentados à educação inclusiva ficam sob a responsabilidade do professor da sala de aula regular que, quando recebe um aluno com deficiência, necessita buscar alternativas de trabalho. Ressaltam, ainda, que “o desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sala de aula” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 39).

Com base nesta perspectiva, o grupo de estudos é compreendido como possibilidade para a integração entre o AEE e o professor da sala de aula regular que atua diretamente no planejamento e execução das atividades de ensino. A condição de contemplar processos formativos com vistas a responder às necessidades de atendimento das crianças com deficiência intelectual, é vista como possibilidade para inclusão.

Com a efetiva organização do grupo e a manifestação de interesse pelo estudo relacionado à DI, procuramos, a partir da entrevista, compreender conhecimentos já concebidos sobre questões relacionadas ao ensino de crianças com deficiência bem como sobre quais necessidades formativas consideravam necessárias para desenvolver efetivamente processos de ensino e de estudo.

A primeira questão buscava compreender o processo de formação acadêmica e profissional, os contextos e os espaços formativos que possibilitaram a aprendizagem e os conhecimentos requeridos para o desenvolvimento da atividade de ensino para crianças com deficiência. Chama atenção que as cinco professoras responderam que tiveram pouco ou nenhum investimento na área de conhecimentos relacionados à inclusão escolar de crianças com deficiência, e destacam a não efetivação da teoria relacionada à prática. Essas questões ficam evidentes nas falas apresentadas pelas professoras quando questionadas sobre sua formação. A professora P2, referindo-se à sua formação inicial para o trabalho com crianças com deficiência, simplesmente responde: “infelizmente, nenhuma formação”. Já a professora P1 destaca:

Muito pouco! Na formação acadêmica quase nada. Durante a vida profissional tivemos muitos espaços e momentos para pensar sobre o ensino para crianças com necessidades especiais de forma bem ampla, mas nunca nada específico com um estudo mais aprofundado. Sempre pinceladas, e como profissionais precisamos buscar informações em nosso dia a dia. Recebemos um aluno autista, vamos estudar o autismo, um aluno com DI, vamos estudar DI, um aluno cego, vamos estudar Braille. Acho que falta investir mais nisso, pois carecemos sobre isso e, desta forma, o trabalho acaba não tendo a mesma qualidade que poderia ter se tivéssemos mais conhecimento (Entrevista, P1).

A professora P1 traz, em sua fala, uma situação bastante comum na escola quando tratamos de processos inclusivos. Quando aponta uma formação ampla, pensada de modo genérico, identifica a dificuldade de se refletir sobre processos de formação continuada que realmente possam dar conta do efetivo desenvolvimento da aprendizagem e da constituição de conhecimentos que possibilitem ao professor planejar e desenvolver suas atividades de ensino. Apontamos, ainda, para sua compreensão sobre a dificuldade de um processo de formação que se apresenta fragmentado, dificultando o entendimento de situações que constituem o ensino de crianças com deficiência.

As professoras P3, P4 e P5 também destacam que em suas Graduações tiveram poucos momentos de formação relacionados ao trabalho com crianças com deficiência. Destaca-se, em suas falas, no entanto, a relação estabelecida entre o professor do AEE e a possibilidade de um trabalho conjunto. Entre os objetivos do AEE, está a possibilidade de diminuir as barreiras que possam inviabilizar a inclusão do aluno com deficiência. Compreendido desta forma, o profissional do AEE, em conjunto com os professores da sala de aula regular, tem a possibilidade de desenvolver conhecimentos que facilitarão os processos de ensino e de estudo das crianças com deficiência que, efetivamente, desenvolverão suas funções psicológicas superiores.

Durante a Licenciatura foram poucos os momentos para criação de atividades de ensino, e durante as formações profissionais, que me lembre, sempre foi falado nas características das deficiências. Os momentos de planejamento para as crianças especiais acontecem nas trocas com as profes do AEE (Entrevista, P3).

Foram poucos e geralmente curtos. O que mais consegui aproveitar, usar e relacionar a teoria com a prática, foram os de neurociência, onde o profissional também tinha uma ligação com a educação. Fazia relação, justificava situações, e, ao mesmo tempo, usava nomenclaturas, terminologias e palavras da nossa compreensão, facilitando a nossa aprendizagem e também a relação deste conhecimento com o nosso trabalho. Hoje, o que ajuda bastante são as orientações de vocês que trabalham no AEE (Entrevista, P4).

