
Narrativas de professoras de estudantes com deficiência sobre o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19

Lais Cordeiro Rodrigues¹

<https://orcid.org/0000-0002-8877-8479>

Fátima Aparecida Gonçalves Mendes²

<https://orcid.org/0000-0001-8773-1620>

Daniel Novaes³

<https://orcid.org/0000-0003-4021-8410>

Resumo

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo um fator de impacto determinante no trabalho do professor: o ensino remoto emergencial. Em decorrência disso, estados e municípios passaram a prescrever tarefas pedagógicas que nem sempre condizem com a realidade dos atores escolares. Uma das dificuldades está no acesso aos meios de comunicação, visto que, no Brasil, uma conexão com a internet de boa qualidade é privilégio de poucos. Com base nesse contexto, questiona-se como as interações remotas afetam a participação dos alunos nas tarefas propostas e de que forma os desafios da prática pedagógica possibilitam perspectivas para o futuro. A partir dos questionamentos levantados, o objetivo é investigar o que narram as professoras a respeito do trabalho pedagógico com alunos com deficiência no contexto da pandemia.

Palavras-chave: Narrativa; Perspectiva histórico-cultural; Ensino remoto emergencial; Educação especial.

Récits de professeures d'élèves handicapés sur l'enseignement d'urgence à distance suite à la pandémie de Covid-19

Résumé

La pandémie de Covid-19 a apporté un élément qui a eu un impact décisif sur le travail des professeurs: l'enseignement d'urgence à distance. En conséquence, les États et les municipalités ont commencé à prescrire des tâches pédagogiques qui ne correspondent pas toujours à la réalité des acteurs scolaires. Entre les difficultés on cite l'accès aux médias, car, au Brésil, un accès de qualité à l'Internet est le privilège de quelques-uns. Dans ce contexte, on se demande comment les interactions à distance affectent la participation des étudiants aux tâches proposés et comment les défis de la pratique pédagogique permettent des perspectives d'avenir? À partir des questions posées, il s'agit d'étudier ce que les enseignantes disent à propos du travail pédagogique avec les étudiants handicapés dans le contexte de la pandémie.

Mots-clés: Récit; Perspective culturelle et historique; Éducation d'urgence à distance; Éducation spéciale.

¹ Prefeitura Municipal de Piracicaba, Piracicaba, laiscr16@gmail.com.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, fathipedagoga@gmail.com.

³ Universidade São Francisco, Itatiba, msdanielnovaes13@gmail.com.

Introdução

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios à educação brasileira. No país cujas desigualdades sociais ainda são marcadas pela pobreza e falta de acesso àquilo que é básico para sobreviver, o contexto pandêmico parece ter escancarado as diferenças entre o ensino público e o privado, entre o ensino para alunos com deficiência e os outros, e muitas outras. Diehl (2021) aponta, entre os dilemas que emergiram da pandemia, a questão da fome, da miséria e da falta de recursos para participar da escola de modo remoto; as desigualdades educacionais levaram o pobre a pensar em meios de conseguir acessar o conteúdo escolar. Esses problemas estruturais fizeram a grande massa pobre da população brasileira se questionar: “como garantir a alimentação dos filhos, que antes era garantida com a merenda escolar?” (DIEHL, 2021, p. 5). E essas não são as únicas dificuldades enfrentadas pelos atores escolares.

Conforme o Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), há profundos desafios no sistema básico de ensino, como “a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver tarefas remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura” (BRASIL, 2020, p. 7). Outro agravante, apontado por Ferreira e Barbosa (2020), é a descontinuidade das propostas escolares no período pandêmico, mesmo aquelas de caráter prescritivo e orientadas nacionalmente pelos órgãos que regulamentam os sistemas de ensino.

Do ponto de vista histórico, a escola é atravessada por demandas que partem de uma lógica tradicional (prescrição externa). Embora essa lógica seja tensionada por pesquisadores que buscam uma formação mais crítica e democrática, a instituição tem se tornado antidemocrática, prescritiva e unilateral. Sabemos que esse cenário afeta as funções do professor e, no período pandêmico, os complicadores do trabalho presencial fundiram-se aos problemas para acessar a internet e a escola e mesmo para nelas permanecer. Por isso nos questionamos: o que os docentes que atuam nas escolas básicas, que parecem ter sido

duramente afetadas pela pandemia da Covid-19, têm a relatar sobre suas vivências, visto que as escolas e os professores precisaram se reinventar para atender seus alunos? Como as interações remotas afetam a participação dos alunos nas tarefas propostas? Os desafios da prática pedagógica possibilitam perspectivas para o futuro?

Partindo dessas questões, neste relato de experiência, temos como objeto investigar o que narram os professores a respeito do trabalho pedagógico com alunos com deficiência no contexto da pandemia. No rastro desse mote, acolhemos o relato de duas professoras. Uma delas atua em uma instituição especializada e relata sua experiência a respeito de uma aluna cega em fase de alfabetização, estudante do ensino regular e atendida na sala de recurso. A outra é uma professora da sala de aula regular, cujas vivências escolares se enredam na vida de duas crianças surdas matriculadas na rede básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As questões que levantamos e as situações escolares serão tensionadas à luz da teoria histórico-cultural (Vigotski, 2009), já que os relatos, por serem atividade de linguagem – isto é, de um fator em movimento –, possibilitam apreender indícios de como as relações sócio-histórico-culturais afetam a constituição dos sujeitos. A perspectiva enunciativo-discursiva também é mobilizada a fim de analisar os recortes apresentados, uma vez que compreende a constituição dos sujeitos a partir da linguagem, na linguagem e com a linguagem em sua dimensão viva, e conforme o campo de produção e circulação, e o jogo de vozes em que estão inseridos (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992).

