

ARTIGODOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4684>**ELABORAÇÃO CONCEITUAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
POSSIBILIDADES EM CONTEXTOS FORMATIVOS**CONCEPTUAL ELABORATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:
POSSIBILITIES IN FORMATIVE CONTEXTSELABORACIÓN CONCEPTUAL DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL:
POSIBILIDADES EN CONTEXTOS FORMATIVOS*Ana Paula de Freitas*

Universidade São Francisco – Brasil

Gláucia Uliana Pinto

Universidade Metodista de Piracicaba – Brasil

Maria Inês Bacellar Monteiro

Universidade Metodista de Piracicaba – Brasil

Resumo: Este texto aborda o tema do ensino para alunos com deficiência intelectual e a problemática da não valorização de conteúdos escolares mais elaborados para esses sujeitos. Está fundamentado na perspectiva histórico-cultural e na teoria enunciativo-discursiva, com o objetivo de investigar como tem ocorrido o processo de formação de conceitos científicos, com foco na linguagem escrita, e, em especial, buscar indícios de possibilidades de (trans)formação de professores e de alunos em relação a novos modos de constituição de desenvolvimento. A pesquisa, de cunho qualitativo, ocorreu em três escolas públicas de ensino fundamental no estado de São Paulo, envolvendo professores e seus alunos considerados deficientes intelectuais. Apresentam-se recortes de episódios interativos extraídos de dois eixos investigativos: processos de elaboração de conhecimento de alunos com deficiências e formação continuada docente. Os dados, provenientes de recursos de áudio e videogravação, com posterior transcrição de todo o material, foram analisados com base na microgênese dos processos em curso, ou seja, valorizando detalhes dos acontecimentos interativos. Os resultados evidenciaram possibilidades de (re)elaboração de conceitos pelos alunos e (trans)formação do trabalho docente, especialmente nos modos de ensinar. Considerando que a promoção do aprendizado significativo na escola refere-se ao trabalho sistematizado e deliberado do professor com conceitos científicos, o saber elaborado precisa ser concretizado de modo consciente e organizado, especialmente com alunos com deficiência intelectual que, em geral, apresentam grande defasagem no domínio da escrita.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Inclusão escolar. Linguagem escrita.

Abstract: This paper addresses the subject of teaching for students with intellectual disabilities and the fact that more elaborate school contents are not valued for these students. It is theoretically and methodologically based on the cultural-historical approach and in the enunciation/discourse theory, with the aim of investigating how the scientific concept formation process takes place, with a focus on the written language. In particular, it seeks traces of possibilities of teacher/student (trans)formation in new modes of development. We conducted a qualitative research in three public elementary schools in the state of São Paulo, involving teachers and their students considered intellectually disabled. We focused on interactive episodes extracted from two research axes: the processes of knowledge elaboration of students with disabilities and ongoing teacher training. The data, collected from audio and video recording resources, with subsequent transcription of the whole material, were analyzed based on the microgenesis of the processes in progress, that is, valuing details of the interactive events. The results revealed the possibilities of students (re) elaborating concepts and the (trans) formation of the teaching practice, especially in how they teach. Considering that the promotion of meaningful learning in school refers to the teacher's systematic and deliberate work with scientific concepts, the elaborated knowledge must occur in a conscious and organized way, especially with students with intellectual disabilities who generally show a significant delay in the field of writing.

Keywords: Human development. School inclusion. Written language.

Resumen: Este texto aborda el tema de la enseñanza para alumnos con discapacidad intelectual y la problemática de la no valorización de contenidos escolares más elaborados para esos alumnos. Se fundamenta teórico-metodológicamente en la perspectiva histórico-cultural y en la teoría enunciativo-discursiva, con el objetivo de investigar cómo ha ocurrido el proceso de formación de conceptos científicos, con foco en el lenguaje escrito. En especial, busca indicios de posibilidades de (trans) formación de profesores y de alumnos en nuevos modos de constitución de desarrollo. La investigación, de cuño cualitativo, ocurrió en tres escuelas públicas de enseñanza fundamental en el estado de São Paulo, involucrando a profesores y sus alumnos considerados deficientes intelectuales. Se presentan recortes de episodios interactivos extraídos de dos ejes investigativos: los procesos de elaboración de conocimiento de alumnos con deficiencias y la formación continuada docente. Los datos, provenientes de recursos de audio y de vídeo, con posterior transcripción de todo el material, fueron analizados con base en la microgénesis de los procesos en curso, o sea, valorizando detalles de los acontecimientos interactivos. Los resultados evidenciaron posibilidades de (re) elaboración de conceptos por los alumnos y (trans) formación del trabajo docente, especialmente en los modos de enseñanza. Considerando que la promoción del aprendizaje significativo en la escuela se refiere al trabajo sistematizado y deliberado del profesor con conceptos científicos, el saber elaborado necesita ser concretado de modo consciente y organizado, especialmente con alumnos con discapacidad intelectual que, en general, presentan gran desfase en el dominio de la escritura.

Palabras clave: Desarrollo humano. Inclusión Escolar. Lengua escrita.

Introdução

No Brasil, a educação de pessoas com deficiências, desde a década de 1990, tem sido orientada por políticas educativas que incorporaram os discursos da universalização do ensino e da educação inclusiva. Diante disso, diretrizes e programas – diretrizes para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008) e programas de formação docente continuada

(BRASIL, 2006, 2011) – foram elaborados para efetivação dessa política. Estudos apontam que os programas de formação docente continuada têm ocorrido com ações formativas esporádicas, que não atendem às necessidades reais dos professores em sala de aula e fundadas em um saber prático, sem oportunizar um conhecimento teórico nem o debate pedagógico acerca do trabalho docente (GARCIA, 2013; LIMA; DORZIAT, 2015). Desse modo, alijados de uma formação comprometida com a transformação da prática docente, os professores continuam recebendo, em salas de aula, alunos com deficiências, sem, no entanto, saber como lidar com esse público. Tal fato acaba refletindo no ensino oferecido a esses alunos, que tem sido empobrecido e pouco possibilita o acesso ao conhecimento escolar.

Meletti e Ribeiro (2014) realizaram um acurado estudo sobre o acesso, a permanência e a escolarização de alunos com deficiências na rede regular de ensino no Brasil, com base nos indicadores oficiais, e apontam as controvérsias existentes nesse processo. Por um lado, os dados mostram um aumento do número de matrículas dessa população nas escolas; por outro lado, ao comparar esse aumento com o número de pessoas com deficiências que há na população brasileira, nota-se que uma parcela considerável dessas pessoas não tem acesso a qualquer tipo de escolarização. O estudo também indica que a maior parte do alunado com deficiências está no ensino fundamental. Todavia, apenas uma minoria se encontra em idade adequada à série: os demais têm defasagem de, no mínimo, um ano em relação à série/ano que deveriam frequentar. Segundo as autoras, esse dado é revelador de que processos efetivos de escolarização não estão ocorrendo, e tais alunos continuam alijados de aprender conteúdos escolares.

