

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E
DINÂMICAS DISCURSIVAS

MATEUS HENRIQUE DO AMARAL

PIRACICABA, SP

2019

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E
DINÂMICAS DISCURSIVAS**

MATEUS HENRIQUE DO AMARAL

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação**

Piracicaba, SP

2019

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

A485f	<p>Amaral, Mateus Henrique do</p> <p>Formação do professor na supervisão de estágio em Educação Inclusiva : processos de significação e dinâmicas discursivas / Mateus Henrique do Amaral. – 2019. 156 f. : il. ; 30 cm.</p>
	<p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2019.</p>
	<p>1. Formação de Professores. 2. Educação Especial. 3. Estágios Supervisionados. 4. Licenciatura. I. Monteiro, Maria Inês Bacellar. II. Título.</p>
	<p>CDU – 37</p>

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Profa. Dra. Adriana Varani
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Profa. Dra. Débora Dainez
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Dedico este trabalho aos professores diretamente atingidos pelos (des)mandos da Rede Metodista na UNIMEP, em particular aqueles com os quais tive maior convivência e que acreditam e lutam por uma formação docente humana, crítica e emancipatória. Josiane, Sônia, Cibele, Márcia, Magui, Anna e, especialmente, minha orientadora e amiga, Inês, este trabalho é **por** e **sobre** vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelo conforto.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, pela dedicação e amizade. Pelos incansáveis gestos de apontar, desde meus primeiros passos como professor e pesquisador, introduzindo-me no âmbito da pesquisa com tamanha seriedade e carinho. Pela força e confiança, mesmo nos momentos mais adversos. Você é a estrutura e o fundamento deste trabalho.

Às Profas. Dras. Adriana Varani e Débora Dainez, pelo excedente de visão, pela leitura atenta e pelas ricas contribuições na banca de qualificação e defesa. Os apontamentos tornarem-se novas inquietações. Ao enfatizar a necessidade de olhar para o meu percurso formativo, projetaram em mim (novas) formas de entender/significar esta pesquisa. Vocês são parte constitutiva.

À Profa. Dra. Glaucia Uliana Pinto, pelas interlocuções, pelo apoio na realização deste trabalho e por sempre enfatizar o caminho das possibilidades, vislumbrando o potencial criativo humano. Você é luz.

À minha família, por me apoiar e me encorajar nos rumos tomados. À minha mãe Raquel, por escutar atentamente minhas inquietações, pelo cuidado e carinho. Ao meu pai Fábio, pelo suporte e inspiração. Aos meus irmãos Lucas e Vinicius, pela solidariedade e preocupação. Meu profundo amor e gratidão. Vocês são base.

Aos meus avós, pelo afeto. Vô Zé e Vó Lena, pelos almoços e conversas compartilhadas aos domingos. Vó Cecília, por, mesmo que surpreendentemente, me ensinar. Por me ensinar que o cuidado dimensiona a dedicação, o zelo, a preocupação e o carinho. Vocês significam muito.

Às professoras do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UNIMEP, Josiane, Sônia, Ligiane, Rita, Cibele, Vadinea, Danielle, Márcia, por me engajar na (incansável) luta com as palavras. Em especial Jô e Sônia, pela longa dedicação ao curso e pelo compromisso com a formação de professores. Jô, por valorizar a dimensão estética na formação docente. Sônia, pela seriedade e ética que conduzia o Estágio Supervisionado. Vocês são fonte inesgotável de inspiração.

Aos alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa, por me acolherem tão bem no trabalho de campo do estágio e pelo suporte no desenvolvimento desta pesquisa. Em especial à Marina, por me ajudar na comunicação com todos os estagiários. Vocês são esperança.

Ao grupo de estudos, pelas valiosas interlocuções e por me proporcionarem amadurecimento acadêmico. Adriana, Branca, Endrius, Fátima, Josiane, Karla, Laís Rodrigues, Marília, Rosana, Valéria, por mostrarem que o conhecimento se constrói no compartilhamento, pelos momentos descontraídos e pela leveza (mesmo em meio a tantas durezas!) que conduziam o trabalho coletivo.

A todos os professores do PPGE, em especial às professoras do Núcleo em Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e Não Escolar. Magui, por

ênfatizar a necessidade de uma revisão bibliográfica aprofundada. Anna Padilha, por sinalizar a importância da leitura dos *clássicos*. Cecília Góes, por compartilhar seus conhecimentos e pela leitura atenta dos trabalhos no núcleo. Minha profunda admiração a todas. Vocês fortalecem.

Aos funcionários da UNIMEP, que sempre foram muito atenciosos, profissionais e gentis, mesmo em meio à toda turbulência. Em especial à Elaine (PPGE), pela dedicação e disponibilidade, por sempre me socorrer quando eu esquecia a chave da salinha do núcleo. Vocês constroem.

Aos amigos de caminhada do Núcleo, Angélica, Camila, Cesar, Dhebora, Débora Souza, Erica, Fernanda, Jéssica Rui, Jéssica Lopes, Laís Marin, Luany, Marcelo, Raquel, Samuel, Selma, Tati. Aprendi muito com cada projeto e admiro a dedicação e o compromisso com uma educação mais humanizadora. Vocês inspiram.

Aos meus amigos, pelo ânimo e vivacidade necessária. Em especial Samuel, Vana, Gabriel, Danilo, Pamela, Lica, obrigado por todos os momentos, pela preocupação e por entenderem os diversos “não posso sair hoje, tenho que adiantar a dissertação”. Vocês motivam.

Aos brasileiros e às brasileiras, principalmente aqueles que têm seus direitos básicos constantemente negligenciados, por (sobre)viverem em meio a tantos ataques. Esta pesquisa busca ser instrumento de luta por uma educação pública mais compromissada.

Ao CNPq, pelo apoio necessário à realização do presente trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram e fizeram parte da minha trajetória.

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil”.

E acho que assim... é... foi dividido a turma por temas de acordo com os alunos que tinham na escola. E depois de ler tudo isso, eu fico assim. Eu já até coloquei em um diário de campo meu... eu fico cada vez mais encantada com esses alunos, porque para todo mundo eles são O PROBLEMA da escola, eles são os piores, eles são os terríveis (...) Só que eles são muito inteligentes ao ver que comparam eles. Apesar das dificuldades, o material que a professora leva para eles é simples e eles conseguem fazer muito bem (...) teve outra atividade que eles tinham que colocar o antônimo das palavras, aí teve um que rapidinho “aí, dona, posso falar? posso falar?”. Eles são bem competitivos, todo mundo quer falar, todo mundo quer mostrar que sabe. Ele falou assim “o... é... eu não sei se está certo, dona. Mas eu posso falar?”. Ela falou “pode”. “O antônimo é o sinônimo do contrário”. ((risos)).

Beth. Transcrição de gravação em áudio, 11/05/2017.

A maneira como o educador dá oportunidades para essa criança e esse adolescente em sala de aula permite que ele desenvolva determinados comportamentos. De autonomia, de busca, de se sentir um sujeito de direitos. Que ele possa cobrar isso, que ele saiba que tem direito. Ele vai se deparar com situações nas quais ele é excluído, por isso é muito importante ele se colocar (...) Eu vejo professores falando “eu tenho tantos alunos em sala de aula e ainda tenho um aluno com deficiência”. Não é eu ainda tenho! É eu ainda tenho a oportunidade de aprender mais. Eu tenho certeza que eu sou uma professora alfabetizadora muito melhor depois que tive essa experiência com uma aluna cega. Então, assim, não deixem de investir nesse aluno, pensando que ele pode menos. Muito pelo contrário. De repente é um professor de Língua Portuguesa, de um sexto ano, que vai mostrar para esse aluno que ele pode, que ele deve cobrar isso de outros professores também.

Professora convidada M. Transcrição de gravação em áudio, 11/05/2017.

RESUMO

O presente trabalho focaliza a formação no estágio supervisionado da licenciatura no tocante às ações voltadas para a escolarização dos alunos com deficiência na escola comum. Tem como objetivo a análise dos processos de significação e a dinâmica discursiva no âmbito da supervisão de estágio em Educação Inclusiva da licenciatura, atentando aos indicativos de apropriações conceituais e ressignificações produzidas neste contexto. Toma-se como referência as considerações teóricas da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski (1896-1934) e sua Escola, no diálogo com a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem de Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo. Compreende-se que a consciência é produto da atividade humana, construída nas interlocuções com o(s) outro(s), mediadas por conceitos e conhecimentos (sentidos e significados). Desse modo, a palavra assume papel fulcral nos processos de constituição humana, guardando em seu conteúdo interno as relações sociais concretas. Compõe esta pesquisa um estudo de campo realizado sobre as relações da professora e pesquisador com discentes matriculados no sétimo semestre de um curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa de uma universidade comunitária confessional, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva. Os registros foram feitos a partir da gravação em áudio e anotações em diário de campo dos momentos de supervisão na universidade. A análise do material empírico foi organizada em três eixos, buscando identificar: 1) a organização da escola e o aluno com deficiência; 2) o compromisso com a escolarização do aluno; e 3) as práticas de ensino na escola comum. Nos episódios selecionados, as experiências práticas ganham destaque nos processos de generalização e construção de conhecimento no estágio, assim como a professora supervisora tem um papel importante na condução e orientação dos processos de significação. Percebe-se que a produção de sentidos remete a práticas e discursos histórico e socialmente (re)construídos, desestabilizando-os e dando indícios de edificação, no plano conceitual, de práticas compromissadas com a apropriação do conhecimento pelo aluno com deficiência na escola comum. Contudo, estes dizeres também sinalizam para os limites impostos pelas condições concretas de uma sociedade sustentada por forças sociais que visam a manter seus interesses e hegemonia. Considera-se, na atual conjuntura, de progressiva desvalorização da licenciatura e da formação teórica, política e crítica do professor, a necessidade de compromisso com um projeto intencional de formação docente. Um projeto que tome a análise das relações sociais concretas nas quais a inclusão dos alunos com deficiência é proclamada e se volte para o engajamento na construção de um modelo social compromissado com a máxima humanização de todos.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Especial. Processos de significação. Estágio Supervisionado da licenciatura.

ABSTRACT

This work focuses on the initial teachers' training regarding the schooling of students with special needs in the regular school. It aims to analyze the signification processes and the discursive dynamics in the scope of internship supervising in the degree of Inclusive Education, taking into account the conceptual appropriation indicatives and resignifications made in this context. It is taken as a reference the theoretical considerations of the historical-cultural psychology of Lev S. Vygotsky (1896-1934) and his School, in the dialogue with the language enunciative-discursive perspective of Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) and his Circle. It is understood that consciousness is a product of human activity, built in the interlocutions with other (s), mediated by concepts and knowledges (senses and meanings). In this way, the word assumes a vital role in the processes of human constitution, keeping in its internal content the concrete social relations. This research is embed by a field study carried out on the relation between teacher and researcher with students enrolled in the seventh semester of a licentiate Degree in Portuguese Language of a confessional community university, within the scope of the subject of Supervised Internship in Inclusive Education. The records were made from audio recording, and notes were taken in field journal describing the moments of supervision in the university. The analysis of the empirical material was organized in three axes, seeking to identify: 1) the school organization and the student with special needs; 2) accountability and commitment to the student's schooling; and 3) teaching practices in the regular school. In the chosen episodes, the practical experiences gain prominence in the processes of generalization and knowledge construction in the internship, just as the supervising teacher plays an important role in the conduction and orientation of the signification processes. It is noticed that the production of senses refers to practices and speeches historically and socially (re)built, destabilizing them and giving indications of a conceptual construction of committed practices with the appropriation of knowledge by the student with special needs in the regular school. However, these sayings also point to the limits imposed by the concrete conditions of a society sustained by social forces that aim to keep their interests and hegemony. It is considered, in the actual conjuncture, the progressive devaluation of the degree and the theoretical, political and critical formation of the teacher, the need to commit to an intentional teacher training project. A project that takes the analysis of the concrete social relations in which the students with special needs inclusion is proclaimed and turns to the engagement in the construction of a compromised social model with the maximum humanization of all.

Keywords: Teachers' training. Special education. Significance processes. Supervised undergraduate internship.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico

CF-88 – Constituição Federal de 1988

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

FCH – Faculdade de Ciências Humanas

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PEI – Programa de Ensino Integral

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo Nacional das Nações Unidas pela Infância

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Cruzando enredos, objetivando histórias	12
A problemática, o objetivo e a estrutura do trabalho	21
1 FAZER-SE VERBO NA/PELA PALAVRA - CONSTITUIÇÃO HUMANA NOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E NAS DINÂMICAS DISCURSIVAS	29
1.1 “Ser-se pessoa”: a condição histórico e cultural do desenvolvimento humano – os estudos de Vigotski e sua escola	30
1.1.1 Atividade produtiva, gênese e formação da consciência	34
1.2 Palavra, conceito e construção do pensamento	42
1.3 Formação da consciência e condições objetivas: subsídios à investigação dos processos de significação na formação do jovem adulto	46
1.3.1 Condições objetivas e perspectivas da formação do jovem adulto	55
2 O(S) ESPAÇO(S), O(S) TEMPO(S) E O MOVIMENTO DO OLHAR: O ESTÁGIO, O TRABALHO DE CAMPO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	60
2.1 Formação no Estágio Supervisionado da licenciatura: as configurações do problema na história da formação docente no Brasil	60
2.1.1 Estágio: concepções e normatização	65
2.2 O trabalho de campo	72
2.2.1 A licenciatura em Letras – Língua Portuguesa no âmbito da Política Acadêmica da universidade	72
2.2.2 A organização do estágio e os sujeitos participantes	77
2.2.3 Procedimentos da pesquisa	82
2.3 O movimento do olhar: o método em (constante) movimento	82
3 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: ANALISANDO PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E DINÂMICAS DISCURSIVAS.....	86
3.1 A escola comum e o aluno com deficiência.....	86
3.2 Compromisso com a escolarização dos alunos com deficiência.....	100
3.3. Práticas de ensino na escola comum.....	110

4 RECONSTRUINDO ESPAÇO(S) E TEMPO(S): FORMAÇÃO NA LICENCIATURA E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXO A – PRODUÇÕES TEXTUAIS (JORGE)	144
ANEXO B – PLANO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (1S/2017).....	146
APÊNDICE A – TEXTOS INDICADOS NO SEMINÁRIO DE ARTIGOS	155

INTRODUÇÃO

Certo domingo, na luz ainda débil da manhã, antes da missa das sete, a criada assomou ao átrio numa blusa nunca vista. Era quase como apenas uma cor deitada acima de uma roupa interior branca. Uma cor que pairava como um perfume de se ver sobre o seu corpo sempre magro. Amanhecia o domingo de verão e a moça, também corada, parecia parte da luz nascendo. Caminhava timidamente nessa sensação flutuante, líquida. As pessoas espantavam-se, porque as criadas não acediam a um tal requinte. E tanto se espantaram que a patroa veio saber o que se passava, como se houvesse culpa em alguém se mudar para bonito. A moça transformara o velho lenço rasgado. Como quem costura charcos de água, ela criou uma obra perfeita e, ainda que a saia preta sob o avental de serviço a mantivesse a trabalho, quem a encarava julgava ver uma moça com a possibilidade de ser feliz. A patroa, desesperada para a surpresa, ordenou-lhe que fosse embora, que entrasse imediatamente em casa e se arranjasse nas vestes que lhe competiam. Ser bonita estava absolutamente fora das suas competências. Não eram modos para uma criada, e não se fazia festa na missa de domingo. Estava obrigada a ter decoro, a ser discreta. Estava obrigada a ser ninguém. Como se a beleza ou a felicidade fossem indecorosas.

A moça, apressada, obedeceu. Pensou que, remendado, o lenço continuava a ser como um bicho ferido. Sentia, contudo, que o rasgado passara para dentro do seu peito.

Valter Hugo Mãe, A menina que carregava bocadinhos.

Cruzando enredos, objetivando histórias

O fragmento acima foi extraído de um conto que compõe a obra *Contos de cães e maus lobos*, de Valter Hugo Mãe. Abre um leque de sentidos quando posto em interlocução com os fundamentos das perspectivas que ancoram o presente estudo. Sentido, categoria que nos remete à natureza simbólica do desenvolvimento cultural humano, assim como à capacidade criadora deste, que, nas bases históricas que integra, apropria-se (da) e, dialeticamente, produz cultura.

