

### 1.3. A PESQUISA NA SALA DE AULA: UM CAMINHO ACIDENTADO<sup>123</sup>

Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Maria Cristina Tavares Danelon  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

#### Resumo

Com o objetivo de verificar os efeitos da introdução de sistemas de Comunicação Alternativa nas interações dos alunos e nos procedimentos de ensino da professora, o estudo foi conduzido em sala de aula de uma escola especial pública no município do Rio de Janeiro em 2005 e 2006. A turma era formada por cinco alunos com deficiência motora grave, associada ou não à outra deficiência, com faixa etária entre 15 e 24 anos. Três deles apresentavam grande comprometimento da fala. O presente trabalho focalizou a análise de conteúdo das reuniões da equipe de pesquisa das quais participaram a professora da turma, a coordenadora da pesquisa e sete assistentes de pesquisa. Apontou-se a necessidade da real aquiescência da professora quanto à presença e permanência do trabalho da equipe de pesquisa em sua sala de aula. A postura teórica dos pesquisadores, as teorias implícitas da professora, o embate entre teoria e prática, as variáveis institucionais, assim como a história de vida pessoal e profissional dos envolvidos na pesquisa constituem elementos essenciais para a compreensão do que é fazer pesquisa em sala de aula. Ainda que se busque um consenso e um equilíbrio entre a ação acadêmica e a ação docente, faz-se mister refletir sob uma perspectiva dialética, que é justamente o embate entre essas posturas que provoca o crescimento da professora e dos pesquisadores.

#### Introdução

O atendimento educacional de qualidade aos alunos com deficiência se constitui em um dos grandes desafios que o professor enfrenta na atualidade. Com a crescente presença de alunos com deficiência e, em particular, com dificuldades motoras e de

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Faperj, proc. E 26110235/2007, e pelo CNPq, proc. 473360/2007.1.

<sup>2</sup> Agradecemos a colaboração das assistentes de pesquisa Alzira Brando, Cláudia Togashi, Danielle Brito, Hilda Gomes, Janaina Larrate e Maria de Lourdes Capano e Rita Doki.

<sup>3</sup> Texto publicado: Nunes, L. R. e Danelon, M. C. (2009). A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado. Em C. Baptista e D. Jesus (Orgs) (2009). *Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens* (pp.123-139). Porto Alegre: Mediação

comunicação oral nas salas de aula, a proposta da educação inclusiva enfrenta um grande impasse. Assim, se concebemos a escola como *locus* por excelência para a apropriação pelo aluno dos elementos e processos culturais, e não apenas como ambiente de socialização, importantes transformações se fazem necessárias para que, de fato, ela se caracterize como inclusiva. A literatura sobre a educação desse alunado tem destacado mudanças necessárias em pelo menos dois aspectos: o emprego planejado e consistente da Tecnologia Assistiva (TA), mais especificamente os recursos da Comunicação Alternativa (CA), e a formação inicial e continuada do professor (NUNES, 2007). Com efeito, o trabalho colaborativo de especialistas junto ao professor de sala de aula constitui-se em uma das formas efetivas para desenvolver processos e estratégias voltados para a implementação de recursos da Comunicação Alternativa no ambiente escolar (PELOSI, 2008; SOTO, ZANGARI, 2009).

Ainda que a Comunicação Alternativa<sup>4</sup> tenha sido introduzida no Brasil ao final da década de 1970, a população escolar que se beneficia de seus recursos, seja em escolas inclusivas, seja em escolas especiais (SOUZA, NUNES, 2003; PELOSI, 2008), ainda é bastante reduzida. Considerando tal situação, vimos conduzindo uma série de projetos de pesquisa<sup>5</sup> comprometidos com a introdução desses recursos em escolas por meio de propostas de formação inicial e continuada de professores no município do Rio de Janeiro.

O primeiro desses estudos foi teve início em 2005 e, dentre outros propósitos, visou: a) verificar os efeitos da introdução de sistema de Comunicação Alternativa no comportamento interativo aluno–professora e aluno–aluno; b) descrever o processo de introdução desses recursos em sala de aula, a partir das falas dos membros da equipe durante as reuniões semanais de pesquisa.

## Método

**Participantes.** Turma constituída por cinco alunos que exibiam deficiência motora grave, associada ou não à outra deficiência, cujas idades variavam entre 15 e 24

---

<sup>4</sup>Envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais, como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros, como meios de efetuar a comunicação face a face com indivíduos incapazes de usar a linguagem oral (NUNES, 2003).

<sup>5</sup> Dando a voz através de imagens: Comunicação Alternativa para indivíduos com deficiência (NUNES, 2005), Faperj proc. E 26110235/2007; Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla (NUNES, 2007), CNPq proc. 473360/2007.1; Acessibilidade comunicativa para alunos com deficiência: formação inicial e continuada de professores (NUNES, 2008), Faperj proc. E 26/111794/2008.

anos. Três deles apresentavam comprometimento significativo da fala. Foram também protagonistas dessa investigação, as professoras da turma (em 2005, era a professora Tais,<sup>6</sup> que se exonerou da escola no início de 2006, sendo então substituída pela professora Iracema<sup>7</sup>), a coordenadora da pesquisa e sete assistentes de pesquisa, dentre as quais estavam as professoras da Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff, centro de referência em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, alunas de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* da Uerj.

**Local:** O estudo foi conduzido em uma sala de aula de uma escola especial municipal no Rio de Janeiro e nas dependências da Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff.

