

# A COLABORAÇÃO CRÍTICA EM UM CURSO DE LEITURA EM INGLÊS E EM PORTUGUÊS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS INTELECTUAIS ESPECÍFICAS

Marcia Pereira de Carvalho<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-7554-9765>

## Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir como a colaboração crítica impacta as ações de pesquisa de duas professoras-orientadoras e de um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas. Os participantes de pesquisa usam a linguagem e colaboram criticamente para discutir sua participação. Nesse enquadre, trabalham juntos, desenvolvem suas funções psicológicas superiores, em outras palavras, sua memória, atenção, volição, pensamentos, emoções e linguagem. Como procedimentos metodológicos, a Pesquisa Crítica de Colaboração propicia aos participantes atuarem de maneira interdependente para se constituir e para transformar o contexto de aprendizagem que compartilham. Como resultados parciais, as análises e interpretações sugerem que os momentos de colaboração crítica organizados por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração criam possibilidades para os participantes aprimorarem a memória e a própria volição, assim como contribui para que a Educação inclusiva floresça nos contextos escolares.

**Palavras-chave:** Contexto escolar; Pesquisa de Crítica de Colaboração; Inclusão; Necessidades Educacionais Intelectuais Específicas; Funções Psicológicas Superiores.

## *Critical Collaboration in a Reading Course in English and Portuguese for Students with Specific Intellectual Educational Needs*

## Abstract

This article aims to discuss how critical collaboration impacts the research actions of two advisors-teachers and a high school student with intellectual disabilities in a course of English and Portuguese reading for students with specific intellectual educational needs. Research participants use language and critically collaborate to discuss participation. In this frame, they work together, developing higher psychological functions, in other words, their memory, attention, volition, thoughts, emotions, and language. In terms of methodological procedures, the Critical Collaborative Research allows participants to act in an interdependent way, thus constituting themselves and transforming the learning context which they share. As partial results, the analyses and interpretations suggest that moments of critical collaboration organized by the frame of Critical Collaborative Research create possibilities for participants improve memory and volition, besides contributing for inclusive Education to flourish in school contexts.

**Keywords:** School context; Critical Collaborative Research; Inclusion; Specific Intellectual Educational Needs; Higher Mental Functions.

## *Colaboración crítica en un curso de lectura en inglés y en portugués para estudiantes con necesidades educativas intelectuales específicas*

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo la colaboración crítica, impacta las acciones de investigación de los profesores-asesores y un estudiante de secundaria con discapacidad intelectual en un curso de lectura en inglés y portugués para estudiantes con necesidades intelectuales específicas de educación. Los participantes de la investigación usan el lenguaje

1 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo – SP – Brasil; [marciapereiradecarvalho@gmail.com](mailto:marciapereiradecarvalho@gmail.com)

y colaboran críticamente para discutir su participación. En este marco trabajan en conjunto, desarrollan sus funciones psicológicas superiores, es decir, su memoria, atención, volición, pensamientos, emociones y lenguaje. Como Metodología, la Investigación Colaborativa Crítica permite a los participantes actuar de manera interdependiente para constituirse y transformar el contexto de aprendizaje que comparten. Como resultados parciales, los análisis e interpretaciones sugieren que los momentos de colaboración crítica organizados a través de la Investigación de Colaboración Crítica crean posibilidades para que los participantes mejoren su memoria y su propia voluntad, además de contribuir para el florecimiento de la educación inclusiva en contextos escolares.

**Palabras clave:** Contexto escolar; Investigación crítica en colaboración; Inclusión; Necesidades Educativas intelectuales específicas; Funciones psicológicas superiores.

## Introdução

Este artigo tem como finalidade apresentar detalhadamente como a PCCol pode organizar as ações de pesquisa na formação de professores para o trabalho com inclusão em uma escola pública estadual de São Paulo. O caso específico de inclusão relaciona-se a um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual (DI), participante de um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específica<sup>2</sup> (NEIEs) (Fidalgo & Carvalho, 2021). O curso é ministrado por duas professoras-orientadoras (a professora orientadora do trabalho de pesquisa de doutorado, coordenadora do projeto de extensão “Leitura de textos em língua inglesa” realizado na escola que loca a pesquisa de doutorado; e a professora de Educação Básica que leciona inglês e é doutoranda; ambas coorientam duas alunas de Ensino Médio, bolsistas CNPq e alunas-pesquisadoras-professoras).

Nesta discussão, a compreensão sobre deficiência intelectual passa pela interpretação das leis, decretos e resoluções brasileiras, porém tem base sólida nos estudos vygotskianos sobre o tema. Nessa visão, de acordo com a lei 13.146 de 06 de julho de 2015, a deficiência intelectual é “[...] um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” que delimita a plena atuação social em condições equânimes. Em termos de Educação, segundo Vygotsky (1929/1997), para muito além de observar o que a pessoa com deficiência não consegue realizar, o olhar do educador precisa estar atento ao que é possível desenvolver e como propiciar sua participação no mundo. Nesse sentido, educadores precisam focalizar de que modo a escola pode agir

para compensar os prejuízos biológicos e psicossociais e possibilitar à pessoa com deficiência que desenvolva formas de participação social.