No contexto social mais amplo, os desafios da educação desses alunos se relacionam com os desafios postos para a educação geral: a educação para todos se torna um problema extremo, em um país socialmente desigual, regido por políticas educacionais de cunho neoliberal. Sem desconsiderar esse panorama externo e compreendendo que tais políticas impactam o cotidiano escolar, neste texto focalizamos e discutimos analiticamente a problemática e as possibilidades de transformação de um ensino que não valoriza conteúdos escolares mais elaborados para alunos com deficiência intelectual.

Muitos professores, tanto os que atendem aos alunos nas salas comuns, como os especialistas, nas salas de atendimento educacional especializado (AEE)¹, orientam-se pela

¹ Espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com dificuldades escolares e com diagnóstico de deficiência intelectual. Essas atividades são realizadas em torno de duas vezes por semana, no contraturno ou com a saída do aluno da sala comum por um período da aula.

concepção histórica de que esses alunos têm poucas possibilidades de aprendizagem de conteúdos escolares, sobretudo de conteúdos que exijam mais capacidade de abstração e de simbolização, como os conceitos científicos (DAINEZ, 2009; FREITAS; MONTEIRO, 2016).

Diante dessa problemática, temos buscado, junto com esses professores, compreender possibilidades de elaboração de conhecimentos por alunos com deficiência intelectual e, conjuntamente, refletir sobre novos modos de atuação. Neste trabalho, apresentamos parte dos resultados investigativos de nossas pesquisas e examinamos situações ocorridas no trabalho de professores de um grupo de formação continuada com alunos com deficiências em dois contextos distintos: na sala comum e na sala de AEE. Temos como objetivo investigar como tem ocorrido o processo de formação de conceitos científicos, com foco na linguagem escrita, e, em especial, buscar indícios de possibilidades de (trans)formação de professores e de alunos em relação a novos modos de constituição de desenvolvimento.

Organizamos o texto em quatro seções: inicialmente, apresentaremos os referenciais teóricos que alicerçam nossas discussões. Na segunda seção, traremos a contextualização do estudo, destacando as investigações empíricas realizadas e a metodologia de análise do material. Em seguida, exporemos excertos das situações ocorridas nos contextos focalizados e as análises decorrentes. Por fim, realizaremos algumas reflexões a respeito das práticas formativas (para docentes e discentes) e enfatizaremos o papel da linguagem nesse processo.

Referencial Teórico

Fundamentamo-nos nas proposições de Lev. S. Vigotski (1995, 2001) concernentes ao desenvolvimento cultural, em suas elaborações referentes à relação entre aprendizagem e desenvolvimento e ao processo de formação conceitual. Para as discussões sobre as práticas de ensino com foco na elaboração da linguagem escrita, apoiamo-nos na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2003) e em autores contemporâneos (GERALDI, 1997; POSSENTI, 1996, 2002, 2005) que discutem o ensino da língua em suas condições concretas de enunciação.

Vigotski (1995), contrariando as tendências psicológicas que circulavam no início do século XX, que compreendiam o desenvolvimento centrado nas funções elementares e em seus aspectos biológicos, atribui à linha cultural as possibilidades de constituição humana.

Para o autor, a gênese do funcionamento psíquico encontra-se nas relações sociais, nas condições reais de existência humana, pela mediação semiótica.

Com base nas ideias do materialismo histórico e dialético, Vigotski compreende que os aspectos tipicamente humanos do desenvolvimento são dados pela capacidade que o homem tem para criar e usar signos e entende que a palavra é o signo por excelência. Por meio dela, o homem se apropria da cultura humana, tomando para si, nos processos de significação, o que antes ocorria nas interações sociais. Sendo assim, funções psíquicas, como a memória mediada, a atenção voluntária, a formação de conceitos, a imaginação, entre outras, constituem-se nas relações intersubjetivas, mediadas pela palavra, em práticas sociais.

Em relação à constituição psíquica de pessoas com deficiência intelectual, Vigotski (1995,1997) ressalta que o desenvolvimento tem natureza social para todos os indivíduos, com ou sem deficiência. Isso significa que não são as condições biológicas que determinam as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos, mas sim as oportunidades oferecidas no âmbito social para que a pessoa com deficiência possa interagir, aprender e significar o mundo. É pela palavra, pela linguagem que isso se torna possível. A aprendizagem depende da situação social do desenvolvimento, isto é, do modo como as crianças se relacionam com o meio circundante e atribuem sentidos às vivências que têm nesse meio. Vigotski (2010) sugere que se deve compreender a criança como alguém capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia. No âmbito do ensino para alunos com deficiências, isso implica que os ambientes precisam contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferentemente de práticas exclusivamente perceptivas, motoras ou com ênfase na vida cotidiana, que têm marcado a escolarização desses indivíduos.

Vigotski (2001) enfatiza que o processo de aprendizagem ocorre em relações sociais partilhadas, e, a partir desse processo, o desenvolvimento é impulsionado. Isso traz consequências significativas para as reflexões sobre o ensino, pois tal tese contraria as ideias que supõem ser necessário o sujeito ter atingido certo nível de desenvolvimento para aprender ou que esse aprendizado dependa, principalmente, de estruturas internas tipicamente desenvolvidas. Assim, o autor valoriza as atividades de ensino realizadas em colaboração com pares mais capazes, pois compreender o que os sujeitos realizam com auxílio do outro torna-se sinal das possibilidades de desenvolvimento, fonte das compensações sociais.

Em vista disso, o autor discute sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos que se formam no processo de ensino. Para ele, o ensino de tais conceitos é uma das tarefas principais da escola. Distinguindo os conceitos espontâneos (cotidianos) – que se originam na

criança durante as situações informais de aprendizagem – dos científicos, que são elaborados com a intervenção deliberada do adulto, Vigotski (2001) concede à palavra papel essencial na formação de conceitos. Em todas as fases do processo de elaboração conceitual, ela está presente: com a palavra, a criança orienta a sua atenção para determinados atributos; com a palavra, ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele, o que implica a constituição das funções psíquicas humanas.

O autor explica que os conceitos espontâneos e os científicos se desenvolvem orientados em sentidos opostos, pois os primeiros têm nível de abstração pouco elevado, são oriundos das experiências cotidianas das crianças; por sua vez, os conceitos científicos são escolarizados, carregam nível elevado de abstração. Porém, ambos os processos se inter-relacionam. Ao entrarem na escola, os alunos possuem conceitos cotidianos e, pelas práticas sociais vivenciadas nesse espaço, em relações de ensino significativas, os alunos vão tomando consciência dos conceitos científicos. Estabelecem-se entre ambos relações recíprocas que dão nova qualidade ao funcionamento intelectual: refinam e complexificam o pensamento.