Ambas as perspectivas ancoram-se na ótica materialista histórica e na dialética, cuja lente de análise, segundo Netto (2011), extrai e compreende aspectos múltiplos de uma determinada situação que foi capturada na realidade concreta. Assim, as escolhas teórico-metodológicas que fizemos possibilitam a este relato um olhar atento às situações micro (nas quais os contextos se produzem) e à relação com o macro (situações de ‘fora’ do contexto micro e que o afetam – relações políticas, sociais, modos de produção da vida humana e outras). Ressaltamos, ainda, que o contexto micro e o macro são mediados pelo particular: o sujeito e seus modos de produção de vida na relação dialética entre os dois contextos.

Mirando o relato das experiências, dividimos esta narrativa em três subitens e considerações finais. No primeiro subitem, dialogamos sobre os caminhos de construção dos

dados, bem como os sujeitos e os contextos nos quais tais informações são produzidas. Esses aspectos proporcionam a projeção de um cenário das situações relatadas posteriormente pelas docentes e nos dão contornos de como, e em que intensidade, a realidade afeta o desenvolvimento das crianças.

Em seguida, no segundo subitem, trabalhamos com o relato da professora da instituição especializada a respeito das suas propostas elaboradas à luz da teoria histórico-cultural e dos momentos interativos que delas decorreram. No terceiro subitem dialogamos com a professora da sala de aula regular a fim de ouvir e tensionar o que ela traz da sua prática pedagógica no contexto pandêmico. As duas narrativas são recortes de situações de um momento passado, acessadas a partir da ótica do presente. Em outras palavras, não se trata de um tempo linear, mas de imagens marcadas pelo que é significativo (e faz sentido) em experiências pessoais e nas marcas daquele que se singulariza ao narrar a si. Em seguida, nas considerações finais, retomamos as questões provocadoras deste estudo a fim de olhar para o ensino contemporâneo.

Contextualização das situações escolares

Neste relato de experiência partimos das vivências de duas professoras formadas em Pedagogia e orientamo-nos pelas contribuições dos estudos de Vigotski (1991) sobre o tema afeto.

Compreendemos que na matriz vigotskiana afetar o outro diz respeito à relação que se estabelece entre os sujeitos em um espaço social. Entendemos que os conceitos de afeto e de desenvolvimento não são processos separados na constituição dos sujeitos, pois as relações emocionais influenciam os modos como eles participam da trama escolar – eu afeto o outro (pessoa ou instrumento sócio), e também sou afetado pelos outros. A esse respeito, Magiolino (2010) explica que em Vigotski o conceito de afeto pode ser compreendido como um chamamento à ação, uma vez que mobiliza interiormente as reações que se manifestam, ou não. Quer dizer, o afeto como função psíquica pode agir como um organizador interno. Ressaltamos, ainda, que tudo aquilo que parece ser nato do sujeito é proveniente das relações

entre os homens: é social, histórico e cultural.

Vigotski (1991), em *A formação social da mente*, evoca algumas ideias de Thorndike a respeito dos teóricos em Psicologia e Educação. Para tais teóricos, a obtenção de uma resposta aumenta a capacidade global da mente, por isso diziam que a mente é um aglomerado de capacidades. Diferente do que preconiza Vigotski, a Psicologia e a Educação tradicionais consideram que, ao potencializar unicamente a memória, há melhora automática em outras funções psíquicas. Outro exemplo que vem da Educação é que, ao aumentar a atenção em uma única área, aumenta-se a capacidade de atenção para qualquer lição, ou seja, ignora-se o significado social das funções psíquicas. Por essa abordagem, qualquer modalidade de ensino (remoto ou presencial) afetaria do mesmo modo o sujeito.

Vigotski (2009) não se apoia nessa abordagem científica. Para o autor, há uma interrelação entre as funções psíquicas, que sempre serão fruto de relações sociais. Os sujeitos se relacionam com os outros (homens e instrumentos sócio-culturais) e percebem-se no mundo a partir do conhecimento de si e do outro. E são afetados por tal entendimento porque ele tem uma carga emocional, "carregada de valor, afeto, sentimento e emoção" (MAGIOLINO, 2010, p. 90). Portanto, o afeto está presente no desenvolvimento da criança e atua em cada uma de suas etapas, (trans)formando a personalidade sempre através da linguagem. Por isso, os afetos e as emoções influenciam o comportamento humano de acordo com o contexto. Ou seja, não é qualquer escola, tampouco qualquer contexto educacional, que tornará o processo educacional fecundo.

Em suma, neste relato de experiência o afeto é compreendido como processo ora visível, ora não; é, também, "encarnado, é o sentido (vivido, experienciado...) significado na e pela história (social e pessoal) e através da cultura humana. A trama vigotskiana se materializa: da palavra à emoção, da emoção à palavra - a significação" (MAGIOLINO, 2010 p. 171). Esse fundamento teórico, por estar atento aos indícios de como ocorrem os processos sociais, possibilita-nos traçar perspectivas de um trabalho pedagógico com alunos com deficiência no contexto do atendimento em uma instituição especializada e no contexto da sala de aula regular.

