

Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência¹

Actions and reflections of teachers and researchers on the teaching practice with students with disabilities

Ana Paula de FREITAS²

Maria Inês Bacellar MONTEIRO³

Evani Andreatta Amaral CAMARGO⁴

Resumo

Neste texto tem-se como objetivo identificar as dificuldades para lidar com alunos com deficiência, reveladas pelos professores, bem como analisar suas ações e reflexões sobre práticas pedagógicas. Toma-se como referência teórica e metodológica os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Baseando-se na pesquisa colaborativa, foram realizadas reuniões com docentes de uma escola pública. Nas análises, identificou-se duas unidades de análise: ações e reflexões dos professores e pesquisadores para ensinar alunos com deficiência e dificuldades reveladas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Os resultados mostram o papel fundamental da reflexão de professores e pesquisadores sobre as ações pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência.

Palavras-Chave: Formação Docente. Educação Inclusiva. Pesquisa Colaborativa. Alunos com Deficiência.

Abstract

The purpose of this paper is to identify the difficulties reported by teachers on how to deal with students with disabilities, and analyze their actions and reflections on teaching practices. The theoretical and methodological assumptions were those of the cultural-historical perspective. Based on collaborative research, meetings were held with teachers of a public school. During the assessment, two units of analysis were identified: (1) the actions and reflections of teachers and researchers on how to teach students with disabilities and (2) the difficulties encountered by teachers in their teaching practices. Results show the key role of the teachers and researchers' reflections on the educational practices for teaching students with disabilities.

Keywords: Teacher Training. Inclusive Education. Collaborative Research. Students with Disabilities.

1 Apoio Proesp/Capes.

2 Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Líder do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. End.: Av. Senador Lacerda Franco, 360, Centro - Itatiba-SP. CEP: 13251-900 Email: <freitas.apde@gmail.com>.

3 Doutora em Psicologia, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Líder do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar. Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156 – Taquaral – Piracicaba-SP. CEP: 13.423-170. E-mail: <monteirobim@gmail.com>.

4 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto – SP. Grupo de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar. End.: R. Padre Euclides, 995, Campos Elíseos, Ribeirão Preto-SP. CEP:14085-420. Email:<evaniamaral@gmail.com>.

Introdução

A educação de alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, deu-se como resultado da política de educação inclusiva implantada no Brasil, sobretudo a partir de 2003 (KASSAR, 2011) e como desdobramento de movimentos internacionais orientados nessa perspectiva, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (MONTREAL, 2001). A materialização de tal política ocorreu por meio de resoluções e decretos (BRASIL, 2008, 2009, 2011) e pelo conjunto de ações e programas, tais como o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e o Programa Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007a, 2007b).

Ao refletir sobre os programas de formação de professores oferecidos pelo governo federal, Kassar (2011, p. 76) explicita que

Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância. Essas escolhas pretendem otimizar os recursos, atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais.

Sem a pretensão de discutir, neste texto, os programas de formação oferecidos em nível federal, parece-nos oportuno ressaltar que esses programas, na prática, não têm se mostrado suficientes para atender às demandas reais dos docentes em seus fazeres pedagógicos. Essa afirmativa decorre da constatação de diversos trabalhos que vêm, sistematicamente, indicando os inúmeros desafios para a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva (KASSAR, 2011; PLETSCH, 2009).

Estudos que focalizaram diferentes períodos de escolaridade e situações específicas de ensino de alunos com deficiência, em escolas regulares, apontam para as dificuldades encontradas, pelos professores, para realizarem práticas pedagógicas que possibilitem a esses alunos o acesso ao conhecimento escolar. Os achados das pesquisas revelam algumas ações realizadas pelas escolas e pelos professores com o intuito de inserir tais alunos nas atividades regulares, ou seja, ter um professor de apoio na sala e realizar atividades diferenciadas. Todavia,

as alternativas encontradas não estão possibilitando, aos alunos com deficiência, que tenham garantidos seus direitos de aprender conteúdos escolares (DAINEZ, 2009; FREITAS; MONTEIRO, 2010; MONTEIRO; FREITAS, 2014).

Compreendemos a escola como *locus* privilegiado para a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Assim, a educação escolar tem papel fundamental na formação psíquica e na inserção social dos sujeitos que a frequentam (MARTINS, 2013; SAVIANI, 1984; 2008). Em relação aos alunos com deficiência, essa função não é diferente. Ferreira (2007) argumenta que a escola deveria assegurar propostas educacionais para atender às diferenças e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento social e cultural de todos os alunos e, desse modo, para se tornar inclusiva, precisa garantir-lhes o acesso ao conhecimento escolar e a apropriação dos conteúdos culturais.