No conto, a protagonista – uma criada que, aos nove anos de idade, entrou na *casa grande* para trabalhar a troco de um bocado de comida e um lugar para dormir, num tempo e espaço não explicitamente circunscritos no enredo –, ao ganhar da patroa um velho lenço que se rasgara numa das pontas, remenda-o e o utiliza, (re)criando a partir da apropriação do *velho* (objetivado), o *novo*. É, assim, na **negação** das condições objetivadas – representadas no/pelo velho pedaço de pano – e, ao mesmo tempo, **conservação** destas condições, que a bela vestimenta emerge. Pela **superação** da condição anterior é que surge a nova.

Essas (novas) condições emergem em tramas sociais, que se configuram pelas relações com o(s) outro(s). Nestas relações, a criada ocupa uma posição que medeia os modos de se relacionar e, em consequência, seu próprio modo de ser.

Nas entranhas dessas relações, *converte*¹ o externo, interpessoal, em interno, intrapessoal, não como uma cópia fidedigna daquele, mas, sim, num movimento complexo, revolucionário, que pelos rasgos e fios sem remendo deixados pelo primeiro, (re)constitui seus traços pessoais, seus modos de ser e sentir.

O presente trabalho tem como protagonista o professor e, de modo mais específico, o processo formativo deste frente às demandas da atual política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Trilhamos, aqui, outra narrativa, que pretende focalizar as relações entre alunos da licenciatura, professora e pesquisador em processos de significação no âmbito do Estágio Supervisionado, no que se refere ao trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial² nas escolas comuns. No entanto, mesmo sendo diferente do enredo discutido anteriormente, tal processo tem como pano de fundo movimentos abordados por meio do conto.

Assim, questiono-me: Como organizar enredos? De que maneira (re)construir formas de contar/narrar para produzir conhecimento? Como, cientificamente, objetivar vivências? Essas questões perpassam o processo criativo de construção desta pesquisa, acompanhando-a e a afetando nas suas diferentes possibilidades de concretização. A pesquisa traz uma temática vivenciada e que constitui o enredo do próprio pesquisador, enredo esse que esteve entrecruzado com tantos outros enredos no decorrer dos últimos anos.

As reflexões em torno da interface Formação de Professores e Educação Especial numa perspectiva inclusiva me acompanham de forma mais direta desde 2014. Como aluno do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), ingressei em um projeto de Iniciação Científica intitulado “Deficiência e linguagem cinematográfica: contribuições para a formação de professores”, orientado pela Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro (PPGE/UNIMEP) e financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). O projeto de pesquisa tinha um duplo

¹ Pino (2005) localiza em Vigotski o uso dos termos internalização e conversão. Defende como mais assertivo a noção de *conversão* das relações sociais em funções superiores da conduta, ou culturais, já que este processo preconiza uma *radical reestruturação* do externo em atividade da consciência.

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) considera público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O enfoque do Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva do curso de Letras – Língua Portuguesa no qual foi realizado o trabalho de campo da pesquisa estava voltado para esse público, e de modo mais específico para os alunos com deficiência. Por isso, na análise dos episódios e no decorrer do texto, utilizaremos com mais frequência “aluno com deficiência” do que “público-alvo da Educação Especial”.

encaminhamento. Buscava, inicialmente, fazer um inventário das representações da pessoa com deficiência no cinema no período de vinte anos (1994-2014) e, posteriormente, analisar o uso de obras cinematográficas como recurso formativo de professores, principalmente no que se refere às questões relacionadas à escolarização dos alunos com deficiência na sala de aula da escola comum.

A pesquisa se estendeu por dois anos, até julho de 2016. Após esse período, porém, em conjunto com a professora orientadora, dei prosseguimento no trabalho de campo, em parceria com uma escola pública estadual de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Também dei início a outro projeto, que tinha como objetivo a análise da representação da pessoa com deficiência no cinema brasileiro. Tal estudo não contemplava um trabalho de campo, nem abordava diretamente a formação de professores, mas permitiu um aprofundamento nos condicionantes culturais e ideológicos que movem as representações da deficiência no cinema, o que contribui para uma compreensão mais ampliada acerca de concepções correntes na escola sobre deficiência e educação.

No decorrer deste anos, tive a oportunidade de me apropriar de outras formas de entender as relações sociais, o desenvolvimento humano e as relações de ensino na escola. Isso se deve à fundamentação teórica que conduzia os projetos de pesquisa desenvolvidos por mim, pela minha orientadora Inês e pelo grupo de estudos que passei a integrar na universidade, que tinha como principal foco de interesse a escolarização dos alunos com deficiência, tomando enquanto referencial a psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski³ (1896-1935) e sua Escola.

Ao me envolver nas ações que englobam e estruturam a atividade de pesquisa, tais como as leituras, o trabalho de campo com os professores, as discussões em grupos de estudos e a participação em eventos acadêmicos (congressos, simpósios, etc.), tenho (re)constituído sentidos ao tema que proponho discutir, que é a formação na licenciatura no que se refere à escolarização de alunos com deficiência na escola comum. Já na época da graduação, as questões que permeavam meu trabalho de campo com os professores estavam intrinsecamente vinculadas às minhas vivências formativas e atuação na escola como professor e

³ O nome do autor pode ser encontrado com outras grafias nas diferentes obras traduzidas e publicações divulgadas no Brasil. Alguns exemplos são Vigotski, Vygotski, Vygotsky e Vigotskii. No presente trabalho, devido aos textos consultados (VIGOTSKI, 2000a; 2000b; 2009) utilizaremos Vigotski. Mais adiante (capítulo 1), aprofundar-nos-emos nas proposições do autor, bem como no cenário no qual este viveu e que contribuiu para a construção de suas ideias.

enquanto estagiário. Confrontava-me com as (im)possibilidades de efetivação de uma proposta que viabilizasse a apropriação de conhecimentos mais elaborados pelos alunos na escola, incluindo aqui não só aqueles público-alvo da Educação Especial, mas que se intensificavam quando se tratavam destes.

Mergulhado no drama das relações estabelecidas na escola, os diferentes papéis assumidos (pesquisador, professor e estagiário) me impulsionavam a problematizar possibilidades formativas que viabilizassem situações concretas de apropriação de conhecimento pelos alunos com deficiência em sala de aula. Após cada encontro do trabalho de campo mencionado⁴, sentia não corresponder diretamente às expectativas dos professores. Por meio dos diálogos na escola, notava o reconhecimento do corpo docente da necessidade que tinha de ensinar todos os alunos. Contudo, estas interlocuções também revelavam diversos empecilhos. Observava as dificuldades que os professores dirigiam à (falta de) formação, aos limitados recursos humanos e materiais disponíveis na escola e ao tempo escasso para o preparo das aulas. Também percebia que apresentavam concepções de deficiência centradas nos “*limites*” impostos pelo déficit, assim como responsabilizavam os intérpretes de Libras, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e profissionais da saúde pela escolarização dos discentes público-alvo da Educação Especial. Algumas falas marcantes desses encontros foram: “*É necessário **profissionais da ‘área’** para lidar com esses alunos*”; “*Não é sempre que podemos preparar **aulas diferenciadas***”.

Esses entraves acarretavam em um visível desconforto dos professores, perceptível na frustração apresentada em relatos e na incompreensão da intencionalidade presente no trabalho com o alunado da Educação Especial. Contraditoriamente, no decurso dessas barreiras, criavam-se, coletivamente, possíveis caminhos de superação e construção de práticas de ensino mais significativas, mas que se limitavam apenas a pequenos ajustes, sem um projeto político e pedagógico orgânico de formação de todos os estudantes na escola.

Nesse campo de (im)possibilidades, fui costurando algumas das apostas e direções do enredo que apresento em forma de dissertação, tomando alguns

⁴ Os encontros foram realizados com professores de uma escola pública estadual nos momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC entre março e dezembro de 2016. No trabalho de campo, assistíamos (pesquisador e orientadora) a curtas-metragens em conjunto com os professores, a coordenação e os intérpretes de Libras. Esses *curtas* eram discutidos levando em consideração as atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência matriculados na escola, na sua maioria surdos, cegos e com baixa visão.

“rasgos” deixados nas falas dos professores e pela minha própria experiência formativa e direcionando o meu olhar para os cursos de formação inicial, aos traços constitutivos desse momento de desenvolvimento profissional e humano.

Na graduação, atendo-me à minha participação no estágio, vivenciei duas situações *distintas*. A primeira em um estágio extracurricular realizado no segundo ano do curso, e a outra no Estágio Supervisionado obrigatório, durante o último ano.

O estágio extracurricular⁵ foi realizado durante o ano de 2014 (fevereiro – novembro) em uma escola de Ensino Fundamental II de tempo integral vinculada ao Programa de Ensino Integral – PEI do Estado de São Paulo⁶. Acompanhei três professoras de Língua Portuguesa da instituição, em classes de sexto, sétimo, oitavo e nono ano. Minha atuação compreendia o acompanhamento do conteúdo ministrado pelas professoras e a regência de algumas aulas. Os espaços para o diálogo com as docentes se restringiam a alguns momentos entre uma aula e outra e durante os ATPCs, que comumente eram utilizados para discussões sobre questões burocráticas e relacionadas ao planejamento de ações para o aumento dos índices nas avaliações de larga escala. Os momentos que poderiam ser utilizados para um planejamento de atividades e ações em sala de aula eram escassos devido

⁵ Trata-se do Programa Residência Educacional, disposto no Decreto n. 59.150, de 03 de maio de 2013, e na Resolução SE n. 36, de 06 de junho de 2013. Foi uma iniciativa do estado de São Paulo como ação do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, tendo por objetivo atender os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, para elevar os índices de desempenho nos processos de avaliação nas escolas consideradas prioritárias. De modo geral, a operacionalização do programa foi de responsabilidade da Fundação do Desenvolvimento Administrativo – Fundap, que atuou nos processos de seleção, contratação e pagamento dos estagiários, procedendo na alocação destes, segundo a disponibilidade de vagas e necessidades das unidades escolares. Os estagiários eram alunos de cursos de licenciatura (História, Ciências Biológicas, Matemática e Letras) matriculados em instituições públicas e privadas do estado, e com o mínimo de dois semestres cursados. A supervisão seria recebida de gestores da Secretaria e a participação no programa era válida como horas de estágio obrigatório nos cursos. O processo seletivo público foi aberto no segundo semestre de 2013. O Termo de Compromisso de Estágio possuía a validade de doze meses, podendo ser prorrogado até o limite de vinte e quatro meses. Contudo, em novembro de 2014, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, repentinamente, suspendeu o programa e finalizou o contrato com cerca de dois mil estagiários que participavam do projeto. A esse respeito, ver: < <https://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/sp-suspende-residencia-educacional-para-estagiarios-em-escolas-do-estado/> > Acesso em: 01 fev. 2019.

⁶ Programa estadual iniciado em 2012. Foi instituído pela Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar n. 1.991, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o Programa de Ensino integral em escolas públicas estaduais e institui o Regime de dedicação plena e integral e a Gratificação de dedicação plena e integral aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício. Dentre outras questões, esse programa estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais e se define com um modelo de escola que “[...] propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, s/d, p. 12).

à carga horária das professoras e à falta de previsão, pela organização do programa, de espaços de interlocução com os estagiários.

Apesar de a participação no estágio extracurricular ser válida como horas de estágio obrigatório, optei por realizar o Estágio Supervisionado completo, no último ano de curso. Neste, com a supervisão na universidade, que orientava inclusive a postura e nossas ações na instituição de ensino com professores e demais funcionários, tive uma experiência totalmente diferente. Dentro de um modelo intencional formativo, que discutiremos mais adiante, além das discussões com as professoras supervisoras, a dinâmica do estágio permitia que conhecêssemos a escola como um todo (equipe dirigente, coordenadores, sala de leitura, livros didáticos utilizados, o projeto político-pedagógico, etc.). Os espaços de supervisão se configuravam como momentos de (re)construção nos modos de encarar/significar a escola e as relações estabelecidas ali dentro. Eram espaços mediados pelas conversas com professoras e colegas de turma, assim como pela leitura de textos e produção de planos de aula e estudos fundamentados teoricamente.

Desta experiência, uma situação com um aluno no campo de estágio me marcou. Trata-se de Jorge⁷. Jorge estava matriculado em uma turma do sexto ano composta por 34 alunos. Tinha o diagnóstico de deficiência intelectual e frequentava tanto as aulas na sala de aula comum como o atendimento educacional especializado, no contraturno. O estudante era bastante tímido e pouco conversava com os outros colegas. Sentava no canto esquerdo da sala, *não participava* dos momentos de diálogo entre a professora e os alunos, mas realizava todas as atividades escritas solicitadas. A professora regente se propunha a explicar os conteúdos individualmente e de forma mais detalhada para o aluno.

A escola se localizava em um bairro de periferia. Tinha cerca de 1.400 alunos matriculados e funcionava nos três períodos (manhã, tarde e noite), com turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Dentre os alunos, quinze eram público-alvo da Educação Especial: um surdo, um estudante com deficiência física, dois alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo e onze alunos com deficiência intelectual. Na realização deste estágio, mantive uma efetiva relação de parceria com a professora regente da turma, tendo acesso aos conteúdos programados e participando ativamente das dinâmicas em sala de aula, contribuindo com a

⁷ Nome fictício.

realização das tarefas pelos alunos. Isso muito se deve à orientação recebida na universidade pelas professoras supervisoras.

Nas primeiras semanas de estágio, lembro que Jorge esperou os colegas saírem de sala e encontrou a professora regente da turma no corredor. O estudante perguntou “Eu sou o aluno mais *burro* da sala?”. A professora, surpresa, disse que ele não era “*burro*” e o elogiou por entregar as tarefas solicitadas.

Percebi que os modos de participação de Jorge nas aulas, apesar de marcados pelo silêncio, significavam e constituíam-no.

Nos momentos de supervisão na universidade, em conjunto com meus colegas e a professora supervisora do estágio em Educação Inclusiva, discutia esses modos de participação de Jorge nas dinâmicas das aulas. Momentos que privilegiavam a interpretação do que ocorria na escola, enfatizando os modos que a imagem subjetiva do mundo e de si está subsidiada/é constituída pelas/nas relações com o(s) outro(s). Outro que não é mera influência, mas fundamento.

Constantemente, também conversava com a professora regente sobre o estudante. Ela se mostrava muito preocupada com a participação dele, sempre o incentivando a conversar com os outros colegas, que nos momentos de aula se mostravam receptivos para realização de atividades em conjunto.

As aulas envolviam, além de atividades escritas e explicação da professora, momentos coletivos de debate entre os alunos. Era uma turma que gostava muito dos momentos de leitura coletiva. Lembro que em uma das aulas a professora leu o conto “Restos de Carnaval”, de Clarice Lispector, e muitos alunos, afetados esteticamente, emocionaram-se. Penso que este foi um dos momentos mais brilhantes que vivenciei. Trago essa lembrança no meu relatório final de estágio:

A leitura literária era uma prática recorrente nas aulas de língua materna. Os textos eram discutidos e lidos em conjunto. A docente mediava conversas acerca dos conhecimentos prévios de assuntos que seriam abordados, propunha que os discentes formassem hipóteses e, ao final, questionava os sentimentos e reflexões que os textos trouxeram para eles.

Um dos momentos mais marcantes ao longo do tempo que acompanhei as aulas foi a leitura do conto *Restos de Carnaval*, de Clarice Lispector. A leitura foi realizada em voz alta pela professora M. no primeiro semestre do ano letivo. Os discentes ficaram extremamente tocados com a narrativa, alguns se emocionaram (três alunos chegaram a chorar e abraçaram os colegas) e todos aplaudiram quando a leitura foi concluída (AMARAL, 2016, p. 10)

Apesar de alguns colegas solicitarem a Jorge para fazer as atividades em conjunto, habitualmente o aluno preferia realizar os exercícios sozinho.