Não tive formação para trabalhar com alunos especiais na minha formação acadêmica. Minhas poucas aprendizagens são buscas pessoais quando recebemos determinado aluno, e formação continuada nos últimos anos, onde temos algumas palestras. Outra ajuda importante são as conversas com vocês, as professoras especializadas da escola que trabalham no AEE e que de maneira simples nos explicam sobre o que nossos alunos atendidos têm e nos orientam (Entrevista, P5).

Compreendemos que, na visão histórico-cultural, a formação continuada dos professores associa-se à necessidade de conhecer as possibilidades de seu trabalho e os conceitos que são necessários e pertinentes à sua prática. O ato formativo precisa ser intencional e efetivo, sempre considerando as experiências particulares e os contextos vividos pelo professor.

Na perspectiva de compreender as lacunas de formação, questionamos os professores sobre quais necessidades formativas entendiam ser necessárias para trabalhar com crianças com deficiência.

Hoje estou fazendo uma Pós-Graduação que trabalha sobre deficiências, porém ainda é pouco diante dos desafios que encontramos na escola e nem sempre sabemos lidar com eles. Gostaria de trabalhar continuamente sobre alfabetização. Penso que muitos problemas futuros na aprendizagem desses alunos poderiam ser evitados se tivessem uma boa base em sua alfabetização. Para isso seria necessário um trabalho contínuo com muita leitura e discussões, mas, mais uma vez, esbarramos em outro problema, o tempo (Entrevista, P1).

Como professora, gostaria de ter mais contato com os alunos com as diferentes necessidades, para de fato poder auxiliar e fazer a inclusão. Gostaria de saber abordar alunos com transtorno opositor também. Saber como desenvolver um planejamento com atividades interessantes para os alunos com deficiência (Entrevista, P2).

Gostaria de estudar sobre o desenvolvimento infantil; o que é necessário desenvolver em cada faixa etária no processo escolar. Acho que ajudaria bastante a compreender o que é importante e necessário de ser desenvolvido nas aulas (Entrevista, P3).

Acho que seria interessante fazer um levantamento das deficiências que temos na nossa escola atualmente, aqueles que estão incluídos na sala de aula e estudar sobre cada uma. Cada aluno precisa de um planejamento diferente, e entendendo o que é a deficiência de cada um, ficaria mais simples planejar atividades adequadas. Seria importante (Entrevista, P4).

Não saberia nomear qual necessidade formativa estaria precisando no momento, ou todas, pois não tivemos formação específica para nenhuma necessidade especial. A cada ano que passa recebemos em nossas salas alunos com necessidades especiais diferentes. E mesmo numa mesma especificidade cada aluno é diferente (Entrevista, P5).

Consideramos que analisar respostas nem sempre é tarefa fácil, tendo em vista que cada sujeito fala a partir de suas vivências, experiências e apropriações de seu contexto. Nas respostas dadas pelos professores podemos evidenciar que cada um fala de suas necessidades formativas a partir de situações teórico-práticas relacionadas às suas vivências e às situações concretas dos processos de inclusão. Partimos da ideia de que as experiências dos professores entrevistados dizem de suas aprendizagens reais e também das possibilidades de elaboração de novos conhecimentos.

A concepção que temos de um processo de formação continuada articulado entre o professor do AEE e os professores da sala de aula regular, é de que o processo formativo é um ato de aprendizado, quando ambos terão oportunidade de adquirir experiências para refletir sobre suas práticas de ensino. Vygotsky (1993) ensina que o aprendizado acontece, inicialmente, na esfera intrapessoal para, depois, ser internalizado e ressignificado pelo sujeito. Consideramos, então, ao pensar a formação continuada, que a coletividade precisa ser levada em conta, pois as dimensões coletivas das atividades de ensino são marcadas pelas práticas e ações do grupo que se estabelecem na escola.

O percurso de formação

A formação continuada de professores, pensada na coletividade, apresenta-se como uma possibilidade de contribuição importante para a efetivação da Educação Inclusiva. Defendemos, assim, a ideia de que os processos formativos necessitam estar alicerçados em um referencial teórico que possa dar bases científicas para responder questionamentos da prática, possibilitar reflexões e análises e conduzir a uma efetiva *práxis* pedagógica.