Partindo desse fundamento teórico-metodológico, concebemos que ouvir o que narra o

outro (professores) é, também, um modo de voltar às condições nas quais as situações escolares acontecem. Por meio da narrativa, pode-se olhar para as possibilidades de realização de um trabalho educacional – que nem sempre estará de acordo com o idealizado – que apresente condições de formação humana e profissional. Para Vigotski (2009), isso acontece porque o relato, a história e a narrativa são atividades da experiência histórica da humanidade, da linguagem.

A respeito da escrita narrativa, Monteiro e Freitas (2021) argumentam que ela possibilita um movimento técnico e semiótico. Técnico porque a narrativa, como atividade humana, é transformadora do sujeito que se narra, quer dizer, revisitar-se também é refletir sobre si e suas relações constituintes. Do ponto de vista da perspectiva vigotskiana, o semiótico está relacionado com o afetar e ser afetado ao narrar a si, o que produz novas significações e sentidos para as situações vivenciadas. Além disso, para escrever a narrativa, alguns movimentos são necessários. Sousa e Cabral (2015, p. 149) destacam dois: “uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados”. Para nós, a sequência de acontecimentos – o enredamento – permite que o leitor entenda como as situações concretas afetaram o sujeito.

O contexto de produção das narrativas analisadas neste texto parte das vivências e das experiências docentes das pesquisadoras, que são as primeiras autoras deste estudo. Ambas participam do Grupo de Estudos sobre Deficiência (GED), que reúne pesquisadores de diversas instituições acadêmicas, públicas e privadas. As reuniões do GED acontecem quinzenalmente, com temática voltada para o processo educativo de pessoas com deficiência. Além disso, as discussões das práticas pedagógicas dos participantes do grupo de pesquisa estão fundamentadas em autores da teoria histórico-cultural. No ano de 2021, para discussão de modos outros de compreender o ensino remoto-emergencial, olhou-se, especificamente, para temáticas relacionadas ao cenário pandêmico.

Ao partirem da troca de experiências, as pesquisadoras narram como foram suas aulas no período da pandemia, com o intuito de se movimentarem na práxis do conhecimento a partir do vivido e com ele, em contraponto aos textos teóricos e aos olhares dos outros pesquisadores, para construírem um novo saber. Esse saber da práxis possibilita um

entendimento dos diferentes deslocamentos do sujeito entre seu passado, presente e futuro (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014). Assim, a investigação da própria prática é um exercício de conferir sentido ao experimentado, a partir de múltiplas lentes de interpretação da realidade (SOUSA; CABRAL, 2015).

A primeira professora trabalha na instituição especializada, e a criança personagem do relato é uma menina cega que iniciou os atendimentos com ela no início do ano letivo de 2020, e eles se estenderam até 2021. Com 6 anos de idade, Milena (nome fictício) estudava em uma escola da educação básica. O contexto do relato são os atendimentos que acontecem no período da pandemia, e especificamente diz respeito às mediações pedagógicas realizadas. É relevante ressaltar que a criança passou por duas escolas devido à mudança de endereço para outra cidade. Iniciou atendimento na primeira instituição no ano de 2020 de forma presencial, mas logo veio a pandemia. No segundo semestre daquele ano ela se mudou, e no ano seguinte já estava matriculada em outra escola.

O atendimento remoto iniciou-se através de contato via *WhatsApp* com a mãe, e prosseguiu com Milena, também por meio do *WhatsApp* da mãe. Depois, as mediações pedagógicas foram acontecendo mediante vídeos com audiodescrição e histórias em áudio. A respeito do envio do primeiro vídeo, a aluna disse que esperava que “*fosse legal mesmo*”, porque da última vez que tinha ouvido uma história com audiodescrição “*não tinha sido legal, não*”. Esse momento demonstra a relação afetiva entre professora e aluna, ou seja, havia um diálogo entre elas.

A outra professora trabalha com dois alunos surdos do 3.º ano do Ensino Fundamental. Miguel e Alice (nomes fictícios) participam da rede municipal de ensino e, no ano de 2020, estavam no contexto da sala regular. Miguel tem surdez severa bilateral e faz uso do aparelho auditivo. Já Alice tem surdez bilateral de moderada a severa. Ela faz uso de implante no lado direito e aparelho auditivo no esquerdo. A menina ficou com a família biológica por três anos sem nenhum apoio, e esteve em dois abrigos de adoção.

De acordo com os relatórios da instituição, o primeiro ano na escola regular (2019) foi um período de adaptação, pois a aluna apresentava resistência à Libras (Língua Brasileira de Sinais) e chegava a chorar quando tinha contato com a língua. No processo de sistematização

das tarefas conduzido pela professora, uma intérprete participou conjuntamente do contexto de sala e da estruturação das propostas conforme as especificidades dos alunos. A rede municipal em questão adotou, em razão da pandemia, o ensino assíncrono, com envio de vídeos e impressão das tarefas.

