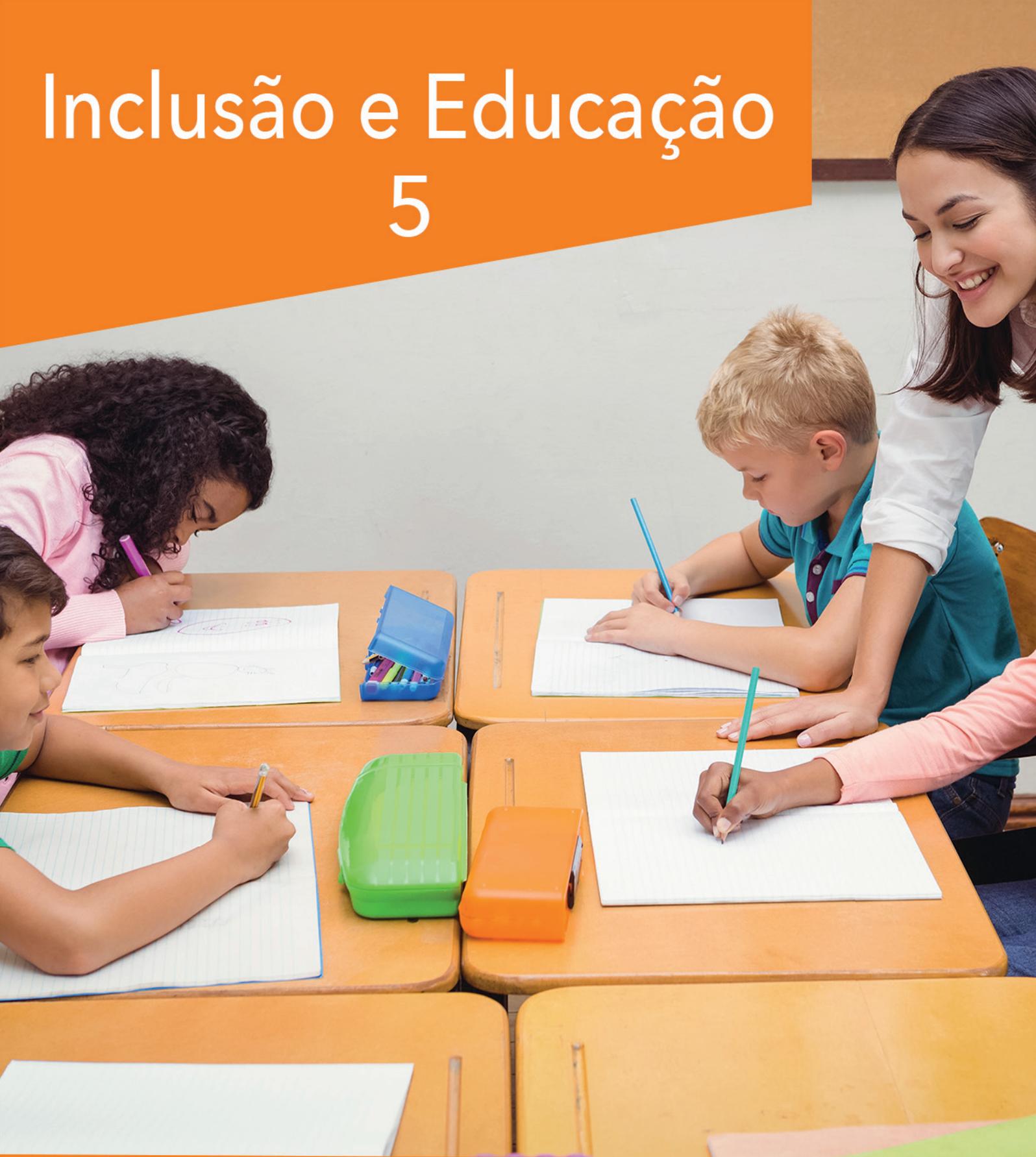


# Inclusão e Educação

## 5



Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini  
(Organizadoras)

 **Atena**  
Editora

Ano 2019

**Danielle H. A. Machado**  
**Janaína Cazini**  
(Organizadoras)

# **Inclusão e Educação**

## **5**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 5 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-033-9

DOI 10.22533/at.ed.339191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
3. Educação inclusiva. 4. Professores – Formação. I. Machado,  
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu V volume, com 20 capítulos, apresentam estudos sobre Formação de professores, Tutoria, Educação a distância, Orientação e Aprendizagem num universo de discentes excluídos como pessoas com deficiência, idoso e risco social.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjugar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume V é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distância e toda sua beneficiária massiva e transformadora da prática educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer e clarificar, os leitores sobre as várias modalidades de educação como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado  
Janaína Cazini