Nessa perspectiva, procuramos conduzir o grupo de estudos justificando a opção pela THC, cujo foco de estudo compreendemos ser o desenvolvimento humano a partir de seu contexto histórico e cultural.

Os encontros de formação foram divididos em momentos distintos, cada um contemplando um aspecto teórico relacionado ao objetivo do grupo de estudos, ou seja, discorrendo sobre questões pertinentes à inclusão e ao ensino das crianças com DI no ensino regular. Nos três primeiros encontros tratamos sobre questões referentes à THC representadas por Vygotsky e Leontiev; principais conceitos apresentados pela THC, entre eles os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação, funções psicológicas superiores, instrumentos e signos, abordados por Vygotsky, assim como os conceitos de atividade, motivo, sentido e significado apresentados por Leontiev; e possibilidades de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da THC. No quarto e quinto encontros procuramos dialogar sobre questões relacionadas à DI em seus aspectos teóricos. Do sexto ao oitavo encontros foram trazidas situações práticas das atividades de ensino e estudo desenvolvidas pelas professoras junto às crianças com DI no âmbito da sala de aula regular. Fundamentadas nas questões práticas, situações de diálogo e reflexão foram estabelecidas, resultando na elaboração de atividades de ensino e estudo que, posteriormente, seriam desenvolvidas em sala de aula.

Nos primeiros encontros várias questões mostraram-se importantes para análise. As leituras prévias dos materiais e as discussões sobre a THC, possibilitaram ao grupo identificar que a referida teoria pode oferecer bases teóricas para a atividade pedagógica ao tratar de conceitos essenciais para o desenvolvimento humano.

Sabe que é interessante. Já tinha estudado sobre Vygotsky, mas nunca tinha ouvido falar do Leontiev. Até pra dizer a verdade, sabia muito pouco da teoria de Vygotsky. Mas é interessante quando ele fala, ali das... como é? Funções Psicológicas Superiores... A gente nem pensa sobre isso quando vai organizar as atividades que vamos dar na aula, mas pelo que entendi, nem tudo que é dado de conteúdo vai ajudar a desenvolver... (Fala, P1).

Achei joia quando ele (Vygotsky) diz que cada um nasce com suas particularidades, não está escrito bem assim, mas concordo quando ele fala que cada um se desenvolve com aquilo que é oferecido. Na sala de aula dá para ver bem aquelas crianças que tiveram desde cedo o incentivo para os livros. Tenho crianças que demoram muito mais para se alfabetizar, porque os pais não ajudam em casa. Essa coisa da cultura limita muito... mas daí que tá nosso papel... e, às vezes, não sabemos nem por onde começar (Fala, P5).

A fala da professora P5 nos leva a dialogar com Saccomani e Coutinho (2015, p. 240, 241), quando salientam que a pedagogia histórico-crítica defende o papel da escola enquanto socializadora dos conhecimentos científicos em suas máximas expressões, de forma a “ampliar e enriquecer o universo simbólico dos alunos e não os manter reféns de seu cotidiano”, e que o professor tem papel importante, aparecendo como “portador do universo simbólico que será objeto de ensino e aprendizagem”.

Uma proposta de formação para os professores necessita contemplar experiências que se mostrem significativas para sua prática e que os levem a refletir sobre sua realidade, mobilizando não só sua capacidade cognitiva, mas, também, sua compreensão sobre os motivos que os movem. Vygotsky (2001) afirma que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores mais complexos é favorecido pela ampliação do campo das linguagens e da capacidade perceptiva e imaginativa dos sujeitos. Podemos pensar, então, que o desenvolvimento das capacidades de apropriação de novos saberes pelos professores é possibilitado a partir do diálogo, das experiências e das vivências em momentos de formação.

Nos diálogos estabelecidos, chama atenção a fala da professora P4 sobre a ZDP, quando enuncia:

Como a gente tem dificuldade para colocar em prática aquilo que se fala na teoria... eu já ouvi falar muitas vezes sobre ZDP, mas não tinha parado para pensar que daria para aplicar na minha prática

da sala de aula. Todos os anos eu faço a avaliação diagnóstica para ver em que nível as crianças estão... até trabalho com elas em grupos. Na sondagem, a gente vê quem tem mais facilidade e que está com mais dificuldade, e daí na organização dos grupos sempre coloco os que têm mais facilidade para ajudar os que estão mais atrasados. Outra coisa que a gente não pensa... que dá para trabalhar, são assuntos que a gente pensa que as crianças não vão conseguir fazer, daí se fica sempre no mesmo conteúdo... Sim... agora fica claro o que quer dizer que o “bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”... (risos).