Com foco na compreensão do que é DI, da importância de entender as NEIEs peculiares a cada aluno com DI e do papel da escola na vida desses alunos, neste artigo objetiva-se discutir como a colaboração crítica (Magalhães & Fidalgo, 2019) impacta as ações de pesquisa de duas professoras-orientadoras e de um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com NEIEs. Para isso, alguns conceitos vygotskianos são discutidos na seção a seguir para esclarecer como fundamentaram-se as ações de pesquisa. Logo depois, há uma descrição detalhada de como a PCCol organiza a pesquisa aqui discutida. Após a descrição da metodologia de pesquisa, alguns dados são discutidos e, ao final, seguem as considerações sobre o trabalho realizado, até então.

## Alguns conceitos vygotskianos

Nesta seção, discute-se a relação entre o entendimento das funções psicológicas e a importância da Educação inclusiva para o desenvolvimento humano e suas implicações para uma visão mais ampla da diversidade. Para isso, de forma breve, define-se o que são as funções psicológicas e como se desenvolvem, de acordo com Vygotsky (1896-1934/2018), além de serem discutidas algumas premissas da Educação inclusiva (Fidalgo & Magalhães, 2017).

De acordo com Fidalgo, Magalhães e Pinheiro (2020), o conceito funções psicológicas é um dos mais relevantes para o estudo dos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiências, especialmente as intelectuais. A humanidade traz em si como peculiaridade a capacidade de desenvolvimento e de aprendizagem por meio de sua interação com o mundo ao redor. Para Vygotsky (1896-1934/2018, p. 94), as

2 São as necessidades de adaptação e de flexibilização específicas para cada pessoa com deficiência intelectual, levando sempre em conta as potencialidades e as possibilidades de aprendizagem de cada um (Magalhães et al., 2022).

funções psicológicas estão relacionadas a “[...] memória, atenção, pensamento, vontade, emoção etc. [...]” e é preciso ressaltar que estas se desenvolvem enlaçadas às sensações físicas e imediatas. Nessa perspectiva, as funções psicológicas se entrelaçam para se desenvolverem, o que torna os sujeitos integrados ao meio, quando consideramos o todo de sua existência. Por esse motivo, a aprendizagem humana envolve tomada de consciência, comportamento coletivo e colaboração entre as pessoas.

Segundo Vygotsky (1896-1934/2018), as funções psicológicas não podem ser vistas como aspectos avulsos da constituição orgânica e da hereditariedade. Para este estudioso, todas elas desempenham um papel fundamental em relação à aprendizagem dos seres humanos. Ao refletir sobre o desenvolvimento humano, é preciso clarificar que na visão vygotskiana para estudar os processos de ensino-aprendizagem parte-se sempre do todo que envolve a existência dos sujeitos. Nessa esteira de reflexões, as vivências dos alunos importam em grande medida para que os educadores entendam como esses estudantes lidam com suas próprias totalidades. Posto que a individualidade e a relação estabelecida com o meio podem constituir maior consciência do entorno para os professores e, por sua vez, para os aprendizes, o que está em acordo com o desenvolvimento de qualquer ser humano, inclusive dos que têm alguma deficiência.

Quanto às deficiências, Fidalgo (2018) reitera em seu livro que a linguagem possibilita praticar a inclusão e a exclusão e, ainda, acrescenta que é por meio da cultura e da tomada de consciência que as instituições educacionais podem superar as visões reducionistas e segregacionistas sobre esse importante tema. Para definir como incluir ou como temos excluído as pessoas com deficiência no contexto escolar, esta autora propõe que a linguagem seja constituída e ressignificada de forma coletiva para que compreendamos como nos posicionamos e atuamos em prol da inclusão.

A tomada de consciência está em completa conexão com a Educação inclusiva que, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017), busca proporcionar à pessoa com deficiência condições de desenvolvimento por meio de materiais, ações e estratégias didáticas adequados e flexibilizados para cada necessidade educacional específica (NEE). Para isso, a deficiência não pode ser enxergada, apenas, como desvantagem descrita pelo laudo médico; a observação e o estudo sobre como o aluno observado aprende e se desenvolve propicia o

desenvolvimento de ações e as contribuições para o desenvolvimento desses estudantes. Subsuma-se a esse trabalho a possibilidade de ter a pessoa com deficiência e sua família como potencializadores da inclusão por meio de suas percepções e descrições pessoais sobre o dia a dia, os interesses, os pontos fortes, entre outras descobertas que professores podem fazer sobre seus alunos com deficiência.

É nesse sentido que caminham as PCCol, pois constituem-se pela troca de experiências e possibilidades de atuação coletiva. Para isso, a Educação inclusiva precisa superar as contradições entre o que se diz e o que se faz para organizar situações em que experiências e questionamentos sobre como viver essa realidade sejam solo fértil para transformação social.

## Método

Na pesquisa, aqui referida, o problema de pesquisa refere-se a discutir de que forma as NEEs de alunos com deficiência intelectual informam as ações e a formação das pesquisadoras para atuarem em agência crítico colaborativa em um curso de leitura em inglês e em português para NEIEs em que se visa o desenvolvimento das funções psicológicas.