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM PEDAGOGIA: A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO EM DISCUSSÃO	
<i>Maria Do Rosário de Fátima Brandão de Amorim</i>	
<i>Fabiana Wanderley de Souza Moreira.</i>	
<i>Francyne Monick Freitas da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
PIBID DIVERSIDADE – POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
<i>Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros</i>	
<i>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
DESAFIOS DO DOCENTE NA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA	
<i>Edivânia Paula Gomes de Freitas</i>	
<i>Leandra da Silva Santos</i>	
<i>Maria Lúcia Serafim</i>	
<i>Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATENDEM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	
<i>Francimar Batista Silva</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>44</b>
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DO PERFIL A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
<i>Francisco Varder Braga Junior</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO COMO EXERCÍCIO DE SUBJETIVIDADE	
<i>Lúcia Lima da Fonseca</i>	
<i>Alice Abreu</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915016</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DOS DIÁRIOS DE CLASSE: LUGARES DE MEMÓRIA, FORMAÇÃO E INCLUSÃO DE DISCENTES SURDOS	
<i>Ana Lúcia Oliveira Aguiar</i>	
<i>Stenio de Brito Fernandes</i>	
<i>Charles Lamartine de Sousa Freitas</i>	
<i>Francinilda Honorato dos Santos</i>	
<i>Eliane Cota Florio</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3391915017</b>	

**CAPÍTULO 8 ..... 72**

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UMA VISÃO DO MEC

*Mônica Mancini*  
*Dirceu Matheus Junior*

**DOI 10.22533/at.ed.3391915018**

**CAPÍTULO 9 ..... 91**

A ESPIRAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Jeong Cir Deborah Zaduski*  
*Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira*  
*Denise Gregory Trentin*  
*Klaus Schlünzen Junior*

**DOI 10.22533/at.ed.3391915019**

**CAPÍTULO 10 ..... 99**

INCLUSÃO DIGITAL DO IDOSO: DE CASA PARA O MUNDO

*Shirley de Souza Silva*  
*Pâmela dos Santos Rocha*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150110**

**CAPÍTULO 11 ..... 106**

INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

*Antônia de Araújo Farias*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150111**

**CAPÍTULO 12 ..... 116**

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR VIRTUAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA

*Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira*  
*Nubia Carla Ferreira Cabau*  
*Maria Luisa Furlan Costa*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150112**

**CAPÍTULO 13 ..... 127**

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Carla Plantier Message*  
*Ana Paula Ambrósio Zanelato Marques*  
*Raquel Rosan Christino Gitahy*  
*Adriana Aparecida de Lima Terçariol*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150113**

**CAPÍTULO 14 ..... 137**

CIRCO E ESCOLA: O PROFESSOR COMO PRINCIPAL PERSONAGEM DA TRAMA EDUCACIONAL

*Pedro Eduardo Duarte Pereira*  
*Júlia Roberta Gomes de Sá*  
*Alexsandra Araújo dos Santos*

**DOI 10.22533/at.ed.33919150114**

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>149</b>
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
<i>Lúcia de Mendonça Ribeiro</i>	
<i>Ionara Duarte de Góis</i>	
<i>Antônio Carlos Silva Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150115</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>160</b>
AÇÕES DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA: A AGENDA COMO FERRAMENTA	
<i>Adriane Cenci</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150116</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>172</b>
REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Marcos Lucena da Fonseca</i>	
<i>Maria do Carmo Barbosa de Melo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150117</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>191</b>
THE HISTORICAL DILEMMA INSIDE ICT IMPLEMENTATION IN EDUCATION: AN INTERCULTURAL AND INTERGENERATIONAL ISSUE	
<i>José Guillermo Reyes Rojas</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>204</b>
ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DA ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA FRENTE AO ADOECIMENTO CRÔNICO	
<i>Andréia Gomes da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150119</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>217</b>
CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO DE CITOLOGIA: INCLUSÃO EM UM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE APRENDIZAGEM	
<i>Miani Corrêa Quaresma</i>	
<i>Edmar Fernandes Borges Filho</i>	
<i>Bianca Venturieri</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150120</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>231</b>
FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO: ANALISANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DA REALIDADE LOCAL	
<i>Saulo José Veloso de Andrade</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
<i>Antônio Roberto Faustino da Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.33919150120</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>241</b>

## AÇÕES DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA: A AGENDA COMO FERRAMENTA

**Adriane Cenci**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Departamento de Fundamentos e Políticas da  
Educação/Centro de Educação

**RESUMO:** O texto aborda a relação entre família e escola a partir da percepção, durante uma intervenção realizada com um grupo de professores do 6º ano do ensino fundamental, de distorções na compreensão da participação de pais na vida escolar de dois alunos com deficiência intelectual incluídos em uma escola municipal na cidade de Pelotas/RS. Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma intervenção com inspiração no modelo do Laboratório de Mudança proposto por Engeström (2007). O propósito do texto é apresentar a tentativa de superação da distância entre família e escola com a criação de uma ferramenta – a agenda – para estreitar a comunicação entre elas e dar suporte ao processo de aprendizagem do aluno incluído. A implementação da agenda é compreendida como possibilidade de aprendizagem expansiva, conceito proposto por esse mesmo autor (ENGESTRÖM, 1987). Os dados da intervenção – as interações verbais transcritas – são articulados descrevendo as ações de aprendizagem expansiva relacionadas ao desenvolvimento dessa ferramenta. A intervenção não logrou a consolidação da

agenda como nova prática naquela escola, contudo houve mudanças na percepção que os professores tinham sobre as famílias. Conclui-se que tais ações não efetivaram aprendizagem expansiva, mas podem ser consideradas ações de transição, já que houve pequenas mudanças na maneira com as famílias dos alunos incluídos eram vistas pela escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem expansiva; pesquisa intervenção; estratégias e ferramentas para a inclusão.