**Procedimentos:** Os procedimentos envolveram: a) sessões de registro de observação direta do comportamento de alunos e da professora antes e após a introdução das pranchas com o sistema de CA em sala de aula; b) reuniões semanais da equipe de pesquisa com e sem a presença da professora, com a finalidade de relatar e comentar as observações feitas em sala de aula, confeccionar pranchas de comunicação, discutir teoricamente seu conteúdo e planejar a introdução dos recursos da Comunicação Alternativa; c) sessões de ensino do emprego de dois tipos de pranchas de Comunicação Alternativa, contendo pictogramas junto aos alunos e à professora, as quais foram filmadas<sup>8</sup> e seu conteúdo registrado em diário de campo.

No presente trabalho, serão apresentados e discutidos somente os dados construídos por meio da análise de conteúdo dos registros escritos das falas dos membros do grupo de pesquisa ocorridas nas reuniões semanais durante 2005 e 2006. Entre agosto e novembro de 2005, foram realizadas dez reuniões, com duração de 3 horas semanais, e média de cinco membros presentes; a professora Taís participou apenas de uma dessas reuniões. Com a média de seis membros presentes, em 2006 houve 23 encontros, dos quais dez contaram com a participação da professora Iracema, que substituiu a professora Taís. Em geral, o grupo de pesquisa se reunia semanalmente das 9 às 12h, mas a professora Iracema só esteve presente das 10h20 às 11h, período em que seus alunos eram atendidos por outros docentes. Nos dias em que esse atendimento não era possível, a professora não participava.

Inicialmente, o registro escrito dos encontros era feito durante ou logo após as reuniões; posteriormente, fez-se uso de um gravador digital, e o conteúdo das sessões

---

<sup>6</sup> Nome fictício.

<sup>7</sup> Nome fictício.

<sup>8</sup> A professora não foi filmada atendendo à sua recusa em.

foi transcrito *verbatim*. Esses registros foram então submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Assim, foram analisados os relatos e comentários da equipe de pesquisa sobre as observações feitas em sala de aula, as conversas da equipe com a professora, bem como as impressões e interpretações subjetivas de cada membro em relação a esses eventos. As reuniões tiveram também o cunho de troca de opiniões sobre estratégias para a inserção dos recursos da CA. Considerando o efeito que estados subjetivos, valores pessoais, orientações teóricas e crenças do pesquisador têm na construção dos dados, optou-se por evidenciá-los e, assim, tentar elucidar o processo de articulação entre os dados coletados e esses elementos subjetivos que são ativados para dar significado ao que é observado (BOGDAN, BIKLEN, 1994; EZZY, 2002).

## **Resultados**

Os temas recorrentes foram agrupados em categorias temáticas, a saber: 1) Ações metodológicas; 2) Discussões e embates teóricos; 3) Parceria Instituto Helena Antipoff/Universidade; 4) Atitude, percepção da professora, 5) Atitude, percepção dos demais elementos do grupo de pesquisa, 6) Intervenções propostas no campo; e 7) Intervenções efetivadas no campo.

Após a realização da análise de conteúdo, a segunda autora deste trabalho redigiu um texto, o qual foi submetido a todos os membros da equipe. Tinha-se a convicção de que era imprescindível registrar as reações de todos os participantes do grupo ao documento original da análise. Assim, todos leram o texto original na íntegra e externaram suas impressões, que foram igualmente registradas, analisadas e incorporadas ao presente trabalho.

**1. Ações metodológicas.** A presente categoria se refere a procedimentos de ensino e de coleta de dados a serem empregados e eventualmente modificados. Com efeito, os procedimentos de coleta de dados foram sendo adequados às contingências da sala de aula ao longo do ano de 2006. Houve a preocupação em manter um olhar atento à prática da professora, para buscar estratégias mais adequadas à introdução das pranchas de Comunicação Alternativa.

A substituição da professora Taís pela professora Iracema, em 2006, implicou modificações substanciais nos procedimentos metodológicos. Como condição para participar do estudo, a professora Iracema não permitiu ser fotografada, ou ter sua imagem ou voz gravadas em áudio ou vídeo, seja nas atividades de sala de aula, seja nas

reuniões semanais do grupo de pesquisa; assim, as filmagens foram substituídas por registros de observação ao vivo. Quando da introdução das pranchas de comunicação em sala de aula, as sessões foram videogravadas, mas a professora não era filmada, apenas os alunos, as assistentes e a coordenadora da pesquisa.

A presença da professora Iracema como integrante do grupo de pesquisa num trabalho colaborativo foi tema abordado em 15 reuniões. Entraves de diversas naturezas afetaram o andamento da pesquisa. A estratégia acordada com a professora Iracema<sup>9</sup> para que ela participasse de todas as reuniões do grupo não se mostrou eficaz e não foi solução para viabilizar a presença mais efetiva da professora. Esta pareceu ter aceitado participar apenas para não “*atrapalhar a pesquisa de vocês*” (*sic*).

**2. Discussões e embates teóricos.** Temas relativos a essa categoria emergiram 21 vezes em 12 das 21 reuniões ocorridas no ano de 2006. Nessas ocasiões, a postura teórica de cada um dos participantes era socializada com o grupo. Majoritariamente, elementos da perspectiva histórico-cultural eram destacados, mas contribuições da análise aplicada do comportamento foram também inseridas. O aprofundamento teórico do grupo ficou restrito à socialização de alguns textos, ao estudo dos procedimentos de análise de conteúdo e a situações pontuais de fundamentação teórica trazidas à baila nas discussões. Faltaram, contudo, momentos de estudos mais sistematizados.