A situação marcante que mencionei anteriormente ocorreu durante o período da minha regência de aulas nessa turma. Trabalhei com o gênero escrito crônica narrativa. A professora regente da turma disponibilizou nove aulas para o desenvolvimento do plano de ensino elaborado por mim e orientado pelas professoras supervisoras. O processo de elaboração desse plano foi bastante dinâmico, envolvendo, inclusive, contribuições da professora regente, que me indicou textos e sugeriu a realização de aulas na sala de leitura da escola.

As ações planejadas envolviam a leitura de crônicas narrativas, a leitura de contos, a identificação das diferenças entre esses gêneros (crônica e conto), a análise de aspectos constitutivos da crônica narrativa (elementos gramaticais, tempo, espaço, etc.), a sua origem enquanto gênero jornalístico, os seus meios de veiculação (coletâneas, jornais, etc.) e, por fim, a produção escrita de uma crônica, prevendo momentos de escrita e reescrita.

Jorge pouco participou dos momentos de diálogo com a turma. Também não se sentia à vontade para realizar leituras em voz alta. O aluno normalmente ficava encarando o caderno ou a janela e dificilmente olhava diretamente para mim nos momentos de explicação ou enquanto eu realizava as leituras. No dia da produção da crônica pelos alunos, porém, foi um dos primeiros a me entregar o texto.

Fiz a correção das produções e uma semana depois propus a reescrita pelos alunos. Surpreendi-me com o texto de Jorge. Apesar de pouco desenvolvido e as dificuldades de paragrafação apresentadas, o aluno demonstrava ter compreendido a proposta e as características centrais do gênero crônica narrativa (como o enfoque em uma situação cotidiana)⁸. Antes da reescrita, enquanto ação estruturante da minha prática, conversei com alguns alunos, selecionei três textos produzidos (sem as marcas de correção) e fiz uma leitura e correção coletiva destas produções por meio do uso do projetor multimídia. Esta ação, constituída no curso de formação, visa a colocar o aluno enquanto leitor e produtor dos (seus) textos.

As aulas destinadas para a reescrita foram divididas em dois dias. No primeiro, após a dinâmica descrita acima, conversei individualmente com alguns alunos sobre a produção, dentre esses Jorge. Na conversa, o aluno dizia que não

⁸ Trago as produções (1ª, 2ª e 3ª versão) de Jorge em anexo (ANEXO A).

conseguia desenvolver mais o texto. Fiz, então, com que Jorge tomasse como referência situações vivenciadas para poder desenvolver a produção. Os alunos tiveram pouco tempo para a elaboração da reescrita neste dia, mesmo assim Jorge entregou a segunda versão do texto, mais desenvolvida.

No outro dia, os alunos começaram a se juntar em duplas para dar continuidade à reescrita. Prática que estavam acostumados devido à dinâmica das aulas da professora regente, que privilegiava as atividades em grupo. Entreguei novamente o texto de Jorge e disse que ele poderia fazer uma nova versão, atentando-se mais à questão da paragrafação. Uma menina que tinha mais facilidade com as produções escritas terminou a versão final do texto e me perguntou se poderia se juntar a Jorge: *“Prô, posso me sentar com o Jorge? É que ele tem dificuldades... mas não se preocupe, não vou fazer para ele”*.

Após a finalização da regência de aulas na turma, mostrei os meus registros em diários de campo e as produções de Jorge para a professora regente. Ela ficou bastante surpresa e me relatou que não costumava solicitar a reescrita dos textos de Jorge. Por ordem institucional, corrigia as atividades do aluno e colocava a nota mínima exigida. Contudo, isso não significava que não corrigia os *erros* do aluno. Em diversos momentos, presenciei a professora explicando o conteúdo e fazendo correções das atividades com Jorge.

A partir dali, Jorge começou a produzir duas versões de texto. Não posso afirmar que isto mudou seus comportamentos e participação em sala, já que estes são fruto de anos dentro da instituição, bem como síntese de diferentes relações sociais nos mais variados espaços e situações. Deste relato, no entanto, percebo uma série de transformações. Transformações em mim, na turma de sexto ano, em Jorge, na professora regente e nos meus colegas de curso e professora supervisora, estes últimos com os quais compartilhava meus relatos semanalmente.

Percebo que todas estas minhas ações na escola foram constituídas em/por um processo formativo. Processo do qual, enquanto indivíduo, participei ativamente – afetando e sendo afetado nas relações no campo de estágio e nos momentos de supervisão. Daquelas palavras, daqueles enredos construídos nas pesquisas de Iniciação Científica e no estágio, o meu interesse se voltou a este último. De um olhar aparente para as mudanças nas formas de olhar/significar e fazer em campo, para a busca de um adensamento nos processos que engendram estas transformações.

A problemática, o objetivo e a estrutura do trabalho

Ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP no primeiro semestre de 2017, com o pré-projeto intitulado “Práticas de Ensino em Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão dos alunos cegos e com baixa visão”. O enfoque estava relacionado aos interesses do grupo de estudos do qual participava, que tinha a maioria de suas pesquisas relacionadas a esse público específico (cegos e com baixa visão). Apresentava como objetivo *descrever* a elaboração de metodologias de ensino desenvolvidas por licenciandos para ambientes educacionais inclusivos com alunos cegos e com baixa visão, refletindo sobre o papel do Estágio Supervisionado no processo de compreensão de práticas de ensino significativas para esses estudantes.

Assim, logo no primeiro semestre do mestrado, realizei o trabalho de campo em uma turma de sétimo semestre do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva. A vivência com os estagiários e professora supervisora, em conjunto com o aprofundamento teórico, a partir de leituras e participação nas disciplinas obrigatórias e optativas e, sobretudo, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e Não Escolar, trouxe outros direcionamentos. Entendi que não procurava tão somente *descrever*, mas *interpretar* a realidade na qual estava inserido. Dessa maneira, meus interesses se voltaram às interlocuções nos momentos de supervisão na universidade, buscando indícios de sentidos e significados em circulação nesse espaço, compreendendo os modos que os indivíduos vão se constituindo nessas relações entre licenciandos, pesquisador e professora supervisora de estágio.

No tocante à Educação Especial, identifica-se que essa, tradicionalmente, foi constituída em um campo segregado e paralelo ao sistema geral de ensino. No entanto, a partir da década de 1990, com a proclamação de Educação para Todos, os esforços foram direcionados para o ingresso dos alunos com deficiência na escola comum, tomando como propósito a construção de sistemas inclusivos que englobassem diversidades de diferentes ordens (culturais, étnicas, religiosas, humana, etc.).

Os principais documentos que enfatizam a escolarização de crianças e jovens com deficiência na perspectiva da inclusão no sistema geral de ensino conjugam

como fundamento maior que os sustentam a garantia de direitos humanos. Portanto, tem seus princípios centrais em dois marcos jurídicos, tanto no âmbito internacional quanto nacional: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A ênfase no direito humano universal afirmada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (UNESCO, 1948) se origina como resposta às atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial. Este documento assinala a responsabilidade dos Estados no que tange à desigualdade social e prega a garantia de igualdade em dignidade e direitos a todos os membros da *família* humana. De acordo com Cury (2016), coloca-se “[...] em evidência os direitos humanos a fim de prevenir novas violações e orientar a ordem internacional” (p. 19).

Esse mesmo princípio é incorporado na Constituição Federal – CF/1988 (BRASIL, 1988), que ratifica as convenções e tratados internacionais de direitos humanos. Segundo Leme e Costa (2016), o princípio de igualdade que figura no documento tem por objetivo, se não acabar, ao menos reduzir as desigualdades econômicas e sociais, promovendo a justiça social. A CF incube ao Estado ser o agente promotor de ações que “[...] possibilitem a inclusão de parcela da população e possam transformar a realidade social, econômica e cultural, de modo a se obter a igualdade material e substancial” (LEME; COSTA, 2016, p. 672).

As ações voltadas para a garantia de igualdade de direitos impõem demandas desafiadoras que não se concretizam *per se*, sobretudo, se considerarmos as forças sociais contraditórias no interior da organização social em vigência. Destas, aquelas forças hegemônicas e reacionárias assumem influência sobre a organização e as ações do Estado, já que buscam manter seu domínio e seus interesses próprios.

A busca pela garantia de direitos daqueles grupos historicamente marginalizados se efetiva (ou busca se efetivar) pela luta de movimentos organizados. Maior (2018) diz que os direitos das pessoas com deficiência no Brasil são apenas reconhecidos e começam a ser conquistados pela participação dos movimentos sociais, na esteira do enfrentamento ao assistencialismo. Movimentos que inicialmente eram conduzidos por famílias e profissionais dedicados ao atendimento desse público e que, posteriormente, incorporaram a participação direta das pessoas com deficiência.

Da década de 1990, os marcos mundiais mais significativos relacionados à Educação Inclusiva foram a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação da aprendizagens básicas de aprendizagem* (realizada em Jomtien no ano de 1990), promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Nacional das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade* (realizada em Salamanca no ano de 1994), promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO.

Como resultado dessa última Conferência, foi produzida a *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais* (UNESCO, 1994), documento que reafirma o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração é tida como o marco mais importante em relação à difusão da filosofia da Educação Inclusiva (MENDES, 2006). Segundo Mendes (2006, p. 395), o princípio de inclusão passa a ser defendido

[...] como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças

Mendes (2006) também destaca que não é nova a ideia da importância de incorporar as crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. Entretanto, em contrapartida do que até então era feito sob o ideário da integração escolar, que centrava o problema no aluno e deixava implícita uma visão acrítica da escola, a inclusão reconhecia as diferenças e entendia que a escola “[...] estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política” (MENDES, 2006, p. 395).

Laplane (2007) analisa o discurso sobre inclusão escolar na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Segundo a autora, tratando-se de princípios, esse documento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

proclamando a igualdade de direitos e o respeito à diversidade, deixam explícito uma visão universalista que remete a ordenamentos jurídicos anteriores, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948).

De acordo com Laplane (2007), a Declaração de Salamanca atribui às escolas *inclusivas* “[...] poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora” (LAPLANE, 2007, p. 14), o que remete a discursos que “[...] proclamam a educação como a grande panaceia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social” (p. 14). O documento exclui a ampliação do debate para outros setores e não se atenta às principais causas de desigualdade, que são provocadas pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e por processos que a acompanham, criando a ilusão de que a educação gera as desigualdades e, “[...] consequentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2007, p. 17).

Diz ainda Laplane (2007) que o discurso em defesa da inclusão, apesar de se constituir historicamente oposto ao da segregação, o que é positivo quando se leva em consideração a oportunidade de convivência e aprendizagem na diversidade, demonstra fraquezas (contradições) que são refletidas na “[...] realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar” (LAPLANE, 2007, p. 18).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (BRASIL, 2008) põe a educação dos alunos público-alvo da modalidade como um paradigma de garantia de direitos humanos. Assim, em seu parágrafo introdutório proclama:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. *A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis* e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas a produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1; grifos nosso)

O discurso que subjaz a PNEE-EI também dá centralidade (exclusiva) à escola no processo de superação das práticas discriminatórias: “[...] a educação

inclusiva assume papel central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica de exclusão” (BRASIL, 2008, p. 1).

Em seus objetivos, como forma de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da modalidade, a PNEE-EI postula a garantia de: transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior); atendimento educacional especializado; continuidade de escolarização em níveis mais elevados; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, transportes, comunicação e informação; e, por último, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A atual política dá preferência para a matrícula em salas de aula regulares da escola comum, com a garantia de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, preferencialmente em sala de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização (BRASIL, 2008; 2009).

Alguns estudos trazem situações que refletem as (im)possibilidades de implementação dessa política brasileira.

Kassar (2011), ao analisar os desafios do oferecimento de uma Educação Especial dentro da atual política de Educação Inclusiva do Governo Federal, considera a história de configuração da área no país. De modo ilustrativo, traz situações registradas em uma pesquisa de Iniciação Científica que acompanha um aluno cego matriculado no 3º ano, considerado *caso de sucesso*. Nos episódios que apresenta, o aluno fica à parte das atividades desenvolvidas em aula por conta da falta de preparação de materiais e de acesso restrito a recursos.

A autora considera que os desafios de implementação dessa política estão relacionados às escolhas do Governo Federal que

[...] pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais (KASSAR, 2011, p. 76)

O estudo de Batista (2018), ao discutir o movimento de *desbrailização*⁹, ilustra as condições de ensino dos alunos cegos e com baixa visão na escola:

[...] os alunos cegos e com baixa visão nem sempre frequentam as salas de recurso por dificuldades de locomoção no contraturno; o tempo disponibilizado na sala de recursos é reduzido para atender às necessidades dos alunos, dadas as especificidades do processo de alfabetização; os professores das salas de aula regular têm dificuldade em trabalhar com os alunos cegos por conta de falhas na formação inicial (muitos não tiveram conteúdos relacionados aos alunos com deficiência em seus cursos de licenciatura); não há espaços garantidos para o diálogo constante entre os professores da sala de AEE e os professores da classe comum, embora exista a tentativa dessa troca, principalmente pelos professores das salas de AEE, que procuram introduzir a temática nas reuniões de ATPCs, cujo tempo é curto para a quantidade de problemas e procedimentos burocráticos que ocupam esses encontros (BATISTA, 2018, p. 67-68)

De acordo com a autora, a educação desses alunos se concretiza a partir de pequenos ajustes. No caso da aquisição da linguagem escrita, afirma que as políticas não criam condições concretas para uma escola para todos, permanecendo o ensino da escrita braille “[...] à mercê das condições familiares individuais ou da sorte, muitas vezes encobertas por uma política que se diz inclusiva, mas que exclui no interior da própria escola” (BATISTA, 2018, p. 68).

Pensar a Educação Especial, assim, pressupõe entender os dilemas e desafios da formação no contexto da proclamação da Educação Para Todos. Proclamação que é marcada pela falta de interesse em investimentos no campo e na Educação, de forma mais ampla.

Percebemos, então, que na implementação da perspectiva inclusiva na Educação Especial, enredos como os de Jorge não são casos isolados. Pesquisas indicam a precariedade nos processos de ensino oferecidos aos alunos com deficiência, bem como a falta de conhecimento dos professores no que se refere às especificidades desses sujeitos (PLETSCH; GLAT, 2012; CARVALHO, 2013).

Segundo Pletsch e Glat (2012, p. 199), os professores seguem uma proposta “[...] pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (Glat; Blanco, 2007; Beyer, 2008), sem levar em consideração a diversidade da turma”.

⁹ De modo geral, o termo *desbrailização* tem sido utilizado para referenciar o processo/fenômeno de substituição do ensino da escrita e leitura braille pelo uso de recursos tecnológicos (livros gravados, sintetizadores de voz, leitores de telas, etc.).

Como ressaltam as autoras, as tentativas de modificação se restringem a pequenos ajustes, voltados para uma facilitação de tarefas.

Corroborando com estes apontamentos, Mesquita (2017) diz que a presença dos alunos com deficiência na escola é marcada por uma simplificação de conteúdo em relação ao currículo dos alunos ditos “normais”. Conforme a autora, essa simplificação ganha distintos tons a depender da deficiência e tem base nos modos que os alunos são significados pela/na escola.

Souza (2018), considerando as contradições e paradoxos das políticas de educação inclusiva, assinala que

No âmago [...] da ideia de Educação Inclusiva estão as marcas do entrelaçamento do que se nega [o lugar da pessoa com deficiência na história, marcado pelo estranhamento e pelas impossibilidades de atuação nas esferas sociais] e do que se propõe [o redimensionamento do lugar da pessoa com deficiência nas relações sociais, no processo de educação e produção, reivindicando seu protagonismo na participação das práticas sociais] (SOUZA, 2018, p. 81)

Problematiza o princípio amplamente divulgado de que o convívio social na escola inclusiva propiciaria, por si só, o respeito à diversidade e a cooperação, princípio esse que não considera a concretude do cotidiano escolar. Concretude que traz as marcas de um processo histórico de exclusão e institucionalização, bem como os de uma sociedade constituída por classes antagônicas.