Para discutir mais profundamente sobre a relação entre conceitos espontâneos e científicos e sobre o nível de abstração deles, Vigotski (2001) reflete a respeito das esferas de linguagem oral e escrita. O autor expressa que há diferenças essenciais entre elas: a linguagem oral se desenvolve ao longo de toda a infância, e desde tenra idade a criança tem a necessidade de falar; por sua vez, a linguagem escrita requer ensino deliberado, arbitrariedade e níveis de abstração mais complexos. Além disso, é necessário criar motivos para escrever, isto é, a função social da escrita e seus significados precisam estar presentes desde o início do processo de apropriação da escrita.

Vigotski acrescenta que os motivos que mobilizam a criança para escrever nessa etapa educacional ainda não estão claros para ela, portanto, cabe à escola, por meio da aprendizagem escolar, motivá-la para a escrita. Além disso, a linguagem escrita é aquela desenvolvida em seu grau máximo, estruturada nos mínimos detalhes para que possa ser compreendida pelo leitor, o que requer da criança “operações sumamente complexas de construção arbitrária de tecido semântico” (VIGOTSKI, 2001, p. 317). Ou seja, requer consciência e intencionalidade, levando o aluno a agir intelectualmente, o que proporciona desenvolvimento mental. E nos permite compreender que, para Vigotski, a linguagem falada está para os conhecimentos espontâneos, assim como a linguagem escrita está para os conhecimentos científicos, já que a primeira faz parte do conjunto das atividades espontâneas, não arbitrarias e inconscientes; e a segunda compõe o conjunto das atividades abstratas,

arbitrárias e conscientes. Assim, graças ao aprendizado da escrita, a criança passa a tomar consciência dos seus atos e aplicá-los nas diferentes situações de realização de problemas que envolvem ideias, reflexão e planejamento.

Em uma discussão muito próxima à de Vigotski², Bakhtin (2003) afirma que linguagem e pensamento se organizam no fluxo da comunicação verbal. Embora o campo educacional não seja seu objeto de análise, esse autor reforça a tese vigotskiana de que as funções psíquicas se desenvolvem nas interações sociais, mediadas pela linguagem, pois a palavra é o modo de interpretação e organização tanto da vida psíquica do sujeito como da realidade que o circunda, pelo uso que faz dela. Então, nas experiências sociais mediadas pela linguagem reside a possibilidade de apropriar-se dela. A expressão e o sentidos que se constroem, as possibilidades de compreensão do mundo vivenciado não estão no sistema da língua nem no interior dos sujeitos, mas nas trocas verbais.

Geraldi (1997) e Possenti (1996, 2002, 2005), por tomarem o texto como objeto de ensino³, nos ajudam a pensar sobre a aquisição de conhecimento e desenvolvimento do pensamento na escola pela apropriação da linguagem escrita, como saber que envolve sistematização e organização do ensino. Argumentam que a linguagem escrita ocupa lugar central nas práticas sociais, e todos que delas participam precisam se apropriar de seus usos, para não só compreender os textos alheios, mas também criar seus próprios, já que a linguagem é sempre orientada para alguém e para o contexto em que é produzida; sempre comunica algo e busca ser compreendida. E essa dimensão social da linguagem não pode ser esquecida nos processos de ensino, mesmo porque

[...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. (POSSENTI, 2002, p. 36)

Com essas considerações, seguimos apresentando a contextualização deste estudo, que busca indícios de possibilidades de (trans)formação de professores e de alunos, novos modos de constituição de desenvolvimento pelo ensino escolar, com foco na elaboração da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual.

² Para Vigotski (1982), a palavra se converte em pensamento, e o pensamento em palavra, pela interconexão entre esses processos, bem como por um conjunto de operações mentais que se desenvolvem a partir do uso flexível do signo linguístico.

³ Geraldi e Possenti se interessam pelo ensino da língua em suas condições concretas de enunciação, e embora tenham posicionamentos diferentes em relação a Análise do Discurso, suas ideias nos permitem refletir sobre relações pedagógicas.

Considerações metodológicas

No âmbito do grupo de pesquisa a que somos vinculadas como pesquisadoras,⁴ temos realizado projetos de investigação voltados à temática das condições de possibilidades de elaboração de conhecimento por alunos com deficiências, em dois eixos investigativos: processos de elaboração de conhecimento de alunos com deficiências e formação continuada docente. Para este texto, apresentamos recortes de episódios interativos extraídos de nosso banco de dados referente a estudos concernentes a esses eixos que atenderam aos procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos. Os dados são provenientes de recursos de áudio e videogravação, com posterior transcrição de todo o material.

No eixo “Processos de elaboração de conhecimento de alunos com deficiências”, destacaremos o trabalho desenvolvido com o aluno Giovanni⁵, de 8 anos, diagnosticado com deficiência intelectual e com dificuldades de articulação da fala. Inicialmente, a pesquisadora refletiu com a professora da sala de AEE a respeito das atividades e das ações destinadas ao aluno, basicamente um trabalho de treino de letras e palavras isoladas.⁶ Em seguida, ambas realizaram um trabalho semanal de planejamento das atividades a serem desenvolvidas com o menino na sala multifuncional, envolvendo os conceitos trabalhados na sala comum, além de atividades de leitura e escrita a partir de histórias da literatura infantil brasileira⁷. As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala multifuncional foram acompanhadas pela pesquisadora e por outras 23 professoras do AEE – entre elas, a professora de Giovanni –, que faziam parte da mesma rede, durante encontros quinzenais em momentos de HTPC. Selecionamos um episódio referente a uma situação que, ocorrida na sala de AEE, focaliza os modos de participação do aluno e as intervenções da professora durante a realização de uma atividade envolvendo a leitura e a escrita.

⁴ Grupo de Pesquisa “esta informação será inicialmente omitida a fim de garantir a avaliação às cegas do texto”

⁵ Os nomes de todos os participantes focalizados neste texto são fictícios.

⁶ A pesquisadora realizava reuniões quinzenais com as professoras do AEE, com o objetivo de discutir sobre suas práticas pedagógicas, especialmente com o aluno focalizado neste texto e outros três alunos participantes, escolhidos pelo próprio grupo de professoras, por serem considerados difíceis de trabalhar.

⁷ O trabalho com textos literários deve-se ao fato de que “a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social [...] criando novas condições e possibilidades de trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece” (SMOLKA 2012, p. 111).