Foi possível identificar alguns pontos de discordância entre as concepções da professora e as dos demais membros do grupo de pesquisa.

a) *Aprendizagem do significado dos cartões pictográficos.* Em que pesem as colocações do grupo e a participação anterior da professora Iracema em cursos de capacitação em serviço acerca da Comunicação Alternativa, ela entendia que, primeiramente, os alunos deveriam conhecer os significados das figuras utilizadas na confecção dos pictogramas para depois poder utilizá-los como meio de comunicação. A professora sentia a necessidade de se certificar de que a indicação correta de cada pictograma pelo alunos ocorria por conhecimento real do significado e não por acaso. Ou seja, a professora parecia privilegiar a identificação do significado dos pictogramas, ou seja, o pareamento do cartão com a palavra falada, em detrimento do emprego dos mesmos para fins comunicativos. Assim, quando o aluno atendia a um pedido para indicar o cartão, que representava o nome verbalizado pela professora Iracema, e o

---

<sup>9</sup> A professora participaria das reuniões com a equipe de pesquisa nos períodos em que seus alunos estivessem sendo atendidos pelos professores de educação física e música.

fazia acertadamente, ela perguntava enfaticamente: *Tem certeza?* A equipe de pesquisa considerou que aquele questionamento, tão veemente, parecia desestabilizar o aluno, dificultando sua comunicação. O que certamente não era a intenção da professora.

Fundamentado em pesquisas sobre os efeitos do ensino incidental na aquisição de linguagem (WARREN, KAISER, 1988; NUNES, 1992; PAULA, NUNES, 2003), o grupo insistia em que a construção dos significados dos cartões ocorria durante seu uso funcional e não antes dele. A esse respeito, Tomasello (2003), em uma perspectiva histórico-cultural, esclarece que os significados não estão inscritos nas palavras, gestos, e demais elementos simbólicos, mas são construídos exatamente nas negociações que ocorrem nas interações sociais dos indivíduos com seus interlocutores.

b) *Construção compartilhada das mensagens pictográficas.* A professora parecia não aceitar que os alunos, por vezes, necessitassem de algum auxílio na construção de sentenças pictográficas, quando afirmava que ela “*era mais rígida e não dava dicas aos alunos, como o grupo dava*”; cabia a ela “*ter certeza*” do que realmente os alunos sabiam. Em seis reuniões do grupo de pesquisa, suas colocações foram relativas à necessidade de ter certeza quanto ao que os alunos realmente sabiam, e, por isso, se mantinha numa postura de testagem constante. Isso contrastava com a posição do grupo que defendia, com base no conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal, a tese de que a construção da mensagem pictográfica de forma compartilhada com o interlocutor favorecia o desenvolvimento potencial do aluno, que posteriormente seria capaz de elaborar suas mensagens de forma autônoma. Com efeito, como elucida Nunes (2003, p. 47)

*essa mediação do adulto ou do interlocutor mais experiente é tão essencial quanto evidente nos diálogos com a criança que não oraliza. Observações dessas interações deixam claro que as mensagens do usuário de CAA não são o resultado do ensino através de modelagem, mas são, de fato, co-construídas por ele e por seu interlocutor por meio de um processo de negociação e construção gradual de significados através de sucessivos turnos. Nesse sentido, competência comunicativa não é um traço intrapessoal, mas um constructo interpessoal*

c) *Os recursos da Comunicação Alternativa como apoio no processo de alfabetização dos alunos não oralizados.* Ainda com relação ao uso da Comunicação Alternativa para apoiá-la no processo de alfabetização, a professora deixou claro que os alunos, ao longo dos anos que passaram pela escola, “*já comeram muito salmão*” (sic),

fazendo alusão a diversas tentativas consideradas inovadoras de alfabetização/educação, e que agora iam “*comer feijão com arroz*” (*sic*), pois os procedimentos tradicionais funcionavam. Sua postura teórica implícita<sup>10</sup> parecia determinar sua ação pedagógica mais do que a formação que ela recebera em serviço ao longo dos anos.

*d) Inclusão comunicativa.* A professora discordava da validade da pesquisa para os dois alunos falantes, apontando que o benefício do trabalho do grupo se restringiria aos três alunos não oralizados. Ressaltou que, nas sessões de inserção dos recursos de CA, a responsividade maior foi dos alunos oralizados e, assim, a pesquisa não estaria adequada àquela turma. A certeza da professora é que a CA tende a interferir negativamente na oralidade dos alunos falantes, considerando as mensagens telegráficas que eles produziam com os pictogramas. Para ela, o trabalho era contraditório. A coordenadora do estudo, uma das autoras do presente trabalho, esclareceu, em várias ocasiões, que o emprego das pranchas por todos os alunos, pela própria professora e pelos assistentes de pesquisa tornaria essa forma de comunicação mais horizontalizada, inclusiva e possivelmente aceita por todos, como defendem von Tetzchner e Grove (2003), e que ao longo do estudo todos seriam beneficiados. A professora pareceu não concordar com essa afirmativa, sugerindo que fosse feito um estudo com alunos pequenos, sem *vícios* de comunicação.