Nesse cenário, tomamos como **problema** as possibilidades da formação na licenciatura no que se refere ao preparo docente para a atuação com os alunos com deficiência na escola comum. Falar de possibilidades requer encarar os desafios impostos por uma proposta inclusiva na educação, que viabilize a apropriação do conhecimento historicamente construído por todos os alunos. Como **objeto**, tomamos o processo formativo na supervisão de estágio em Educação Inclusiva. O **objetivo** é analisar os processos de significação e a dinâmica discursiva no âmbito da supervisão de estágio da licenciatura, atentando aos indicativos de apropriações conceituais e ressignificações produzidas neste contexto.

Fundamentamo-nos, aqui, na perspectiva histórico-cultural, principalmente nas proposições de Lev S. Vigotski acerca da gênese social do psiquismo, no diálogo com a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo. Elegemos como unidade complexa de análise a palavra, não enquanto uma materialidade oca, mas carregada, histórico e culturalmente, de significação, de

significados e sentidos, enquanto “motor” da consciência, que (re)configura e move a compreensão do real e a relação dos indivíduos com o(s) outro(s), consigo e com a realidade histórica. Palavra, realidade tanto do âmbito do pensamento quanto da linguagem – plano semântico e psicológico (VIGOTSKI, 2009), que transpõe e perfura o mais íntimo do humano, (re)constituindo a coletividade humana, carregada de seus valores simbólicos e ideológicos, no mais profundo da individualidade coletiva; num movimento não linear e contraditório.

A **primeira seção** do texto da dissertação apresenta o arcabouço teórico que sustenta a compreensão de homem, mundo e conhecimento que embasam a pesquisa. Partimos do pressuposto da natureza social da consciência humana, constituindo-se como imagem subjetiva do real que se (re)constrói na relação ativa do indivíduo com a realidade objetiva.

A **seção dois** aborda o estágio, o trabalho de campo realizado e o método que fundamenta e organiza este estudo. Para isso, resgata as configurações históricas da formação no estágio da licenciatura no Brasil, apresenta o trabalho de campo realizado e os procedimentos de análise do material empírico.

A **seção três** traz a análise das situações formativas vivenciadas por professora supervisora, pesquisador e (futuros) professores no campo da supervisão de estágio em Educação Inclusiva. Os episódios foram organizados em três eixos: 1) o aluno com deficiência na escola comum; 2) o compromisso com a escolarização desses alunos; e 3) as práticas de ensino na escola comum.

Por último, a **seção quatro**, considerando as relações de inter-determinação entre indivíduo-social, apresenta algumas notas das perspectivas de formação na licenciatura no que se refere à escolarização do aluno com deficiência no Brasil, considerando o seu passado, o estado presente e as possibilidades de um vir a ser. Possibilidades e entraves que, no diálogo com os dados empíricos discutidos, são sintetizados nas **considerações finais** dessa pesquisa.

1 FAZER-SE VERBO NA/PELA PALAVRA - CONSTITUIÇÃO HUMANA NOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E NAS DINÂMICAS DISCURSIVAS

O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes. Dura pelo engenho que tiver e perece como um atributo indiferenciado do planeta. Parece como uma coisa qualquer

A beleza da lagoa é sempre alguém. Porque a beleza da lagoa só acontece porque a posso partilhar. Se não houver ninguém, nem a necessidade de encontrar a beleza não existe nem a lagoa será bela. A beleza é sempre alguém, no sentido em que ela se concretiza apenas pela expectativa da reunião com o outro. Ele afirmava: o nome da lagoa é Halla, é Sigrídur. Ainda que as palavras sejam débeis. As palavras são objetos magros incapazes de conter o mundo. Usamo-las por pura ilusão. Deixámo-nos iludir assim para não perecermos de imediato conscientes da impossibilidade de comunicar e, por isso, a impossibilidade da beleza. Todas as lagoas do mundo dependem de sermos ao menos dois. Para que um veja e o outro ouça. Sem um diálogo não há beleza e não há lagoa. A esperança na humanidade, talvez por ingénua convicção, está na crença de que o indivíduo a quem se pede que ouça o faça por confiança. É o que todos almejamos. Que acreditem em nós. Dizemos algo que se toma como verdadeiro porque o dizemos simplesmente

Valter Hugo Mãe, **A Desumanização**

Esse estudo investiga os processos de significação e a dinâmica discursiva no âmbito da supervisão de estágio em Educação Inclusiva da licenciatura, atentando aos indicativos de apropriações conceituais e ressignificações produzidas neste contexto. Para esse fim, como já explicitado no texto, ancoramo-nos teórico-metodologicamente na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano de L. S. Vigotski e sua Escola, em diálogo com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem do Círculo de Bakhtin e seus comentadores.

Enquanto ponto frutífero de diálogo entre estes autores e suas respectivas escolas, focalizamos o papel da mediação do outro na apropriação da cultura, assim como a centralidade da palavra nos processos constitutivos da consciência. Exploramos a dimensão semiótica e intersubjetiva desse processo: do *ser-se* (em constante movimento) pessoa com/pelo outro.

A seção está organizada em torno da discussão de conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de significação e das dinâmicas discursivas em curso investigados. Atribuímos especial atenção à compreensão de desenvolvimento

(simbólico) humano, (significado e sentido da) palavra e criação ideológica, bem como às condições objetivas de desenvolvimento do jovem adulto.

1.1 “Ser-se pessoa”: a condição histórico e cultural do desenvolvimento humano – os estudos de Vigotski e sua escola

Prestes (2012), em estudo que analisa traduções de obras e conceitos vigotskianos difundidos no Brasil, disserta que a ciência, enquanto uma atividade humana, histórica e culturalmente circunscrita, reflete a busca por respostas a questões apresentadas em dado momento. Não foi diferente à escola psicológica fundada por Lev S. Vigotski¹⁰, que, na Rússia pós-revolucionária, rastreava uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. Tal perspectiva permitiu a pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência. Vigotski, orientado pela busca de uma psicologia geral fundamentada no método materialista dialético, desvelava a natureza social das funções psíquicas superiores, estabelecendo uma mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos (TULESKI, 2009; ROMANELLI, 2011; PRESTES, 2012).

O estudo de Tuleski (2009), recuperando a historicidade do pensamento vigotskiano, entrelaça o panorama russo pós-revolucionário com as proposições do autor, sobretudo, acerca da crise teórico-metodológica na ciência psicológica.

Segundo a autora, tendo em conta a especificidade do desenvolvimento capitalista na Rússia, que emergia em atraso quando comparado aos outros países da Europa, interesses divergentes estavam presentes na luta revolucionária. Por um lado, o proletariado visava à socialização dos meios de produção e, por outro, o campesinato expropriado aspirava à propriedade privada ou pequena propriedade. Tal especificidade desenhava um quadro que combinava elementos de uma revolução proletária com os de uma revolução burguesa.

Neste cenário, a multiplicidade de tipos de economia e a existência de diversas camadas sociais originaram contradições que engendraram lutas de classes. O Estado Soviético se esforçava para colocar ao seu lado os camponeses e

¹⁰ Hoje denominada de psicologia histórico-cultural. É importante salientar que o nome atribuído à escola psicológica não foi cunhado por Vigotski, mas, sim, que constitui desdobramentos dos estudos fundados por este autor. Cultura e história são dois conceitos articuladores na abordagem, já que esta vai tratar de um “[...] homem *histórico*, de um homem que está *em permanente transformação*, na relação com a *cultura*, com os *instrumentos culturais que nos transformam e nos fazem desenvolver*” (PRESTES, 2016; grifos nosso).

os trabalhadores em luta contra a burguesia e, ao mesmo tempo, para restringir as tendências a proprietários privados e ao anarquismo das massas (TULESKI, 2009).

Prestes (2012) dá alguns outros parâmetros deste contexto. De acordo com a pesquisadora, a Rússia socialista apresentou aos cientistas a tarefa de criar fundamentos da psicologia e pedagogia para a formação do *homem novo*. A educação era prioridade, principalmente, em função da grande parcela de analfabetos no país, que girava em torno de 90% da população.

Cabe, ainda, outra observação importante. Da mesma forma que o movimento revolucionário no âmbito político e econômico não foi facilmente *assimilável*, Barroco (2007) nos mostra que na Educação a implantação dos novos ideais pautados no marxismo não foram rapidamente construídos, nem *facilmente ajustáveis*. Entendida como um instrumento poderoso para a continuidade do processo revolucionário, um breve panorama da situação da escola naquele período pode ser compreendido a partir do seguinte fragmento:

[...] após a *Revolução de Outubro de 1917*, não foi fácil construir um sistema democrático de educação pública sobre as ruínas do velho sistema, pois o processo de construção esbarrava na destruição e escassez próprias à Primeira Guerra Mundial, à guerra civil, na intervenção estrangeira e na ignorância das massas. Os velhos livros de ensino não se adequavam e os novos não haviam sido escritos; não havia produção de materiais educacionais, nem equipamentos em ordem; não havia edifícios escolares suficientes, e os existentes não tinham aquecimento para os rigorosos invernos. Além disso, parte significativa dos professores foi estimulada por representantes do regime anterior a sabotar o novo sistema e, de início, não havia novos professores disponíveis para os substituírem (SKATKIN; COV'JANOV, 2000) (BARROCO, 2007, p. 66; grifos da autora)

Voltando aos apontamentos de Tuleski (2009), esta autora enuncia que a crise, descrita anteriormente, denotava, nas ciências, a necessidade de um novo método para estudar “[...] o homem, que abrangesse as questões sociais, as relações entre os homens e a capacidade de transformação destas relações” (TULESKI, 2009, p. 48), tratando a relação homem-natureza numa perspectiva histórica, sendo o homem produto e produtor de si e da própria natureza.

Shuare (2017, p. 33) diz que a história dos primeiros anos da Psicologia soviética é “[...] a história das tentativas para dar à Psicologia o estatuto de uma Ciência verdadeira, cujos princípios metodológicos deviam derivar-se naturalmente dos postulados do materialismo dialético e histórico”.

As contradições e crises presentes na sociedade soviética daquele período eram reproduzidas na/pela produção científica na Psicologia. Diz Tuleski:

Essas contradições enfrentadas pelo povo soviético aparecem na teoria vigotskiana como luta concreta de duas tendências em constante litígio, uma que quer afirmar-se na realidade objetiva e, por decorrência, no mundo das ideias, e outra que se mantém por força das relações de produção capitalista ainda presentes. A crise da Psicologia, descrita por ele, reproduz a luta concreta entre a velha e a nova sociedade e a confusão de conceitos, exposta em diversos textos, exterioriza a falta de clareza do período de transição, em que a forma de sociedade anterior não desapareceu ainda e a nova sociedade não se firmou, permanecendo em combate relações e concepções no seio de uma mesma sociedade [...] a Vigotski foi possível a síntese destas tendências, na perspectiva materialista-histórica, por estar vivendo a tentativa de superação das classes antagônicas no interior de sua própria sociedade, objetivo do projeto coletivo da sociedade comunista em construção (2009, p. 53)

Como observa a autora, uma questão que chama atenção na produção vigotskiana é a insistência em superar a Velha Psicologia, postulando uma Nova, capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente. Segundo ela, Vigotski perseguia o objetivo de superá-la, trazendo o método proposto por Marx e Engels e construindo uma ponte que eliminaria a cisão entre matéria e espírito, o que somente seria possível por uma metodologia científica com base na História.

Ao adentrarmos as discussões realizadas pelo autor bielorrusso, são nítidas as denúncias feitas ao anti-historicismo das diferentes correntes da ciência psicológica:

[...] Todo se considera al margen de su faceta histórica. Se supone que la idea que tiene acerca del mundo y de la causalidad un niño europeo de familia culta de hoy día y la idea que tiene de lo mismo un niño de alguna tribu primitiva, la concepción del mundo del niño de la Edad de Piedra, del Medieval o del siglo XX – todo esto es idéntico e igual em principio a sí mismo (VIGOTSKI, 2000a, p. 22)

Quando identifica que os estudos tomavam o indivíduo e seu desenvolvimento à margem do meio social e cultural, Vigotski inscreve o estudo e a interpretação do psiquismo na *história*, tanto da espécie (filogênese) quanto do indivíduo (ontogênese).

De acordo com Pino (2000), o conceito de história proposto no conjunto da produção vigotskiana revela a matriz epistemológica que serve de base para as análises do autor, o materialismo histórico-dialético: “[...] É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje [...]”

(PINO, 2000, p. 48), sendo este caráter histórico “[...] uma questão-chave no debate da relação entre *natureza e cultura*” (p. 48; grifos do autor). Pino (2000) indica, ainda, que a história confere a coerência lógica às obras vigotskianas, e é entendida de duas maneiras pelo autor bielorrusso. Em termos genéricos, como a abordagem dialética geral das coisas e, em um sentido restrito, relacionada à história humana.

Shuare (2017) também ressalta que a compreensão histórica dos fenômenos é central na obra de Vigotski. De acordo com a autora, o *historicismo*¹¹ é o eixo que, como espiral dialética, organiza e produz todos os demais conceitos arquitetados na teoria vigotskiana. A autora enuncia, assim, que Vigotski

[...] introduz o tempo na Psicologia, ou melhor, dito ao contrário, introduz o psiquismo no tempo [...] para ele, o tempo não é o devir externo que se adiciona como duração ao curso dos fenômenos, por natureza não temporais; *é o vetor que define a essência do psiquismo*. Isso significa que os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo depreendendo suas características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas, implícitas se manifestem; não é o tempo de maturação, como habitualmente entende-se, por exemplo, em relação às estruturas fisiológicas que, aparentemente, contêm em gérmen aquilo que serão, uma vez que seja transcorrido o lapso de tempo correspondente (SHUARE, 2017, p. 61; grifos da autora)

Na citação referenciada acima, a autora chama atenção para a compreensão de história incorporada nas proposições de Vigotski. Tal concepção de história, ou, nos termos da estudiosa, tempo, está relacionada àquele tempo específico humano, o vetor da essência do psiquismo. É diferente, portanto, do tempo *natural* e representa o salto qualitativo que nos distingue dos modos de vida animal. Isto ocupou, sem dúvida, um espaço inestimável nos trabalhos de Vigotski: o especificamente humano; o comportamento e/ou funcionamento superior.

Shuare (2017), a partir da categoria supracitada, identifica três gerações conceituais da teoria psicológica inaugurada por Vigotski: 1) da atividade produtiva enquanto ponto central de compreensão do tempo humano, caracterizado tanto pela história da vida individual (ontogênese) quanto social (filogênese). Atividade que tem como característica fundamental o caráter mediatizado pelo instrumento que interpõe sujeito e objeto da atividade; 2) a mutabilidade estrutural e funcional do psiquismo e a dependência essencialmente histórica do desenvolvimento deste; e,

¹¹ Termo utilizado na tradução para o português (SHUARE, 2017).

por último, 3) o caráter mediatizado do psiquismo. É importante advertir que tais gerações conceituais não se organizam de forma estanque.

1.1.1 Atividade produtiva, gênese e formação da consciência

Olhar e compreender o mundo pela lente da arte literária é, sem dúvida, caro a mim. Por isso, em meu trabalho, lanço mão deste aparato para adentrar alguns pontos conceituais e compreensões do real. Os modos que o discurso artístico transfigurado em palavras nos aproxima desse complexo que é o humano é, no mínimo, instigante. Não à toa, tomo excertos de **A Desumanização** na introdução deste capítulo, obra que foi objeto de interpretações minhas no trabalho de conclusão de curso da graduação em Letras – Português.

Antes, contudo, de me ater aos fragmentos, retomo a reflexão sobre a compreensão do drama humano pela arte. Penso, a título de exemplo, na tragédia grega de Medeia, de Eurípides, clássico ocidental e encenada pela primeira vez em 431 a. C. Nela, em mundo dominado pela figura masculina (não muito diferente dos dias atuais!), Medeia, uma estrangeira, é perseguida e largada à mercê. Atendo-se especificamente neste ponto, que não esgota toda a riqueza que este clássico guarda, tal enredo parece reconstruído nos dias atuais quando pensamos o lugar do outro *estrangeiro*, imigrante, nas nossas relações concretas. Este *outro* que, habitualmente, é relegado, visto como *menos* humano e não detentor de direitos. As maneiras que o discurso da arte nos (re)constitui e reflete (em toda a riqueza de sentidos deste termo – espelha; retrata; pensa; ecoa; projeta, etc.) nos possibilita pensar no nosso estatuto, nas nossas relações, na essência daquilo que é *ser* humano – entendendo tal essência não enquanto uma instância idealmente dada, mas, sim, materialmente produzida.