Num contexto de inclusão o professor necessita acreditar que seu aluno é capaz de aprender e compreender que a função fundamental da escola é a formação integral do sujeito. Desta forma, uma de suas preocupações é, também, selecionar conteúdos da cultura importantes para serem apropriados e propor atividades de ensino adequadas. A professora P4 deixa clara sua compreensão sobre a importância de conhecer o nível de desenvolvimento real de seus alunos, aquilo que já são capazes de fazer sem intervenção de outra pessoa, bem como a importância de investir em processos que estão em desenvolvimento, o que implica compreender que não é só diagnosticar o que a criança já sabe, mas buscar entendimento de como transcorre o próprio processo de seu amadurecimento (VYGOTSKY, 2006).

É necessário, ao professor, promover atividades de ensino humanizadoras, que possibilitem à criança a apropriação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que sejam capazes de desenvolver sempre novas necessidades e motivos para aprender. Para compreender o psiquismo humano é necessário conhecer os motivos que impulsionam a atividade. Neste sentido, a Teoria da Atividade de Leontiev tem possibilidades para subsidiar a análise do trabalho educativo. A fala da professora P5 nos possibilita refletir:

Até o entendimento que eu tinha de motivo, de atividade, era diferente, a gente está acostumada a ouvir sempre sobre a importância da motivação, mas lá, naquela ideia das palestras de motivação. Quando você fez a pergunta sobre o que nos motiva para planejar uma aula, por exemplo, eu fiquei pensando... acho que é para meu aluno aprender. Nunca tinha pensado nessa ideia de “sentido e de significado”. Tudo é tão mecânico...

É importante observarmos que, quando o professor, num processo de formação, estabelece momentos de diálogo, ele se apropria da linguagem e estabelece relações reflexivas com os conhecimentos que lhe são postos. Desta forma, novas possibilidades são apresentadas para sua atuação profissional. Observamos a fala da professora P1 na sequência do diálogo:

Lembrei daquele dia quando conversamos sobre a Rita (referindo-se a conversa que teve com a professora do AEE). A atividade que fiz com ela deu um resultado bem legal. Pra ela era um “saco” ficar participando da aula sem entender o que os colegas estavam fazendo. Como ela ainda não sabe ler fica difícil... daí que nós combinamos usar o método fônico para trabalhar com ela. Peguei aquelas atividades que você me passou e sentei uns quantos dias com ela separado. O olho dela brilhava... e ela dizia: “profe é fácil de ler”. Daí que começou a dar certo a alfabetização... ela queria sempre mais... e começou a escrever o nome sozinha. A gente também fica mais motivada quando a criança consegue aprender.

A partir da fala da professora podemos pensar que sua atividade intencional gerou novos motivos para Rita aprender a ler. Concluímos que novos motivos foram gerados e a ação de ler ganha significado e sentido para Rita, tornando-se uma atividade. Talvez o mais importante é que, ao desenvolver a atividade proposta pela professora, Rita exercita as funções psíquicas superiores que a atividade exige, e essa tem a possibilidade de promover aprendizagem e desenvolvimento.

Nos encontros seguintes tratamos questões referentes à Deficiência Intelectual. Para o estudo, nos baseamos no DSM-V, que apresenta a DI associada a limitações funcionais tanto intelectuais quanto adaptativas nos domínios conceitual, social e prático. As discussões desenvolvidas possibilitaram aos professores a apropriação de conceitos teóricos que, posteriormente, seriam associados à análise das situações práticas vivenciadas em sala de aula. Nesse espaço de estudos, apresentamos aos professores aspectos gerais da obra de Vygotsky sobre Fundamentos de Defectologia, objetivando a compreensão da deficiência como uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano. Na perspectiva de Vygotsky (2001) expomos a noção de desenvolvimento, que pressupõe, para sua constituição, relação entre os aspectos orgânicos e aqueles de ordem cultural, e que possibilitarão transformações das funções psicológicas superiores.

As discussões estabelecidas no coletivo foram conduzindo as professoras a refletirem sobre as situações relacionadas à inclusão de seus alunos reais, as dificuldades enfrentadas e as possibilidades que se apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem.