O trabalho remoto no atendimento a uma criança cega na instituição especializada

Em meados do mês de julho de 2020, a professora da instituição especializada agendou uma aula remota pelo *Google Meet*, e a mãe da aluna em questão disse que a escola havia começado a disponibilizar o planejamento das aulas no *site*. A partir daí, a mãe passou a acessar o *site* e tentava realizar as tarefas propostas com sua filha. É importante mencionar que para a realização das tarefas, ainda antes do seu início, a escola emprestou à aluna a máquina de escrever em braille, por sugestão da professora que havia iniciado as atividades no começo da pandemia. Além disso, havia outros materiais à disposição da aluna em sua casa, como giz de cera, lápis, canetinhas, folhas sulfites, tesoura, cola, computador, folhas para a máquina de escrever em braille e 5 livros infantis – nenhum deles em braille.

A professora planejou tarefas com os materiais que a criança tinha em casa, com foco na leitura e na escrita. Especificamente sobre o processo de construção da relação de parceria entre instituição especializada e família, ela diz que no atendimento presencial conversava com a mãe na chegada ou saída da criança, portanto, havia troca no sentido de atender as demandas da aluna. Com a pandemia, as instituições suspenderam as atividades presenciais. O contato entre a professora da instituição especializada e a mãe continuou, mas agora via *WhatsApp*.

No começo de 2021, Milena foi matriculada em uma escola regular de ensino na cidade de São Paulo. Por critério do colégio, a aluna participou das tarefas por meio do *WhatsApp* de sua mãe. A estudante fazia também tarefas em braille, que a mãe enviava para a escola, e esta, por sua vez, remetia para uma instituição especializada fazer a transcrição do material em braille e devolver para a mãe. É importante marcar que esse contexto afeta os modos de participação da aluna, que em meados de 2020 enfrentou, além de tudo, o divórcio dos pais.

Além dessas situações, houve mais sete conflitos que impactaram suas vivências nas situações escolares durante o período pandêmico, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Dificuldades no ensino remoto nos anos de 2020 e 2021

Dificuldade	Falta de energia na casa de Milena.
	Problemas de conexão da internet da mãe de Milena.
	Bisavó de Milena precisou ir ao médico.
	Pai de Milena quebrou o pé e a mãe foi socorrer.
	Milena doente.
	Consultas médicas de Milena (ela tem asma).
	Problema com a câmera do computador da professora.

Fonte: elaborado pelos autores

O relato da professora dá indícios de como o momento da pandemia e o ensino pandêmico afetam as relações entre os sujeitos no contexto escolar. Embora pareça que houve estreitamento nos diálogos entre escola e família, visto que a mãe de Milena fotografava ou gravava as tarefas e enviava-as para a professora por meio do *WhatsApp*, em um outro momento aconteceu o contrário. Como narra a professora, *“algumas vezes ela se ausentou por pouco tempo para buscar algo ou atender necessidade doméstica. Mas teve uma vez que a mãe se ausentou e demorou para voltar”*. Essas situações, que são tensas para a criança e até provocam choro, afetam a organização do trabalho pedagógico e o sequenciamento das tarefas que estão sendo realizadas. Entre os (des)afetos, temos de um lado da tela uma professora que interrompe sua aula e do outro, uma criança que interrompe a realização da tarefa.

A respeito da interação entre professor e aluno, na tarefa de escrita Milena menciona sua relação com a professora durante as aulas *online*, quando a docente a incentiva e busca melhores condições de trabalho pedagógico com vistas à sua aprendizagem. Um exemplo disso são as palavras difíceis que Milena queria escrever e perguntava à professora, bem como a atividade de leitura e as tarefas propostas a partir dela. Toda essa situação que acontece no processo de apropriação dos conteúdos escolares (VIGOTSKI, 2009) refere-se, de acordo com Borba, Machado e Caliman (2008), à afetividade. Ela é compreendida como a especificidade de o ser humano ser afetado por meio das sensações.

Dentre os pontos marcantes desses afetos, destacamos três que repercutem na

atividade humana: a emoção, o sentimento e a paixão. A emoção está relacionada à expressão corporal, é expressiva e se estabelece na ligação entre o orgânico e o social (o choro da criança). É por meio das emoções que o ser humano cria seus primeiros laços com o mundo físico e cultural (a relação entre Milena e sua mãe e Milena e a professora), elas modificam a situação social dos sujeitos. Como afirmam Borba, Machado e Caliman (2008), as emoções são elementos fundantes nas relações entre os indivíduos, pois potencializam (ou não) o processo de desenvolvimento com vistas às transformações dos sujeitos.

Uma situação dessa completude levanta questionamentos sobre a influência das ‘ausências’ no atendimento feito pela professora da instituição e na participação da criança.

Em uma situação comum do cotidiano escolar, muitas vezes, nos anos iniciais, há demasiado número de alunos em sala de aula, por volta de 30. Essa quantidade por vezes gera certa ‘ausência’, visto que há 1 professora para os 30 alunos, ainda assim, essa ‘ausência’ se mostra ‘presença’, uma vez que em sala de aula o estudante tem uma relação mais estreita com seu professor e seus colegas. Já no trabalho remoto, muitos desafios foram impostos, principalmente para a educação básica, como as dificuldades enfrentadas por Milena e apontadas no Quadro 1. Além desses obstáculos que os alunos tiveram, os docentes, de um modo geral, têm problemas com o uso da tecnologia: o computador pode quebrar (será que acontece com todos?); a internet pode ‘cair’; a energia pode faltar. Além disso, o dia passou a ter hora para começar, mas não para acabar – são incontáveis as horas no *WhatsApp* – e o trabalho e a vida cotidiana se misturaram.