A reflexão sobre essas diferenças constatadas entre a visão teórica da professora e a dos demais membros da equipe de pesquisa, conduz às colocações de Nóvoa (1992) de que

*...os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos... (p. 27)*

*e) Emprego simultâneo das pranchas de comunicação por todos os alunos em sala de aula.* Em dez reuniões com o grupo, a professora foi solicitada a dar seu parecer acerca da inserção das pranchas na sala de aula. Suas colocações estavam direcionadas às questões práticas relativas ao uso dos pictogramas em sala de aula. Assim, ela apontou: a dificuldade em manejar um grande acervo de cartões sem deixá-los cair no

---

<sup>10</sup> Zeichner (1998) alerta para o fato de que a prática de todo professor é também o resultado de uma teoria, isto é, há um conhecimento imerso em suas práticas profissionais. O fato de essa teoria ser frequentemente implícita não a desqualifica como tal.

chão; o tamanho considerado muito grande das caixas de comunicação;<sup>11</sup> as cores apagadas das figuras (pictogramas), consideradas pouco icônicas, e a inutilidade das pranchas para alunos que possuíssem alguma oralidade. Em seis reuniões, a professora reforçou que, para a turma, a validade da pesquisa se restringia à ampliação das interações aluno–aluno e à satisfação dos alunos em participar das atividades propostas pelo grupo. Aparentemente, ela não conseguiu perceber mudança em sua própria postura em relação à sua interação com os alunos, antes vistos como “ilhas”. Apesar de os alunos mais comprometidos com a oralidade estarem expressando mais frequentemente sinais comunicativos, a professora não demonstrava estar percebendo essa mudança. Suas afirmativas iniciais sobre as necessidades e limitações dos alunos foram mantidas, exceto em uma reunião em que afirmou que o desempenho de uma das alunas a surpreendera.

Outra dificuldade apontada pela professora referiu-se ao trabalho coletivo com as pranchas de comunicação. A professora apontou que cada assistente precisaria atender a um aluno de cada vez para que ele empregasse a prancha; a utilização das pranchas por todos os alunos atendidos simultaneamente, apenas por ela, professora, seria inviável. O restante do grupo concordou com a dificuldade apontada, mas não ofereceu formas alternativas para lidar com essa situação.

A professora compartilhava com o grupo a visão de que o uso de recursos de Comunicação Alternativa em sala de aula de uma turma especial constituía uma proposta real de ampliação da autonomia dos alunos e de sua constituição como sujeitos, ao se perceberem capazes de expressar sentimentos e pensamentos e assim afetar seus interlocutores. Contudo, tal iniciativa era percebida como muito trabalhosa e cada tomada de turno pelo aluno com uso da prancha se estendia por um longo período de tempo (necessidade de varredura dos itens, de mudanças constantes na disposição dos pictogramas etc.), o que interferia enormemente na dinâmica das atividades.

**3. Parceria Instituto Helena Antipoff (IHA)/Uerj.** Essa parceria, firmada oficialmente entre as duas instituições, permitiu a condução da pesquisa. Apesar do pouco comprometimento da professora Iracema com o estudo, manifestado pela negativa em se deixar filmar ou fotografar e pela expressão de desconforto que, algumas vezes, ela exibia diante da presença das assistentes em sala de aula, o grupo de pesquisa

---

<sup>11</sup> A caixa de comunicação continha seis divisórias para abrigar os cartões pictográficos pertencentes a diferentes categorias semânticas, uma tampa em formato de plano inclinado com velcro, onde os cartões eram afixados para formar as mensagens, e uma alça para facilitar o transporte da mesma.

sentiu-se na obrigação de dar continuidade do estudo ao longo do ano letivo de 2006. Essa decisão se deveu não somente à parceria celebrada com o IHA, como também ao compromisso assumido com os pais e com os próprios alunos. Sobre esse último aspecto, vale destacar que o grupo se negou a interromper o estudo em março de 2006, diante do comportamento pouco receptivo da professora, por entender que teria de apontar a conduta da professora como o agente deflagrador do término do estudo, e assim colocá-la em uma posição delicada perante os alunos e seus pais, que manifestaram muitas expectativas a respeito da pesquisa quando foram dela convidados a participar, ainda em 2005.

Fatos trazidos pelas professoras pertencentes à Oficina Vivencial do IHA e veiculados de forma pouco Clara pela professora pareceram destacar os embates entre a escola onde o estudo era realizado e o IHA. Assim, o grupo todo tomou conhecimento de que, nos anos anteriores, a escola em pauta sofrera uma sindicância por parte do IHA. Quando a pesquisa foi iniciada na escola, contando com a presença de três professoras da Oficina Vivencial do IHA na equipe, para alguns elementos da instituição pode ter parecido que a investigação estaria diretamente relacionada com as intervenções anteriormente conduzidas pelo IHA, ou seja, que a pesquisa se constituía de fato em uma “ intervenção branca”.

**4. Atitudes e percepção da professora.** A professora Iracema não se sentia pertencente ao grupo: para ela, as atividades na sala de aula e a pesquisa eram trabalhos “diferenciados”. Ter elementos estranhos na sala de aula não era definitivamente o que ela demonstrava desejar. Não fora solicitação dela que a equipe de pesquisa fizesse o estudo em sua turma. Ela se limitou a aceitar o fato de que, ao ser designada para assumir essa turma no início de 2006, em consequência da exoneração da professora anterior (Taís), receberia também o grupo de pesquisa cuja presença na escola contava com a concordância da direção, dos pais e dos alunos.