### 1 | INTRODUÇÃO

São frequentes, nas conversas travadas com professores, queixas acerca da falta de participação das famílias no processo de escolarização de seus filhos, apresentem eles alguma deficiência ou não. No caso das crianças que enfrentam maiores dificuldade no processo de aprendizagem escolar, a ausência das famílias desse processo é ressaltada, uma vez que a criança ou adolescente sozinho não consegue geri-lo. A discussão que aqui se propõe aborda essa relação entre família e escola a partir da percepção, durante uma intervenção formativa realizada com um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental, de distorções na compreensão da

participação de pais no processo de escolarização de dois alunos incluídos no 6º ano do ensino fundamental de uma escola regular. O propósito do texto é apresentar a tentativa de superação da distância entre família e escola com a criação de uma ferramenta – a agenda – para estreitar a comunicação entre elas e dar suporte ao processo de aprendizagem do aluno incluído. A implementação da agenda é compreendida como possibilidade de aprendizagem expansiva, conceito proposto por Engeström.

O texto, não aborda a discussão teórica sobre a relação família/escola, mas centra-se nos dados empíricos da intervenção que explicitam o desencontro (ao invés de encontro e colaboração) entre esses atores educacionais e na tentativa empreendida de superar tal desencontro.

Fala-se em intervenção como método, pois este tipo de pesquisa envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, com posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al, 2013). A intervenção formativa, a qual se faz referência, foi desenvolvida em 10 sessões, entre março e dezembro de 2014, em uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS. Participaram dela 12 professores do ensino fundamental (identificados nos excertos por P1, P2, P3...) e também a professora da sala de recursos (SR), a coordenadora pedagógica (CP) e a orientadora educacional (OE) da escola. Os encontros ocorreram por demanda da escola e do grupo de professores que estava recebendo, pela primeira vez, alunos com deficiência intelectual (identificados nos excertos por E1 e E2) nos anos finais do ensino fundamental e pela demanda da pesquisadora de desenvolver sua pesquisa de doutorado.

## 2 | A APRENDIZAGEM EXPANSIVA

A proposta da intervenção formativa era promover mudanças coletivas (criadas pelo coletivo e para o coletivo), desenvolvendo ferramentas e estratégias que pudessem dar suporte a inclusão dos dois alunos com deficiência intelectual que frequentavam o 6º ano do ensino fundamental. A perspectiva teórica que sustentou tal proposta foi a da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, principalmente as ideias de Engeström (1987, 2002, 2007, 2013).

Na referida perspectiva, os conceitos de sistema de atividade e de objeto da atividade são centrais. Sistema de atividade refere-se à formação relativamente estável de um grupo de pessoas que possui seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado (ENGESTRÖM, 2013). Dito de outro modo, sistemas de atividades são formações coletivas, dirigidas a um objeto, que evoluem, ao longo de períodos extensos de tempo, frequentemente assumindo a forma de instituições e organizações (DANIELS, 2011). O objeto da atividade é aquilo que direciona a atividade, é o que responde às necessidades dos

sujeitos. Estas precisam dirigir-se a algum objeto; não existe necessidade em si, ela é sempre necessidade de algo, ou seja, apenas no objeto, a necessidade define-se (objetiva-se). O objeto da atividade pode ser tanto real quanto ideal (LEONTIEV, 1983).

O conceito de aprendizagem expansiva de Engeström justificou o delineamento da intervenção. Esse conceito se refere à aprendizagem daquilo que não está pronto, do novo, a construção de novos objetos para o um sistema de atividade que está em movimento, a formulação de ideia que possam mediar essa construção realizada de maneira coletiva e implementada na prática (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010). É essencial ressaltar que não se está falando de aprendizagem por parte de indivíduos, mas sim de aprendizagem coletiva, de aprendizagem por parte de um sistema de atividade que cria uma nova instrumentalidade – novos modelos, ferramentas, modos de trabalho – expandindo seu objeto para todos os sujeitos nele envolvidos (ENGESTRÖM, 2002). Isso não quer dizer que a aprendizagem expansiva é, desde o início, ampla e espalhada pelo sistema de atividade; pelo contrário: com frequência, ela inicia como algo pequeno, mas com potencial para expansão. Na intervenção realizada, acreditava-se que algumas mudanças, embora pontuais, no cotidiano da escola, poderiam desencadear, também, transformações na compreensão da inclusão e nas práticas pedagógicas a ela relacionadas.

Sistematizando a análise da aprendizagem expansiva Engeström, Ruantavuori e Kerosuo (2013) propõem analisar as ações que compõem a aprendizagem expansiva (a atividade). Os conceitos de atividade e de ação que utilizam são oriundos de Leontiev (1983). Enquanto a atividade pode ser identificada pelo objeto (ou motivo), as ações o são pelo seu objetivo (ou meta) e as operações, pelas condições instrumentais (ou condições operacionais) para sua realização. Ações têm início e fim definidos, são conscientes, com objetivos claros para o sujeito. A atividade não é tão delimitada e, com frequência, o sujeito não toma consciência do seu objeto. Já as operações são processos automatizados, são não conscientes, mas podem ser trazidas à consciência pelo sujeito, se as condições de realização forem alteradas. A atividade é entendida como o sistema amplo. Contudo, ela só pode existir em forma de grupo de ações. As últimas, por sua vez, dependem dos processos já automatizados, as operações. Esses três níveis – atividade, ação, operação – são intercambiantes, conforme se alteram os motivos.