Como destaca Vigotski (2009), o outro medeia a relação entre o sujeito e o mundo, mas no caso do trabalho remoto, o modo como as mediações pedagógicas acontecem inviabiliza várias possibilidades. Ou seja, como podem as ‘ausências’ viabilizar uma relação pedagógica que promova uma apropriação do gênero humano ou dos conteúdos escolares de modo fecundo? Por isso, destacamos, desse relato, a atenção dada pela professora às tarefas com audiodescrição, para as quais ela procura vídeos com histórias calmas e aventuras, a pedido de Milena, que lhe manda uma mensagem: *“então, tá bom (nome da professora), a gente vai se falando, estou com saudades, beijos”*.

Ao argumentar sobre como as emoções afetam o desenvolvimento dos sujeitos, Leite

(2012) explica que tal evolução se dá como um procedimento, por meio de vivências e expressões complexas que os sujeitos extraem dos processos culturais, e traz como possibilidade a representação. Esse modo de pensar envolve a emoção, estabelecida em quatro partes: corpo, organicidade, motriz e plástico, e abrange o sistema cognitivo e de representações – os sentimentos e as paixões. Para o autor, o desenvolvimento que acontece no espaço escolar é perpassado no modo como as escolhas pedagógicas afetam a organização do trabalho pedagógico e a relação entre todos os atores escolares.

Um dado importante a ser levantado com relação à atividade remota provém do dia em que a mãe saiu de perto de Milena durante a tarefa de leitura, e a criança se sentiu insegura, chamou por ela e chorou. A professora, do outro lado da tela, estava muito longe, então era como se a aluna estivesse lendo somente para a mãe, que ao sair dali sem avisar fez com que ela se sentisse sozinha e insegura quanto à leitura, porque a mãe próxima a ela era como um porto seguro.

É importante lembrar que não só docentes enfrentam os desafios impostos, a família também se depara com a extensão da escola para o âmbito doméstico, e tem de alternar as tarefas e reconfigurar o ambiente e o emprego do tempo (FERREIRA; BARBOSA, 2020). A presença e a ausência da mãe no percurso da atividade e as reações de Milena também indicam como esse círculo social mais próximo interfere ‘afetivamente’ no modo como a aluna se relaciona com a proposta escolar, sobretudo quando a presença de um outro adulto nas atividades desafiadoras é necessária.

Nesse caminho, o sentimento de ‘insegurança’, quer dizer, as emoções da aluna, não é dissociado do processo de apropriação dos conteúdos escolares. Como pontua Magiolino (2010), ao separar as emoções das representações e torná-las orgânicas, inclui-se o gênero humano no mesmo processo que fazem os animais. Por conta disso, por serem os homens constituídos na linguagem e por ela, eles se tornam seres humanos emocionais, e não seres emocionais viscerais. Quando a professora da instituição relata suas vivências com Milena, demonstra a insegurança da criança e a falta que faz o contato social na forma presencial entre escola, criança e família. Ao mesmo tempo em que parece estar incomodada com o sumiço da mãe, compreende que há um distanciamento entre escola e família no contexto pandêmico.

Gratiot-Alfandéry (2010, p. 41-42) traz a contribuição de Wallon para a questão da afetividade e assinala que

o movimento e agitação motora, normalmente reconhecida pela escola como sinal de problema de aprendizagem, baixo ou excessivo interesse, se analisado pela perspectiva walloniana, pode acrescentar entendimento às práticas escolares, pelo reconhecimento de que essa expressividade motora está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção da criança. Aqui também é benéfico reiterar a ressalva que Wallon faz da maneira adultocêntrica que se tem da criança. Em geral, professores tendem a julgar as manifestações infantis pela ótica esperada dos comportamentos adultos. Esse equívoco, em geral, leva os adultos a interpretações enviesadas e redutoras da expressividade infantil. Sobretudo os juízos morais tendem a impedir que uma compreensão favoreça práticas pedagógicas mais condizentes com o momento vivido pela criança.

Gratiot-Alfandéry (2010) indica que a afetividade, o movimento motor e o psíquico estão interligados. Muito importante a ressalva que Wallon faz quanto ao cuidado que o professor deve ter ao observar as manifestações da criança. No caso específico das tarefas remotas durante a pandemia, isso se tornou ainda mais necessário. No relato da professora da instituição é evidenciado o emocional da criança no momento que vivia, de pandemia, mudança de casa e de cidade, mudança de escola e conflito familiar.

Paralelo ao exposto acima, esse movimento de análise do relato de experiência vai marcando o modo como as relações escolares foram sendo afetadas pelos contextos externos, pois a todo o momento é possível inferir que há dificuldades sendo enfrentadas: problemas de conexão à internet; problemas pessoais da mãe; falta de alguém para acompanhar a criança e outros obstáculos. A seguir, temos o relato da professora da sala de aula regular, que dá pistas de como realizou uma sequência didática no contexto do ensino remoto emergencial.