Em várias reuniões, a professora afirmou que já utilizava a Comunicação Alternativa quando apresentava cartões aos seus alunos ou oferecia exercícios no papel com figuras que representavam as opções de resposta às suas questões. Entretanto, não foram registrados pelo grupo momentos na dinâmica da aula em que os alunos se valessem dos cartões para se comunicar com a professora ou, minimamente, iniciar as interações.

**5. Atitudes e percepção dos demais elementos do grupo de pesquisa.** Sentia-se Clara mente que havia duas posições antagônicas: a do grupo de pesquisa e a da

professora Iracema. Para uma das integrantes do grupo, quando a professora não consentiu a filmagem das sessões na sala de aula, implicitamente estava negando a pesquisa. Apesar de o grupo ser constituído, majoritariamente, por pessoas que tinham experiência em Educação Especial e em Comunicação Alternativa, a participação ativa em uma investigação com essa demanda era novidade. A preocupação de não estremecer as relações com a professora, a despeito de sua cordialidade, e ser levado a interromper precocemente o estudo, levou o grupo a manter o máximo de cuidado nas ações. O que seria dito aos responsáveis se a pesquisa tivesse que ser suspensa naquela turma? A pesquisa se encerraria com a constatação dos muitos entraves colocados pela professora Iracema? Como ficariam as relações dos pais com a professora, já que os pais, assim como os alunos, tinham grandes expectativas quanto à pesquisa? Esses fantasmas rondaram o grupo de pesquisa durante todo o tempo, paralisando muitas das ações que ele se propunha a implementar.

As dificuldades encontradas foram inúmeras. A cada avanço que o grupo comemorava era acompanhado por um novo desafio. Um desses desafios esteve relacionado à presença da professora na sala de aula durante as sessões em que as pranchas de comunicação eram empregadas em diversas atividades programadas. Ela havia solicitado que o grupo dirigisse as atividades, pois não sabendo como fazê-lo, teria oportunidade de aprender. Apesar de ser sempre cordial com os integrantes do grupo, a professora saía com certa frequência da sala de aula durante essas sessões, alegando que os alunos precisavam estar com outras pessoas, para se desligarem um pouco dela. Em outras ocasiões, explicou que aproveitava esses momentos para resolver alguns assuntos pendentes. O grupo sentiu-se desprestigiado em seu esforço de buscar caminhos possíveis para o trabalho, sem a cooperação dela, e curioso para saber como ela poderia aprender se não estava presente. Esta foi mais uma das situações delicadas que apontavam para a cisão entre o trabalho da pesquisa e o da professora.

A instabilidade tácita das relações escola-grupo de pesquisa-IHA mantinha o grupo sob constante vigilância, para não correr risco de gerar mal-estar nos diversos ambientes. Fato interessante, que pode ser relatado, foi o ocorrido em uma reunião que destoou das demais pela presença de uma professora visitante da Uerj, que veio participar da atividade da pesquisa. Após a sessão de ensino com os alunos, o grupo reuniu-se com a professora Iracema. Ficou Clara a postura desestabilizadora da professora visitante que, não estando comprometida com o excesso de cuidados que o grupo exibiu no contato com a professora da turma, questionou algumas afirmativas da

professora Iracema, que apoiava sua fala em pressupostos de teorias cognitivistas. Ainda que não se tenha como saber se essa conversa foi mais frutífera do que as demais, deve ficar registrado que a diferença efetiva residiu na presença da professora de turma nessa discussão ocorrida sem receios. Discussões de semelhante teor não eram raras, mas não com a presença da professora. Na visão da professora visitante, a resistência da professora Iracema seria a maior dificuldade para a condução da pesquisa.

Nas reuniões que antecederiam a chegada da professora, o grupo expressava seu sentimento de impotência e abortava algumas iniciativas de trabalho; somando-se a isso, o grupo não se sentia confortável em expor claramente para a professora o que estava sendo percebido na sala. Um dos membros do grupo de pesquisa chegou a comentar que a professora parecia *“um rolo compressor”*. Em contrapartida, não seria legítimo considerar até que ponto a professora também não sentia o mesmo em relação ao grupo, por invadir o espaço que, para o professor, é entendido como sagrado? A inserção do grupo de pesquisa nessa turma, no ano de 2005, acontecera após uma intervenção por parte de um órgão superior (IHA) na escola. Talvez essa situação, percebida pela professora como uma *“intervenção branca”*, tenha contribuído para que ela não se sentisse confortável com a experiência. Todo o histórico apresentado, o excesso de zelo do grupo no trato com ela e as suas características, junto a fatores próprios de cada um dos elementos da pesquisa, e outros que não foram detectados, ergueram a barreira para o delineamento de uma pesquisa-ação partilhada e colaborativa.

**6. Intervenção propostas no campo.** Mesmo que possa parecer contraditório, algumas das intervenções sugeridas pelo grupo nas reuniões, não chegaram ao conhecimento da professora. Embora o grupo tenha confeccionado as caixas e os álbuns de comunicação e o quadro-prancha com os cartões ampliados para o uso da professora com os alunos nas atividades rotineiras de sala de aula, ela praticamente não os utilizou. Simplesmente descartou a possibilidade de manter as caixas de comunicação, pois *“ocupariam muito espaço na sala de aula”* (*sic*), embora, pelo tamanho, coubessem até debaixo das mesas. Por ser visto pela professora como um trabalho à parte, não havia tempo disponível, segundo ela, para parar o seu trabalho e utilizar as caixas. Após solicitação da professora, o grupo confeccionou os álbuns de comunicação que ocupavam menos espaço e pareciam mais facilmente manipulados pelos alunos e seus interlocutores. Assim, ainda que o uso das pranchas estivesse restrito à presença do

grupo em sala de aula, a ampliação das interações aluno–aluno e aluno–professora foi uma das consequências mais significativas e efetivas na pesquisa.<sup>12</sup>