A partir desse entendimento da estrutura atividade-ação-operação, a aprendizagem expansiva, objeto das intervenções formativas, pode ser acompanhada por meio da investigação das ações que a compõem. Conforme apontam Engeström, Rantavuori, Kerosuo: “um processo de aprendizagem expansiva consiste de ações de aprendizagem expansiva” (2013, p.82, tradução livre da autora).

Engeström (2002) elaborou a representação de um ciclo de ações que compõem a aprendizagem expansiva, tanto para orientar a organização das intervenções formativas, quanto para acompanhá-las e descrevê-las. O ciclo é constituído pelas seguintes ações: 1) questionamento; 2) análise (análise empírica e análise histórica);

3) modelagem da nova solução; 4) exame do novo modelo; 5) implementação do novo modelo; 6) reflexão sobre o processo; e 7) consolidação da nova prática. A sequência dessas ações é idealizada; na prática, elas não aparecem de forma pura. Essa sequência é relativamente regular; entretanto, as ações podem aparecer em combinações e interações diferentes, mas não completamente arbitrarias (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013).

Na Figura 1, fica mais claro que o ciclo inicia de um estado de necessidade, expresso por questionamentos (não no sentido de perguntas, mas de críticas ao próprio sistema de atividade). Passa, então, por um processo de análise, focada no levantamento das contradições nele existentes. A modelagem da nova solução pressupõe ruptura e avanço, oferecendo uma possível solução ao estado de necessidade inicial. Essa solução é detalhadamente examinada e testada – considerando sua dinâmica, seu potencial e suas limitações – levando a prováveis ajustes e melhorando o novo modelo desenvolvido. A ação seguinte é a implementação do novo modelo e sua aplicação prática, que pode enfrentar resistência, por parte de alguns sujeitos. Tendo sido implementado o modelo, os participantes do sistema de atividade vão refletindo sobre o seu impacto sobre as mudanças que vão sendo construídas. Com essa reflexão, o novo modelo vai-se estabilizando, até chegar a se consolidar. Ao final do ciclo, ainda haverá enfrentamento com os sistemas de atividades vizinhos, relacionados ao novo modelo, pois mudanças em um sistema influenciam outros que com ele mantém relações.

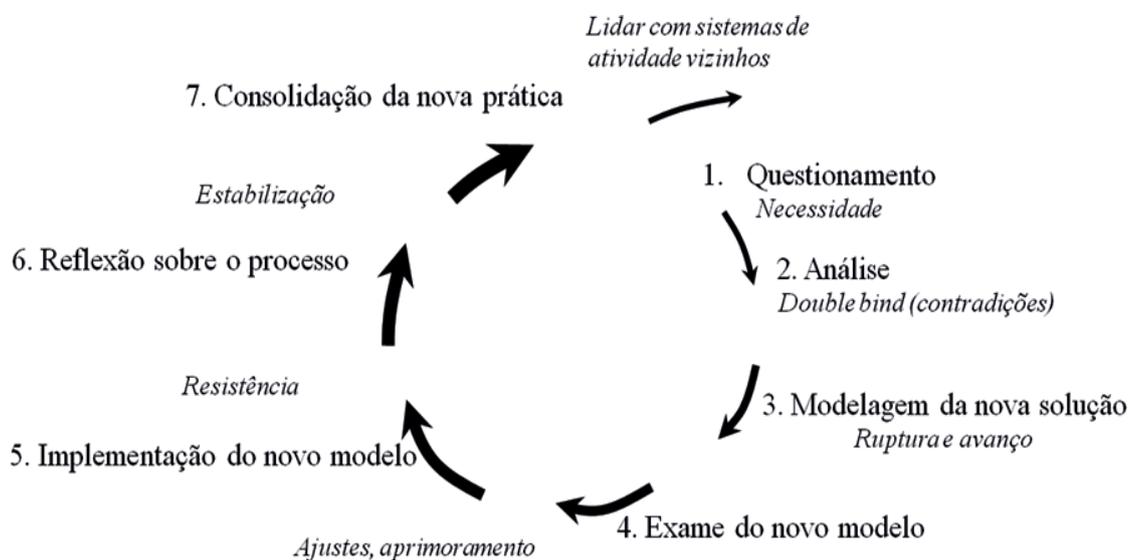


Figura 1 - Esquema Sequência de ações no ciclo de aprendizagem expansiva

Fonte: Adaptado de Engeström (2002, p.58).

### 3 | PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA DAR SUSTENTAÇÃO À APRENDIZAGEM EXPANSIVA

Para promover, sustentar e acompanhar a aprendizagem expansiva, o *design* da

intervenção inspirou-se na proposta do Laboratório de Mudança (*Change Laboratory*) desenvolvido por Engeström (2007, 2011) justamente para que a intervenção fosse um espaço (de tempo e de lugar) de criação de ferramentas e estratégias que transformassem o sistema de atividade a partir do enfrentamento das contradições que os sujeitos foram percebendo.