Para que o direito à aprendizagem escolar seja assegurado aos alunos com deficiência, as condições oferecidas pelo sistema de ensino devem ser adequadas, como, por exemplo: reorganização da escola e da sala de aula, com o intuito de promover estratégias de ensino que atendam às singularidades (FERREIRA, 2006; SANCHES, 2011), formação de professores (GARCIA, 2013; KASSAR, 2014), entre outros. No que se refere à formação docente, na perspectiva da política de educação inclusiva, nota-se que os professores começaram suas ações pedagógicas sem a formação ou discussões necessárias (GARCIA, 2013), o que pode ser uma das causas das dificuldades apontadas nos estudos já citados. Dessa forma, consideramos que pesquisas colaborativas que abordem as dimensões de produção de saberes e de formação contínua de professores podem ser relevantes, tanto para o avanço da produção acadêmica, como para atender às necessidades do agir profissional. De acordo com Ibiapina (2008), quando os docentes e pesquisadores produzem conhecimentos sobre o processo educacional, baseados em reflexões que inter-relacionam discussões teóricas e prática pedagógica, há ganho substancial no trabalho desenvolvido; assim, “[...] a pesquisa colaborativa concilia as referidas dimensões da pesquisa em educação: a construção de saberes e a formação do professor.” (CABRAL; MUNIZ, 2015, p. 7).

Há poucas pesquisas colaborativas que focalizam a formação continuada de professores para o trabalho com alunos com deficiência. Entre elas podemos citar Jesus (2009), Toledo e Vitalino (2012), Freitas (2013) e Camargo, Monteiro e Freitas (2016). Esses autores indicam que as reflexões decorrentes dessas pesquisas contribuem para desencadear processos de estudo e, assim, ressignificar as ações docentes em relação ao ensino desses alunos.

Nogueira (2013), com base na perspectiva histórico-cultural, discute sobre propostas de formação oferecidas aos professores da educação básica, nas últimas décadas, e como essas propostas refletem no trabalho docente. A autora considera o trabalho como uma função psíquica superior específica; portanto, segue a mesma

lei de desenvolvimento das demais funções superiores, isto é, primeiro aparece como uma categoria interpsicológica e, posteriormente, como intrapsicológica. Apesar das propostas de formação disponibilizadas, Nogueira (2013) observa uma transformação muito lenta nas práticas docentes. Para ela, isso decorre do trabalho como função psíquica superior no processo de internalização do *novo*, o que demanda um tempo para o trabalhador apropriar-se dos recursos disponíveis, recursos esses internos e externos ou culturais.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho de formação docente não pode desconsiderar o tempo necessário para o processo de apropriação das práticas pedagógicas em relação aos alunos com deficiência.

Zeichner (2008) faz uma crítica aos efeitos do neoliberalismo e neoconservadorismo na educação pública no controle dos professores, tirando-lhes a autonomia, o que interfere diretamente em suas práticas pedagógicas. Para que o conhecimento do professor se efetive em sua prática, ele deve estar fundamentado em teorias de desenvolvimento, de ensino/aprendizagem, de conteúdo, do currículo da disciplina ministrada e de políticas que sustentem a educação pública. Assim, nessa perspectiva, ser professor engloba reflexões tanto sobre a prática e o conteúdo de seu trabalho, quanto a respeito de questões políticas e sociais.

Ao refletirmos sobre alunos com deficiências, consideramos que a formação dos professores deva englobar tais conhecimentos, isto é, como se dão os processos de aprendizagem e de desenvolvimento desses alunos nas relações de ensino, no contexto escolar, quais especificidades lhe são necessárias quanto às características inerentes às deficiências, além de compreender as próprias políticas que dão suporte ao ensino inclusivo.

Interessa-nos contribuir com a escola no sentido de se pensar em práticas pedagógicas que favoreçam o ensino de alunos com deficiência e, nesse sentido, assumimos os pressupostos da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2001). Partindo da tese da gênese social do desenvolvimento humano, o autor discutiu e elaborou conceitos que explicam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que, ainda hoje, têm sido incorporados ao âmbito de propostas pedagógicas.

Quanto à dimensão de ensino e de aprendizagem, no contexto escolar, as ideias de Vigotski (2007) têm contribuído para reflexões mais aprofundadas sobre o desenvolvimento desses alunos. O autor atribui um amplo papel à aprendizagem no curso do desenvolvimento da criança e valoriza aquilo que ela consegue realizar com colaboração de outros mais capazes.

Para Vigotski, a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real (diz respeito ao que a criança já aprendeu, aos problemas que ela consegue resolver com autonomia) e o nível de desenvolvimento

próximo (que se refere às tarefas que a criança consegue realizar sob orientação de um adulto ou de pares mais capazes), é o ponto em que a atuação pedagógica deve ocorrer. No caso de alunos com deficiência isso não é diferente. Existe dependência dinâmica entre a aprendizagem e o desenvolvimento, que deve ser compreendida pelo professor para que, em sua prática pedagógica, sejam identificadas as possibilidades de aprendizagem dos alunos, por meio de atividades partilhadas.