O trabalho com Miguel e Alice (surdos) na sala de aula regular do 3.º ano do Ensino Fundamental

O atendimento a Miguel e Alice é um recorte do trabalho da professora regente da sala

de aula regular, que narra:

no ano de 2020, mês de março, ingressei em uma rede pública de ensino, atuando como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma turma de 2.º ano, 35 alunos, dos quais dois eram surdos. Um deles estudava em escola regular sem o atendimento especializado para Libras; o outro também havia sido matriculado no ano anterior na escola e apresentava muita resistência à primeira língua, inclusive se manifestando com choro. O trabalho no período remoto com esses alunos com deficiência foi orientado a partir das habilidades propostas no currículo municipal e adaptadas em material impresso e online – ambos em sequências didáticas. Conteí também com o trabalho da intérprete no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No processo de sistematização das tarefas conduzido pela professora, havia a parceria com uma intérprete de Libras que a acompanhava nas situações escolares, e ambas estruturavam as propostas conforme as especificidades dos alunos.

A rede municipal em questão adotou como medida prescritiva, devido à pandemia, o ensino assíncrono, com envio de vídeos e tarefas impressas para os estudantes. A docente realizava os atendimentos por meio do *WhatsApp*, em grupo e contato particular, tirando dúvidas, esclarecendo enunciados e elaborando projetos de leitura, entre outros pontos. As tarefas dos alunos foram organizadas em tarefas diárias e eram enviadas em blocos a cada 15 dias. A professora e a intérprete trabalharam em conjunto no desenvolvimento de vídeos norteadores que estivessem articulados com as sequências de tarefas, as quais envolviam: 1) Vídeos de apoio (apresentação da situação); 2) Tarefas impressas (os módulos); e 3) Propostas de vídeos (produção final).

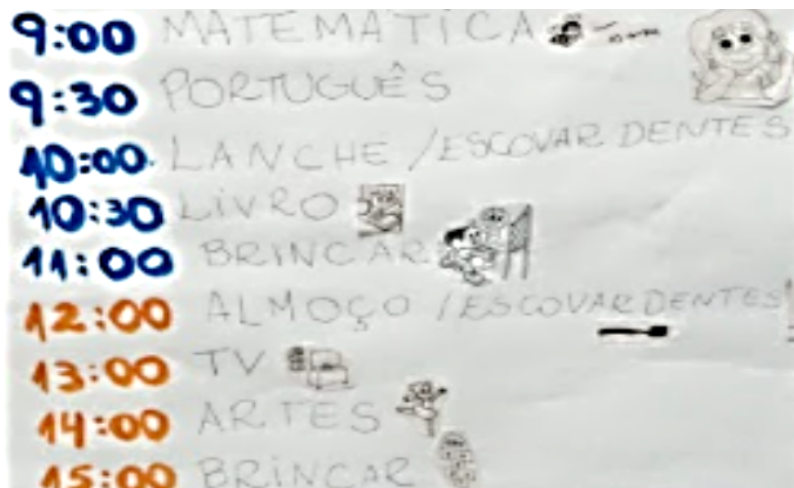
Miguel e Alice tiveram o primeiro contato com a professora no dia 13 de março de 2020, uma sexta-feira, dia em que lhe foi atribuída a sala na rede pública. Na semana seguinte iniciou-se a paralisação. Após o período de recesso e férias, e com as medidas emergenciais já instaladas, foram criados dois grupos no *WhatsApp*, um da turma e outro com a professora regente, a intérprete, as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as mães.

O primeiro contato foi via vídeo-gravado, formato escolhido porque cada aluno poderia assistir ao conteúdo e responder às tarefas no horário que lhe fosse mais conveniente, o que

interferiria menos na rotina e no período de adaptação. Posteriormente, realizou-se uma chamada de vídeo (ao vivo) com as famílias, para estabelecer maior proximidade. Além disso, orientou-se as famílias a estabelecer um local de estudos e organizar uma rotina, para que ambos os alunos pudessem ter bem situados, em casa, os momentos de estudo remoto.

As imagens a seguir dão a dimensão das duas primeiras etapas adotadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A Figura 1 ilustra a etapa 1, Vídeos de apoio (material elaborado com a intérprete da sala); nas Figuras 2 e 3 observamos a etapa 2, Tarefas impressas com variações.

Figura1 – Organização da rotina



Fonte: acervo da primeira autora

Essa primeira imagem, de um calendário elaborado pela professora, apresenta uma tentativa de envolver os alunos nas propostas. Ambos os estudantes, como primeira tarefa e para situá-los no espaço-tempo (calendário), anotariam características próprias de si. As 'folhinhas' tradicionais como modelo prescritivo engessam o trabalho pedagógico do professor e o reduzem, visto que no próprio computador poderiam ser encontrados recursos outros.

Na imagem a seguir, encontram-se as sequências didáticas prescritas pelo município. Nas indicações das tarefas, além do distanciamento, há o tipo de atividade que é determinado.