Depois do nosso último estudo, eu estava lendo aquele material que tu passou do livro da Defectologia e me fez pensar quanta ideia errada surge sobre a deficiência. Parece que trabalhar com a criança incluída é muito difícil, na verdade é... mas dá para trabalhar. É que também temos um padrão que são as crianças sem deficiência; daí quando tu apresenta uma atividade para todos na sala, a criança com deficiência tem mais dificuldade para fazer e o tempo nem sempre dá para atender todos individualmente (Fala, P3).

Pensando no que a P3 disse, eu concordo; a gente olha para a criança com deficiência como se ela tivesse que ser igual às outras crianças, e acaba não respeitando o ritmo dela. Não é fácil; sempre penso que preciso fazer uma atividade muito diferente para o Lucas e acabo me angustiando, porque não sei que tipo de atividade vai ser melhor. Poder pensar juntas como fazer é importante. No caso do que estamos estudando sobre a deficiência intelectual, é importante saber que tipo de atividades podemos trabalhar e como fazer no atendimento na sala, porque senão fica sempre essa parte para o AEE (Fala, P2).

Entendemos, com as falas dos professores, que as suas experiências dizem de um aprendizado real e de suas possibilidades para elaboração de novos conhecimentos. A partir da elaboração de novos conhecimentos, o professor torna-se diferente na sua relação com o ambiente, sua cultura, modos de ensinar e de aprender. Vygotsky (2001) assevera que o aprendizado gerado pela experiência tem a possibilidade de contribuir para o alargamento do desenvolvimento, mesmo que não seja percebido imediatamente. No caso, a formação continuada, constituída no coletivo, possibilita a mediação, e as experiências culturais apresentam-se como potencialmente formativas e constitutivas de novas referências para o desenvolvimento do professor.

Nos encontros seguintes, relacionados à formação, a incumbência dos professores foi pensar nos casos reais de inclusão das crianças com DI com quem trabalham, com o objetivo de juntas, refletir sobre possibilidades para o desenvolvimento de atividades de ensino e estudo que pudessem ser efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Os registros foram realizados com base nas características individuais de cada criança, relacionadas aos aspectos cognitivos e ao comportamento adaptativo. Embora em turmas diferentes, as crianças traziam características semelhantes quanto aos processos cognitivos, possíveis de serem visualizados nos relatos das professoras.

As dificuldades do João ainda são de leitura e escrita, e essa dificuldade atrapalha os outros conteúdos... de matemática, ciências. Ele não lê, daí fica difícil de realizar as atividades com ele; sempre tem um colega que ajuda (Fala, P2).

A Rita tem dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Tu explica muitas vezes; parece que ela entendeu, mas na hora de ler ou de colocar no papel, ela trava. E também sem ler fica difícil de fazer as outras atividades (Fala, P1).

O Pedro também, ainda não está bem alfabetizado; evoluiu bastante depois que começou a frequentar o AEE, mas ainda falta bastante para acompanhar a turma que está. As atividades dele são para dar continuidade à alfabetização e daí vai se inserindo nas outras conforme dá (Fala, P5).

O problema do José também é a falha na alfabetização; ele lê e escreve, mas tu percebe que é mecânico, ele copia, não consegue escrever um texto que tenha sentido sozinho. Aí dificulta para fazer as atividades que precisam de interpretação (Fala, P3).

A Maria, a Maria... ela evoluiu bastante. No ano passado, aquele trabalho que foi feito com ela no AEE deu bastante resultado; ela ficou mais segura, mas também tem dificuldade para entender tudo que lê; precisa sempre que alguém esteja do lado dela para explicar... (Fala, P4).

No diálogo estabelecido foi possível às professoras compreender que as situações de aprendizagem das crianças eram semelhantes; “não paramos para conversar na correria diária, mas a dificuldade de todas as crianças é não ler bem. A gente tinha que pensar uma estratégia de trabalho junto sobre esse assunto” (Fala, P1). “Pois é, estou chegando à conclusão que nós estamos desenvolvendo as nossas funções psicológicas superiores (risos)” (Fala, P5).