**7. Intervenções efetivadas no campo.** A sugestão do uso de um plano inclinado para um dos alunos foi, aparentemente, bem aceita pela professora da turma. Além disso, ela reconheceu que os alunos passaram a interagir mais entre eles e com ela própria, e que gostavam muito de usar as caixas de comunicação. Nas observações realizadas em sala de aula, durante o *follow up*, foi possível perceber que Isadora,<sup>13</sup> uma das alunas sem oralidade que, aparentemente, não era responsiva ao ambiente, estava mais presente nas atividades, passando a responder com vocalizações aos questionamentos feitos pela professora, ainda que a pergunta não tivesse sido dirigida especificamente a ela. A professora, contudo, pareceu não ter percebido esse progresso.

Fernando,<sup>14</sup> que já participara havia alguns anos de uma investigação conduzida na Uerj, e a quem a professora atribuía o motivo pelo qual a equipe estaria atuando junto a essa turma, passou a gesticular e a exigir mais. Anteriormente, seu padrão mais comum de resposta eram expressões faciais e um espasmo com a perna, batendo o joelho embaixo da mesa. O rapaz passou a abrir os braços como forma de solicitar atenção, a vocalizar muito mais e em tom alto, sem aceitar a espera longa para receber atenção das pessoas à sua volta.

A professora Iracema também, sem perceber, passou a dar dicas para os alunos e apostar mais em sua capacidade: “Agora eu tenho certeza que você vai acertar!” (*sic*). Sua própria foto, antes ausente das pranchas, passou a figurar no momento de planejamento, bem como em algumas atividades na sala de aula. Houve, com efeito, mudanças na estrutura e na dinâmica da sala; contudo, o grupo de pesquisa não considerou esses fatos como um avanço, provavelmente por tantos investimentos sem retorno aparente terem deixado o grupo um tanto refratário. Por outro lado, o grupo considerou que sua presença tenha colaborado de alguma forma para que a professora desestabilizasse suas certezas. Provavelmente, o tempo da professora é outro. Infelizmente, porém, no início de 2007, a equipe foi dispensada de trabalhar nessa

---

<sup>12</sup> Com efeito, em sessões de observação das interações em sala de aula em diferentes atividades conduzidas somente pela professora da turma, verificou-se, após a introdução dos recursos de Comunicação Alternativa, um aumento das iniciativas de interação tanto da professora dirigida aos alunos, quanto dessas para a professora e para os próprios colegas. Na soma total, pode-se afirmar que a frequência de iniciativas interacionais em sala de aula triplicou, depois que as pranchas de comunicação foram disponibilizadas para a turma, mesmo que nem sempre fossem usadas (Nunes, Brito, Togashi, Brando e Danelon, 2008).

<sup>13</sup> Nome fictício.

<sup>14</sup> Nome fictício.

turma, posto que naquele ano ingressaria um aluno “com problemas severos de comportamento”, e a presença do grupo, no dizer da professora, o agitaria ainda mais.

### **Reflexões do grupo diante do produto da análise de conteúdo**

O texto produzido a partir da análise de conteúdo foi apresentado a todos os componentes da equipe entre o final de 2006 e o início de 2007. Foi solicitado que todos reagissem ao material escrito e fizessem sugestões e revisões. Procurando manter a fidelidade do registro, a seguir serão apresentadas as colocações da professora Iracema e, *a posteriori*, as dos demais elementos do grupo.

**a) Reflexões da professora Iracema.** Por considerar a necessidade de captar com mais exatidão o que a professora queria dizer, evitando, dessa maneira, outras interpretações com as quais ela não concordaria, foi solicitado que fizesse seus comentários no próprio documento escrito. Foi firmado, ainda, o compromisso de repassar o documento final para a professora, após as suas contribuições.

Após ter lido o documento produzido a partir da análise de conteúdo, a professora Iracema externou bastante irritação e arrependimento em não ter negado, logo no primeiro contato, a presença do grupo em sua sala de aula. Ela combinou que faria suas considerações por escrito e, de fato, o fez, contudo, muitos meses depois. Nesse documento, ela sublinhou a importância da total sintonia entre pesquisador, objeto ou campo pesquisado e coparticipantes para o sucesso do trabalho. Sua decisão de não se deixar filmar ou fotografar deveria ter sido vista, pelo grupo, com naturalidade. É preciso, diz ela, “que se esteja preparado para a reação do outro quando não é a que esperamos, o que não significa que este outro seja inseguro ou centralizador, mas uma pessoa capaz de expor suas ideias e pensamentos, honestamente” (*sic*). Adiciona, ainda, que os anos “de regência de turma implicam experiência profissional, mas jamais detenção do saber” (*sic*). Aponta também que o tempo em que o grupo esteve realizando a pesquisa foi mínimo,<sup>15</sup> o que não deu condições de conhecê-la, e por isso ressalta que “a forma de atuar de um educador deve ser analisada em sua totalidade, ao longo de toda a sua vida profissional, e não de forma fragmentada, em alguns momentos somente” (*sic*). Finaliza seu documento concluindo que “o verdadeiro crescimento surge não só através de relações bem-sucedidas, mas também de frustrações e entraves. Nesse momento, temos de ser capazes de transformar situações negativas em oportunidades

---

<sup>15</sup> Ainda que o grupo tenha estado em sua sala de aula por mais de seis meses

positivas de crescimento, como meio de intensificar e enriquecer nossas experiências” (sic).