Para estudar este problema de pesquisa, atuamos por meio da PCCol que está dentro do Paradigma Crítico e tem características qualitativas, ou seja, neste método o foco dos pesquisadores está em confrontar as desigualdades, implementar situações em que a dialética seja a tônica entre os participantes de pesquisa e questionar as contradições existentes entre as culturas dominantes. Em outras palavras, ao realizar uma PCCol, pesquisadores e participantes se comprometem a refletir sobre o que fazem e o que dizem fazer levando em consideração as conjunturas sociais e os contextos de pesquisa. Para isso, todas as discussões propostas no contexto de pesquisa acontecem de modo a criar condições para que os envolvidos revejam seus papéis sociais e as relações estabelecidas entre eles, enquanto se questionam sobre valores como equanimidade e possibilidades de participação. Para esse movimento reflexivo, os participantes de pesquisa vivem momentos de discussão em que apresentam pontos de vista e experiências anteriores para colaborar criticamente entre si, para, nesse enquadre, repensarem sobre as culturas e valores impostos socialmente de forma a superá-los e revê-los (Fidalgo, 2018).

Na PCCol, os contextos de pesquisa são organizados de forma que a comunicação e os aspectos linguísticos de cada participante de pesquisa, em contextos escolares, por exemplo, possam ser instrumentos de engajamento dos envolvidos na escola. Esses instrumentos tornam-se formas para discutir, questionar e compreender como é possível transformar o contexto de pesquisa por meio de ações coletivas e por reconhecimento das contradições e dos conflitos, que se tornam pontos de partida para discutir o que precisa ser aprimorado (Jones & Magalhães, 2020).

No estudo discutido neste artigo, os participantes de pesquisa, incluindo as professoras-orientadoras, buscam a compreensão do contexto em que atuam para realizar suas ações de pesquisa. Isso ocorre por meio de entrevistas semiestruturadas, sessões reflexivas e as gravações das aulas do curso de leitura em inglês e em português para alunos com NEIEs. Esse movimento possibilita o estudo da linguagem utilizada nas ações de pesquisa, a reavaliação do que está sendo realizado e a reorganização do que está sendo feito.

Todas essas discussões e reflexões envolvem persistência dos participantes que passam a apropriar-se das formas de comunicação uns dos outros, assim como envolvem o reconhecimento do contexto de pesquisa por meio de aprofundada descrição e compreensão desse ambiente. Por esse motivo, em seguida, há uma descrição dos contextos de pesquisa e seus imbricamentos, além da descrição dos participantes de pesquisa.

### **Lócus de pesquisa**

A pesquisa aqui discutida acontece em dois macro-contextos institucionais: na Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, por meio de um projeto de Iniciação Científica do Ensino Médio (ICEM), intitulado *Leitura de textos em língua inglesa* e em uma escola pública estadual em São Paulo, onde acontece o projeto de ICEM. Os micro-contextos de pesquisa são um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas e os encontros de formação e reflexões sobre o curso.

### **Participantes**

São participantes<sup>3</sup> desta pesquisa: Professora Doutora Sueli Salles Fidalgo: professora-orientadora do projeto de ICEM e docente na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência.

Vítor: é aluno com deficiência intelectual da 3ª série do Ensino Médio, participante do curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas entre 2020 e 2021.

Denise: mãe de Vítor, responsável pela participação de seu filho no curso de leitura e escrita e principal auxiliar nos momentos de realizar lições de casa ou para que seu filho compreenda o que estava sendo discutido em aula.

Professora Márcia: é doutoranda e orientanda da Professora Doutora Sueli Salles Fidalgo, professora-orientadora do projeto de ICEM, docente na escola que sedia a pesquisa e leciona língua inglesa para o Ensino Médio.

### **Procedimentos**

Esta pesquisa se serve de dois principais instrumentos de produção: entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas.

As entrevistas semiestruturadas são organizadas para permitir que o entrevistado discorra sobre o tema proposto sem muitas interrupções, mas com o redirecionamento do entrevistador sempre que necessário. Esse instrumento de coleta possibilita aos participantes de pesquisa aprofundarem a apresentação de pontos de vista e falarem sobre temas que podem incomodar ou não estarem esclarecidos entre os envolvidos em um estudo. As perguntas da entrevista são abertas e em grande número para que o entrevistador possa selecioná-las ou abandoná-las, em caso de relevância ou irrelevância. Nesse instrumento de coleta não estão em foco as perguntas apenas; o entrevistador trabalha com a observação, o diálogo e o pré-reconhecimento do contexto e dos entrevistados. Esse tipo de entrevista pode ser feito em grupo ou individualmente,

3 Os nomes dos participantes de pesquisa são fictícios por questões de anonimato relacionadas ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, instituição em que o projeto de pesquisa aqui discutido foi aprovado.

dependendo das condições impostas pelo contexto e tipos de participação de cada envolvido na pesquisa (Rizzini, Castro & Sartor, 1999).