Retomando o trabalho de conclusão de curso, que intitulei “*A desumanização: alteridade e poética nos caminhos e encontros do animal humano e não humano*”, buscava apreender na narrativa os *encontros* do humano com o animal, com a (própria) animalidade. Narrado em primeira pessoa pela personagem Halla, este romance encontra raízes em um pequeno vilarejo na Islândia. O enredo tem início com o enterro da irmã gêmea da protagonista, Sigridur, e transita por alguns anos da vida de Halla, por suas descobertas e busca por identidade. Tarefa que a todo o momento é condicionada e perpassada pelos ecos da familiar falecida, mostrando, assim, os modos que o *outro* nos habita. Neste trajeto, destaca-se a presença do

animal não humano e os modos que a narradora (res)significa o seu estatuto de *ser* a partir da figura do não humano, o animal.

Apreendendo o real pela mediação da arte, da literatura, naquele momento, guiei-me pela crença de que estes encontros estabeleciam possíveis nexos daquilo que, aproximando-nos do não humano, consolidava nosso estatuto de *ser*. Era o (não) se (re)conhecer na imagem deste *outro*, tão estranho. Imagens que se aproximavam e se distanciavam. Mesclava-se à imagem do *ser instintivo* o *ser simbólico* que age *com* e *sobre* o outro.

Ser-se pessoa, pelos fragmentos, implica o ser “*pelo menos dois*”, uma reunião, uma expectativa, um partilhar. A humanidade não se constitui numa experiência solitária, não é uma entidade ideal. Justamente neste ponto está o fio que nos conduz para um tratamento material daquilo que é essencialmente o humano. Marx e Engels (2007), ao trazer considerações de caráter geral que fundamentam as críticas aos jovens hegelianos alemães, afirmavam que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas *eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida*, passo que é condicionado por sua organização corporal. *Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material* (MARX; ENGELS, 2007, p. 87; grifos nosso)

E complementam:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida *depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir*. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, *muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos*. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que produzem* como também com *o modo como produzem*. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições concretas materiais de sua produção (ibidem, p. 87; grifos nosso)

O salto qualitativo que nos distingue dos modos de vida animal é, assim, a produção dos próprios modos de vida. Diferente das outras espécies, que se adaptam ao meio, nós, seres humanos, agimos de forma ativa neste, transformando-o. Nesta compreensão ontológica do ser, o polo mediador pelo qual nos apropriamos

das objetivações pré-existentes à consciência e agimos sobre o real, a atividade produtiva, é o trabalho.

O homem, então, é produzido e se produz no intercâmbio com a realidade objetiva, apropriando-se, via atividade, das objetivações humanas. Sendo assim, a realidade material preexiste à formação consciente do homem, o que nos permite dialogar com a epígrafe do autor português: “*Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes*”. Não nascemos e criamos a realidade, o que, tão pouco, quer dizer que não agimos nela. Ao nos apropriar do real, a consciência, com suas bases materiais, é ideação, reflexo da matéria, construído pelo/no intercâmbio do homem com a natureza.

O ser social ultrapassa o ser natural por negação e incorporação, surge pelo trabalho. Nesta atividade de (re)produção da vida material, temos o salto ontológico do ser natural para o social, histórico, que rege as linhas de desenvolvimento humano. Compreender o homem que produz e é produto do existente é uma questão central para a escola psicológica inaugurada por Vigotski na Rússia pós-revolucionária (VIGOTSKI, 2000a, 2000b; LEONTIEV, 2016).

Vigotski (2000a), contrapondo-se à concepção tradicional que entendia o comportamento superior por formações naturais, atém-se aos modos que a cultura origina novas formas de conduta no homem. Defende que o desenvolvimento tipicamente humano não se esgota nos limites dos processos orgânicos.

[...] la cultura origina formas especiales de conduta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles em el sistema del comportamiento humano em desarrollo [...] En el processo del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conduta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales (VIGOTSKI, 2000a, p. 34).

O autor identifica a presença dessas duas linhas de desenvolvimento, natural e cultural, tanto na filogênese quanto na ontogênese, embora se relacionem de formas distintas em cada um destes planos de desenvolvimento. Enquanto no plano filogenético a relação entre tais linhas aparece em sucessão, vinculado ao processo evolutivo da espécie, que tem como ponto essencial a possibilidade de criação das próprias condições de sobrevivência e, conseqüentemente, a pré-ideação e representação do meio, na ontogênese estas linhas se cruzam e conduzem a um processo único, no qual o desenvolvimento cultural sobrepõe os processos de

desenvolvimento orgânico. Na história da espécie, as relações entre natureza e cultura são mais delimitáveis, ao passo que na história do desenvolvimento do indivíduo - que não se desvincula da linha de desenvolvimento da filogênese e das conquistas do gênero, tais fronteiras se entrelaçam.

Na contramão de qualquer interpretação dicotômica que possa ser feita da relação natureza e cultura, Vigotski (2000a, p. 39) afirma que o desenvolvimento ontogenético constitui uma *unidade dialética* “[...] de duas linhas essencialmente diferentes em princípio”. É importante sinalizar, também, que, apesar de enunciar que a cultura sobrepõe, (re)organiza, o desenvolvimento orgânico, o autor não ignora a importância das funções elementares, que constituem o substrato material de emergência e desenvolvimento das funções superiores.

Pino (2000) disserta que, ao criar as próprias condições de existência, transformando seu próprio modo de ser, o homem não interrompe o processo evolutivo. Ele toma, na realidade, o controle da própria evolução. A história do homem é história da transformação traduzida na “[...] passagem da *ordem da natureza à ordem da cultura* [...]” (PINO, 2000, p. 51; grifos do autor). Nesta (nova) ordem, as funções orgânicas não desaparecem, mas, sim, ganham uma nova forma de existência, são “[...] incorporadas na *história humana*” (p. 51; grifos do autor).

Segundo Vigotski (2000a), no desenvolvimento humano, as relações entre as formas superiores e inferiores são expressas pela superação dialética (negação e conservação) destas últimas (elementares). Os processos e as leis elementares aparecem subordinados e ocultos nas formas superiores de atividade.

Acerca desta luta de contrários, que figura o desenvolvimento típico do humano, os trabalhos de Pino (2005) e Cheroglu e Magalhães (2016), com enfoque no recém-nascido, subsidiados pela perspectiva histórico-cultural, discorrem sobre este processo. Cheroglu e Magalhães (2016), quando abordam a atividade de comunicação direta com o adulto no primeiro ano de vida, atividade guia¹² do bebê,

¹² Segundo Leontiev (2016, p. 65), a atividade-guia é aquela cujo “[...] o desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento”. Diz o autor, ainda, que esta atividade é caracterizada por três atributos: 1) é a atividade na qual surgem outros tipos de atividade; 2) na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; e 3) da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade. Tais atividades, que configuram diferentes estágios de desenvolvimento, são constituídas, têm seu conteúdo e são governadas “[...] pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento” (LEONTIEV, 2016, p. 65). Remetemos o leitor à obra organizada por Abrantes, Martins e Facci (2016). Este livro traz uma coletânea de textos, de diferentes autores, que abordam a periodização do desenvolvimento psíquico sob a ótica da psicologia histórico-cultural e, de modo mais específico, a partir da Teoria da Atividade.

argumentam que, já ali, “[...] se entrelaçam, no plano ontogenético, natureza e cultura, formando uma unidade de contrários, na qual a cultura se destaca como principal determinante da vida humana” (2016, p. 97). Ao adentrar neste *novo* mundo, o cultural, abrem-se para o bebê novas formas de relação com o entorno físico, consigo e com seus pares. Relações que engendram outras atividades, gestadas no íntimo de dados processos predominantes em determinadas idades e que guardam possibilidades iminentes de refinamento dos processos psíquicos.

Nessa direção, opondo-se à visão ingênua que encara o desenvolvimento como algo linear e movido internamente, Vigotski (2000a), orientado pelos fundamentos de Marx e Engels, afirma que o desenvolvimento e as mudanças do indivíduo se produzem na adaptação ativa deste ao meio. De acordo com Shuare (2017, p. 76), o autor encontra no conceito de atividade produtiva “[...] o plano real que dá origem à consciência humana e assim a converte de princípio explicativo a objeto de estudo [...]”; assim, para compreender o funcionamento consciente do homem, “[...] é preciso sair dos limites do conceito de consciência, na medida em que esta não pode explicar-se a si mesma” (SHUARE, 2017, p. 76).

Leontiev (2016) enuncia que, alicerçado nas condições concretas de sua vida, o lugar que o sujeito ocupa objetivamente no sistema de relações humanas se altera. Segundo o autor, esta mudança de lugar é “[...] a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique” (LEONTIEV, 2016, p. 63). A título de exemplo, importante se faz questionar que papéis/atividades sociais são exigidos e desempenhados por uma pessoa quando nasce? E quando entra na escola ou na universidade? Quando começa a trabalhar? Considerando que não são situações naturais, mas concretas e culturalmente (re)constituídas.

A força motriz do desenvolvimento tipicamente humano, assim, não se localiza e nem se esgota na estruturação orgânica; nem, muito menos, em um ímpeto interno. O que impulsiona tal desenvolvimento, isto é, o que o move, são, na realidade, os modos que o outro me *convida* a adentrar e partilhar deste mundo concreto e simbólico, dirigido por determinadas estruturas sociais e sustentado em relações que mais parecem dramas encenados, já que (de)marcam lugares, dizeres, modos de ser e de se relacionar.

Vigotski (2000a), ao utilizar o exemplo do gesto de apontar, aborda três etapas pelas quais transcorre o desenvolvimento cultural: em si, para o outro e para

si. Atribui centralidade ao papel fundamental e fundante da mediação semiótica na constituição da consciência. No exemplo, diz que de um gesto *em si*, que apenas assinala objetivamente a possível tentativa de alcançar um objeto, o gesto de apontar se converte em um gesto *para o outro*, interpretado pelo adulto. Mais tarde, a criança começa a considerar tal movimento como uma indicação *para si*, respaldada no sentido atribuído pelo outro, modificando a função do próprio gesto, que de orientado para o objeto passa a ser dirigido para a outra pessoa, “[...] se convierte en un medio de relación” (VIGOTSKI, 2000a, p. 149). Sendo assim, “[...] pasamos a ser nosotros mismos a través de otros” (p. 149).

Na esteira destes apontamentos, o autor formula o que denomina de *Lei genética do desenvolvimento cultural*, na qual enuncia que:

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece em escena dos veces, em *dos planos*; primero em el *plano social* y después em el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego em *el interior* del niño como categoría intrapsíquica (VIGOTSKI, 2000a, p. 150; grifos nosso).

Identifica, então, que as relações sociais constituem geneticamente o substrato do funcionamento psicológico superior, que nos distingue dos modos de relação dos animais com a realidade. As formas de sociabilidade humana, que ultrapassam o nível de sociabilidade animal, são mediadas pelo signo, por processos de significação, são as bases de emergência e desenvolvimento da estrutura funcional da consciência humana. Toda função aparece, inicialmente, no plano interpessoal, entre pessoas, e é transposta ao plano intrapessoal.

Para Pino (2005), nesta conversão das relações com o outro (plano intersíquico) em funcionamento da consciência (plano intrapsíquico), o elemento (ou, em outros termos o *fator*) que permanece é a *significação*, o que faz deste processo de conversão algo essencialmente semiótico (PINO, 2000; 2005).

A significação, desse modo, “[...] de social torna-se pessoal – incorporando-se na pessoa como base da sua estrutura social – e de agente externo – imposição social – torna-se agente interno – orientador da própria conduta” (PINO, 2005, p. 112). O autor complementa que “[...] a *significação* que as relações sociais têm para quem delas participa permite a este a realização da sua condição de pessoa que vive, ao mesmo tempo, na esfera do mundo público e na esfera do mundo privado” (PINO, 2005, p. 112; grifos do autor).

Pino (2000; 2005) chama atenção para o fato de que a obra vigotskiana não aborda as relações sociais como algo natural e ideologicamente neutro, já que dá indicativos de que tais relações são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social. Nos seus textos, o autor (PINO, 2000; 2005) defende que, embora não seja uma discussão específica na obra de Vigotski, estas relações constituem um complexo sistema de posições e papéis associados “[...] que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições” (PINO, 2000, p. 64; grifos do autor).

É, portanto, um equívoco separar o plano estrutural da organização social, com as suas dimensões políticas e econômicas, das relações pessoais e particulares entre indivíduos concretos, como se as relações *face a face* nada tivessem a ver com as formações sociais; como se estas formações não influíssem nestas relações particulares.

O estudo de Góes (2000), corroborando com o ponto de vista defendido, enuncia que a construção social do indivíduo é uma história de relações e de transformações do psiquismo “[...] constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.)” (GÓES, 2000, p. 121). Nesta direção, a autora argumenta que o estudo dos processos de linguagem e das relações sociais não deve estar restrito à observação das interações face a face, encarando tais relações “[...] como algo mais do que a conversação de interlocutores imediatos” (GÓES, 2000, p. 128; grifos nosso).

Smolka (2000), refletindo acerca da significação das ações no jogo de relações e práticas sociais, enfoca a apropriação enquanto uma categoria essencialmente relacional. Segundo a autora,

[...] a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais, diferentes possibilidades de produção de sentido. Pode acontecer independentemente do julgamento de uma pessoa autorizada que irá atribuir um certo valor a um certo processo, qualificando-o como apropriado, adequado, pertinente, ou não. Portanto, entre o “próprio” (seu mesmo) e o “pertinente” (adequado ao outro) parece haver uma tensão que faz da apropriação uma categoria essencialmente relacional (SMOLKA, 2000, p. 33).

Neste estudo, ao trazer dados de um trabalho realizado com um adolescente diagnosticado com deficiência intelectual severa, analisa os modos que este participa das práticas sociais. Argumenta, então, que, na fala, os adultos indicam certo modo “[...] socialmente desenvolvido, disseminado e “apropriado” (assumido por eles, socialmente pertinente ou geralmente assumido por outros) – de conceber e pensar a deficiência, o qual marca as práticas de ensino” (SMOLKA, 2000, p. 35). Por sua vez, como argumenta a autora, tal prática, do ponto de vista do pesquisador, também é significada, é considerada não adequada, *inapropriada*.

Por assumir os processos psicológicos de apropriação/internalização como um princípio relacional, o estudo de Smolka (2000) nos leva a refletir as práticas sociais enquanto práticas significativas, isto é, passíveis de serem lidas e/ou interpretadas para quem delas participa, enquanto signos. São, dessa maneira, móveis, dinâmicas, bem como historicamente estabilizadas.

A apropriação das relações sociais (ou seja, o movimento de torná-las algo meu, próprio, em funcionamento psíquico) está relacionada à significação das práticas sociais, marcadas culturalmente e revestidas simbolicamente por modos (im)pertinentes e (in)apropriados de participação. Modos relativamente estabilizados na história humana e que, constantemente, em cada ato, são (res)significados, (re)interpretados, revestidos de (novos) sentidos.

Apoiados na psicologia histórico-cultural, compreendemos que o humano constitui sua individualidade no vínculo ativo com a realidade concreta e pelas relações com os outros. A partir das mediações sociais, das relações significativas e simbólicas com o outro, o indivíduo é afetado e afeta, modifica e age na estrutura social e histórica a que pertence e nas relações sociais das quais participa. Ao passo que é permanentemente modificado e constituído, age tanto para a manutenção de determinadas relações, como para a transformação destas.

Singular e o universal não são instâncias dicotômicas, mas, sim, unidades que se negam e, ao mesmo tempo, se retroalimentam. São constituídas mediadas por esferas circunstanciais, ou planos particulares. Não há como, então, compreender estas unidades abstraídas dessa relação, em constante movimento, de interdependência.

1.2 Palavra, conceito e construção do pensamento

Vigotski (2009), quando aborda o tema do pensamento e da linguagem, aponta que o estudo da temática se situa entre as questões nas quais aparece em primeiro plano a relação entre as funções psicológicas superiores, ou, como também alude, entre as modalidades de atividade da consciência.