No encontro com as pesquisadoras, a professora Iracema ainda externou sentimento de mágoa, acrescentando que sentiu-se desrespeitada como profissional que é, com a experiência de tantos anos. Acrescentou que a presença do grupo na sala de aula não fora escolha dela, e que talvez num outro momento teria sido diferente; e concluiu dizendo que o grupo não tentou conquistá-la nem aproximar-se dela de forma mais adequada.

A esse respeito vale a constatação de Candau (2003, p. 147) “...*nós professores universitários temos bastante resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor e fazer esse saber interagir com o saber acadêmico*”.

Diante desses desencontros, podemos afirmar que realmente o grupo esteve sempre na defensiva. A constituição do grupo como pesquisador em sala de aula estava em formação, e ainda configurado como “*nós e ela*”.<sup>16</sup> Percebe-se, hoje, que uma pesquisa em sala de aula precisa de cumplicidade, de trabalho em grupo, e isso não foi construído adequadamente pelo grupo, a despeito do êxito com o trabalho direto com os alunos, que se mostraram mais ativos e comunicativos após a introdução dos recursos de Comunicação Alternativa.

A professora sublinhou a questão da “*filmagem não trazer nada contra ela*” (sic), apontando que não teve essa preocupação, pois não havia visto o que fora filmado.<sup>17</sup> Informou, ainda, que, contrariamente ao que o grupo assina Laura, ela não criou desculpas para que os cartões não fossem feitos, e, quanto ao trabalho com os pictogramas, afirmou que o tempo na sala de aula passa muito rápido. Discordou veementemente que sua postura “*limitasse a autoestima dos alunos*”. Quanto à questão sobre a “*descrença na potencialidade dos alunos*”, destacou que a leitura do grupo sobre a sua postura estava igualmente equivocada. Em relação à interpretação do grupo de que “*ela não teria mais o que aprender,*” a professora reagiu, afirmando que foi delineada uma imagem sua totalmente distorcida, pois ela esteve sempre buscando caminhos, e que apenas o fato de se estar com a pessoa em determinado momento não dava a possibilidade de traçar um perfil dela, como, segundo disse, procurou-se fazer.

**b) Reflexões dos demais elementos da equipe de pesquisa.** As professoras da Oficina Vivencial do Instituto Helena Antipoff (IHA) que participaram do estudo

---

<sup>16</sup> Moysés e Collares (2003) são eloquentes em discutir sobre o buraco negro entre a pesquisa científica e o mundo real.

<sup>17</sup> Esta afirmativa está, contudo, equivocada, pois várias sessões filmadas em sala foram exibida especialmente para ela.

comentaram, ao ler o texto produzido a partir da análise de conteúdo, que sua preocupação maior se deteve nos termos utilizados – intervenção e sindicância – e na autoria das ações. Buscaram explicar que a intervenção e a sindicância foram iniciadas pela Secretaria de Educação por outras questões. Apesar de o IHA ser responsável pela Educação Especial, não é “agente administrativo” para gerar essas ações. O seguinte trecho do documento da análise de conteúdo – *“no decorrer da história de existência da escola e do Instituto, em várias ocasiões houve certas ruzgas entre as duas instituições”* – suscitou apreensão por parte das professoras do IHA. Elas afirmaram que as autoras da análise não dispunham de dados para fazer tal afirmação, ainda que acreditassem na existência de dificuldades, as quais, segundo elas, não se restringiam à esfera institucional, mas se estendiam igualmente à esfera pessoal.

As dificuldades encontradas para a adequação entre as ações da pesquisa acadêmica e as atividades de ensino em sala de aula não são prerrogativa desta pesquisa. Há, com efeito, formas de pensar diferentes entre a academia e o campo escolar. Existe a forma de pensar da professora de sala de aula, assim como o modo de pensar dos professores universitários, com o propósito da investigação. Essas questões precisam ser consideradas, pois o grupo aprendeu muito com elas e concluiu que “o grupo estava tentando fazer um apanhado para entender melhor como se dá essa relação, a formação do professor e a questão da pesquisa na escola. São dois universos diferentes”.

Outro ponto de destaque foi quanto às expectativas que o grupo tinha em relação à professora e desta em relação ao grupo, as quais pareceram ser bem distintas. Havia uma expectativa de que ela iria colaborar, se integrar ao grupo, que permitiria a introdução da Comunicação Alternativa e que o grupo pudesse subsidiar sua prática, ou seja, esperava-se que houvesse uma real parceria do grupo com a professora. Possivelmente a professora não percebeu dessa forma, mas sim como uma intervenção, alguém que iria olhar e julgar o trabalho dela. Talvez se esse fosse encarado como um momento de troca, a interpretação poderia ser diferente. Além disso, existe a questão do imaginário, ou seja de que *“o pesquisador é o acadêmico que tem tempo para ficar refletindo. O tempo do professor é outro. Na verdade, são tempos diferentes de ação... Não dá para, se o garoto fez uma pergunta, então eu vou para casa pensar... o tempo é outro”*.

### **Considerações finais**

Foi desconcertante o sentimento de impotência do grupo diante das tentativas infrutíferas de parceria com a professora. Nas reuniões ficou clara a concepção de que ações de pesquisa que não contem com a real aceitação do professor de turma, não contam igualmente com a sua participação. A postura profissional traduz e é tradução da postura pessoal. A esse respeito, Novoa (1992) destaca *que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”*.