O Laboratório de Mudança consistia em oferecer estímulos auxiliares aos sujeitos participantes para que pudessem enxergar o sistema de atividade da escola, analisando as contradições presentes e históricas nele existentes – por exemplo, estímulo auxiliar imprescindível para a proposição da agenda foram excertos das entrevistas realizadas com os pais dos alunos incluídos, apresentadas aos participantes da intervenção. O Laboratório de Mudança também foi espaço para construir modelos que refletissem as análises – por exemplo, na terceira e quarta sessão os sujeitos organizaram um modelo que explicitava as relações das pessoas para sustentar a inclusão dos alunos e nesse momento, apontaram que a família apenas deixava os filhos na escola. Com as análises, tendo informações e esquemas que oferecessem uma visão mais ampla e aprofundada do sistema, poderiam propor ideias, ferramentas, estratégias para serem desenvolvidas, coletivamente, a partir do trabalho realizado na própria intervenção. A agenda é exemplo de estratégia desenvolvida.

As sessões da intervenção tinham um formato que se repetia, delas destacam-se algumas características: os participantes sentavam em semicírculo para que todos pudessem se ver; a pesquisadora organizava os artefatos mediadores de cada sessão a partir daquilo que percebia como demanda resultante da sessão anterior; os encontros ocorriam no último ou nos dois últimos períodos do turno da tarde, durante o horário de trabalho, precisando que os alunos fossem liberados; o número de participantes variava a cada sessão, pois os horários dos professores na escola eram diferentes ao longo da semana; a participação ocorria de forma voluntária.

Para viabilizar a intervenção como pesquisa, as sessões foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas. Auxiliando no manejo dos dados foi utilizado o software de análise qualitativa *QSR NVivo 10*. A análise das interações verbais sustentou-se na proposta de análise textual discursiva (MORAES, 2003).

#### **4 | AGENDA – APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA**

O desenvolvimento de uma agenda para comunicação entre professores e pais emerge na intervenção como possibilidade de promover melhor acompanhamento e suporte para os alunos incluídos. A efetivação da agenda representaria uma nova prática que poderia transformar a escolarização dos alunos incluídos. Assim, a implemetação dessa ferramenta é tomada como aprendizagem expansiva, e para analisar seu desenvolvimento volta-se às ações do ciclo que a representa.

A primeira ação do ciclo de aprendizagem expansiva é o questionamento, que indica a necessidade dos sujeitos e desencadeia o processo de aprendizagem (ENGESTRÖM, 2002). O questionamento aparece em forma de críticas e/ou rejeição ao modelo atual. Na intervenção, o estado de necessidade que gerou os questionamentos foi, inicialmente, a sensação de despreparo, o não saber o que fazer, diante dos alunos com deficiência intelectual que chegam aos anos finais do ensino fundamental. Por exemplo:

P9: Outra palavra, no meu caso, acho que é insegurança.

P4: Eu também acho. É verdade.

P9: Eu me sinto insegura. Sem saber como

P12: Eu tenho uma palavra: despreparo.

P4: Eu também.

CP: Foi o que eu disse. Exatamente o que eu disse. (SESSÃO 1)

A ação de questionar também se enraizou nas críticas à política de inclusão escolar, produzindo resistência nos professores:

P3: Mas a inclusão pra mim é eles estarem dentro da escola! Todo mundo está em salas separadas! O colégio tá todo num amontoado só! Então tá todo mundo em compartimentos! Ele ia estar no compartimento dele! Eu sou contra, contra, contra essa junção! A gente não ajuda eles, gente! A gente passa a mão na cabeça e passa adiante! Eu sei que vocês não têm nada a ver com isso.

P6: P3, é uma realidade, infelizmente, imposta. É verdade, não vai voltar.

P3: Não é pra vocês individual que eu to falando. Mas tu vê que ele não vai, ele não aprende.

P6: Isso vem do governo, a gente não tem. (SESSÃO 10)

A segunda ação do ciclo de aprendizagem expansiva é a análise. A análise que trouxe a família para a discussão esteve presente desde a primeira sessão, embora a proposta da agenda para articular a cooperação família/escola tenha surgido apenas na oitava sessão. As referências à família iam desde responsabilização e acusações de descaso, à necessidade de ouvir quais seriam suas expectativas em relação à escola – porém sem que alguém conhecesse essas famílias. Os excertos a seguir ilustram esse aspecto:

CP: Essas famílias, que têm crianças com essas especificidades, elas já têm um, vamos dizer assim, um medo. Uma coisa de proteger a criança. Sabendo que a criança pode passar por certas situações, eles já ficam na defensiva (SESSÃO 1)

P3: Eu me proponho fazer uma coisa, que aí não sei se o pessoal gosta muito. Prometo preparar uma bateria de exercícios diferenciados do livro e mandar pra ele ter um tema lá em casa, fazer. Mas eu quero ver se a família vai fazer. Não vai. (SESSÃO 5)

P3: Ele não falta nunca. Esse aí tá incluso uma barbaridade. Agora [indica a cabeça]

P7: Deve ter uma mãe que não aguenta ele em casa e, mesmo com chuva, manda.

P5: Ah P7, o pai dele carrega ele no quadro da bicicleta.

P9: O pai dele traz ele sempre.

P11: É, com todo aquele tamanho.

P9: O pai dele protege ele muito.

P11: Ele é um bebezão.

P6: Ele faz isso desde pequenininho.

P7: Mas é por isso que ele não se desenvolve gurias, a família trata ele que nem um bebê. Ele não vai se desenvolver, a família tem que passar por um tratamento.