Segundo Smyth (1992), as sessões reflexivas têm como pontos de organização quatro ações que se entrelaçam de forma que os participantes de pesquisa possam melhor reconhecer seu contexto e o que realizam em seu coletivo, são eles: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas ações envolvem um processo reflexivo com o propósito de transformar as condições existentes para realização da prática docente. Para isso, os participantes de pesquisa começam por descrever o que vivem em seu contexto para terem acesso ao que fazem. Essas descrições são organizadas por observação reflexiva e concreta do que acontece no contexto de pesquisa, podem ser realizadas de forma narrativa (oral ou escrita). Em seguida, os participantes de pesquisa passam a informar como o contexto de pesquisa funciona; nesse momento, unem a descrição a detalhes que captam em relação às atitudes que eles próprios ou outros tomam.

A ação de informar envolve narrativa oral ou escrita de aspectos peculiares ao contexto e como os participantes lidam com isso, ao levar em conta os fundamentos teóricos prevalentes. Ao confrontar, os participantes se questionam e são questionados sobre as implicações decorrentes do que acontece e como acontece no contexto de pesquisa. Porém, não há a intenção de desaprovar ou menosprezar o que é feito no contexto de pesquisa, pois o foco está em rever e reavaliar o que está sendo realizado. Depois de confrontar, busca-se reconstruir, ou seja, rever as ações realizadas no contexto e refletir sobre modos para superar o que não funciona no coletivo de trabalho. Em outras palavras, discutir sugestões dadas pelos próprios participantes e tomada de consciência em relação ao que é realizado na pesquisa (Smyth, 1992).

### Aspectos éticos da pesquisa

Para realizar a pesquisa, aqui discutida, os seguintes aspectos éticos foram considerados:

- Pedir permissão no contexto institucional;
- Enviar o projeto para o comitê de ética da universidade que sedia a pesquisa<sup>4</sup>;

<sup>4</sup> No caso desta pesquisa, o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo emitiu a autorização sob o número 39339520.0.0000.5505.

- Convidar os participantes e organizar encontros com os pais de participantes menores de 18 anos;
- Esclarecer questões e procedimentos da pesquisa;
- Pedir aos participantes que assinem os termos de consentimento livre esclarecido ou termo de assentimento livre esclarecido (para participantes menores de 18 anos);
- Discutir o projeto em seminários avançados, congressos e com os participantes para aprimorar a pesquisa.

### Produção dos dados

Os dados foram produzidos entre 2019 e 2021, gravados em vídeo e armazenados em um HD de um notebook e em uma nuvem de dados (*Google Drive*) e compartilhados com todos os participantes de pesquisa. Para realizar a pesquisa foi utilizado seguinte o plano de ação:

Pedido de permissão na escola: foi feito em duas etapas: na primeira, uma reunião foi realizada de maneira informal com a diretora da escola para explicar como o projeto seria desenvolvido. Na segunda etapa, foi entregue uma carta de anuência para que a diretora da escola lesse e assinasse para autorizar a realização da pesquisa.

Convites: primeiro, foram convidados alunos de Ensino Médio que tinham interesse em serem futuros professores e que quisessem conhecer mais sobre o processo de inclusão de alunos com DI. Após a anuência dos jovens, termos de assentimento e consentimento foram enviados aos pais para que lessem e consentissem a participação de seus filhos. Depois, o convite foi feito aos pais do aluno com DI; em seguida este foi convidado para uma reunião em que foi explicado como seria sua participação e ele foi questionado se queria fazer parte da pesquisa.

Entrevistas iniciais: após todas as autorizações serem devolvidas com as devidas assinaturas, foram feitas entrevistas semiestruturadas iniciais para compreender quais eram as expectativas e necessidades de cada participante de pesquisa.

Planejamento do curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas: ao analisar as entrevistas iniciais e em colaboração com as alunas-pesquisadoras-professoras, foi organizado um plano de implementação do curso idealizado por nós. Esse planejamento foi reelaborado e rediscutido a cada momento em que

os participantes de pesquisa sentiam necessidade de alguma alteração por causa de lacunas ou esgotamento das temáticas desenvolvidas durante o curso.

Curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas: acontecia uma vez por semana durante trinta minutos. O curso envolveu temáticas como: minha rotina e meus hobbies; organização de um canal de YouTube; jogos eletrônicos; o inglês no dia a dia; poluição e consumismo. A organização do curso previa lições de casa e foi ministrado, em grande parte do tempo, de forma virtual por causa da pandemia de covid-19.

Encontros de formação e reflexão sobre o curso: após as aulas do curso de leitura, havia encontros de 30 minutos em que se discutia a qualidade das aulas e da atuação das professoras-orientadoras e das alunas-pesquisadoras-professoras. Além das discussões das aulas do dia, também eram preparadas as aulas seguintes.

O plano de ação para a realização da pesquisa foi organizado de acordo com as discussões da PCCol, em que se ressalta a relevância de compreender como os contextos estudados funcionam e como os participantes estão envolvidos e atuam nesse coletivo (Magalhães & Fidalgo, 2019). Nessa direção, para implementar o projeto de pesquisa, nós, professoras-orientadoras e alunas-pesquisadoras-professoras, recorreremos em todos os momentos a:

- Fazer entrevistas semiestruturadas (iniciais, durante a pesquisa e finais);
- Planejar as aulas;
- Ministras as aulas no curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas;
- Participar de sessões reflexivas;
- Pesquisar para incluir ou mudar detalhes nos planos de aula;
- Realinhar os planos de aula, sempre que necessário;
- A cada quatro aulas, avaliar Vítor por meio de entrevistas ou tarefas em que fosse necessário apresentar os conhecimentos discutidos durante o curso.