Já ali, o autor enunciava que, apesar de não ser novidade para a psicologia moderna o entendimento de que a consciência é um todo único e que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade, tal proposição era colocada entre *parênteses* nas operações investigativas. Por conseguinte, esta compreensão não se configurava enquanto objeto real de estudo.

Vigotski (2009) localiza distintas tendências no tratamento deste problema: a primeira que identificava pensamento e linguagem, fundindo-as e indicando estas formas de funcionamento como a *mesma coisa*; e outra que analisava estas funções em plena separação e dissociação. A primeira, segundo o autor, ao propor a coincidência entre pensamento e linguagem, nega qualquer relação, já que “[...] é impossível imaginar que a relação do objeto consigo mesmo possa ser objeto de investigação” (VIGOTSKI, 2009, p. 3). Quanto à segunda, que decompunha as funções psicológicas em elementos separados, Vigotski traz considerações pertinentes ao fazer uma analogia de tal tendência à análise química das propriedades da água:

[...] Ao pesquisador que procurasse resolver a questão do pensamento e da linguagem decompondo-a em linguagem e pensamento sucederia o mesmo que a qualquer outra pessoa que, ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes -, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria, surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e *nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos* (VIGOTSKI, 2009, p. 5; grifos nosso)

E prossegue:

[...] De igual maneira, a análise dessa modalidade, se aplicada a formações psicológicas integrais, também não é análise capaz de nos elucidar toda a diversidade concreta, toda a especificidade daquelas relações entre palavra e pensamento que encontramos nas observações cotidianas quando acompanhamos o desenvolvimento do pensamento discursivo na fase infantil, o funcionamento desse pensamento nas suas formas mais variadas (VIGOTSKI, 2009, p. 6)

O método *atomístico* que decompõe a totalidade psicológica em elementos isolados inviabiliza o estudo das relações íntimas entre o pensamento e a linguagem. A *simples* soma de elementos isolados não explica a totalidade do funcionamento psicológico. Tais procedimentos, como o autor enuncia em outro estudo, eram incapazes de revelar o nexos dinâmico-causal e as relações que subjazem os processos psíquicos complexos (VIGOTSKI, 2000a, p. 98).

Enquanto fruto de apreensão dialética dos fenômenos da psique, Vigotski (2000a; 2009) propõe a análise “[...] que decompõe em unidades a totalidade complexa” (VIGOTSKI, 2009, p. 8), entendendo a unidade como um “[...] produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

O autor encontra a unidade entre pensamento e linguagem no aspecto interno da palavra, no seu significado. Enxerga neste, o significado, o agente que transpõe o pensamento em linguagem e a palavra em pensamento; encontrando “[...] o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado” (VIGTSOKI, 2009, p. 9).

Diferente das teorias hegemônicas da época, Vigotski (2009) vê entre o pensamento e linguagem uma construção complexa, uma relação interior, dinâmica e móvel entre processos. É por meio da palavra, do uso funcional e significativo desta que estas linhas de desenvolvimento, até então separadas, cruzam-se e coincidem, inaugurando novas e complexas relações interfuncionais. Criam-se, no desenvolvimento histórico da consciência, (novos) nexos entre estas funções. No ato inaugural de *despertar* pelo/com outro, que nos chama a participar de um mundo de sistemas simbólicos, a palavra significativa tem um papel fulcral.

Em trabalhos anteriores (VIGOTSKI, 2000a), mesmo que de forma ainda embrionária, é possível identificar o protagonismo que Vigotski já conferia ao signo na formação e desenvolvimento da consciência humana. No estudo das funções psíquicas superiores, ao problematizar, sobretudo, os métodos da ciência psicológica, faz uma analogia – e nada mais que uma analogia! – do signo com o instrumento de trabalho. Entre os motivos que levam Vigotski a fazer tal analogia, estão os fatos de que: 1) ambos (signo e instrumento) desempenham função mediadora; 2) enquanto os instrumentos de trabalho estão orientados para a transformação da natureza, os signos teriam orientação para dentro, na

transformação da conduta; e 3) tanto o domínio da natureza, pelos instrumentos, quanto o domínio da conduta, pelo signo, estão reciprocamente relacionados: “[...] la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza” (VIGOTSKI, 2000a, p. 94), extrapolando o sistema orgânico de atividade, das formas elementares de conduta.

O signo, principalmente o linguístico – a palavra, impulsiona e movimenta o interfuncionamento psíquico, possibilitando permanentes reconfigurações entre os nexos das mais diversas funções psíquicas. Dentre estas, estão o pensamento e a linguagem, que não podem ser compreendidos de forma estanque, separados em elementos – como já apresentamos nas críticas de Vigotski (2000a; 2009).

O psiquismo, desse modo, é uma formação histórica, mutável, um todo dinâmico e sistêmico, produzido nas relações significativas com o outro.

Vigotski, ao questionar nos estudos da época a dicotomização entre pensamento e linguagem, encontra no estudo dos conceitos o elo entre tais processos, podendo explicar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela internalização da palavra. O autor parte da via original de desenvolvimento percorrida pela apropriação do conhecimento sistematizado, entendendo que o estudo do desenvolvimento interno dos conceitos científicos revela as leis mais profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceito.

Os sistemas conceituais científicos engendram outras formas de relação com a realidade, pautadas pela sistematicidade entre conceitos. São formados em processos intencionais de ensino, diferentemente dos espontâneos, que estão habitualmente vinculados a situações cotidianas de uso da linguagem.

Vigotski (2009), interrogando o modo como a ciência respondia à questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na mente do indivíduo em processo de instrução escolar, encontra, inicialmente, duas respostas: a primeira que via este processo como um ato de assimilação *direta*, negando qualquer processo, já que não reconhece que os significados e os sentidos da palavra transformam-se; e a segunda que via tal processo como uma *repetição* do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, como se a via destes processos em nada se diferissem. Reconhece que os estudos de Piaget no campo dos conceitos vão além e mais a fundo que qualquer outro na época. Contudo, percebe que estes estão marcados pela não relação e não dinamicidade entre conceitos científicos e espontâneos.

Os escritos de Vigotski (2009) nos permitem compreender que estas relações são muito mais complexas e implicam o conhecimento do real, fundamento da consciência. Apesar de se configurarem por vias distintas de desenvolvimento, conceitos científicos e espontâneos são afetados e se constituem mutuamente, em um único processo de formação e de desenvolvimento:

[...] O limite que separa ambos os conceitos se mostra sumamente fluído, e no curso real do desenvolvimento pode passar infinitas vezes para ambos os lados. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado – assim devemos desenvolver as nossas hipóteses -, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente construídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de uma interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009, p. 260-261)

A citação acima, em relação com outras proposições vigotskianas feitas no estudo dos conceitos, permite-nos compreender que: 1) os conceitos científicos não *substituem* os espontâneos, já que se encontram em relação constante. O que ocorre, na realidade, é a incorporação por negação e superação das formas espontâneas de conhecimento pela apropriação dos conhecimentos científicos; 2) a fraqueza dos conceitos espontâneos está na força dos científicos e vice-versa, uma vez que, enquanto os científicos ganham força no grau de relações de generalidade e abstração, os espontâneos destacam-se por sua *aplicação* empírica. Vigotski (2009) ilustra tal questão com a palavra *irmão* e os advérbios *porque* e *embora*, que, apesar de incorporadas no uso, quando precisam ser conscientizados, definidos, impõem dificuldades; 3) os científicos conferem sistematicidade e uso consciente e arbitrário para os espontâneos, ao passo que estes conferem a concretude para aqueles, enriquecendo o grau de relações de generalidade do conceito; e 4) por último, a apropriação dos conceitos científicos se apoia em determinado grau de maturação do conhecimento, o que não quer dizer que se esgota neste grau. Isso no

remete às discussões que Vigotski (2009) faz, de modo ilustrativo, do aprendizado da linguagem escrita e de língua estrangeira na idade escolar. No primeiro caso, a escrita toma um nível de maturação da língua falada, enquanto o aprendizado de uma língua estrangeira, através da instrução, se apoia em determinado nível de conhecimento da língua materna. Tanto em um caso como no outro, ao tomar este conhecimento já maduro do sujeito enquanto elo mediador de ensino, ambos são revestidos de novas relações e conceitos – a aprendizagem da escrita acaba por imprimir novas relações com a língua falada, da mesma forma que a apropriação de uma língua estrangeira imprime novas relações de tomada de consciência e uso arbitrário com a língua materna.

A apropriação de conceitos reveste a factualidade dos fenômenos, permitindo compreendê-los a partir de princípios explicativos abstratos, numa rede de outros conceitos. Neste movimento, percebemos que tanto os conceitos espontâneos ganham relações de generalidade maiores, quanto os científicos são generalizados nas situações empíricas. É o movimento de ascender do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, que engendra um mesmo processo, o de formação conceitual.

O processo, acima mencionado, é marcado pelos movimentos de dispersão, estabilidade e (re)criação dos sentidos da palavra.

1.3 Formação da consciência e condições objetivas: subsídios à investigação dos processos de significação na formação do jovem adulto

Em “*Pensamento e Palavra*” (2009), Vigotski sinaliza que o estudo do pensamento e da linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana, uma vez que a palavra, enquanto reflexo generalizado da realidade, desempenha papel central na consciência, configurando-se como a expressão mais direta de sua natureza histórica. Essa compreensão que o leva a afirmar que a “[...] palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

No texto, Vigotski (2009) reitera a peculiar importância da descoberta de uma nova e essencial tese na teoria do pensamento e da linguagem: o fato de que os significados das palavras se desenvolvem. Compreende, em oposição a uma noção associativa, que o significado é dinâmico, não estático, em constante *negociação* nas diversas esferas de atividade humana. Além disso, ressalta que nenhuma das principais correntes modernas do pensamento e da linguagem permitia captar o

elemento fundamental da natureza psicológica da palavra, a compreensão da generalização nela contida “[...] como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 407).

O autor, sem perder de vista o funcionamento do significado no curso do pensamento verbal, amplia a compreensão acerca da relação entre pensamento e palavra. Afirma que tal relação se configura, antes de tudo, como um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. O pensamento não se expressa/exprime na palavra, mas nela se realiza, reestrutura e modifica. Na busca de aprofundar o debate em torno destas relações, estuda as fases que constituem este movimento, discriminando planos por que passa o pensamento, que se materializa em palavra.

Coerente com o princípio lógico-dialético, Vigotski (2009) parte de formas superiores, isto é, das relações na consciência desenvolvida do adulto, com o intuito de identificar as leis e condições que orientam as relações específicas entre pensamento e linguagem determinadas pela estrutura do significado verbal da palavra. Desse modo, apresenta um conjunto de considerações que nos permitem abordar peculiaridades funcionais do pensamento vinculado à palavra.

Quanto ao aspecto fásico da linguagem, identifica que o indivíduo, no processo de desenvolvimento, caminha das partes ao todo. Quer dizer, inicialmente, uma única palavra expressa o significado de uma frase inteira. Já no aspecto semântico, o indivíduo vai do todo às partes. Começa pelo todo de uma oração para depois apreender suas unidades particulares e semânticas.

No processo histórico e contraditório de interconstituição destes aspectos, uma das linhas básicas, segundo Vigotski (2009), consiste no fato de que essa unidade (aspecto fásico/aspecto semântico) progressivamente se diferencia e passa a ser conscientizada:

[...] no início do desenvolvimento ocorrem a fusão de ambos os planos da linguagem e a sua divisão gradual, de sorte que a distância entre eles cresce com a idade, e a cada estágio no desenvolvimento e na tomada de consciência dos significados das palavras correspondem a sua relação específica entre os aspectos semântico e fásico da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som. A insuficiente delimitação de ambos os planos da linguagem está vinculada às limitações da possibilidade da expressão do pensamento e da sua compreensão em tenra idade (VIGOTSKI, 2009, p. 419)

Oposto a qualquer interpretação *naturalizante* desse desenvolvimento, importa reafirmar o seu caráter histórico, tendo sua gênese, funcionamento e mudanças estruturais vinculados às relações intersubjetivas. Sendo assim, não é espontâneo, e está ligado aos modos de inserção do indivíduo na cultura, aos significados e sentidos que circulam nas relações com os outros.

Nesse processo, as relações funcionais e estruturais da palavra são modificadas, já que esta passa a significar para além da sua referencialidade concreta e de suas funções nominativa e indicativa.

[...] a referencialidade concreta da palavra se manifesta de modo bem mais nítido e intenso na criança que no adulto: para a criança, a palavra é parte do objeto, uma de suas propriedades, está mais estreita e indissoluvelmente ligada ao objeto que a palavra do adulto [...] é precisamente por estar a palavra vinculada ao objeto na criança mais estreitamente que em nós que ela representa uma espécie de parte do objeto, mas que no adulto pode facilmente separar-se do objeto, *substituí-lo nos pensamentos e levar uma vida autônoma* [...] No processo de desenvolvimento, *essa diferenciação ocorre na medida em que se desenvolve a generalização, e no final do desenvolvimento, quando já encontramos conceitos verdadeiros, surgem aquelas relações complexas entre os planos decompostos da linguagem a que já nos referimos* (VIGOTSKI, 2009, p. 420-421; grifos nosso).

Tais relações complexas estão vinculadas à discrepância necessária para que, segundo Vigotski (2009), o movimento pensamento-palavra seja colocado em desenvolvimento. A palavra vai, progressivamente, desvinculando-se do objeto, generalizando-se nas vivências, nos processos de significação. Por isso, nesse estudo, tomamos como objeto os processos de significação enquanto instâncias potenciais de desestabilização de significados e sentidos estáticos, olhando para as interlocuções no âmbito da supervisão do estágio como formas de desestruturar o *dado*, de dar (novos) rumos e questionar a realidade.

Vigotski (2009) toma a análise da linguagem egocêntrica como método para o estudo da linguagem interior. Neste ato, vê uma via de acesso à compreensão da natureza do discurso interior e de suas tendências de desenvolvimento.

Esta linguagem para si (interior) surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para o(s) outro(s). Ambas constituem, segundo Vigotski, uma unidade dinâmica de transições de um plano para o outro. Quanto ao modo de funcionamento, diz o autor que a fala interior teria “[...] uma função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual” (VIGOTSKI, 2009, p. 430).

Nesse sentido, a linguagem para si tem peculiaridades estruturais distintas da social. Entre estas, Vigotski (2009) realça, inicialmente, a aparente fragmentação, a tendência ao abreviamento e a sintaxe predicativa. Já em relação às peculiaridades da semântica desta linguagem orientada para si, destaca: o predomínio do sentido sobre o significado; a tendência de aglutinação para exprimir conceitos complexos; e a unificação/incorporação de toda uma diversidade de generalizações em determinadas unidades semânticas.

O sentido ganha forma conceitual em Vigotski quando é relacionado com a fala interior. O autor, reconhecendo as contribuições de Paulham para a análise psicológica ao introduzir a diferença entre sentido e significado, pontua que o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência, enquanto que o significado seria uma zona mais estável, uniforme e exata do sentido que a palavra assume no discurso.

Apesar de uma zona mais estável, o significado da palavra só se realiza também na fala viva, nas interlocuções e relações com o(s) outro(s) (PRESTES, 2012), o que se justifica nas próprias compreensões de Vigotski sobre o significado da palavra não se manter o mesmo, ter uma história de desenvolvimento na ontogênese e filogênese. Nas (inter)relações com o sentido, nas práticas sociais, que este se move; que é desestabilizado:

[...] Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (VIGOTSKI, 2009, p. 465-466)

É possível identificar o destaque conferido à produção de sentidos da palavra e às formas de singularização enquanto socialmente constituída em relações intersubjetivas contextuais, entrelaçadas a conteúdos intelectuais e afetivos.

Segundo Barros et al. (2009), isto implica compreender que o estudo das produções de sentido deve imbricar a palavra ao seu contexto de uso e às redes de interações que viabilizam sua emergência. Sendo assim, o que é dito não contém sentido em si mesmo, “[...] senão que consiste numa criação resultante tanto de

suas interações face-a-face, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais” (BARROS et al., 2009, p. 179).