Com respeito ao eixo “Formação Continuada Docente” desenvolvemos, durante um ano letivo, encontros de formação continuada na perspectiva da pesquisa colaborativa⁸ com 15 professoras, de diferentes áreas do saber – língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, educação física –, que atuam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em uma escola pública, estadual, localizada em um município paulista. O movimento do grupo consistia em estudos de textos teóricos e compartilhamento das práticas pedagógicas realizadas, momento em que as professoras nos revelavam as dificuldades que encontravam para ensinar aos alunos e os modos como organizavam o trabalho pedagógico, considerando a diversidade da sala de aula. Apresentaremos neste texto o recorte de um episódio interativo, envolvendo a discussão do grupo de professoras e pesquisadoras a respeito de uma atividade de escrita proposta para o aluno André, com deficiência intelectual, matriculado no 7.º ano do ensino fundamental.

Concernentes com as perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva focalizamos os processos dinâmicos que ocorrem no contexto escolar em relação à elaboração de conhecimento, buscando salientar as condições reais das relações ali estabelecidas, com suas tensões e contradições. Selecionamos, para as análises, episódios que trazem indícios dos processos que estamos buscando compreender, isto é, os modos como as professoras, tanto na escola comum quanto no atendimento educacional especializado (AEE), organizam suas práticas educativas com vistas à formação de conceitos científicos, especialmente a apropriação da linguagem escrita e as possibilidades de (trans)formação do processo de constituição de desenvolvimento de professoras e dos alunos.

Procedemos às análises, com foco para a microgênese dos processos observados (GÓES, 2000), a fim de buscar as minúcias de transformação de desenvolvimento nas relações intersubjetivas (professora-aluno, professoras-pesquisadoras). Desse modo, intencionamos relacionar os eventos singulares dos episódios com o contexto social mais amplo, de modo a estabelecer elos coerentes entre os acontecimentos em curso e, assim, realizar interpretação e não mera descrição desses acontecimentos.

Para isso, organizamos os episódios aqui apresentados em duas unidades temáticas: 1. Relações de ensino em práticas de atendimento educacional especializado. 2. Dinâmica dialógica em encontros de formação docente: reflexões sobre o trabalho com a linguagem escrita em alunos com deficiência intelectual na sala regular.

⁸ Professores da educação básica e pesquisadores vinculados à universidade se reúnem em torno de um projeto comum, com vistas a contribuir com a escola e com a formação docente (IBIAPINA, 2008).

Resultados e Discussões

1. Relações de ensino em práticas de atendimento educacional especializado.

Leitura e escrita da história *O menino maluquinho*⁹.

As primeiras atividades de Giovani, antes das intervenções e das discussões com o grupo de professoras, envolviam apenas exercícios de reconhecimento e memorização de letras e palavras isoladas, e não a leitura e a escrita sistematicamente. Quando algumas professoras, com as discussões no grupo, perceberam o quanto o aluno podia ir além, mostraram-se surpresas.

A professora inicia a atividade aqui descrita, lembrando ao aluno Giovani que estão na semana da criança e que ele vai ler a história de um menino, “O menino maluquinho”.

Giovani inicia a leitura da história, e a professora o auxilia, acompanhando os enunciados com uma caneta: conforme ele lê pausadamente e com dificuldades em algumas palavras, ela vai passando a ponta da caneta, palavra por palavra, e lendo aquelas que o aluno não conhece na forma escrita.

Pro: *Você entendeu o texto, então?*
(Giovani balança a cabeça afirmativamente).

Pro: *O texto tá falando de quem?*

Giovani (olha na folha e responde): *O menino maluquinho...*

Pro: *Você quer que eu leia novamente para você, porque vou pedir para você fazer uma reescrita do texto.... Você vai escrever para mim o que entendeu do texto com as suas palavrinhas, tá bom?*

A professora provavelmente ficou com receio de o aluno realmente não ter compreendido o conteúdo da história, pelo fato de a leitura ter sido difícil em alguns momentos. É preciso lembrar, porém, que o aluno não era comumente convidado a ler no AEE.

A professora começa a ler a história novamente e, em determinado trecho, comenta:

Pro: *Você sabe por que ele tinha olho maior que a barriga?*
(Giovani diz que não com a cabeça.)

Pro: *Porque, quando a gente é criança, a gente gosta de comer muita coisa, não gosta?*
(Giovani responde que sim com a cabeça...)

Pro: *Então, às vezes, você acaba de almoçar..., mas aí, aparece um doce bem gostoso e, mesmo que a gente não tenha fome, a gente quer comer, né!? Tem aquela gula.... Então, a gente fala que tem o olho maior que a barriga.... É um exemplo, tá bom!?*

⁹ ZIRALDO. O menino maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

(Giovani concorda com a cabeça. A professora segue a leitura, explicando o sentido de algumas palavras, por exemplo, sótão [“macaquinhos no sótão”]).

Pro: *Você sabe o que é sótão? Às vezes, geralmente na casa da gente, tem uma laje, uma portinha, aí você abre a portinha e lá é um sótão...* (Excerto de filmagem, 11/10/2016)

Destacamos aqui o quanto o trabalho do professor é importante para a compreensão do texto, já que essa compreensão se dá entre sujeitos falantes; e, ao mesmo tempo, como está marcado pela língua como código estável, sem que se explorem seus sentidos mais abstratos. Não foi comentado com o aluno, por exemplo, que o autor, ao escrever “macaquinhos no sótão”, provavelmente está querendo dizer que o menino tem ideias na cabeça, artes, peraltices...E essa é uma das mais difíceis tarefas para o professor, que acaba centrando esforços para marcar o significado mais estável do conceito. Porém, isso dificulta a compreensão pelo aluno – já que a palavra “sótão” não aparece no texto em seu sentido mais convencional. E justamente nesse trabalho, que abarca os sentidos mais arbitrários das palavras, mais complexos, residem os ganhos em termos de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem, na perspectiva que assumimos: é preciso direcionar as possibilidades de conhecimento do aluno, ainda muito centrado na materialidade dos conceitos (o sótão é parte de um telhado), para o uso mais elaborado dele, rumo aos conceitos científicos, mais arbitrários, abstratos e complexos (“macaquinhos no sótão”). Conforme apontado por Monteiro; Freitas e Jorge (2018) os professores em suas práticas pedagógicas, muitas vezes, valorizam o significado mais estável das palavras em detrimento de sentidos mais elaborados.

A professora continua a ler, explicando os significados de algumas palavras, e Giovani mostra-se interessado na história. Terminada a leitura, ela pergunta se Giovani entendeu. Ele responde que sim, e ela o convida a fazer a reescrita.