Vigotski (1997) propôs a formulação de um modelo de compreensão dos processos humanos, valendo-se da discussão sobre as implicações das condições socioculturais na constituição do deficiente. O autor enfatiza que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todos os sujeitos (com ou sem deficiência), isto é, o desenvolvimento tem natureza social, e só pode ser compreendido na dinâmica das relações que ocorrem entre os sujeitos imersos na cultura. Quando há uma criança com deficiência, é preciso que se busquem caminhos que lhe permitam participar do seu grupo social, interagir com outros, partilhar conhecimentos e, conseqüentemente, aprender.

Nesse processo, as oportunidades para que uma pessoa se desenvolva são propiciadas pelo meio sociocultural no qual está imersa. Assim, faz-se necessário que os outros com mais vivências proporcionem experiências significativas para a pessoa com deficiência. Segundo Vigotski (1997), nas relações sociais concretas mediadas pela linguagem, os sujeitos com deficiência podem encontrar possibilidades de formação psíquica superior; ou seja, os caminhos de aprendizagem para essas pessoas vão sendo criados e organizados nas atividades coletivas, relacionadas às produções e interpretações de signos culturais. E, assim, a escola torna-se o *locus* privilegiado para que alunos com deficiência possam aprender novos conceitos, pois, nesse espaço, eles podem ter muitas experiências coletivas e significativas, nas dinâmicas interativas estabelecidas com os professores e os parceiros.

Vigotski (2001) e seus colaboradores realizaram estudos experimentais sobre o desenvolvimento conceitual em que mostraram o papel essencial da palavra na formação de conceitos. Para o autor, é com a ajuda das palavras que a criança formará os conceitos. Afirma que:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento dos conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2001, p. 170).

De acordo com o autor, ao entrar na escola, a criança domina conceitos que foram elaborados no decorrer de sua vida, nas situações cotidianas, na relação direta com o mundo que a rodeia. Os alunos se apoiam nesses conceitos espontâneos e, por meio da palavra, em relações de ensino significativas, podem elaborar conceitos científicos.

Com a necessidade premente de contribuir com a escola e seus atores, na busca por relações de ensino mais significativas, temos como objetivo, neste texto, identificar as dificuldades reveladas pelos professores para lidar com alunos com deficiência, analisar suas ações e reflexões sobre as práticas pedagógicas, buscando-se, assim, indícios de possibilidades de transformação da ação docente.

Aspectos Metodológicos

Este estudo relata uma parceria universidade-escola pública, numa perspectiva de pesquisa colaborativa, a partir das necessidades concretas do professor em seu fazer pedagógico, levando-se em consideração suas condições de trabalho e a realidade do contexto no qual atua. Segundo Ipiabina (2008), a pesquisa colaborativa envolve a participação de pesquisadores vinculados a universidades e professores da educação básica, em processo de produção de conhecimentos conjuntos.

Participaram do estudo três professores-pesquisadores vinculados, respectivamente, a três programas de pós-graduação em Educação, de instituições privadas de ensino superior, no estado de São Paulo; 21 professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), de diferentes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história, ciências, inglês, espanhol, artes, educação física, geografia, e dois professores coordenadores pedagógicos, todos pertencentes a uma escola pública de um pequeno município do interior do estado de São Paulo.

Nos anos de 2012 e 2013, realizamos dez reuniões com os educadores durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), cada uma delas com duração de duas horas. Como procedimentos de construção de dados, todos os encontros foram filmados e posteriormente transcritos. As filmagens foram realizadas por uma aluna de graduação, bolsista de iniciação científica e as transcrições pelos professores-pesquisadores. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme critérios éticos para as pesquisas envolvendo seres humanos.

Em 2012, os professores apresentaram, nessas reuniões, narrativas orais sobre suas dificuldades em trabalhar com o aluno com deficiência. Relataram a pouca (ou nenhuma) formação recebida para realizar esse trabalho e atribuíram

a responsabilidade pela não aprendizagem dos alunos à família, à ausência de apoio de profissionais especializados e à falta de diagnóstico médico. A partir disso, intervimos para que os professores identificassem as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e notassem o que é possível ser realizado em sala de aula, apesar das condições adversas apontadas por eles. Percebemos a necessidade de se oferecer, aos professores, subsídios teóricos que pudessem contribuir com suas reflexões sobre a prática pedagógica.