### Seleção de dados

Para selecionar os dados, os vídeos gravados durante as aulas são assistidos por diversas vezes, notas são tomadas e o tempo das partes consideradas relevantes são marcadas para acessos futuros. Os excertos são transcritos de acordo com Pretti (1999) e com adaptações propostas pelo Grupos de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação, Inclusão Linguística em Contextos e Atividades Escolares e Grupo de Estudos e Pesquisa de Identidade e Cultura Surdas. Conforme segue no quadro abaixo:

*Quadro 1*  
Normas para transcrição.

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante* (como s, r)	::
Qualquer pausa*	...
Silabação	SI-LA-BA-ÇÃO
Interrogação	?
Comentários descritivos do transcritor	((comentário))
Superposição, simultaneidade	As duas falas entre colchetes [ ]
Interrupção	Tab S1: _____ D1: _____ S1: _____
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “
Tradução de Sinais (Quando o texto é em português e a pessoa usa um sinal em Libras)	/palavra/
Transcrição de Sinais (Na ordem da Libras)	*palavra*
*Se o prolongamento/pausa for excepcionalmente longo, marcaremos o tempo em segundos. Importante: Os turnos serão numerados.	

Fonte: Adaptação dos grupos de Pesquisa ILCAE, ISEF e GEICS às normas encontradas em Pretti, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas. 1999.

## Procedimentos de análise

A partir da transcrição, as análises são realizadas por meio das categorias de Bronckart (1997) e para isso são levados em consideração a descrição do contexto, a sequência discursiva adotada pelo grupo, o tema em discussão, o conteúdo temático e os sentidos atribuídos pelos pesquisadores e participantes envolvidos na pesquisa. Ao descrever o contexto alguns questionamentos são levados em consideração: quando e onde aconteceu? Quem participou? Quais eram os papéis dos participantes? Para entender o tipo de sequência discursiva escolhida pelos participantes de pesquisa, considera-se como é a organização das conversas a partir de categorias como: narração, descrição, argumentação e explicações, sempre lembrando que essas categorias podem ser mistas. Ao fazer a descrição e compreender qual é o tipo de sequência, a análise avança para a relação do que é discutido com a fundamentação teórica que embasa as ações dos pesquisadores. Para destrinchar o conteúdo temático, a análise fica concentrada nos tópicos de discussão levantados pelos participantes de pesquisa. Para finalizar, pesquisadores e, em alguns casos, demais participantes atribuem suas interpretações/sentidos para os dados discutidos.

## Alguns momentos de colaboração crítica em um curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas

Nesta seção, discuto alguns excertos de minha pesquisa de doutorado<sup>5</sup>, para isso apresento quatro excertos: o primeiro refere-se a uma entrevista semiestruturada inicial com Vítor; o segundo e o terceiro foram produzidos durante a avaliação final do curso de leitura; o quarto é a transcrição de uma descrição sobre o que é inclusão, de acordo com Denise, mãe de Vítor.

A seguir, na entrevista semiestruturada inicial, em 02 de julho de 2020, Vítor e Sueli discutem como o estudante faz para aprender durante as aulas de que ele participa na escola pública em que estuda. Trata-se de uma sequência descritiva argumentativa, em que os participantes contribuem um com o outro para ativar a memória e compreenderem como ocorre a participação de Vítor nas aulas.

5 Todos os excertos discutidos neste artigo aconteceram e foram gravados no aplicativo de conferências *Google Meet*.

### Excerto 1:

Sueli 3: Se você não tiver alguém por perto como você faz para aprender?

Vítor 3: Ixi...

(Todos os participantes riem)

Sueli 4: Vou dar algumas opções... oh... quando ninguém está por perto... você... eh... pesquisa em algum lugar sobre o que você quer aprender? Por exemplo... você pesquisa uma palavra... e você não entende a palavra... então... você pesquisa um vídeo para demonstrar sobre a palavra?

(Vítor olha para cima, talvez pensando sobre a resposta para dar a Sueli)

Sueli 5: Ou... você chama alguém? Você espera alguém para perguntar? Como você faz quando você está aprendendo? Você copia várias vezes? Você desenha? Porque desenhar ajuda a lembrar... o que você faz?

Vítor 4: Eu copio (inaudível) todas as lousas...