Pro: *Agora você vai escrever aqui o nome do texto... Pode escrever...* (Giovani escreve “O menino maluquinho” no caderno [copiando do texto])

Pro: *Isso.... Agora você vai fazer a sua historinha.... Vou tirar o texto e vai pensar, tá?* (Excerto de filmagem, 11/10/2016)

Giovani concorda com a cabeça e começa a redigir seu texto em silêncio e sem demonstrar dificuldade em ter ideias, já que escreve sem pausas. Quando termina, a professora pede que leia o que escreveu. Ele faz a leitura silenciosa e chega a pegar o lápis para corrigir alguma palavra, já percebendo seus erros. Eis a primeira escrita elaborada pelo aluno:

É uma veis um menino maluquinho
Não palafa de fala que rica come
Doce é tava names come um doce
Foi no paquinho e brico e velo
E bola e domi o come
Comida e cofo o dete domi a
Tade e anoite

Interessante notar como a “inspiração” textual do aluno se baseia no diálogo estabelecido com a professora. Entretanto, no esforço de discutir no grupo sobre as possibilidades de aprendizagem escolar dos alunos, mediadas pelo trabalho pedagógico, por outro lado, apontamos neste momento como os alunos “precisam ser criativos na escola”, elaborar textos baseados nessa criatividade inerente, sem cópias. Prestes (2012), apontando os problemas de tradução das obras de Vigotski no Brasil, destaca uma questão importante: Vigotski não fala em criatividade, mas em processo criador, justamente para dar a dimensão de algo dinâmico, que se alimenta das experiências vividas, alheias, e da apropriação da linguagem. Portanto, para ser criativo, o aluno precisa, sim, dos modelos e das fontes, de experiências ricas que a escola possa compartilhar com eles.

Possenti (2005) afirma que, para escrever de modo significativo ou como de fato se escreve na vida, basta lembrar como escritores e jornalistas produzem seus textos: fazem pesquisa, leem livros, vão às ruas, ouvem os outros. Mostram o que escreveram para o chefe, escrevem de novo... A escola também precisa agir dessa forma, desde que não pense apenas em listas de exercícios e conteúdo.

Ademais, fazer sentido se refere ao fato de o aluno ter alguma motivação para escrever, mas é preciso também algum material a partir do qual o texto possa ser escrito: informações, fatos, opiniões (POSSENTI, 2005) ou mesmo uma história. “Não é boa pedagogia esperar que um aluno tenha que ‘inventar’ seu texto – o tema, os argumentos, a tese a ser defendida etc. – a partir do nada ou de uma suposta ‘criatividade’” (POSSENTI, 2005, p. 13). Portanto, nas relações de ensino, é preciso observar, no que se refere inclusive às produções textuais, se não estamos considerando que as ideias precisem surgir do próprio aluno, de uma criatividade “natural”.

A professora comenta que vão fazer a correção. Pede que Giovani comece de novo, e o menino escreve o título da história novamente. Giovani começa a reescrita com ajuda da professora.

Pro: *Era... Você só escreveu “É”, né!?*
(Giovani reescreve).

Pro: *Isso...*

Pro: *Uma vez...*

(Giovani reescreve).

Pro: *Não tem “I”* (Giovani apaga “veis” e escreve “ves”. A professora soletra, tentando enfatizar o som do “z” e Giovani não percebe que precisa mudar o “s”, pelo “z”).

Pro: *Não, vez é com Z.*

(Giovani apaga e escreve corretamente).

Pro: *Aqui Giovani, é parava..* (havia escrito “palafa”). *Então, no lugar do*

“l”, o que eu coloco?

Giovani: *O “r”...*

Pro: *O “r”, isso...* (Giovani apaga e escreve “parafa”).

Pro: *E no lugar do “f”... Pa-ra-va? Quem que vai aqui?*

Giovani: *O “v”...*

Pro: *O “v”!* (Giovani corrige a escrita).

Pro: *De falar... quem dá o som do “ar”?*

Giovani: *“d”?*

Pro: *Falar* (puxando o som do “r” na fala).

Giovani: *O “r”...*

Pro: *O “r”! Isso!*

Pro: *Agora coloca uma vírgula... E escreve: “que queria comer”...*

(Giovani escreve novamente errado).

Pro: *Não, Giovani... “Que”... “Queria”... Apaga aqui...*

Pro: *Queria, Giovani... É assim, ó...* (Escrevendo para o aluno a frase no

caderno).

Pro: *Comer... Quem vem depois do “e”, dá o sonzinho do “er”...*

Lembra do

“ar” que a gente fez aqui em cima?

(Giovani responde não com a cabeça).

Pro: *Aqui ó... Quem vem depois do “a”?* (Mostrando a palavra “falar” que

Giovani já tinha escrito).

Giovani: *“r”...*

Pro: *O “r”... E seu eu falar “comer”, quem vem depois do “e”?*

Giovani: *O “r”.*

Pro: *E o que está escrito aqui, Gi?*

Giovani: *Na mesa...*

Pro: *Tá... Põe uma vírgula aqui...*

Pro: *Estava na mesa... Mesa é separado do na...* (Giovani corrige a junção “na mesa”).

Pro: *Agora não precisa escrever “comendo doce, comendo doce”... Vamos*

escrever na outra linha: foi no parquinho...

(Giovani escreve...).

Pro: *PaRquinho... Só está faltando uma letrinha aqui... PaR...*

Giovani: *O “r”...*

Pro: *O “r”... Muito bem... Brinco... Só tá faltando uma letrinha aqui... Quem?*

Giovani: *O “n”.*

Pro: *O “n”! Isso mesmo!*

Pro: *E veio o quê...?*

Giovani: *E veio embora.*

(A professora continua ajudando até a finalização do texto). (Excerto de filmagem, 11/10/2016)

Esta é a segunda escrita de Giovani, após a correção em conjunto com a professora:

O menino maluquinho
Era uma vez o menino maluquinho
Não parava de falar que queria
Comer doce, estava na mesa.
Foi no parquinho e brinco. Veio
embora e dormiu e comeu comida.
Escovou os dentes, depois dormiu a tarde e a noite.

Embora a professora centre esforços na correção do texto, baseando-se na ideia de que é preciso apenas reconhecer o som das letras para escrever, acreditamos que a atividade tenha propiciado o desenvolvimento do aluno, por estar apoiada não em palavras isoladas, como as atividades anteriores que Giovani realizava, mas num texto que gerou leitura e interpretação no diálogo com a professora e, depois, sua reescrita pelo aluno.