Figura 2 – Sequência didática da quarta quinzena do trabalho remoto

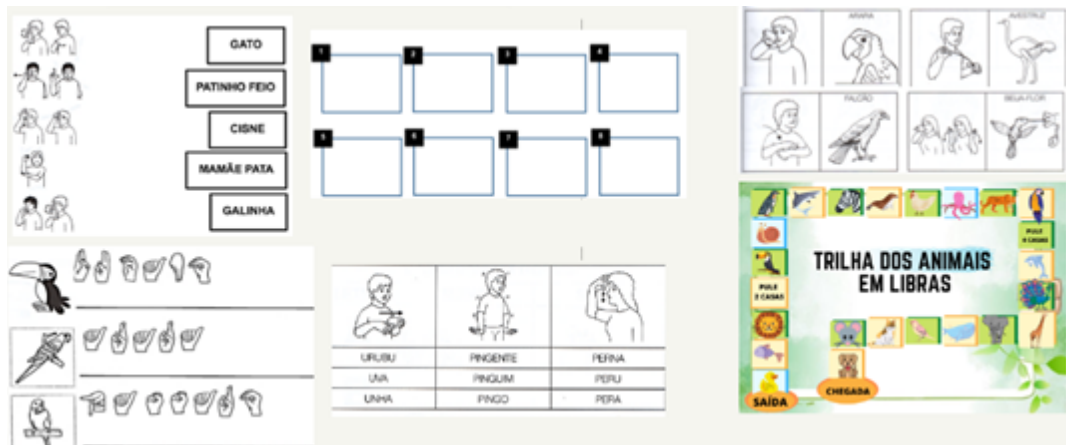
(História → Sinal → Imagem)



Fonte: acervo da primeira autora

Como observamos previamente, na etapa 1 foram priorizados elementos visuais e artísticos, que pudessem chamar a atenção dos alunos e aprimorar a apreensão dos conceitos ao relacionar o visual ao texto e ao sinal.

Figura 3 – Tarefas da quarta quinzena do trabalho remoto



Fonte: acervo da primeira autora

Na Figura 3, ainda referente à etapa 2, as tarefas impressas foram organizadas e diagramadas de modo que fossem compreensíveis e visualmente “limpas”. Além disso, elas dialogavam com as mesmas imagens enviadas em vídeo, o que visava favorecer a relação entre os materiais usados pelos alunos surdos. Por fim, na terceira etapa, os alunos realizavam vídeos no contexto das propostas para socializar com os colegas. Esses vídeos permitiram a construção de um processo discursivo e de uma atitude responsiva entre interlocutores, embora, às vezes, as propostas nos pareçam tarefas mecanizadas sem qualquer contextualização ou dialogização com o mundo vivido (BAKHTIN, 2016).

A mãe de Alice já havia relatado algumas dificuldades que a filha tinha com a Libras e de comunicação no cotidiano. A partir da sequência elaborada pela professora e pela intérprete, Alice começou a incorporar o conceito de “árvore”, “filhote”, “mãe”, “pássaro”, todos enviados em tarefas sistematizadas e que envolviam o contexto da aluna. Isso resultou de um processo significativo para apropriação dos conceitos, um salto qualitativo no desenvolvimento a partir da aprendizagem. O modo como o ensino é trabalhado afeta a criança, como relata a mãe da aluna, e, a partir de uma modificação das práticas pedagógicas, a estudante começa a se apropriar das tarefas de sala de aula.

Ora, se o sujeito aprende na relação com o outro, e se os conteúdos escolares o afetam, uma sequência didática que não faz sentido para a aluna pode se tornar difícil e inalcançável. Como explicam Borba, Machado e Caliman (2008), com base no pensamento vigotskiano e de

outros pensadores, o ser humano desenvolve suas funções psíquicas na interação com os outros. Para as autoras, os escopos das emoções e das afetividades são cruciais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esse processo, que parte dos docentes, possibilita um ensino no qual os sujeitos se expressam com base em suas vivências e em modos particulares de percepção da realidade, como afetividade, amizade, carinho, respeito, amor e dedicação, por exemplo. Por esse motivo,

não existe construção de conhecimentos sem a ação dos sujeitos, sem o comprometimento de todos os envolvidos neste processo. Não existe comprometimento em relações vazias de afeto, sem motivação, sem o estabelecimento de vínculos afetivos. Sem vínculos afetivos, sem sentimentos, as interações sociais e escolares tornam-se frias, distantes e 'coisificadas', e estas relações distantes podem prejudicar a aprendizagem dos educandos (BORBA; MACHADO; CALIMAN, 2008, p. 78).

Entendemos que a linguagem favoreceu o desenvolvimento de Alice, e permitiu que ela focasse no que queria expressar e se esforçasse para fazê-lo em sinais. A aluna consegue relacionar informações aprendidas nas atividades, observar seu cotidiano e ordenar os fatos para contar à mãe. Esse percurso revela os avanços de sua memória por meio da aprendizagem, ao recontar fatos do passado no presente. Ela faz esse movimento de recontar a partir de sua percepção de mundo, ou seja, de como as situações sociais a afetam. Ao discutir sobre essa 'afetividade', Leite (2012) aponta que os objetivos de ensino são escolhidos com base na reflexão de valores e crenças diretamente ligados ao selecionador dos conteúdos.

Nas práticas pedagógicas, o afetivo se dá mediante a relevância dos conteúdos selecionados para os alunos, e quando eles não são relevantes se tornam um problema. Na escola tradicional, muitos objetivos são tidos como irrelevantes pelos estudantes, porque separam a esfera significativa da escola e a realidade. Dessa forma, Leite (2012) defende a presença da afetividade nas tomadas de decisões dos professores, as quais trazem impactos positivos e negativos na subjetividade dos alunos, e por causa disso a mediação pedagógica tem em sua qualidade um dos fatores cruciais para o estabelecimento de vínculos entre os eles e os conteúdos escolares.