P9: Mas eu acho que o pai dele também tem alguma coisa. O pai dele é analfabeto.

P3: O pai dele veio pegar o boletim e falar comigo “Como é que o E2 está?”. Eu digo “O E2 não tá prestando atenção na aula”

P9: Eu acho que é bem complicado, o pai.

P6: Às vezes nem consegue ver as limitações do filho. (SESSÃO 7)

**Ao apontar a família como displicente em acompanhar a vida escolar dos seus filhos, os participantes tentam deslocar a responsabilização pela aprendizagem dessas crianças, na escola, para as famílias. Na oitava sessão, a análise se vai transformando, tendo a fala dos pais como elemento importante. A seguir, alguns excertos que mostram como a transformação ocorreu:**

Pesquisadora: [...] como os alunos não copiam, quando eles [os pais] vão olhar os cadernos, não tem tema. Então eles [os alunos] vão fazer o tema, mas eles [os pais] não sabem se tem tema.

P3: É só perguntar pro professor, quando vem buscar.

SR: Mas quantos professores eles tem? Aí tu tem aula com ele, lá no meio da tarde, aí... mas isso vai aparecer.

Pesquisadora: Isso SR. E eles têm uma preocupação de o filho não chegar atrasado, sempre vem buscar. Não dá pra dizer que é descaso dessas duas famílias.

P4: Não mesmo.

Pesquisadora: Bem, vou começar apontando que eles sabem das dificuldades que têm os filhos. Eles não acham que os filhos não têm dificuldades. Eles têm noção da dificuldade. A mãe da E1, falando da dificuldade da E1, com matemática. A mãe dizia assim: “na matemática ela está com muita dificuldade. Ela me disse que a E1 – alguém falou pra ela – teve um atraso, que não faz os temas; na matemática, ali com a E1, tenho até que falar com a P12 – a professora – se ela mandou os trabalhos, porque a E1 não me diz se tem trabalhos ou não, mesmo se tu olhar os cadernos, porque ela não copia as coisas ‘E1 tem algum tema?’ ‘Não, não tem nada mamãe’. Pode olhar os cadernos dela, ela pula um monte de matéria. Aí eles ficaram de tirar xérox pra E1, mas mandaram mais no início os xérox, depois não veio mais os xérox. Aí a P12 diz que a E1 não fez os temas, mas eu sei que a P12 tinha mandado os temas pra E1 e minha irmã fez com ela, eu faço de noite. Até que a gente não entendeu direito, a minha irmã veio aqui, falou com a P12 e a P12 mandou outro trabalho, porque aquele estava com muita dificuldade de fazer. Aí ela disse que a E1 não está fazendo os temas de matemática, falou isso”. (SESSÃO 8)

Pesquisadora: [...] Daí tem a fala do pai do E2, que ele também sabe das dificuldades que ele tem. “Ele faz, às vezes eu olho o caderno dele ‘vem cá tchê, tu não fez nada? Cadê?’ ‘A professora deu uma folhinha’ – diz ele pro pai – ‘Ah, mentira’”. Daí eu perguntei se ele acompanha os cadernos ou se faz sozinho. “Ah, só que às vezes, no colégio, claro, ele escreve muito devagar, eu disse pra ele: tu olha letra por letra, não vai escrever nunca rápido, tem que ler a palavra e escrever no caderno. Então tu faz assim, tu olha a sílaba e escreve no caderno, faz mais rápido, senão. Mas agora ele até está lendo mais, antes ele não lia gibí, agora, às vezes, ele pega um gibí e lê.” O pai dizendo, ele percebe que ele não consegue copiar a tempo, porque ele olha

pro quadro e copia uma letra, olha pro quadro a letra e copia a letra. Ele vê o caderno do filho, em casa, e vê que não tem todo o conteúdo. Eles têm noção da dificuldade. E como não tem nada no caderno, como ele vai ajudar? (SESSÃO 8)

Pesquisadora: A mãe da E1 ajuda ela, em outras coisas, também. Explicando como ela ajuda a entender a questão do dinheiro “A E1 não conhece o valor do dinheiro, agora eu to mandando dinheiro pra ela, porque antes ela comprava as coisas e depois eu pagava. Eu disse: ‘eu to fazendo isso errado, eu vou mandar o dinheiro pra ela, pra ela conhecer o dinheiro’. Aí tu diz: ‘quanto tu tem, E1?’ Aí eu faço ela contar. Antes, a mãe não mandava o dinheiro, pagava a merenda pra menina, da escola, agora ela manda o dinheiro para que a E1 aprenda quanto ela tem, fazer troco. Mas a mãe faz tudo isso em casa. Disse que, no início, tinha medo que iam passar a perna na E1.

P4: Sim, que iam roubar ela.

Pesquisadora: Mas não, ela é bem esperta. E o cuidado da mãe, de prestar atenção. A mesma coisa com as horas: “agora dei um celular, dei um celular pra ela, ela quer levar pro colégio. Digo: ‘pro colégio não’ e eu não botei em 24 horas, botei em 12; agora ela vê a hora em 12 e não muda, daqui a pouco, quando ela aprender essa, eu boto pra 24 horas.

CP: Tu vê, né? como ela...

P6: A mãe é ligada.

SR: Eu to dizendo. Eles são. Os dois têm umas coisas que eles falaram, assim que tu vê.