Desse modo, em 2013, realizamos três encontros, sendo que, no primeiro, apresentamos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento, com base na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997, 2001, 2007); no segundo encontro, discutimos o processo de elaboração conceitual, enfatizando o papel do outro e dos signos nesse processo. Destacamos o papel da palavra como central para a elaboração dos conceitos dos alunos e identificamos a escola como *lócus* privilegiado para se trabalhar a formação de conceitos científicos. No terceiro encontro do semestre, os professores apresentaram experiências que realizaram com os alunos com deficiência, trazendo as dúvidas em relação às possibilidades de aprendizagem e refletindo sobre suas práticas pedagógicas. As reuniões eram coordenadas pelas pesquisadoras a partir de propostas sugeridas e discutidas com os professores. Para este texto, selecionamos três episódios referentes ao terceiro encontro de 2013. Consoante com o que propõe a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), a escolha dos episódios se deu em função do olhar das pesquisadoras sobre os fatos que buscavam investigar, quais sejam, as dificuldades reveladas pelos professores para ensinar os alunos com deficiência, suas ações e reflexões sobre a prática pedagógica e as possibilidades de transformação dessa prática. As pesquisadoras, ao mirarem para os dados produzidos durante os encontros, realizaram uma espécie de filtro metodológico, refinando o olhar em busca de se construir “[...] uma relação muito estreita [...]” entre o objeto e o método de investigação (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Tendo em vista o princípio da natureza social do desenvolvimento humano proposto pelo autor, a investigação realizada deve buscar compreender “[...] como se manifesta o grande no pequeno” (VIGOTSKI, 1995, p. 64), ou seja, compreender a relação dos eventos singulares com outros planos culturais e sociais mais amplos (a circulação das ideias, as esferas institucionais, entre outros). As análises explicativas do processo de interlocução em curso são orientadas para as minúcias indiciais, com a intenção de apontar os movimentos presentes na dinâmica interativa. Realizamos, portanto, recortes pontuais, organizados em duas unidades de análise: a) ações e reflexões dos professores e pesquisadores para ensinar alunos com deficiência; e b) dificuldades reveladas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Para Vigotski (2001), tais unidades conservam as propriedades inerentes ao todo que se pretende investigar.

Resultados e Discussões

Nos dados aqui apresentados, os professores trouxeram suas práticas docentes e o processo do seu trabalho reflexivo que diz respeito à proposta de inclusão de dois alunos com deficiência, do Ensino Fundamental, escolhidos por esses professores para a discussão nos encontros. São eles: C., 7º ano, com 12 anos de idade, e G., 8º ano, com 18 anos de idade. Ambos sem diagnóstico definido, mas com suspeita de deficiência intelectual.

Ações e reflexões dos professores e pesquisadores para ensinar alunos com deficiência

Dado 1:

Profa. L.: Eu gostaria de iniciar pedindo desculpa, porque naquela ocasião a escolha do nosso grupo recaiu sobre uma atividade que uma das colegas estava desenvolvendo em ciências; infelizmente, ela [referindo-se à Prof. M.] foi desligada por processo de decisão que tivemos em junho [...]; o que eu pude [perceber], na conversa que eu tive com ela, inicial do andamento [...]. Eu sou professora de língua portuguesa da sala do 7º ano; na sala que tem um aluno chamado C., com bastante problema de ordem cognitiva, e o que eu sei da aplicação que a professora fez, infelizmente não tenho material nenhum para colocar para vocês. A professora trabalhou o processo de formação da Terra, então ela passou um filme para os alunos, chamado ‘O último dia dos dinossauros’, uma animação do Discovery Chanel, lançado em 2010. Os alunos assistiram [...], eu sei, pelo relato da professora, que eles, a partir de assistirem ao filme, eles fizeram, montaram um texto relatando tudo o que para eles foi significativo naquele filme, e, na ocasião, ela ainda relatou que o aluno C. chegou a elaborar uma frase. Ele é meu aluno de língua portuguesa [...]. Este ano, minha perspectiva com ele é de que ele traga a estrutura do texto naquilo que ele sabe copiar, para um plano mais reduzido, e ele, algumas colocações que eu faço, se eu soletro para ele, ele entende muito bem a letra, ele ainda é incapaz de ler, não há nada

que impeça dizer que ele pode ler. A professora M. fez um progresso no fato de que ela, ele montou uma frase, que falou a frase e ele escreveu, naturalmente ele precisou da ajuda dela, como eu faço na aula, a gente vai soletrando e ele compõe [...]

Pesq. I.: [dirigindo-se à professora de língua portuguesa] eu sei que não foi você que acompanhou ele nesta atividade, que a gente tinha combinado, mas o objetivo que a professora tinha, você sabe qual era o objetivo para este tema? E se ele conseguiu chegar perto de cumprir parte deste objetivo?

Profa. L.: o que ele chegou a cumprir é que ele, como sempre gosta, ele se manifestou e a professora disse a ele *então vamos colocar ideia, então vamos escrever*, e ele se propôs a escrever, e ela disse que da parte dela ficou bem satisfeita, porque naturalmente ele sempre fica apenas olhando e não se posiciona, né? E neste caso ele fez [...].

Nesse episódio, a professora L., de língua portuguesa, relatou uma atividade realizada pela professora M., de ciências, a partir da ideia de se trabalhar com atividades significativas para todos os alunos. Isso havia sido discutido pelas pesquisadoras, em encontro anterior. O conteúdo científico que estava sendo trabalhado era o 'processo de formação da terra'. Os alunos assistiram a um filme sobre esse assunto, conversaram abordando o tema e, em seguida, produziram um texto sobre ele. Nessa atividade, segundo relato da professora L., o aluno C. elaborou uma frase.