As teorias cristalizadas implicitamente são um grande nó para uma prática inovadora no campo educacional. A concepção de que o professor é o único detentor do saber na sala de aula, provavelmente não é característica somente dessa professora. Em várias ações de profissionais que se dizem inovadores, percebe-se essa postura. Ainda que tenhamos destacado alguns pressupostos teóricos da professora, não foi possível aprofundar aqui o estudo sobre todas as suas teorias implícitas. Acreditamos, contudo, que tais teorias interferem no desenvolvimento das ações do professor.

Uma grande dificuldade é a couraça com a qual se revestem professores e pesquisadores. O professor é aquele que tem que dominar o conhecimento do processo, do aluno, sendo desnecessário aprender algo mais. A receptividade à ideia de mudança precisa fazer parte das crenças daqueles que se envolvem em uma investigação. Zeichner (1998) alerta para preconceitos muito difundidos de que o corpo docente das escolas é pouco receptivo e não quer pensar e agir segundo novas alternativas; e de que alguns professores (como também alguns acadêmicos) não estão interessados no desafio de mudar seus modos usuais de agir no mundo.

Nesta experiência, pode-se verificar que conduzir pesquisa numa sala de aula demanda a construção de uma cumplicidade entre pesquisador e professor. Foi possível perceber, igualmente, que há muito a ser elaborado para que os elementos do grupo se constituam como pesquisadores dentro de sala de aula. Nesse sentido, considera-se que o planejamento de momentos de troca, de estudo e de reflexão conjunta sejam essenciais para que as partes envolvidas se percebam como sujeitos de uma pesquisa colaborativa de fato.

Enfim, há que se ponderar que o grupo de pesquisa buscou, a todo instante, consenso e harmonia entre seus pressupostos teóricos e procedimentos e os pressupostos e procedimentos da professora. Em outras palavras, perseguiu-se uma união ou equilíbrio entre a teoria trazida no bojo da investigação e a prática, representada pela ação da professora. Como foi relatado anteriormente, muitas vezes o grupo silenciou e agiu com excesso de cuidados como forma de encobrir o embate, a contradição, o

dissenso. Contudo, ao abordar essa separação entre teoria e prática docente, é preciso, sob uma perspectiva dialética, compreender que

*...as elaborações teóricas são processadas em função de “tensionar” a prática e, por sua vez, é na prática que essas elaborações são checadas. Segundo o princípio epistemológico da práxis, nesse processo de confronto, as elaborações teóricas são questionadas também pela prática, dinamizam-se no sentido de exigir novas elaborações, não para se aproximar da prática, buscando sua função, mas para buscar novas formas de “tensionar” a ação num processo histórico permanente (Gamboa, 2003, p. 127).*

## Referências Bibliográficas

BARDIN, L. . *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*. (M.A Alvarez, S.B. Santos e T.M. Baptista, trads.). Porto: Porto Editora (Trabalho original publicado em 1991), 1994.

CANDAU, V.M.F..Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Reali, A.M. e Mizukami, M.G. (orgs.), *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdufsCar, 2003, p.139-152.

EZZY, D. *Qualitative analysis: practices and innovation*. Londres: Routledge, 2002.

GAMBOA, S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: Reali, A.M. e Mizukami, M.G. (orgs.), *Formação de professores: tendências atuais* São Carlos: EdufsCar, 2003, p. 115-130.

MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: Um objeto essencial de pesquisa. In: Reali, A.M. e Mizukami, M.G. (orgs.), *Formação de professores: tendências atuais*. S. Carlos: EdufsCar, 2003, p. 107-114.

NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, L.R.O. P. *Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla* Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (proc. 473360/2007.1), 2007.

\_\_\_\_\_ *Dando a voz através de imagens: Comunicação Alternativa para indivíduos com deficiência*. Projeto de Pesquisa financiado pela Faperj (proc. E 26110235/2007), 2006.

\_\_\_\_\_ *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

\_\_\_\_\_ Métodos naturalísticos para o ensino da linguagem funcionais em indivíduos com necessidades especiais. In Alencar, E. (Org. ), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. S. Paulo: Cortez, 1992, p.71-96.

NUNES, L.R., BRITO, D.A., TOGASHI, C.M.; BRANDO, A. E DANELON, M.C. *AAC and social interaction in the classroom*. Trabalho completo em CD-ROM da 13<sup>th</sup> Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication. Montreal, Canada, agosto de 2008.

PAULA, K.P. e NUNES, L.R. A Comunicação Alternativa no contexto do ensino naturalístico. In: Nunes, L. R. (org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 93-101.

PELOSI, M.B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*, 480 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SOTTO, G. e ZANGARI, C. *Practically speaking: language, literacy & academic development for students with AAC needs*. Baltimore: Paul Brookes, 2009.

SOUZA, V.L.V. e NUNES, L.R. . Caracterização da Comunicação Alternativa: Perfil dos alunos com deficiência física de uma região do município do Rio de Janeiro. In: Nunes, L.R. (org.), *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais* Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p.77-92.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano* (C. Berliner, Trad.) . S. Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1999), 2003.

VON TETZCHNER, S. & GROVE, N. The development of alternative forms. In: von Tetzchner, S. e Grove, N. (orgs.), *Augmentative and alternative development issues* Londres: Whurr, 2003, p. 1-27.

WARREN, S. e KAISER, A. Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299, 1988.