Trecho de excerto utilizado no artigo Magalhães et al. (2022, p. 14)

Por meio de colaboração crítica, Vítor e Sueli tentam organizar a conversa para discutirem como Vítor faz para aprender algo novo na escola; para isso, Sueli pergunta: “se você não tiver alguém por perto como você faz para aprender?” ao que Vítor responde: “Eu copio (inaudível) todas as lousas...”. Pensando em como praticar a inclusão, essa discussão traz à tona a importância da reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, focando em tarefas que não estejam ancoradas meramente na cópia do que está escrito na lousa. Essa entrevista inicial abriu espaço para que as pesquisadoras desenvolvessem diferentes propostas didáticas em que Vítor pudesse falar sobre o que era discutido e não precisasse copiar, posto que estava em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita. Nessa direção, o processo inclusivo passou a ser realizado a partir do que Vítor reconhecia e não do que precisava aprender para poder participar.

Os próximos excertos foram gravados em 06 de julho de 2021 em uma avaliação final do curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas. Nesse dia, Vítor foi avaliado pelas professoras-orientadoras e a avaliação tinha como objetivo discutir, apresentar e compreender como Vítor se apropriou do que foi discutido no curso ao longo de um ano.

Abaixo, Vítor, Sueli e Márcia discutem o que é uma avaliação, de forma que Vítor possa se apropriar

de como fará para participar dessa tarefa. Por meio de uma sequência explicativa argumentativa, Sueli e Márcia dão exemplos sobre o que significa participar de uma avaliação/prova, enquanto Vítor tenta compreender como realizará a tarefa. Nesse caso, as funções psicológicas superiores de todos os participantes atuam juntas e em consonância com o contexto para realizar a demanda da avaliação.

**Excerto 2:**

Márcia 1: Então... Vítor... Deixa eu perguntar uma coisa pra você? Você já fez prova, Vítor?

Vítor 1: Não...

Márcia 2: não fez prova? (a professora sorri) então hoje... será a sua primeira experiência com prova... (...) O que você acha que as pessoas fazem na prova...

Vítor? Fala pra mim? Como será que é fazer uma prova?

Vítor 2: Eu não sei?... (fala com um tom de pergunta)

Márcia 3: Não sabe? Mas... ó... pelo que eu já vi... né? Já participei de prova... e já apliquei prova... também... tem umas perguntas pra responder sobre aquilo que você aprendeu... durante um período de tempo...

Vítor 3: Ham... (fala em voz baixa)

Márcia 4: Geralmente... é assim... como foram as provas que você já fez... Sueli?

Sueli 1: Ah... eu já fiz de vários tipos... já fiz prova de perguntas e respostas... perguntas que me davam várias escolhas... e eu tinha que marcar uma... já fiz prova falando... já fiz prova escrevendo... já fiz prova ouvindo só e marcando alguma coisa no papel... desenhando... já tive que desenhar pra fazer prova... é:... e não só prova... a gente faz outros tipos de avaliação... né? Às vezes... conversando a gente avalia... a gente é avaliado... (mexe a cabeça para direita e para esquerda enquanto explica as formas como uma pessoa pode ser avaliada) então... tem várias formas...

Márcia 5: Tá vendo Vítor...

Vítor 4: Hum...

Márcia 6: Então... a prova é sempre você demonstrar aquilo que você aprendeu... ou senão... é até você compartilhar alguma dúvida que você tenha... (mexe as mãos para cima e para baixo com os dedos abertos enquanto fala) dependendo da prova... por exemplo... essa prova que a gente vai fazer hoje... você pode tirar dúvidas... a gente pode pensar juntos... como a gente vai fazer... tá bom?

Vítor 5: Tá...

Márcia 7: Vamos começar?

Vítor 6: Vamos...

Acima, Márcia apresenta a pergunta “Você já fez prova, Vítor?”, ao que o estudante responde “Não...”, essa primeira interação apresenta o tema prova/avaliação, essa indagação parece ser uma tentativa de incluir Vítor em uma prática escolar da qual o garoto não tinha participado de forma consciente. Em seguida, Márcia pergunta: “Como será que é fazer uma prova?” e Vítor responde “eu não sei?... (fala com um tom de pergunta)”, a afirmativa em tom de pergunta parece demonstrar que Vítor ouviu o termo, mas não tinha realizado uma avaliação, não de forma atuante e consciente. O estudante abre precedente para que a professora explique do que se trata e depois de muitos exemplos dados, Sueli, que contribuiu muito para a explicação sobre o que é realizar uma avaliação diz: “então... têm várias formas...”. Essa explicação argumentativa das professoras abre um novo aspecto sobre o que significa participar da escola e Vítor parece compreender ao assentir com a fala “vamos...” na participação do processo avaliativo.

No excerto a seguir, durante a avaliação do dia 06 de julho de 2021, Vítor está relembando como usar *linking words* (advérbios) *firstly*, *then* e *finally* (primeiramente, em seguida e ao final) ao narrar oralmente uma história. A sequência a seguir envolve uma explicação argumentativa sobre o tema.

**Excerto 3:**

Márcia 1: O que que usa... qual palavra que usa para terminar a história... Vítor?

Vítor: *Finally*...

[...]

Márcia 2: O que aconteceu no *finally*... Vítor?

Vítor 2: Que... (fala em voz bem baixa)

Márcia 3: Ham? Você pode repetir? Porque falhou...

Vítor 3: Não... minha mãe aqui...

Márcia 4: Ah... tá... o que aconteceu no *finally*?

Vítor 4: É... *finally*... ela pulou para pegar a maçã...