Assistir a um filme, dialogar e escrever sobre o filme, são ações deliberadas propostas pela professora de ciências e realizadas pelos alunos. A professora tinha como objetivo trabalhar um conceito científico e, para isso, buscava, na dinâmica da sala de aula, meios para alcançar essa meta; assim, se valeu de recursos auxiliares (VIGOTSKI, 1995), que funcionam como mediadores semióticos e que se interpõem entre os alunos e o objeto de conhecimento (no caso, o processo de formação da terra). Não é possível saber, pelo breve relato da professora L., se os alunos se apropriaram do conteúdo científico que estava sendo trabalhado; todavia, o que pretendemos focalizar aqui é que a professora M. disponibilizava aos alunos esses diferentes instrumentos técnico-semióticos (vídeo, diálogo oral, escrita), os quais poderiam contribuir para a elaboração conceitual de todos os alunos, inclusive, a do aluno com deficiência. O aluno C. participou da atividade e elaborou, em conjunto com a professora, uma frase sobre o que, para ele, foi significativo no filme. Retomamos aqui as proposições de Vigotski (1997)

sobre as possibilidades de aprendizagem de pessoas com deficiência, que, para o autor, são dadas pelas oportunidades oferecidas pelo grupo social, em situações necessariamente mediadas pelo outro, pela palavra.

A partir da explicação sobre a saída da colega, a professora L. começou a refletir sobre quais eram seus objetivos em relação ao aluno, demonstrando, assim, a responsabilidade que sentia sobre o aprendizado dele. A professora tinha uma intencionalidade pedagógica e procurou explicar o modo como atuava com o aluno com deficiência, enfatizando a importância da ação docente (MARTINS, 2013) e do papel do outro para o processo de ensino (VIGOTSKI, 2007). Essas noções, discutidas pelas pesquisadoras em reunião anterior, foram centrais para a compreensão do desenvolvimento de todos os alunos, inclusive do aluno C.

O fato de a professora não estar mais presente na escola dificultou o processo de reflexão sobre essa prática devido a uma quebra na continuidade do trabalho iniciado. Chamamos a atenção aqui para a dificuldade que temos encontrado na proposta de trabalho de formação e reflexão dos professores, com base na relação teoria e prática (ZEICHNER, 2008), tendo em vista que eles iniciam esse trabalho e depois mudam de escola e ou de cargo, e essa formação é interrompida.

Dado 2:

Profa. R.: Meu objetivo era ensinar a manusear o dicionário, que ele [referindo-se ao C.] compreenda uma palavra e anote o significado, então eu fiz léxicos, né? Coloquei palavras em espanhol e o significado; ele conseguiu, eu falei pra ele: - *Primeiro essas palavras* (aponta para o dicionário que tem em mãos). Eu dei a metade pra ele pronto, e eu falei pra ele procurar em tal lugar que tem a primeira letra [...] e ele conseguiu, a palavra que era Hermano com H, ele consegue. Ele foi procurando e achou: - *Aqui ... muito bem.* Depois ele sentiu dificuldade, porque aqui tem a fonética, ele foi com o parecido da fonética.- *Esse não. Aí está o primeiro significado, o segundo significado e tem a [...].* Eu falei: - *Eu quero um significado, só um.* Aí ele foi lá e copiou o primeiro significado.

Pesq. I: Mas ele conseguiu ler o significado?

Profa. R.: Não, ele só achou, identificou e copiou, colocou o significado, só isso que eu pedi, porque tenho 50 minutos, e ele já conseguiu ver o significado e ele conseguiu encontrar todas as palavras, ele conseguiu, só que ele tem dificuldade. Se você colocar o primeiro significado ou o segundo, eu falei: - *Só uma.* E ele copiou, eu tenho o resultado, quer ver?

Pesq. I.: Não, eu nem preciso do resultado. Ele consegue copiar o significado, mas não conseguiu entender o significado.

Profª. R.: Exato, mas aí, é outro passo, outro passo, para mim o objetivo era ensinar a manusear isso aqui [aponta para dicionário]. Se sabe encontrar a, b, c, d, e, h, que foi porque ele está tendo uma base de português, porque esta é a língua mais importante [...].

Pesq. I.: É, que me parece que a dificuldade dele de copiar e explicar a coisa escrita não é uma dificuldade [...].

Profª. R.: Não, não, isso significa que ele tem uma bagagem de conhecimento [...].

Nesse episódio, a professora R., de espanhol, relatou a participação do aluno C., do 7º ano, em sua disciplina. Avaliou que ele realizou a mesma atividade que os demais (a busca de palavras em espanhol no dicionário), a partir de ações intencionais realizadas por ela. Por um lado, a professora procurou caminhos para que esse garoto conseguisse participar, de modo efetivo, da mesma atividade que os demais alunos e, para isso, lançou mão de ações pedagógicas, oferecendo recursos para que ele participasse: colocar palavras em espanhol, dar o significado, apontar quais palavras ele devia buscar no dicionário e dar o modelo de como realizar a atividade.