P1: É que nem criança, né?

SR: É.

Pesquisadora: Quando ela aprender a olhar em 12, ela passa pra 24, pra ela aprender.

P6: Que legal!

Pesquisadora: De como eles são preocupados com os filhos. A gente pensava, porque o E2 não vem sozinho pra escola...

P5: Isso.

Pesquisadora: Olha o que o pai fala. “Em casa, ele anda de bicicleta na rua sozinho, mas pra vim pra escola é perigoso, por causa da avenida. Na avenida ali é perigoso, pra atravessar ali”

P3: A [Avenida] Vinícius de Almeida?

CP, P5: É. (SESSÃO 8)

A fala dos pais apresentada aos participantes mostra a versão do outro lado dessa relação entre família e escola. Se a escola supunha que os pais eram ausentes, estes mostraram que sabiam muito sobre a aprendizagem dos filhos. Assim, as críticas levantadas transformaram-se: da não cooperação dos pais em relação aos filhos com deficiência (apontadas por alguns professores), à não cooperação da escola com os alunos incluídos, que precisariam de atenção específica dos profissionais (apontadas pelos pais).

A visão dos professores acerca das famílias vai sendo transformada ao ouvirem-nas. Os professores, que antes apontavam os pais como não participativos, perceberam que, ao contrário, os pais estavam atentos a tudo que acontecia e que esperavam que

a escola fosse mais presente no processo de aprendizagem dos filhos.

A terceira ação do ciclo de aprendizagem expansiva é a modelagem da nova solução – a agenda – que teve sua origem na conversa com os pais. Na sessão 8 da intervenção, os participantes elaboraram os detalhes do seu funcionamento. Os excertos abaixo detalham como foi o processo.

Pesquisadora: Na conversa que a gente teve com a mãe da E1, saiu uma ideia, uma possibilidade de trabalho com eles e com a família. A gente conversava sobre essa questão de a E1 não copiar as coisas a tempo e a mãe não sabia o que fazer de tema. Eu disse assim: [fala da pesquisadora na entrevista com a mãe e com a SR] “o que a gente podia fazer era mandar por escrito, mandar um bilhete, mandar alguma outra explicação. Se vocês ajudam em casa, quando vai no caderno e não sabe o que tem que fazer, precisa de uma explicação, buscar informações em tal lugar” [fala da mãe:] “Quem sabe essa mulher do meu sobrinho pergunte pros professores, mas perguntar um por um?!” mais adiante [fala da mãe] “Eu não sei quando ela tem tarefa, porque ela nunca tem” Daí eu digo “Os professores lá no início são acostumados a mandar bilhete e até o ano passado ela tinha isso” [fala da mãe:] “Era suficiente dar o bilhete pra E1, tem que fazer isso, isso e isso, aí eu sabia o que tinha que fazer. A E1 sempre vinha com as coisas. Hoje não tô conseguindo acompanhar. O 6º ano tá difícil de acompanhar, pra mim, e não tem esses bilhetes”. A SR [fala:] “O que a gente podia fazer, de repente, era uma agenda, uma caderneta, uma agendinha pequena dela, que ali o professor possa anotar”. Daí começou a nascer a ideia. [a mãe fala:] “Até compro uma agenda, uma caderneta pequeninha” [SR fala:] “Cada professor consegue fazer sua anotação e mandar a atividade, hoje tem tal coisa pra fazer”. [mãe fala:] “Ela nunca tem atividade pra fazer”. [pesquisadora fala:] “E se ela não copia na aula, eles podem dar uma atividade impressa, eles passam a atividade e ela já tem ele impresso, faz uma cópia e manda bilhete” [SR fala:] “É, anota ali, tem atividade do livro, assim, assim”. [mãe fala:] “A E1 nunca tem tema pra fazer”. [pesquisadora fala:] “O que podemos fazer é ter essa conversa – que o que eu faço com vocês agora– pra tentar ajudar ela a se organizar” (SESSÃO 8)

CP: E dar agendinha pra todos os alunos, como o P3 sugeriu, eu vou sugerir em reunião.

SR: É.

P3: A obrigação do pai é, todos os dias, abrir o caderno. (SESSÃO 8)

P4: Agora eu vou arrumar uma lista de exercícios.

P3: Ah! Eu vou dar só 3, pra não dizer ah que eu enchi.

P4: Vão lá na SR, os dois.

CP: Tem umas pastas pretas ali, que eram do coral. Pasta com folhas de plástico dentro. A gente pega as cadernetinhas e a pasta, pra guardar as coisas dentro dessa pasta.

P3: Vai ter tema todos os dias. Não todos os dias de Geografia, mas se cada um der um dia, vai ter todos os dias. (SESSÃO 8)

A modelagem da agenda, como resposta às contradições levantadas pela escola e pelas famílias, inicia com a proposta de cooperação. A agenda poderia oferecer uma solução à situação problemática mencionada pelos professores – a ausência da família – e à situação mencionada pelos pais – a ausência de acompanhamento da aprendizagem e das tarefas pelos professores. Contudo, ao longo da oitava sessão a agenda vai sendo delineada muito mais como ferramenta para delegar tarefas escolares de sala de aula a outros contextos, do que como ferramenta para a articulação entre esses contextos.