Destacamos ainda a importância de trabalhar a escrita significativa, em detrimento da normativa, a partir dos sentidos dos conceitos, produzidos nos diálogos com apoio dos textos (VIGOTSKI, 2001, 2007). A escrita de Giovani se apoiou inteiramente na conversa com a professora sobre o “olho maior que a barriga” do personagem, sem qualquer menção aos elementos que aparecem no texto. É preciso considerar que isso precisa ser mais bem trabalhado pelo professor, mas, para além, Giovani está no começo do processo de alfabetização, e por isso é natural que seus conceitos cotidianos, esses mesmos que traz em seu texto, precisem se elevar aos conceitos científicos. No caso deste livro, é possível compreender as divertidas analogias de Ziraldo para narrar as aventuras de seu personagem –o que favorece e implica, conforme destacamos, o trabalho escolar e a mediação pedagógica.

O episódio relatado revela que o trabalho do professor propiciou “disparar”¹⁰ o processo de escrita do aluno e realizar duas versões do mesmo texto, a partir das quais se podem construir práticas outras associadas à escrita. Com apoio no discurso da professora, Giovani criou seu próprio discurso e produziu seu texto.

A atividade envolveu, então, ações de ensinar e aprender que precisam ir além do falar e apontar o erro e que não reduzam a escrita a uma simples técnica. Os atos dialógicos estabelecidos entre professora e aluno neste episódio possibilitaram o “fluir do sentido” (SMOLKA, 2012) no processo de aquisição da linguagem, aspecto central desta atividade que precisa envolver atividades significativas e conscientes (“para quem?”, “o quê?” “para que eu escrevo?”).

Em *Portos de passagem*, Geraldi (1997) destaca a linguagem como fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, além de condição para que se apropriem de conceitos e possam compreender o mundo, lugar da interlocução e da constituição humana. Entretanto, a língua não está pronta e acabada, ela constantemente se produz nas relações dialógicas, e esse entendimento é essencial para nortear o trabalho do professor. A prática docente centrada na língua como código a ser decifrado empobrece as relações de ensino e dificulta o trabalho para o aluno que precisa se apropriar dela, o que demanda refletir, apoiar-se e compreender a fala do outro, carregada de sentidos. Portanto, o trabalho com a linguagem e com o texto exige do professor uma nova postura – dialógica e de trabalho com textos, numa perspectiva discursiva, oposta à decifração.

Despertar no outro a possibilidade de pensar, de expressar-se pela linguagem nas interações dialógicas estabelecidas com ele, é o caminho para que se constituam, nos sujeitos, operações mentais deliberadas, ações intelectuais e conscientes. É preciso ter claro que a dificuldade do aluno, muitas vezes, está relacionada a um processo de alfabetização centrado na decodificação de palavras, em detrimento de seus sentidos (TERZI, 1995). Concordamos com Vigotski que precisamos despertar nos alunos atos mais conscientes a respeito dos significados das palavras e da construção da leitura e da escrita apoiadas nesses processos, veículos de organização de seus próprios processos de pensamento.

Além disso, a produção de textos é uma atividade que precisa ser fortemente praticada na escola (POSSENTI, 2005) como um trabalho que se insere nas práticas de escrita e, ao mesmo tempo, faz parte do aprendizado dela. Para o autor:

¹⁰ Expressão utilizada por Possenti (2005).

[...] a escrita e, principalmente, a reescrita, são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade, em um dos sentidos de dominar tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos. No caso, de textos escritos. (POSSENTI, 2005, p. 06)

O autor menciona ainda a importância de a escola ser o lugar que privilegia a escrita e a leitura; entretanto, em sala de aula o professor passa muito tempo ensinando o que os alunos já sabem, e lhe falta tempo para ensinar o que não sabem (POSSENTI, 1996).

Para Gagliari (1997), as regras da ortografia não precisam ser a única preocupação da escola, mas, fundamentalmente, mostrar aos alunos o funcionamento da fala e escrita sociais pelas atividades de leitura e escrita, são estas ações que possibilitam a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia. Um ponto de partida interessante, segundo o autor, é incentivar a produção de textos e destes textos discutir com a criança questões de ortografia e questões discursivas. Portanto, no processo de aprendizagem da escrita, a ortografia é um fim e não um começo. “Primeiro a criança precisa aprender a lidar com a escrita e, depois, preocupar-se em escrever ortograficamente” (CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 82).

Possenti (1996) destaca ainda que podemos aprender a escrever do mesmo modo que aprendemos a falar, ou seja, considerando principalmente a fala viva e significativa. E pondera que não aprendemos a falar através de frases, métodos ou exercícios: o que acontece nesse processo de aquisição da fala é o uso efetivo da linguagem, contextualizado e impulsionado pelas tentativas de dar sentido ao que o outro diz. Assim, “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 1996, p. 47). Que possamos imitar, então, as atividades linguísticas da vida, mas, lendo e escrevendo, que são as atividades da escola.

2. Dinâmica dialógica em encontros de formação docente: reflexões sobre o trabalho com a linguagem escrita em alunos com deficiência intelectual na sala regular

Episódio: Em um dos encontros, a professora Laura, de língua portuguesa, relatou uma tarefa realizada por ela com André, aluno com deficiência intelectual, que está no 7.º ano do Ensino Fundamental II e não é alfabetizado. No decorrer do relato, as pesquisadoras procuraram refletir sobre outros modos de trabalhar com o aluno em atividades que envolvem a escrita.

Profa. Laura: *O André tem 15 anos, no 7.º ano e ele está com uma idade mental de 7 anos. Eu selecionei uma atividade muito simples*

para ele fazer, por exemplo, o desenho de uma cocada, e ele tinha que completar assim as letras do coco: então tinha o ‘c’, espaço para ele colocar as vogais; ele escreve ‘cocodo’, ou ele põe ‘cacada’, ou ele põe só ‘a’.... Aí no dia, eu pego no 7.º ano A, que é uma classe agitada [...] então coloquei ele do lado da minha mesa, “agora eu vou tirar umas dúvidas suas, vem aqui fazer essa atividade comigo”. É uma atividade muito diferente do que a classe faz, né? A classe faz análise sintática, análise poética... É, por exemplo, eu selecionei uma poesia lá e eles estão vendo versos, estrofes, e ele nem saber ler. Então, se ele sentar junto com alguém, ele vai no máximo copiar, então, ele quer copiar, e os colegas também não têm assim muita paciência de estarem ali fazendo coisas elementares com ele. Eu não sei como que a classe pode ajudar ele a evoluir. A fala dele é desarticulada, né? [...]