Márcia 5: Uhum...

Vítor 5: É... pulou tão alto... pegou a maçã... e comeu...

Márcia 6: Aham... e o “comeu” a gente usa qual? O *firstly*, *then* ou “*finally*”?

Vítor 7: *Then*...

Márcia 7: *Then*?

Sueli 1: Ok... e o que fica no *finally*? Conta pra gente?

Vítor 8: Ih... aí não sei...

Sueli 2: O que ela tá fazendo nesse último quadrinho?

Esse quadrinho aqui depois que pula

Vítor 9: É... jogando a maçã no lixo...



Sueli 3: É... ela jogou o resto da maçã no lixo... né? E a gente usa que palavra em inglês pra esse aí? Pra esse último quadrinho aí?

Vítor 10: Then...

Sueli 4: O último... o then ela comeu... e o último?

Vítor 11: Finally...

Sueli 5: Isso... finally ela jogou o resto da maçã no lixo... muito bem...

Márcia inicia a avaliação com a primeira questão que envolve contar uma história em quadrinhos de Maurício de Souza e utilizar os conectivos *firstly*, *then* e *finally*, para isso faz uso da pergunta “qual palavra que usa para terminar a história... Vítor?” ao que Vítor responde imediatamente “*finally*...”. Ao recorrer à memória, Vítor demonstra inteira compreensão de como a palavra *finally* é utilizada e mostra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao colocar em uso um conhecimento que tinha estudado no ano anterior.

Mesmo quando a professora Márcia se confunde ao mencionar um dos quadrinhos “e o ‘comeu’ a gente usa qual? O *firstly*, *then* ou *finally*?”, esperando que Vítor responda *finally*; Vítor se mantém concentrado e consciente do que estão discutindo e responde “*then*”, ao que a professora responde com a pergunta “*then?*”. Nesse momento, a professora Sueli toma o turno e pergunta a Vítor “e o que fica no *finally*? Conta pra gente?”, Vítor fica confuso por causa da condução da professora Márcia, mas responde em seguida “[...] jogando a maçã no lixo...”. Sueli colabora criticamente com Vítor e com Márcia ao desfazer a confusão “ela jogou o resto da maçã no lixo... né? E a gente usa que palavra em inglês pra esse aí? Pra esse último quadrinho aí?”. Vítor confunde *then* e *finally*, mas não por não saber e mais por ter sido induzido; porém, após a pergunta de Sueli e de responder com a palavra inadequada “*then*”, Sueli colabora com Vítor novamente: “ela jogou o resto da maçã no lixo... né? E a gente usa que palavra em inglês pra esse aí? Pra esse último quadrinho aí?” ao que Vítor responde “*finally*”.

O tempo todo, as professoras partem do que Vítor consegue fazer e relembram a Vítor os conhecimentos com os quais o estudante teve contato anteriormente, usam de recursos imagéticos e orais para realizar a avaliação, de forma que esta tenha um desenho inclusivo.

O último excerto apresenta a explicação argumentativa do que é inclusão, de acordo com a mãe de Vítor. A conversa entre a mãe de Vítor e a professora

acontece ao final da aula de 16 de março de 2021, quando Denise relata o que seu filho recebeu como lição em algumas disciplinas.

**Excerto 4:**

Denise 5: Essa semana... nossa... por falar nisso... esqueci de entregar... é que eu... na semana passada... eu fui lá na escola pegar o material dele... né? aí... trouxe dois... um da professora de Química... e outro do professor de História... é... a de Química entendeu o que é uma inclusão...

Márcia 6: Aham... (concorda e balança a cabeça de forma afirmativa)

Denise 6: Porque tem como você apresentar a matéria dada de forma que o aluno entenda...

Márcia 7: Sim...

Denise 7: Não é alfabetizar o Vítor... não é porque ele não sabe ler e escrever... que vocês têm que alfabetizar... não... vocês têm que ensinar a especialidade de vocês pra ele... que é o que você acabou de fazer... o de História já não entendeu... o de História pegou e colocou lá... “R” de renascimento... e colocou um monte de “R” pontilhado... sabe... lição de primeira série... do jardim...

Márcia 8: Sei... aham...

Denise 8: De passar o lápis por cima... do “R”...

Márcia 9: Sei... aham...

Denise 9: Não é o certo....

De acordo com Denise, mãe de Vítor, incluir significa flexibilizar os conhecimentos a serem apresentados e não substituir por tarefas que remetam a uma simples missão de apresentar palavras e letras (Magalhães, 2017; Fidalgo, 2018).

De forma alguma esta análise interpretativa tem por objetivo distribuir culpas ou acusar professores do que precisam aprender e desenvolver, trata-se de uma reflexão do quanto precisamos discutir o que é inclusão e da importância da formação docente para realizar este trabalho. É perceptível que o professor que elaborou a tarefa sobre Renascimento precisa de auxílio e formação para compreender os significados coletivos sobre inclusão. Essa formação, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017) e Fidalgo (2018), representa um processo coletivo que implica uma transformação da linguagem excludente para uma que seja um pouco mais inclusiva.