Monteiro e Freitas (2014, p. 105), ao analisarem indícios de aprendizagem de alunos com deficiência em contextos escolares, argumentam que é preciso refletir sobre a ideia de ação colaborativa, que, para as autoras, “[...] está na compreensão sobre as relações que se estabelecem em sala de aula, que permitem a elaboração de novos sentidos pelo grupo de alunos e pelo professor.” Desse modo, as ações pedagógicas realizadas pela professora R. configuraram-se como possibilidades, encontradas por ela, para ensinar ao aluno com deficiência. Vigotski (1997), em suas proposições sobre caminhos possíveis de aprendizagem para alunos com deficiência, argumenta que esses caminhos são dados nas relações sociais e nas mediações realizadas pelo outro, com o auxílio de instrumentos semióticos (nesse caso, a palavra da professora, o gesto de apontar, o uso do dicionário e o modelo de como a atividade deve ser realizada).

Por outro lado, o episódio revelou indícios de que a professora tem expectativas mínimas em relação ao aluno com deficiência, ao afirmar que solicitou apenas a cópia das palavras do dicionário, e isso ele já sabia fazer. A palavra não surgiu em um contexto em funcionamento, para que o aluno se valesse dela em um processo interacional. A pesquisadora identificou isso e questionou a professora sobre a compreensão do significado das palavras pelo aluno. A docente argumentou

que não tinha esse objetivo com a atividade e que isso seria outro passo. A baixa expectativa de professores em relação aos alunos com deficiência pode ser relacionada ao olhar estigmatizante, que, historicamente, vem marcando a concepção sobre pessoas com deficiência e, para além das características biológicas, há uma construção social da deficiência que gera situações excludentes (AMARAL, 1995; CARVALHO, 2006). Além disso, a implantação da política de educação inclusiva no Brasil (KASSAR, 2011) é marcada por inúmeros desafios, entre eles o de formar professores. Kassar (2014) chama a atenção para a contradição entre o aumento de matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica e a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas. Segundo ela, “[...] a disseminação do discurso de inclusão pode ser utilizada para a desconsideração da necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores.” (KASSAR, 2014, p. 221).

Para Vigotski (1995, 2001), em práticas sociais concretas, em relações necessariamente mediadas por signos, ocorrem os processos de internalização e de significação de novos modos de conhecimento. Assim, a dinâmica dialógica instaurada durante os encontros, pode tornar-se um espaço privilegiado para a ocorrência desses processos. Nesse sentido, inferimos que a pergunta da pesquisadora pode contribuir para que a professora reflita sobre sua ação e sobre o processo de aprendizagem do aluno, embora nesse dado o que podemos observar é que a professora considera que o aluno atendeu aos objetivos que ela propôs, a partir da introdução de alguns recursos auxiliares. A apropriação pela professora de um referencial teórico sobre aprendizagem e desenvolvimento e de um outro olhar para a pessoa com deficiência, pode demandar tempo de internalização, conforme explicitou Nogueira (2013). Para essa autora, como já apresentado, o trabalho docente, compreendido como função mental superior, nos termos de Vigotski (1995, 2001), segue o mesmo curso de desenvolvimento que as demais funções, ou seja, primeiro como função interpsicológica, por meio das relações sociais significativas, e, a partir daí, como processo interno intrapsicológico.

Nessa unidade de análise procuramos revelar, no contexto do trabalho colaborativo, as ações pedagógicas dos professores em relação ao aluno com deficiência e suas reflexões sobre essas ações. As professoras realizaram ações com os conhecimentos e recursos que possuíam. Identificamos que as reflexões feitas mostram algumas das discussões ocorridas em reuniões anteriores, como, por exemplo, o resgate de propostas realizadas, o que nos faz inferir que tais reuniões podem levar à ressignificação de concepções sobre os alunos com deficiência e suas possibilidades, bem como sobre diferentes propostas pedagógicas.

Dificuldades reveladas pelos professores em suas práticas pedagógicas

Dado 1:

Profa. L.: Compreender e entender, eu vejo assim, pra mim não tem incógnita o que ele aprende [refere-se ao aluno G.], eu uso todos os recursos com ele pra aprender, existe uma chamada de atenção quando ele está ... [mexe-se na cadeira, imitando o modo como o aluno se movimenta]. Ele compreendeu aquilo que eu falei: - *Agora você tem que ficar quietinho na sua carteira, vamos participar da aula de outra maneira, não dá para você ficar de pé.* Ele entende isso, ele entende história em quadrinho. Eu fiz com os alunos uma história em quadrinhos sem qualquer elemento verbal, fiz os alunos verbalizarem, para depois eles trabalharem o retorno da história em quadrinho sobre cooperação pela água. Para mim é muito bom pensar que ele aprende [...]. A gente está trabalhando, usando de recursos, para mim é importantíssimo, a gente está motivada para todas aquelas atividades, ele está presente, ele vai, ele quer, eu não posso dizer que ele seja, pra mim, um aluno que me cause problema na sala de aula porque não quer ou não tem o menor interesse em aprender. Ele está pronto, mas é uma incógnita pra mim.