Vemos nas situações descritas que ambos os estudantes foram intencionalmente colocados em um ambiente (mesmo que entendido aqui como o virtual) e em um planejamento estimuladores. É justamente no papel do docente que se pode compreender como as ações do professor repercutem na atitude dos alunos e podem ser potencializadas pelas diretivas de abertura ou negação dadas pela família.

Considerações finais

Neste relato investigamos o que narram as professoras a respeito do trabalho pedagógico com alunos com deficiência no contexto da pandemia. Ao problematizarmos esse mote, acolhemos narrativas de duas professoras sobre sua atividade docente no período pandêmico. De acordo com seus relatos, o período impôs grandes desafios para os atores escolares, sobretudo os da educação básica.

Como vivenciamos, no quesito tecnologia, muitos alunos não têm computador ou celular, ou contam com apenas um dispositivo para ser compartilhado entre os membros da família. Mesmo assim, poucos têm acesso à rede de internet e a conexão geralmente é fraca, o que interrompe o sequenciamento de ideias, e acarreta dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem. Conhecer esses desafios, essas dificuldades, motivou-nos a pensar no que é possível ser feito em meio a tamanho (des)caso e refletir sobre a urgente necessidade de políticas públicas, tanto para a formação (continuada) do professor quanto para investimentos na área da tecnologia. Como o professor dá sua aula em casa se o seu computador não funciona? Parece-nos que as prescrições pressupõem condições ideais de vida, e que os responsáveis por elas fingem desconhecer como vive o povo brasileiro.

A educação familiar, como apresentada nas narrativas, apesar de diferir da escolar, também interfere como mediadora nas concepções que vão sendo construídas na pessoa desde sua infância, no estreitamento das suas relações com os outros, que vão se ampliando e sendo ampliadas no espaço privilegiado educativo e por influência dele. O apoio da família é orientado pela perspectiva de que ela é o círculo mais próximo da criança e tem a incumbência pela educação das pessoas com deficiência. Mas a função social da escola não se restringe à

educação dada pela família. A instituição é responsável por organizar sistematicamente os saberes da humanidade, o que significa que a educação escolar medeia as escolhas das pessoas com deficiência progressivamente, isto é, sua elaboração acerca do mundo que as rodeia.

Observamos que as propostas elaboradas – em condições atípicas – pelas professoras apontam para a função da escola como locus de transformação, mediação, trocas, ampliação de valores e conceitos, e percepção do espaço ocupado pelos alunos. Mas essa instituição ainda está carente de intervenção, pois, como vimos, mesmo no ensino remoto as tarefas pedagógicas foram construídas em ‘folhinhas’ tradicionais. Por isso, marcar o trabalho real, acontecido, não implica dizer que ele foi o ideal. Ademais, seguimos questionando: como avaliar os alunos no ensino remoto emergencial da mesma forma que no ensino presencial? É possível nivelar o conhecimento de um aluno cujo motivo maior de ir à escola é a merenda, pois não tem comida em casa, com o de outro que tenha uma boa condição de vida?

Ressaltamos que mesmo em um estado rico como São Paulo há diferenças sociais gritantes (fome, falta de saneamento básico, preconceito, miséria etc.). Compreendemos que, dentro das condições concretas, o que as professoras realizaram foi o que estava ao alcance delas. Daí a necessidade urgente de políticas públicas com vistas àqueles que estão no chão da escola e a constroem. Como Ferreira e Barbosa (2020) apontam, os conceitos de chão da escola e cotidiano resistem, e ganham significados outros que ultrapassam a associação de ensino e aprendizagem ao espaço físico, adentram na dimensão do simbólico, do que se humaniza na troca com o outro. O cenário pandêmico e as situações apresentadas aqui apontam também para a necessidade de um olhar minucioso para o que precisa ser trabalhado com os alunos e para a formação (continuada) de docentes.

É preciso revisitar os princípios que norteiam o trabalho pedagógico para traçar estratégias que contemplem as especificidades dos alunos nas condições em que estão inseridos; é preciso potencializar a ótica de que a escola pode ser democrática e emancipadora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BORBA, V. R. de S.; MACHADO, A. da S.; CALIMAN, R. A. Afetividade na sala de aula: concepções de algumas docentes. *Nucleus*, [s. l.], v. 5, n. 1, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 11/2020, de 7 de julho de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 3 ago. 2020.
- DIEHL, D. A. Pandemia e desigualdades sociais. *InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 303–314, 2021.
- FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Praxis Educativa*, [s. l.], v. 15, p. 1-24, 2020.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, H. *Henri Wallon*. Tradução e organização de Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.
- MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. 2010. 187 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- MONTEIRO, C. M.; FREITAS, A. P. de. A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, [s. l.], v. 6, n. 19, p. 910-926, 2021.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R.; SIMAS, V. F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: *BIOGraph*, 2014. p. 2-16.
- SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. As narrativas como opção metodológica da pesquisa em formação de professores. *Horizontes*, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em março 2022.

Aprovado em setembro 2022.