Vigotski (2009) encerra a análise dos planos interiores específicos do pensamento verbal dando destaque à esfera afetivo-volitiva que perpassa a construção do pensamento. Segundo ele, todo *dito* tem um pensamento por trás, que se (re)constrói, realiza, no plano verbal externo, em palavras. Contudo, o pensamento não é a *última instância* de todo esse processo:

[...] O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, *mas do campo da nossa consciência que o motiva*, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a respostas ao último *porquê* na análise do pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 479; grifos nosso)

Vigotski vincula a motivação ao campo da consciência. Se entendermos esta enquanto uma representação subjetiva da realidade objetiva, como o próprio autor dá abertura para tal interpretação (VIGOTSKI, 2009, p. 485): “[...] Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade [...]”, inferimos que esta tendência afetiva-volitiva está estritamente relacionada aos processos de personalização, que emergem enquanto uma síntese complexa dos vínculos dos indivíduos com o mundo, com o social. Quer dizer, aos modos que as pessoas são individualizadas a partir da formação de uma imagem subjetiva do real.

No manuscrito “*Psicologia Concreta do Homem*”, Vigotski, sob a inspiração da VI Tese de Marx e Engels (2007) aos jovens hegelianos, assinala que o homem “[...] é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (2000b, p. 33). O autor, atribuindo especial atenção ao papel regulador da palavra na conduta, discorre que por trás do poder psicológico da palavra se encontra, geneticamente, o poder real das relações sociais – que são a base social da estrutura da personalidade.

Não à parte deste debate, recuperamos nas proposições de Bakhtin e seu Círculo (2014)¹³ elementos que contribuem para uma análise da encarnação das

¹³ Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) nasceu na cidade de Oriol, na Rússia, e diplomou-se em história e filologia pela Universidade de São Petersburgo (1918). Viveu boa parte de sua vida adulta sob um regime totalitário. Em 1929, sob a alegação de pertencer a grupos filosóficos-religiosos considerados suspeitos pelo regime socialista em implantação na antiga URSS, foi preso e exilado no Cazaquistão por seis anos, bem como condenado a um ostracismo de trinta anos em cidades provincianas. Começou a ser reconhecido e valorizado em território russo na década de 1960, tendo como marco a

relações sociais concretas na palavra e o papel constitutivo desta para a consciência.

Bakhtin/Volochínov (2014) argumenta que a consciência é um *fato sócio-ideológico*, que emerge das relações concretas com os instrumentos simbólicos (signos). Sendo assim, a consciência só pode surgir e se afirmar mediante a encarnação material em signos:

[...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36).

Como se vê, o Círculo pressupõe que o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta, por sua vez, revestida de material semiótico (signo), passa a refletir a lógica e as leis da criação ideológica.

Vale destaque, também, à questão da refração, já que nos escritos do Círculo, para além de refletir o mundo, reitera-se que os signos o refratam. Como aponta Faraco (2009), isto significa que, para além de representar o mundo, construímos “[...] - na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo” (p. 51). Nesse sentido, marca-se a heterogeneidade das experiências dos grupos humanos, “[...] com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (FARACO, 2009, p.

reedição da sua obra sobre Dostoievski, em 1963. O Círculo de Bakhtin é um grupo de intelectuais constituído por pessoas de diversos ramos intelectuais e atuações profissionais, destacando-se os nomes do próprio Bakhtin, Valentin N. Voloshinov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938). Vale situar as polémicas em torno da autoria de algumas das obras desse conjunto de autores, em especial de “*Freudismo*”, “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” e “*O método formal nos estudos literários*”. Tal polémica surge quando o nome de Bakhtin volta a circular na sua terra natal. Faraco (2009) relata que Viatcheslav V. Ivanov, sem apresentar argumentos efetivos, afirmou que “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*”, até aquele momento assinado por Voloshinov, havia sido escrito por Bakhtin. Esse fato trouxe uma generalizada confusão quanto à autoria deste e de outros textos, o que até hoje, segundo Faraco (2009), nenhum argumento convincente conseguiu resolver, ao que tudo indica, essa dúvida criada artificialmente por Ivanov. Ao decorrer do texto, utilizaremos, preferencialmente, Bakhtin e seu Círculo ou a referência presente na edição consultada (Bakhtin/Volochínov, 2014).

51), bem como, conseqüentemente, os modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo de cada um destes grupos historicamente situados.

Cada campo de criatividade ideológica tem, assim, modos próprios de orientação para a realidade, refratando-a à sua própria maneira.

Nos seus estudos, Bakhtin/Volochínov (2014) circunscreve a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, identificando que o papel da língua enquanto realidade material específica da criação ideológica não era, até aquele momento, justamente apreciado. Considera, nessa direção, que todo produto ideológico integra uma realidade natural ou social, possuindo um significado e remetendo a algo situado fora de si mesmo. Em outras palavras, tais produtos comportam um sentido que ultrapassa suas próprias peculiaridades.

O universo da criação ideológica é, assim, de natureza semiótica, expressa-se pelo signo, sendo a palavra a mais pura e sensível unidade de relação social e objeto fundamental do estudo das ideologias. É nela que, segundo o Círculo, melhor “[...] se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014, p. 37).

A consciência é *nutrida* de material simbólico, que, enquanto reflexo de uma sociedade marcada por diferentes forças sociais, é inevitavelmente ideológico¹⁴. Isto significa que reflete visões (valores) que guiam e orientam o indivíduo na sua relação consigo, com o outro e com o mundo. Nesta perspectiva, o humano se constitui numa pluralidade de vozes sociais, que convivem e se confrontam, colocadas em movimento nas práticas discursivas. O signo se (re)cria no plano interindividual, constituindo-se enquanto índice social de valor, marcado pelo horizonte social de uma época e de grupos sociais determinados/organizados.

De acordo com Faraco (2009), a noção de diálogo nas reflexões de Bakhtin vai além do que se entende no senso comum, explicitando a dinâmica inerente do universo de criação ideológica. O autor aponta que a dialogicidade é apresentada, no conjunto bakhtiniano, em três dimensões: 1) *todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito*, quer dizer, todo enunciado não se constitui sem nenhuma

¹⁴ Faraco (2009) identifica que, nos textos do Círculo, a palavra ideologia é geralmente utilizada para designar o universo imaterial humano (arte, ciência, filosofia, direito, religião, ética, política, etc.). Aparece, também, no plural (ideologias), identificando a pluralidade das esferas da produção imaterial, e como adjetivo (ideológico), equivalente a axiológico, identificando que os enunciados têm sempre um posicionamento social valorativo. Segundo o linguista brasileiro, esses termos (ideologia, ideologias e ideológico), diferente de algumas vertentes marxistas, não têm nenhum sentido restrito e negativo, equivalente a *mascaramento do real*.

orientação discursiva; 2) *todo dizer é orientado para a resposta*, espera uma réplica e não pode esquivar-se à influência da resposta antecipada; e 3) *todo dizer é internamente dialogizado*, uma articulação de múltiplas vozes sociais.

Assim, as relações interindividuais, como os encontros face a face, são eventos de uma *corrente de comunicação verbal ininterrupta*, situando-se num complexo quadro de relações contraditórias e históricas. No momento de sua expressão, a palavra se revela como produto da interação viva das forças sociais. Forças que não apenas coexistem e se tencionam, como são transformadas nestas relações dialógicas:

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42)

A palavra penetra em todas as relações entre os indivíduos socialmente organizados, em todas as esferas da vida. Nela, acumulam-se mudanças e deslocamentos que, mais tarde, encontram expressão em produções ideológicas *acabadas*. Estas, apesar de algumas apresentarem maior estabilidade, a todo momento, mesmo que timidamente, estão em movimento, são constantemente desestabilizadas/ressignificadas.

A dinâmica interna de constituição dos sentidos da palavra remete sempre a disputas de forças. Cabe à investigação das dinâmicas discursivas situar a palavra nos processos sociais globais que lhe dão significação, o que implica encarar a enunciação como um vasto heterogêneo de dizeres materialmente construídos¹⁵. O

¹⁵ A diferenciação entre *tema* e *significação* introduzida no capítulo 7 de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” - “Tema e significação na língua” (p. 133-141), mesmo não sendo explorada a fundo devido aos interesses específicos do presente trabalho, parece-nos rica a fim de nos aproximar das dinâmicas de (res)significação das palavras. De modo geral, Bakhtin/Volochinov (2014) encara o tema (unidade temática) como o resultado global da produção de sentido na enunciação, enquanto que a significação é parte estruturante deste, participante na construção da unidade temática como *sentido potencial* da palavra (sentidos que potencialmente pode assumir e historicamente já assumiu). Como afirma o Círculo, sem a possibilidade de traçar uma fronteira mecânica entre tema e significação, “[...] o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de

entrecruzamento de índices de valor no signo é o que o torna vivo e móvel, capaz de evoluir e se reconstruir nos processos de significação.

Stella (2013) assinala que o Círculo, reposicionando as concepções tradicionais que tratam a palavra de forma abstrata, considera-a um elemento concreto, levando em conta sua historicidade. Enquanto realidade móvel e campo de tensões, a palavra concentra em sua dinâmica interna as mudanças ocorridas na base da sociedade, ao mesmo tempo que pressiona movimentos nas estruturas sociais estabelecidas. Segundo Stella (2013), o falante, “[...] ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores [...]”, sendo esses valores “[...] entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor” (p. 278).

A compreensão não é um ato passivo, mas, sim, uma atitude ativa e responsiva por meio de (outros) signos.

A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto [...] a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas (STELLA, 2013, p. 279)

Sendo assim, nas relações interpessoais, o indivíduo vai se (re)produzindo nos confrontos entre o signo internamente circulante e o externo. Constitui-se na tensão. Por isso, a significação dos signos envolve uma dimensão valorativa, atravessada axiologicamente. A consciência individual, produzida historicamente, é de natureza social e afirma sua individualidade pelos modos próprios que responde às suas condições objetivas (o signo externo). Parece-nos que quanto maior a apropriação de sistemas conceituais que encaram a realidade para além de sua

estabilizar-se e consolidar-se” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 135). Portanto, em relação interconstitutiva, o tema da enunciação – tomado em toda sua plenitude concreta, como fenômeno histórico e único – não se realiza sem sua significação, ao mesmo tempo que esta só se realiza nos enunciados concretos, nos processos de compreensão ativa e responsiva, modificando-se mediada pela apreciação social (índices de valores) do signo. Cereja (2013), apropriando-se destas noções, analisa o termo *companheiro* no discurso do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na época de posse do seu primeiro mandato (2002/2003). O autor parte dos sentidos mais estabilizados do termo naquele momento na história do país (camarada/militância política de esquerda), evidenciando a maneira que a retomada da palavra no conjunto de elementos discursivos observados na fala de Lula recobre-a com diferentes configurações: discurso messiânico, religioso, socialista e neoliberal.

factualidade, maiores serão as possibilidades de *apreensão* mais crítica e ampla do(s) discurso(s) alheio(s).

Bakhtin/Volochínov (2014) assinalam que aquilo que torna o signo vivo e dinâmico, os seus índices contraditórios de valor, é o que faz dele um instrumento de refração e de (de)formação do ser. Segundo o autor, a classe dominante tende a abafar a luta dos índices sociais, a fim de torná-lo *monovalente*. Assim, ao ocultar tais contradições, na ideologia dominante estabelecida, “[...] o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 48)

Nesta direção, Barros (1994), entendendo o discurso como lugar de elaboração e difusão da ideologia, disserta que as classes sociais, ao utilizarem a língua de acordo com seus valores e antagonismos, procuram mascarar o dialogismo constitutivo da língua, suas contradições internas. É o que acontece, por exemplo, com o discurso jornalístico, que num tom de *imparcialidade*, imprime modos ideologicamente orientados (verbo-axiológicos) de compreensão do real.

O caráter dialógico da palavra é, portanto, uma qualidade inerente à fala significativa, revestindo o dizer de sentidos. Na interpretação dos processos ora investigados neste trabalho, a análise da palavra como signo ideológico (social) é imprescindível para a compreensão desta como instrumento da consciência, enquanto ato consciente, que se (re)produz e se (res)significa *entre* os indivíduos socialmente organizados, nas interações verbais.

1.3.1 Condições objetivas e perspectivas da formação do jovem adulto

Considerando que a consciência é uma imagem subjetiva forjada nas relações do indivíduo com os outros, circunscritas no âmago de formas ativas de vínculo com a realidade (atividade), atribuímos destaque às condições objetivas de desenvolvimento. Em relação aos nossos interesses, buscamos compreender as condições objetivas de desenvolvimento do adulto a partir de uma discussão em torno dos trabalhos de Leal e Mascagna (2016), Abrantes e Bulhões (2016) e Carvalho e Martins (2016), que, enfocando diferentes estágios de desenvolvimento (adolescência, juventude e idade adulta), oferecem, à luz da perspectiva histórico-cultural, subsídios para a compreensão das perspectivas de desenvolvimento nas relações de escolarização e trabalho social produtivo.

O texto de Leal e Mascagna (2016) discute a adolescência sob uma visão histórica, dando enfoque às relações entre esta etapa e o mundo do trabalho. Inicialmente, contrapondo-se a concepções biologizantes e naturalizantes que tratam das mudanças na adolescência de maneira universal, defendem que tais mudanças ocorrem de diferentes modos em distintos meios sociais e culturais.

Os autores entendem que é fundamental compreender a adolescência enquanto um estágio que, dado o período de escolarização já vivido, se objetiva na formação de um pensamento rigorosamente abstrato, mediado por conceitos, “[...] que possibilita a edificação de uma concepção de mundo e, igualmente, prepara a entrada na vida adulta e no mundo do trabalho” (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 224).

Coerente com a visão histórica de formação humana, reafirmamos que o refinamento de tal pensamento (por conceitos) está vinculado às condições específicas, particulares, do indivíduo e da qualidade nas relações de ensino das quais participa. Outra questão é que, como os próprios autores consideram, habitualmente, para as classes populares, fora de ser um período de *preparação* para a vida adulta, de necessidade de *atender a expectativa de futuro*, o ensino e o trabalho passam a se dar paralelamente:

As circunstâncias sociais forçam o adolescente das classes populares a iniciarem a vida adulta muito antes que o adolescente das classes mais abastadas, pois, para o primeiro, trata-se de encontrar condições de subsistência, o que o impele a trabalhar, configurando mudanças em suas relações com os outros e consigo (LEAL; MASCAGNA, 2016, p. 227)

Nas considerações, Leal e Mascagna (2016), contrapondo-se à cisão teoria e prática, que marca a sociedade estratificada em classes, defendem a necessidade de união do ensino e do trabalho, de uma prática generalizada e sistematizada pela teoria, de uma práxis educativa vinculada ao desenvolvimento real da sociedade e de formação intencional de um ser consciente do processo que desenvolve, dominando-o.

Abrantes e Bulhões (2016) discutem o período inicial da vida adulta – a juventude, pressupondo que a relação que vincula indivíduo e sociedade nesta etapa de desenvolvimento encontra-se na unidade contraditória entre *atividade de estudo profissionalizante* e *atividade produtiva* (trabalho assalariado). Destacam, ainda, que a predominância de uma ou de outra atividade decorre da posição ocupada pelo jovem em relação aos meios de produção.

Segundo os autores, ao jovem filho da classe trabalhadora, habitualmente, apresenta-se o mundo do trabalho com ritmos e modelos de exploração comuns ao adulto, enquanto que para o jovem com apoio econômico vislumbra-se a formação profissional superior e “[...] acesso ao conhecimento abstrato e às atividades intelectuais [...] cindido do mundo do trabalho e das necessidades sociais coletivas” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 248).

No trabalho de campo do nosso estudo, a partir da vivência com os estagiários, identificamos que a maioria já exercia alguma atividade remunerada. Destes, uma grande parcela lecionava em instituições particulares de ensino, outros já haviam atuado como professores eventuais em escolas públicas, uma aluna trabalhava como agente de organização escolar em uma instituição pública e alguns trabalhavam em outras áreas, no caso o comércio e o ramo administrativo. Além disso, três alunas eram bolsistas em projetos de Iniciação Científica na universidade.