Pesq. I.: Em relação a essa história em quadrinho, ele, você disse que ele vai se interessar?

Profa. L.: Por exemplo, nós contamos, fiz com que deduzissem, contassem a história, trabalhei uma história oralmente, e ele fica assim...

Pesq. I.: Mas ele não conta? (interrompendo a fala da professora L.)

Profa. L.: Não, se ele participa é com uma palavra, alguma coisa, ele participa com muita atenção, eu não sei o que ele absorve dali.

Pesq. AP.: Mas ele não volta se, por exemplo, você for perguntando pra ele?

Profa. L.: Sim, se você fizer alguma colocação, sim; mas não existe um raciocínio elaborado, não é? É uma história de quê? Aí o colega falou de peixe e era o roubo do peixe. Ele não chega à conclusão que é roubo de peixe, não é? Os alunos que eu fui perguntando e ele junto [...] aí ele não chega, eu não percebo isso, não sei se os colegas de

outras disciplinas que trabalham com ele sentem, eu não percebo nele o processo de elaboração, de um pensar para isso, concluindo uma coisa mais simples, é assustador. Ele é capaz de ver: é peixe, aí havia a figura “do roubando o peixe”, né? Aí ele falou ladrão, mas ele não elabora.

Pesq. I. Mas ... então ele, por exemplo: - *Quem roubou o peixe?* Ele fala: - *o ladrão?*

Profa. L.: Sim, a história em si ele não consegue concluir, os outros chegaram, sim, falaram muito mais rapidamente [...] ele é um menino que precisa de muito mais atenção.

Nesse episódio, a Professora L. compartilhou com o grupo as dificuldades que o aluno G., do 8º ano, apresentou para compreender a narrativa de uma história em quadrinhos trabalhada em sala de aula. Segundo seu relato, ela utilizou todos os recursos para ele aprender, tais como, chamar a sua atenção e trabalhar a história oralmente. Ela identificou que o aluno compreendeu suas orientações em relação à tarefa e também quanto ao seu comportamento. Porém, a inquietação da professora foi quanto à questão do que realmente esse aluno aprendeu, chegando a dizer que o processo de aprendizagem dele é uma incógnita, como a elaboração de conceitos.

Na fala dessa professora, compreendemos que sua questão não é em relação à possibilidade, ou não, de o aluno com deficiência estar na sala regular, e nem às suas propostas de atividades diferenciadas, mas, sim, quanto à sua dificuldade de compreender o processo de aprendizagem do aluno. Seus dizeres, ao afirmar que *ele está pronto, mas é uma incógnita para mim* ou *eu não sei o que ele absorve dali*, são indícios de que seus saberes pedagógicos não estão sendo suficientes para compreender seu aluno com deficiência. O que, provavelmente, é fruto da falta de formação para lidar com esses alunos, conforme apontaram Garcia (2013) e Kassari (2014). Assim, faltam à professora subsídios teóricos que lhe permitam compreender como o aluno aprende e o que ela pode fazer para isso.

A fala da professora L. é reveladora das dificuldades encontradas pelos professores em sua prática pedagógica. Pino (2005), ao refletir sobre o método de análise de Vigotski, afirma que, apesar das singularidades entre os sujeitos, os processos pelos quais esses passam são similares e, desse modo, a compreensão de um caso isolado, torna-se indício do que ocorre em um contexto mais amplo. A professora não percebe que suas ações pedagógicas, tais como, perguntar, dar pistas, propor a atividade em conjunto com os pares, podem levar o aluno G. à elaboração de conhecimentos. Pelo seu relato, notamos que o aluno, ao comentar a história em quadrinhos que estava sendo trabalhada, diz *ladrão* ao tentar explicar sobre o roubo do peixe. Para a professora não houve elaboração de conceitos. Entretanto, compreendemos que há indícios do processo de elaboração conceitual. *Roubar*

peixe remete o aluno à palavra *ladrão* e, desse modo, ele faz um encadeamento, no mesmo campo semântico, pois quem rouba é ladrão. No contexto do trabalho colaborativo, as pesquisadoras poderiam ter apontado essa questão para a professora, pois, conforme apontou Vigotski (2007), as atividades realizadas em colaboração são indicativas das possibilidades de aprendizagem. É preciso compreender que o processo de significação, ou seja, a passagem dos conhecimentos partilhados coletivamente para o plano pessoal (intrapésíquico) é singular, e a emergência do novo não é algo imediato, é decorrência de um processo dinâmico, não linear; sendo assim, as mediações sócias tornam-se fundamentais.