A sugestão da agenda foi muito bem recebida, os participantes chegam a falar

em ampliar sua utilização para todos os alunos. Parece, contudo, que foi entendida, pelos professores, como um mecanismo para exercer pressão nas famílias para acompanharem a vida escolar dos filhos.

Embora enviesada, parecia que a proposta da agenda seria implementada, pelos professores, com os dois alunos com deficiência intelectual. Contudo, não o foi. Entre a oitava e nona sessões ocorreu um grande intervalo de tempo (quase dois meses). Nesse período sem discussões com o grupo, a implementação esmoreceu. Várias sessões foram desmarcadas e remarcadas, sob diversas justificativas, num momento decisivo de acompanhamento para o processo de consolidação da mudança, no qual se deveriam ir fazendo ajustes e dando suporte para que os professores tivessem segurança em relação à nova atividade que empreenderiam.

Sabe-se que as agendas foram entregues aos alunos e que os professores deveriam seguir o combinado naquele encontro. Porém, não houve suporte, por parte da coordenação pedagógica, da sala de recursos ou da própria pesquisadora, aos professores para sustentar a implementação do artefato. Relatos indicam que alguns dos professores até tentaram utilizar a agenda, mas, por não verem resultado nas respostas dos alunos (como por exemplo, estudar para as provas ou realizar adequadamente as tarefas anotadas na agenda, etc.), desistiram. Outros nem chegaram a utilizá-la, alguns dizendo que nem haviam ficado sabendo dela. Enfim, essas informações, obtidas nas duas últimas sessões, configuraram a reflexão sobre o processo – a sexta ação do ciclo de aprendizagem expansiva –, que não chegou a tornar-se efetivo. A seguir, excertos que deixam claro que as ações potencialmente expansivas não se concretizaram:

P10: Ele disse ali que mostrou para todos os professores e, pra mim, ele não mostrou.

P5: Eu tentei, fiz a minha parte.

Pesquisadora: A intenção desse caderninho, dessa agenda, era que não se perdessem, pra saber dia de prova, os materiais que precisam, atividades, tarefas pra entregar. E o E2 diz: “Por enquanto, a professora não usa, mostrei pra ela, mostrei pra todos os professores, mas eles não usam. Não teve nada ainda, só mandam tema de folhinha”. A pasta com as folhas está sendo usada.

P2: Na caderneta do E2, a primeira que escreveu fui eu. Escrevi avisando quando era a prova, o que ia cair.

P3: Ele fez os exercícios? (SESSÃO 9)

P3: Mas a agenda é um meio de comunicação com os pais. O pai que tem que, diariamente, abrir a agenda e ver o que o filho fez.

SR: Mas nunca tinha nada na agenda.

CP: Não tinha nada.

P3: Tudo bem.

CP: Vieram os pais dos dois alunos. Tanto da E1, quanto do E2, vieram dizer que não tinha nada na agenda.

[P3 pergunta pros colegas quem escreveu. Falam juntos]

SR: A P2 escreveu. Mas o que eu queria dizer...

CP: A mãe da E1 veio dizer que só a P2 tinha escrito e colocado a data da prova.

P2: Da última vez, acho que ele tinha perdido a agenda.

P4: Eu escrevi pra ele as páginas que tinha que copiar o tema; o guri me chega lá bem feito [faz que ele mostrou]. A página não era aquela, os números não eram aqueles. Eu dei positivo, pois ele copiou! Deixou coisa em branco, mas copiou. (SESSÃO 10)

A reflexão é a avaliação do processo. A agenda não se concretizou, não se chegou à ação de consolidação da nova prática. Os professores da sala regular apontaram justificativas para tal, localizando no aluno, que não soube utilizar a ferramenta, o motivo dela não ter dado resultados positivos. A coordenadora pedagógica e a professora da sala de recursos responsabilizaram os professores por não terem levado adiante o que fora combinado no encontro e junto às famílias.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agenda não foi implementada, contudo, houve sim alterações no sistema de atividade. A escola passou a ver de outro modo as famílias, embora não tenham ocorrido transformações diretas no processo de inclusão. Sannino (2008) chama essas ações de ações de transição, pois seguem com o potencial de transformação latente. A ferramenta desenvolvida (agenda) ainda poderá ser resgatada pelos sujeitos e também pode servir de inspiração para outras ações naquela e em outras escolas, aproximando professores e pais para que ofereçam suporte adequado à inclusão dos alunos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação** n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. Tradução: VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. In: **Cadernos de Educação**. n.19. Pelotas: Editora da UFPel, 2002. p.31-64

ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: the Change Laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Orgs.) **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.598-628

ENGESTRÖM, Y. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação. Entrevista concedida a: LEMOS, M.; PEREIRA-QUEIROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. In: **Interface**: comunicação, saúde e educação. v.17. n. 47. Botucatu, 2013. p.715-727.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. In: **Educational Research Review**, 2010. p.1-24.

ENGESTRÖM, Y.; RANTAVUORI, J.; KEROSUO, H. Expansive Learning in a Library: actions, cycles and deviations from instructional intentions. In: **Vocations and learning**, v.6. Springer, 2013. p.81-106.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**, v.9, n.2. Bauru, 2003.

SANNINO, A. Sustaining a non-dominant activity in school: only a utopia? In: **Journal of Educational Change**, v.9. Springer, 2008. p.329-338

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-033-9