De acordo com Fidalgo (2018), a linguagem inclusiva precisa ser praticada de forma coletiva e com base em entendimento do que significa incluir. Rever

a cultura e se tornar consciente da necessidade da inclusão parece ser uma possibilidade para superar a educação excludente que vivenciamos hoje. De forma que, por meio do questionamento da cultura hegemônica presente nesse mundo de contradições entre teoria e prática, possamos superar nosso presente de exclusão e abandono de quem tem direito a equidade social.

### Considerações finais

Este artigo teve por objetivo discutir como a colaboração crítica (Magalhães & Fidalgo, 2019) impacta as ações de pesquisa de duas professoras-orientadoras e de um aluno de Ensino Médio com deficiência intelectual em um curso de leitura em inglês e português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas. Na introdução, discutiu-se a contextualização da pesquisa e a definição de DI estudada pelo grupo de trabalho do projeto de extensão “Leitura de textos em língua inglesa”. De forma breve, apresentei os estudos de Vygotsky ([1896-1934]/2018) sobre o conceito de funções psicológicas e desenvolvimento, assim como a definição de inclusão, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017) e Fidalgo (2018). Como método, utilizei a pesquisa que realizo para exemplificar como pode ser organizada uma PCCol no contexto escolar. Para finalizar, analisei e interpretei quatro excertos em que ressaltei a importância da colaboração crítica ao criar situações de ensino-aprendizagem em que as funções psicológicas e a Educação inclusiva fossem base para vivenciar o curso de leitura em inglês e em português para alunos com necessidades educacionais intelectuais específicas.

Ao pensar nesta pesquisa, olhar para subjetividade humana e considerar o contexto como lugar de transformação (Aguiar, Aranha & Soares, 2021), compreendo que realizar um estudo sobre inclusão por meio do paradigma crítico significa compreender a dialética entre o mundo existente, hegemônico e contraditório, e o mundo que precisamos criar para que a Educação inclusiva não só exista como reverbera. Kloetzer (2017) reitera que nas situações em que a transformação seja necessária, precisamos, somente, elaborar formas para participação de todos e constante diálogo entre as diferentes hierarquias.

Encerro este artigo com as palavras de Fidalgo (2018, p. 249), quando fala sobre a necessidade de

sempre continuar a pesquisar: “No mais, é continuar de onde parei aqui, retomando e reconstruindo o que pesquisei até agora... e aceito sugestões e colaboração.”

### Referências

- Aguiar, W. M. J., Aranha, E. M. G., & Soares, J. R. (2021). Meaning Nuclei: The Dialectical Approach of Meaning Apprehensions Produced in Groups. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: FCC, p. 01-24.
- Brasil. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm).
- Bronckart, J. (1997) *Séquence et autre formes de planification*. In Jean-Paul Bronckart. *Activité, langagière et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, p. 219-262.
- Fidalgo, S. S. (2018). *A linguagem da inclusão e exclusão social na escola*. São Paulo: Editora Unifesp.
- Fidalgo, S. S., & Magalhães, M. C. C. (2017). Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. In Celani, M. A. A. E.; Medrado, B. P. (Orgs). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 1, 63-98.
- Fidalgo, S. S., Magalhães, M. C. C., & Pinheiro, L. M. (2020). A Discussion about the Development of Higher Mental Functions in Brazilian Schools: A Portrait of Excluding Inclusion. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural- Historical Psychology*. 16(3), 87-96. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160310>
- Jones, P. E., & Magalhães, M. C. C. (2020). Marx, Vygotsky, and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation/Marx, Vygotsky e Freire: discussões metodológicas sobre o papel da linguagem na transformação social. *D.E.L.T.A.*, 36(3), 1-21.
- Kloetzer, L. (2017). VET as transformative, collaborative research: Cross self-confrontation, dialogical artefacts, and the development of organizational dialogue in a Swiss factory. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(2), 63-83.

- Magalhães, M. C. C., & Fidalgo, S. S. (2019). Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics/Revisando Metodologias Críticas de Pesquisa para Formação de Professores em Linguística Aplicada. *D.E.L.T.A.*, 35(3), 1-19.
- Magalhães, M. C. C., Fidalgo, S. S., Carrijo, V. L. S., & Carvalho, M. P. (2022). Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators/Inclusão viável-transformadora: diversos meios de agência por um adolescente com necessidades educacionais intelectuais específicas (NEIE) e suas educadoras. *D.E.L.T.A.*, 38(1), 1-23.
- Pretti, D. (1999). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas.
- Rizzini, I., Castro, M. R., & Sartor, C. S. D. (1999). Métodos e técnicas de coleta de dados. In Irma Rizzini; Mônica Rabello Castro; Carla Silvana Daniel. *Pesquisando: guia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária. pp. 61-80.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), (Summer), 267-300. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/1163369?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1163369?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V – Fundamentos da Defectologia*. Visor. (Obra original publicada em [1924-1934]).
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Lev Semionovich Vigotski. Z. Prestes, E. Tunes (Orgs. e trad.); C. C. G. Santana (trad.) - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers. Trabalho original publicado em [1896-1934].

Recebido em: 12 Mar. 2022

Aprovado em: 16 Fev. 2023