Nessa unidade de análise, as dúvidas da professora, quanto à eficácia da proposta pedagógica feita para seu aluno, constituem um caso exemplar das dificuldades dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o espaço das reuniões pode ser visto como possibilidade dos professores trazerem e discutirem suas ações do cotidiano escolar.

Considerações Finais

Neste texto procuramos identificar as dificuldades reveladas pelos professores para lidar com alunos com deficiência, bem como analisar suas ações e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Buscamos indícios das possibilidades de transformação do agir docente, de modo a colaborar para o processo de ensino na prática escolar, ao focalizar dados que foram construídos durante um trabalho de formação docente, na perspectiva da pesquisa colaborativa.

Constatamos que os professores, quando nos relatam sobre suas práticas pedagógicas, descrevem muitas ações que podem contribuir para o processo de ensino de alunos com deficiência. Tomam para si a tarefa de ensinar esses alunos, no contexto da sala de aula regular, e atuam nessa direção valendo-se de diversas possibilidades sócias: filme sobre a temática a ser trabalhada, dicionário, orientação oral sobre as tarefas, gestos indicativos, diferentes esferas de linguagem, tais como oralidade/narrativa e escrita. Identificamos que muitas das propostas pedagógicas desenvolvidas por esses professores foram discutidas durante nossos encontros de formação, como, por exemplo, trabalhar com atividades significativas e buscar formas diferenciadas de fazer o aluno com deficiência participar das atividades (pela oralidade, pela escrita, com a ajuda do professor ou parceiros, etc.).

As discussões aqui apresentadas indicam que os professores refletem sobre o processo de ensino de seus alunos com deficiência na medida em que há espaço para isso, bem como sobre ações e práticas desenvolvidas.

Há, por parte dos professores, a tentativa de adequar as propostas pedagógicas aos alunos com deficiência, mas há também o questionamento de que, em várias atividades, os conteúdos não são apreendidos por eles, o que parece gerar angústia e incapacidade frente o trabalho, como pudemos identificar em suas falas: *eu não sei trabalhar com ele, não aprendi, é uma situação que não sei o que fazer*. A concepção dos professores aqui identificada é a de que são necessários conhecimentos diferentes para o trabalho com alunos com deficiência. Tal fato revela a necessidade de que, no decorrer do trabalho colaborativo, os pesquisadores apontem as possibilidades de aprendizagem que vão se configurando nas práticas relatadas pelos professores.

Os relatos e discussões analisados neste texto nos permitem mostrar o papel fundamental da reflexão de professores e pesquisadores sobre as ações pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência, revelando a importância do trabalho em grupo, da reflexão sobre o fazer docente, as discussões entre pares, bem como a possibilidade de discussões e aprofundamento teórico sobre o planejamento e prática pedagógica e sobre a problemática da deficiência e propostas de inclusão. Identificamos também pelos relatos dos professores indícios de buscas de transformações nas suas ações, como a professora de português, espelhando-se na professora que havia saído da escola, ou a de espanhol, ao acompanhar o aluno C. passo a passo na busca da palavra no dicionário.

Diante da complexidade das situações vividas na escola pelos professores e seus alunos, compreendemos que, para avançarmos em direção a uma prática que contemple relações de ensino significativas, devemos considerar os subsídios teóricos, discutidos coletivamente, que permitam aos professores uma compreensão crítica de suas ações e que os instrumentalize para a ação docente, a qual possa garantir aos alunos acesso ao conhecimento e à cultura.

Referências

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. **Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. 2007b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_ead.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto lei n. 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 27 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Decreto lei n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 27 abr. 2015.

CABRAL, E. N .R.; MUNIZ, D. M. S. Práticas Colaborativas, reflexões sobre gramática e análise linguística no ensino de língua portuguesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...2015**. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, 2015.

CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista Educação PUC-Campinas**. Campinas. v. 21, n. 1, jan./abr, 2016, p. 45-57. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/2891>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CARVALHO, M. de F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 139-154.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação. 2007. p. 101-109.

FREITAS, A. P. de. Ações colaborativas: possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino. **Série-Estudos**, n. 36, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/issue/view/44>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

FREITAS; A. P.; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. **Anais...Caxambú: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, 2010.**

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Líber Livro. 2008. 134 p.

JESUS, D. M. de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

KASSAR, M. K. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, maio/ago. p. 207-224, 2014.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados. 2013. 319 p.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop968.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

MONTREAL. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “ Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

NOGUEIRA, A. L. H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H (Org.). **Estudos na Perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras. 2013. p. 125-150.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba. n.33, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2846/2163>>. Acesso em: 12 nov.2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, DF, jul./ago. ano 3, n. 22, p. 1-6, 1984.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados. 2008. 259 p.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 2, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Aprovada em junho de 1994 pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001. 496p.

_____. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007. 182 p.

_____. **Obras Escogidas III: Problemas Del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. 1995. 383 p.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor. 1997. 391 p.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

Recebimento em: 17/11/2015.

Aceite em: 18/08/2016.