A partir das falas refletimos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores apontadas pela professora P5, e concluímos que essas funções são permeadas pelo movimento de cada um em simbolizar, sentir e ressignificar experiências. As transformações, no caso das aprendizagens docentes, têm ritmos e proporções diferentes. Um fator importante a se destacar é que as funções psicológicas superiores precisam do processo de mediação. A mediação coletiva, estabelecida no grupo de estudos, contribui para que consigamos compreender aspectos da atividade docente inclusiva que, sozinhas, não iríamos conseguir. Araújo (2009), em seus estudos sobre a mediação na formação de professores, destaca:

O conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. É por essa razão que se afirma que a significação torna possível ao sujeito apropriar-se da experiência social da humanidade. Desse modo, pode-se entender que a mediação dá-se no campo da significação e compreende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na/pela atividade prática (ARAÚJO, 2009, p. 147).

Na sequência dos estudos, várias questões importantes foram aparecendo, principalmente em relação a despertar, nas crianças, os sentidos e motivos para o desenvolvimento das atividades escolares. Para Leontiev (1978, p. 97), “o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim”, e, ainda, “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (p. 97).

Seria legal... e importante se a gente conseguisse pensar em um jeito de entender o que chama atenção de cada uma das crianças e organizar um material lúdico para atender todas. Primeiro a gente organiza o material, depois organiza um grupo com elas. Cada uma de nós pode fazer a avaliação para ver em que nível as crianças estão e começar a desenvolver as atividades para alfabetização (Fala, P1).

Na minha sala tenho vários jogos; podemos pegar. Dá para juntar com os materiais da sala do AEE e criar um ambiente bem legal. As crianças vão se sentir atraídas e vai facilitar para nós trabalharmos. Tenho materiais que podemos usar; são aqueles do método fônico que falei; com eles podemos começar trabalhando os símbolos e os sons das letras; acho que vai fazer sentido para os que ainda não conseguem juntar as letras para ler (Fala, P5).

Nesses discursos percebemos a implicação dos professores em criar espaços de ensino e de estudos que coloquem todas as crianças como protagonistas, para que possam então, ser desenvolvidas atividades com fins específicos de alfabetização. Muitos materiais foram organizados e utilizados com as crianças. A resposta às atividades de ensino vem mostrando-se positiva e, por esse fato, tem gerado para os professores novos motivos para investir no ensino das crianças com DI.

As possibilidades reflexivas do grupo de estudos (que não se encerram com a finalização deste artigo) mostram-se como ferramentas importantes para a mudança de paradigmas que vivenciamos diariamente nas escolas quando tratamos de questões referentes à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, que, por vezes, se apresentam como desafios para o professor do ensino regular, o professor do AEE e as equipes diretivas.

Considerações finais

No cenário em que se reconhecem os direitos da pessoa com deficiência à educação, pensar a formação continuada de professores é importante, tendo em vista que as atividades de ensino, por eles desenvolvidas, terão potencial para garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas.

No âmbito dos processos formativos, relacionados à Educação Especial, ressaltamos a necessidade do acesso à teoria, bem como da observação atenta do professor diante de suas práticas. As reflexões, oriundas do grupo de estudos aqui apresentado, apontam os sentidos das atividades de ensino e de estudo que foram se constituindo por meio das relações e trocas no contexto da formação, evidenciando as possibilidades de mudança nas relações sociais cotidianas da escola. A aproximação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE mostrou-se potencial para o processo de inclusão.

Consideramos que a escolha de um referencial teórico é fundamental para dar base aos questionamentos que surgem na atuação do professor no contexto escolar. À luz da THC, entendemos que a educação escolar tem como objetivo trabalhar conceitos científicos, tendo como foco a formação da consciência e promovendo a humanização em sua potencialidade. A referida perspectiva teórica permite que se tenha uma visão da criança com deficiência como um sujeito ativo, capaz de aprender, independente do diagnóstico que tenha recebido.

Destacamos ser indissociável a relação entre o conhecimento e as experiências vividas pelo professor em seu campo de atuação. Os seus saberes são elaborados a partir da relação que estabelecem com sua cultura, com o outro e com sua capacidade reflexiva.

Referências

- ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009. São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Abracee, 2009.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 20, p. 223-234, 2014.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda-eventos/docente/PDF-SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FRISON, M. D. A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio. 2012. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. *In*: LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. A. A.; TIEPLOV, B. M. (org.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Autêntica, 2010.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar, 2018.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015.

MORAES, M. C. M.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 56, p. 265-281, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed., Rio de Janeiro: NAU, 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SACCOMANI, M. C.; COUTINHO, L. S. C. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. IV. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. II. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Submetido em: 09.02.2021

Aceito em: 07.05.2021