Pesq. I.: *A turma tem que idade, os colegas?*

Profa. Laura: *13, 12. Eu vejo assim ele; 15, ele é grande. [...] E, nessa atividade, ele sentou lá comigo e quando os demais terminaram, vieram trazer o caderno para eu ver. E eu ali tentando falar com ele. “Nossa, ele está fazendo isso? Mas você não sabe fazer, André? Nossa, isso é fácil, isso eu faço em 1 minuto”. E ele ali queimando a pestana para completar as letras ocultas naquelas palavrinhas ali de duas sílabas, três sílabas, e não podia ser palavras que tem dígrafos e encontro consonantal. ‘Salada’, ‘parede’, bem elementar, ‘árvore’, só palavra nesse nível.*

Pesq. A.: *Ele não lê e não escreve?*

Profa. Laura: *Não lê e não escreve. Ele reconhece as letras, se eu ditar para ele, ó, escreve ‘casa’, ‘c’, ‘a’ ‘s’ ‘a’. Bem devagarinho. Ele não vai identificar assim rapidamente isso, ele demora. Ele copia lindamente da lousa, a letra dele é linda, se ele tiver que copiar um texto, uma tarefa [...]*

Pesq. I.: *Na realidade, talvez, a gente precisa pensar em algumas coisas assim, por exemplo, você falou que está trabalhando com a sala, com uma poesia, com as estrofes, bom, enfim...*

Profa. Laura: *Eu trabalhei isso já. Agora, na semana passada, eu comecei com as notícias, com o jornal...*

Pesq. I.: *Talvez o que a gente tenha que pensar é como esse conteúdo que você está trabalhando com a classe toda pode ser proveitoso para ele, mesmo que não seja o mesmo tanto que é proveitoso para os outros alunos, entendeu? [...] por exemplo, conhecer os gêneros, as notícias, como é que uma notícia é dada, que tem tipos diferentes de notícias, como é que são esses tipos diferentes de notícias, tem notícia que é dada pela televisão, tem notícia que é dada pelo jornal, na televisão é oral, né? Talvez ele possa participar disso de uma outra maneira, talvez a gente precisa pensar em coisas assim.*

Pesq. A.: *Ele pode não conseguir ler, mas ele vai poder participar de alguma forma daquilo na sala de aula... (Excerto de reunião, 24.08.2016)*

A professora Laura tem um conteúdo a cumprir com todos os alunos. Segundo ela, a classe está trabalhando com conceitos científicos mais elaborados, tais como a análise sintática. Ela relata seu dilema entre ensinar tais conteúdos ao aluno André ou trabalhar com ele atividades que visam à aprendizagem da escrita. Situação que nos faz considerar a problemática mais ampla, destacada no início do texto, em relação à formação docente e à defasagem idade/série de alunos com deficiência (LIMA, DORZIAT, 2015; MELETTI, RIBEIRO, 2014).

Laura propõe uma atividade de escrita com o aluno e a desenvolve em paralelo ao que o restante da turma está trabalhando. Ao relatar ao grupo de professores o modo que encontrou para realizar a tarefa, ela vai revelando toda a complexidade que há na situação: classe agitada, conteúdos tão diversos, a exposição a que acaba submetendo o aluno, ao propor uma tarefa tão simplificada.

Os dizeres de Laura explicitam que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas com o aluno André privilegiam o reconhecimento de sons em detrimento do trabalho com os significados das palavras. Cagliari e Cagliari (1999) destacam que compreender a linguagem escrita implica descobertas dos significados das palavras para além de seus sons ou registros gráficos e o professor precisa guiar o aluno na descoberta destes significados “os sons são um ponto de partida, mas a palavra é o ponto de chegada da decifração” (p. 139) e ainda “quando falamos e quando escrevemos, guiamo-nos pelo sentido do que queremos falar ou escrever e não pelos sons e pelas letras” (p. 81).

Chamamos a atenção para a complexidade que subjaz ao ensino no contexto da diversidade escolar. Como ensinar conteúdos científicos para um aluno que ainda não está alfabetizado? Quem se responsabiliza pela alfabetização desse aluno? Tais constatações são indícios de que as possibilidades de desenvolvimento de conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual não estão atreladas às condições biológicas inerentes à deficiência, mas dizem respeito às condições sociais de desenvolvimento. Este caso, por exemplo, revela que André está na escola, mas alijado do acesso aos conhecimentos escolares.

Conforme apontado por Vigotski (2001), na escola, os alunos elaboram conceitos científicos com base no conhecimento que trazem do cotidiano e de outros conceitos científicos que foram sendo elaborados em situações formais de aprendizagem. A apropriação da linguagem escrita é fundamental para que o aluno possa apreender outros conceitos científicos.

A pesquisadora I. propõe à professora e aos demais participantes do encontro uma reflexão a respeito de como tornar mais significativo para André o conteúdo curricular que precisa ser desenvolvido com a turma. A professora relata que ela realiza um trabalho com gêneros discursivos (jornal, poesia), os quais, segundo Bakhtin (2003), podem ser orais ou escritos e se caracterizam por uma certa estabilidade em seus enunciados. Eles se dividem em dois grupos: gêneros primários, que se constituem nas circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e fazem parte da vida cotidiana; e gêneros secundários, mediados pela escrita, que surgem nas circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa. Desse modo, trabalhar com o jornal e a poesia remete a uma prática pedagógica focalizada nos gêneros discursivos e, portanto, mais promissora em termos de apropriação da linguagem pelos alunos, por aproximar o aprendizado da língua em seu uso social. E, nesse sentido, a pesquisadora propõe um trabalho que envolva tanto a linguagem oral como a escrita e seja fundado nas relações intersubjetivas que ocorrem nas práticas sociais, pela mediação social-semiótica.

Vigotski (1997), em sua discussão sobre o processo de desenvolvimento cultural, afirma que crianças com deficiências encontram nos meios indiretos (caminhos alternativos e recursos especiais) suas possibilidades de desenvolvimento. Essa ideia é fundamental para compreender a elaboração de conhecimento. No contexto escolar, todos os alunos vão encontrando condições de aprendizagem, quando podem vivenciar práticas sociais e são inseridos em contato com textos orais e escritos que lhes façam sentido. Os alunos necessitam experimentar a escrita em seus contextos de utilização, pois isso lhes possibilitará o acesso a níveis de abstração mais complexos, como é o caso da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2001, 2007), ao destacar a importância da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento dos alunos, criticou a visão hegemônica da psicologia e da pedagogia do início do século XX, que tratava o aprendizado da escrita como uma habilidade motora ou de reconhecimento de sinais. E argumentava que aprender a ler e escrever precisava ir além de desenhar letras ou construir palavras com elas. Suas ideias são bastante pertinentes na atualidade, quando nos deparamos com práticas escolares tão empobrecidas de significados para todos os alunos.

A linguagem escrita é um sistema de símbolos e signos que encarna sentidos culturalmente compartilhados, e esse é o aspecto que acaba secundarizado e pouco compreendido no ensino. Segundo o autor, a escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala e requer um alto grau de abstração, pois é uma linguagem desprovida de seu

aspecto sonoro, expressivo; é uma linguagem de pensamento, de representação. Diferente da linguagem oral, que ocorre em uma situação de conversação, a escrita é uma linguagem sem som material, o que demanda novo conjunto de condições psicológicas. Obviamente, pela fala, certos níveis de abstração já foram alcançados, mas, para aprender a ler e escrever, a criança “deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). Isso é uma dificuldade basilar no processo de apreensão da escrita, pois, quando o aluno começa a aprender a escrever, sua capacidade de abstrair e de tomar consciência está apenas iniciando. Nesse processo, é relevante o papel do ensino.

Além disso, Vigotski (2001) aponta para a necessidade de que a criança tenha motivos para escrever, pois a linguagem escrita tem função social e, desse modo, precisa ser pensada em contextos sociais, significativos. Questionamos: qual seria a motivação do aluno André para realizar uma atividade tão mecânica como juntar letras para formar palavras? Como ele pode estar fazendo parte daquela sala de aula, realizando uma tarefa tão diferente dos demais alunos?

Ao discutir sobre a educação para alunos com deficiência, Vigotski (1997) propõe uma visão prospectiva a respeito do ensino, que considere o desenvolvimento em sua dinâmica, que privilegie as potencialidades do aluno e, principalmente, que estabeleça as mesmas metas educacionais para todos os alunos, com ou sem deficiência. Para o autor, não há limite de aprendizagem preestabelecido para os alunos com deficiências e, portanto, as ações pedagógicas precisam almejar zonas prospectivas de desenvolvimento. Essa visão decorre da diretriz segundo a qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento precisam ser orientadas para deslocar o aluno das tarefas mecânicas, que privilegiam as impressões perceptuais concretas, e levá-lo para níveis mais elevados de abstração, para o pensamento simbólico.

As pesquisadoras, ao propiciarem um trabalho de reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras, mobilizam-se em relação à situação complexa relatada pela professora Laura: o aluno, que está na escola para ter acesso aos conteúdos escolares, e ela, que precisa ensinar conceitos científicos condizentes ao currículo prescrito para o 7.º ano. As situações dialógicas entre professoras e pesquisadoras na dinâmica do grupo colaborativo são compreendidas como lugar de produção de significação. É por meio dessa significação que vislumbramos indícios de (trans)formação docente.

Considerações Finais

Uma das grandes contribuições da obra vigotskiana é o entendimento da complexidade do funcionamento mental humano e a possibilidade de superação das dificuldades encontradas no curso do desenvolvimento, a partir do plano social, em práticas sociais mediadas pela linguagem. Tendo isso em vista, tivemos como objetivo investigar como tem ocorrido o processo de formação de conceitos científicos, com foco na linguagem escrita; e, em especial, buscar indícios de possibilidades de (trans)formação de professores e de alunos em relação a novos modos de desenvolvimento que privilegiem o ensino de conteúdos tipicamente escolares.

No processo formativo das professoras participantes de nossa pesquisa, as vivências em grupo colaboraram para acionar reflexões sobre suas ações pedagógicas. Nas relações intersubjetivas, docentes e pesquisadoras refletiram sobre os modos de desenvolver atividades envolvendo a leitura e a escrita. Em um movimento dinâmico, as docentes relataram ações, expuseram receios, desvelaram contradições na tarefa de ensinar no contexto da diversidade; as pesquisadoras, a partir dos dizeres das professoras, mobilizaram reflexões e contribuíram para que o grupo discutisse sobre outros meios – mais significativos para todos os alunos da sala de aula – de desenvolver atividades envolvendo a leitura e a escrita. Assim, por meio da palavra, no contexto do grupo formativo, é possível vislumbrar possibilidades de (re)elaboração de conceitos e (trans)formação do desenvolvimento docente. Compreendemos ainda que é urgente buscar meios efetivos para que os professores possam construir novas percepções sobre suas práticas pedagógicas. E isso só é possível na medida em que eles também tenham acesso ao conhecimento científico, cultural, organizado e sistematizado.

Ao analisarmos as práticas desenvolvidas no AEE, a partir dos encontros de formação que uma das pesquisadoras realizou com professoras especialistas, observamos um movimento de transformações nos modos de ensinar. A professora focalizada no episódio toma a palavra como atividade mediadora no processo de elaboração de conhecimento do aluno com deficiência intelectual. Desse modo, ela passa a oferecer tarefas mais significativas de aprendizagem, envolvendo a leitura e a escrita. Atividades consideradas como ações que abrangem os saberes elaborados, em um movimento dinâmico entre conhecimentos espontâneos e científicos.

A partir de Vigotski, a promoção do aprendizado significativo na escola passa a referir-se ao trabalho sistematizado e deliberado do professor com conceitos científicos, que

oportunizam aos alunos, com ou sem deficiência, a possibilidade de pensar e compreender o mundo. Dessa maneira, o saber científico precisa ser concretizado na escola de modo consciente e organizado, especialmente com os alunos com deficiências, que em geral já apresentam grandes defasagens no domínio da escrita. Portanto, a escola necessita superar as marcas terapêuticas que atuam como pano de fundo em ações ditas inclusivas, para que, de fato, possa desempenhar sua função pedagógica. Ambicionando ainda mais, acreditamos na luta pelo ensino de qualidade para todos e na ideia de que, num futuro próximo, os espaços de “atendimento” que foram se consolidando na escola possam simplesmente ser espaços de sala de aula, de compartilhamento dos conhecimentos historicamente produzidos.

Finalmente, as práticas formativas (para docentes e discentes) demandam ser pensadas no espaço de linguagem, de circulação de palavras, para que, de fato, possam promover a significação e a inserção no saber científico, produzido culturalmente, pois o acesso ao conhecimento é fundante para a constituição humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria N.º 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17431. Acesso em: 26 out. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**. A escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

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

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Formação de conceitos por alunos com deficiências: o que os estudos têm nos revelado? **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 369-385, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. 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: 26 out. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIMA, Niédja Maria Ferreira; DORZIAT, Ana. Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 437-460, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-437.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-190, maio-ago. 2014.

MONTEIRO; Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; JORGE, Luísa Miranda. Possibilidades e desafios da escola: formação de conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís: UFMA, v. 25, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8760>. Acesso em 19 abr. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: Rever, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TERZI, Silvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas**. Tomo 2. Tradução José Maria Bravo. Madri: Visor, 1982.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A formação social da mente**. 7ª ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia** - USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas**. Tomo 3. Tradução Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas**. Tomo 5. Tradução Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Paula de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). Integrante dos Grupos de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente e Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e Não Escolar. E-mail: freitas.apde@gmail.com

Glaucia Uliana Pinto

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e Não Escolar. E-mail: glauciauliana@gmail.com

Maria Inês Bacellar Monteiro

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e Não Escolar. E-mail: monteirobim@gmail.com

Recebido em: 26 de abril de 2018
Aprovado em: 12 de dezembro de 2018