Retomando os apontamentos do referido estudo de Abrantes e Bulhões (2016), os autores dissertam que a atuação adaptativa ou transformadora na idade adulta depende, sobretudo, “[...] da especificidade das mediações entre ele [o adulto] e os objetos da cultura ao longo de sua existência” (p. 258). Os objetos culturais tendem a possibilitar, a partir da apropriação de produções humanas mais elaboradas, uma relação mais consciente com o real, compreendendo-o para além das aparências e das demandas pragmáticas.

Nessa direção, os autores dizem que

[...] a sociedade alienada produz pessoas que estão vivas biologicamente, mas defrontam-se com uma espécie de morte simbólica, visto que, muitas vezes, as experiências são marcadas pela falta de projeção e de projetos, portanto uma sociedade esvaziada, despolitizada. Os indivíduos presos na sua particularidade sofrem ensimesmados, almejando, no máximo, a simples experiência pessoal na busca do prazer, em um projeto de existência que aparentemente prescinde de comunidade, de luta (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 261)

Argumentam, assim, que o *novo* no desenvolvimento do jovem adulto seria a transformação do real a partir do acesso e apropriação de sistemas teóricos que orientem ações vislumbrando as reais necessidades sociais, a construção do bem comum e, a nosso ver, de relações efetivamente humanizadoras.

Já Carvalho e Martins (2016) discutem a atividade de produção social, o trabalho, analisando as condições objetivas que a sustentam. Dão enfoque, no

artigo, à reestruturação produtiva que desponta desde o início da década de 1970 como reação a um novo período de crise do capital, demarcando a ascensão e predominância de um novo modelo de produção, o toyotismo. Como afirmam os autores, diferente da base taylorista-fordista, caracterizada, sobretudo, pela especialização do trabalhador em determinada etapa do processo produtivo, o toyotismo *exige* um perfil de trabalhador *desespecializado*, que ocupa postos polivalentes ante um sistema automatizado, dispensando, desse modo, um considerável número de trabalhadores.

Carvalho e Martins (2016) nos atentam para o fato de que, apesar desta polivalência e da responsabilização coletiva na realização de tarefas, isto não significa consciência do trabalhador da totalidade do processo de produção, nem a extinção da separação entre trabalho manual e intelectual, sendo, na realidade, uma variável desta disjunção:

[...] Um grupo cada vez mais restrito de planejadores (engenheiros, projetistas) é incumbido de planificar a produção, de modo que as operações tornem-se mais autônomas e eficientes para a realização de trabalho por meio de equipes executoras. Estas últimas não decidem o que vai ser produzido, nem como deverá ser a produção, suas decisões e reflexões, entretanto, são ancoradas em uma série de microssoluções que podem ser acrescidas e executadas em torno daquilo que já foi estabelecido e definido por uma cadeia de comando anterior, que detém o conhecimento da totalidade dos processos e suas finalidades últimas (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 282)

Dizem, ainda, que os executores servem para o autocontrole da força de trabalho, agindo na intensificação da competitividade interna e no estabelecimento de metas que devem ser atingidas.

Cabe menção ao destaque que os autores fazem sobre o modo que tal modelo se expande para o campo educacional, que incorpora cada vez mais a lógica da multifuncionalidade alienada. A exemplo disso, destacam que o professor tem seu trabalho subtraído por formas de *automação do ensino*, que podem ser observadas no crescente desenvolvimento de *ambientes de aprendizagem* dos projetos de educação a distância, nos quais um único professor acompanha inúmeras turmas ao mesmo tempo.

Na sequência, Carvalho e Martins (2016) destacam o modo alienado e alienante de relação com o real, marcado, entre outras questões, pela repressão e deformação da força criadora do humano, pelo consumo como forma de afirmação

da pessoalidade e pela conversão da individualidade em individualismo. Em suas conclusões, reafirmam que a maior exigência para a atividade guia da idade adulta recai sobre o “[...] resgate, pelos indivíduos, do controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos [...]” (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 290), o que não é possível sem “[...] um modelo de educação revolucionário que respalde e oriente o desenvolvimento de todas as atividades-guia antecedentes” (p. 290).

De modo geral, estes três estudos, os quais foram eixo da discussão aqui empreendida, abordam de forma aprofundada as condições de desenvolvimento do adolescente, do jovem adulto e do adulto em relações de escolarização e trabalho. Sinalizam a importância da apropriação dos sistemas conceituais científicos enquanto *instrumentos* que subsidiem a ação no real, como forma de respaldo de uma prática (práxis) orientada para a transformação das condições objetivas, valorizando o papel criativo e o domínio do humano sobre a sua própria história.

Não abordamos, neste trabalho, um professor em formação abstrato, mas, sim, histórico, social, cultural e simbolicamente orientado nos/pelos lugares ocupados nas relações com o(s) outro(s). Trata-se, dessa forma, de alunos-docentes modificados (por) e modificando colegas, outros alunos, professores e pesquisador. Afetados e afetando as relações das quais participam, mediadas por jogos simbólicos nos diferentes espaços institucionais – escola e universidade. A nosso ver, aqui, encontra-se o respaldo nas perspectivas tomadas neste trabalho: o olhar para o indivíduo concreto, constituído simbólica e historicamente nas complexas tramas das relações com os outros, ocupando espaços específicos e (re)constituindo formas de compreender e atuar.

2 O(S) ESPAÇO(S), O(S) TEMPO(S) E O MOVIMENTO DO OLHAR: O ESTÁGIO, O TRABALHO DE CAMPO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente seção explicita o trabalho de campo na supervisão de estágio em Educação Inclusiva, assim como o método que fundamenta e organiza a realização da pesquisa. Para tanto, foi subdividida em três momentos: o primeiro resgata as configurações históricas e compreensões da formação no estágio da licenciatura no Brasil; o segundo apresenta o trabalho de campo realizado e os procedimentos de análise do material empírico; e, por fim, explicita-se o método que organiza e orienta os *modos de olhar* do/no trabalho.

2.1 Formação no Estágio Supervisionado da licenciatura: as configurações do problema na história da formação docente no Brasil

Introduzir uma discussão sobre o Estágio Supervisionado enquanto um componente curricular dos cursos de licenciatura, tomando-o como foco de análise, leva-nos a levantar questões em torno de enfoques (fundamentos) que o embasam e das normas e regulamentos que o sustentam.

Para isso, mesmo que brevemente, na primeira parte desta discussão, é importante resgatar aspectos históricos acerca da formação de professores no Brasil, com o intuito de compreender um dos grandes desafios (se não o principal) historicamente postos para as licenciaturas, configurado nos dilemas da prática de ensino como componente curricular e de uma formação docente que articule os conhecimentos cultural-cognitivo e pedagógico-didático.

Assim, num resgate histórico, identifica-se que o estabelecimento de espaços destinadas à formação do professor está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Deriva daí a criação de Escolas Normais, responsáveis pela preparação docente para o ensino primário.

No Brasil, a primeira preocupação explícita com a formação de professores veio por meio da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. No Art. 4º desta Lei, declara-se que “As escolas serão de ensino mutuo nas capitães das provincias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se”, dispondo, em seu art. 5º, que os professores “[...] que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-

se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães” (BRASIL, 1827).

Tanuri (2000) assinala que mesmo antes que se fundassem os primeiros estabelecimentos destinados especialmente à formação de professores, já se encontrava nas escolas de ensino mútuo a preocupação de preparo docente, instruindo-os no domínio do método. Segundo a autora, o método mútuo foi a primeira forma de preparação de professores, “[...] exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos’¹⁶” (TANURI, 2000, p. 63).

Poucas foram as ações do Governo central voltadas ao preparo docente. As primeiras Escolas Normais só começaram a ser criadas, por iniciativa das Províncias, quase uma década depois da promulgação da Lei de 1827. No início, tais instituições, com caráter *transplantado* dos modelos europeus e coincidindo com um projeto político voltado para a consolidação e expansão da supremacia da classe senhoril, tiveram uma trajetória incerta, fechadas e reabertas periodicamente, vindo a lograrem algum êxito somente a partir de 1870.

Tanuri (2000) aponta que o currículo das primeiras instituições era bastante rudimentar, “[...] não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescidos de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Método de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (p. 65).

As Escolas Normais passaram a ser clamadas junto às exigências educacionais da classe média, que, respaldada pelos princípios liberais republicanos, viam na educação uma forma de ascensão social. Nesta época, essas instituições foram sendo abertas às mulheres, que, por sua vez, também reclamavam por maior instrução. Segundo Tanuri, nos últimos anos do regime monárquico, já se delineava a atribuição da educação da infância à mulher, sustentado pela tese de que o exercício da docência no ensino primário “[...] era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa” (TANURI, 2000, p. 66). Por não terem amplo acesso às demais profissões, o

¹⁶ Como também diz Saviani (2009), a via normalista de formação docente permaneceu ao longo do século XX como uma alternativa sujeita a contestações. O autor assinala que Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, considerando as Escolas Normais onerosas, insuficiente qualitativamente e insignificantes quantitativamente, fechou a escola de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos. Esses professores “[...] atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 145). Tal modelo, todavia, não prosperou e os cursos normais continuaram a ser instalados. A Escola Normal de Niterói foi reaberta em 1859.

magistério era a opção mais adequada para as moças, o que foi reforçado pelos atributos de vocação e missão – ainda presente no imaginário social, o que, inclusive, contribuiu para a desvalorização da profissão.

Em 1890, a Reforma da Instrução Pública de São Paulo, sob a direção de Caetano de Campos, contribuiu para a expansão e consolidação da Escola Normal. Saviani (2009) afirma que a reforma foi marcada por dois vetores: 1) enriquecimento do currículo; e 2) ênfase nos exercícios práticos de ensino, tendo como marca central a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal.

Na década de 1930, uma nova fase se abre com o advento dos institutos de educação. As duas principais iniciativas, inspiradas pelo ideário da Escola Nova, foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e sob direção de Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo. Considerando o modelo de Escolas Normais falho, transformam-na em Escola de Professores, acoplada aos institutos, que foram organizadas e pensadas “[...] de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Posteriormente, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário. Tal fato, segundo Saviani (2009), deu base à organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados a partir do decreto-lei n. 1.190/39 (BRASIL, 1939). O paradigma resultante deste decreto-lei se estendeu para todo o país, compondo o conhecido modelo “3+1”, adotado pelos cursos de licenciatura e Pedagogia¹⁷.

O modelo consistia na organização dos cursos de formação de professores em três anos para os estudos de disciplinas específicas e um para a formação didática, composto pelas seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939).

¹⁷ Os primeiros voltados para a formação de professores das escolas secundárias e a Pedagogia para a docência nas Escolas Normais.

Data da mesma época a aprovação em âmbito nacional da Lei Orgânica do Ensino Normal, o decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946¹⁸. Como indica Saviani (2009), neste decreto-lei, em simetria com os demais cursos de nível secundário, o curso normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e formava regentes do ensino primário, com duração de quatro anos, e o segundo correspondia ao ciclo colegial do curso secundário e formava professores do ensino primário, com a duração de três anos.

Segundo Saviani (2009), ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação de seus alunos por “[...] um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laborais” (SAVIANI, 2009, p. 147). Isto, principalmente no nível superior, expressou-se em uma solução dualista:

[...] os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147)

Quanto ao curso de Pedagogia, relata o autor, este, assim como os cursos normais, incorporou o aspecto pedagógico-didático sob a égide do modelo cultural-cognitivo, encarando tal aspecto muito mais como um conteúdo a ser transmitido do que algo assimilado teórica e praticamente na ação docente.

Sob o regime militar, em decorrência da lei n. 5.692/71, foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de 2º grau¹⁹. Assim, a formação de professores para os primeiros anos foi reduzida a uma habilitação de nível médio.

¹⁸ Tanuri (2000) aponta que o ensino normal teve sua primeira regulamentação advinda do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista. A política educacional, afinada com esta perspectiva centralizadora, tendeu a regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento do ensino no país mediante “Leis Orgânicas de Ensino”, promulgadas entre 1942-1946. Segundo a autora, a Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, consagrando um modelo que já vinha sendo adotado em vários estados.

¹⁹ A lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modifica o ensino primário e médio, alterando as denominações para primeiro grau e segundo grau. No Art. 18, identifica que o primeiro grau “[...] terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”, dispendo, no Art. 19, que “Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos”. Quanto ao segundo grau, no Art. 22, dispõe que “O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente”. Saviani (2009) indica que, através do Parecer n. 349/72, a HEM foi organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos (2.200 horas),

Também foi prevista na lei n. 5.692/1971 a formação em nível superior de licenciatura plena (4 anos) e curta (3 anos), dada a urgência de professores para atuar nas escolas de primeiro e segundo grau. Ao curso de Pedagogia ficou atribuído a formação de professores para a HEM e a atribuição de formar *especialistas* (diretores, orientadores, supervisores e inspetores de ensino).

A década de 1980 foi marcada pelo desencadeamento de um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas.

O debate sobre a formação de professores intensificou-se, sobretudo, inspirado pela reabertura democrática do país e pela criação e consolidação de associações políticas e científicas, bem como, posteriormente, pelo debate e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96).

A aprovação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) encontra um contexto marcado por falhas políticas de formação, por ausência de ações pertinentes à carreira e à remuneração do professor e pela diversidade de instituições formadoras, com predominância das de nível médio e de iniciativa privada (TANURI, 2000).

Segundo Saviani (2009), a LDB não correspondeu às expectativas de efetivas mudanças na formação de professores, sinalizando para uma política que tende a efetuar um nivelamento por baixo, já que os institutos superiores de educação aparecem como uma opção formativa aligeirada e mais barata. Tanuri (2000), por seu turno, assinala que apesar de estabelecer a formação em nível superior, a LDB admite como formação mínima a oferecida em nível médio, o que leva a supor que “[...] tais cursos deverão substituir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação” (p. 85).

Ainda hoje, mais de vinte anos após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), a formação em nível superior não atingiu a totalidade dos profissionais que atuam na educação básica. Não à toa, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado na lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), ainda persiste nessa necessidade, sobretudo, em sua meta 15, que visa a assegurar que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior.

2.1.1 Estágio: concepções e normatização

No cenário acima apresentado foram se constituindo modos de compreender/entender o Estágio e, de modo mais específico, a prática de ensino desenvolvida neste.

Saviani (2009), quando aborda os aspectos teóricos da formação de professores, mostra a luta entre dois modelos diferentes de formação constituídos historicamente: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O primeiro encara que a formação do professor se esgota no domínio específico dos conteúdos, enquanto que o segundo entende que a formação se completa somente com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Segundo o autor, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos prevaleceu nas universidades e instituições superiores, ao passo que o pedagógico-didático prevaleceu nas Escolas Normais. Argumenta que, desde o modelo 3+1, na organização das licenciaturas é visível que a obrigatoriedade legal de conteúdos pedagógico-didáticos se reveste “[...] de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos” (SAVIANI, 2009, p. 150).

O estudo de Almeida (2016), ao analisar a prática de ensino nos cursos de formação de professor, contribui para a compreensão do modo que historicamente concepções pedagógicas foram incorporadas ao preparo de futuros professores.

De acordo com a autora, a reforma realizada por Caetano de Campo em 1890 na instrução pública paulista, que teve como um dos principais marcos a criação de escolas-modelo como campo de experimentação prática, num momento de difusão do método intuitivo de Pestalozzi, configurou a observação como o sentido determinante para a construção da prática pedagógica do aluno-mestre.

O método intuitivo, respaldado pelo entendimento de que as impressões sensoriais constituem a base da aquisição do conhecimento e preparo prático, não somente foi defendido na educação primária, como “[...] adotado no programa de formação de professores pelas Escolas Normais, no tocante às atividades da prática de ensino e estágio supervisionado” (ALMEIDA, 2016, p. 192).

Amparadas em tal perspectiva, as atividades de prática de ensino e estágio se tornaram ações aglutinadoras das demais disciplinas do currículo.

Adiante, de acordo com Almeida (2016), com a ascensão da habilitação para o magistério em segundo grau e a progressiva descaracterização do modelo das Escolas Normais, as escolas-modelo perdem sua função formativa. No crescimento

da formação em HEM, as atividades práticas se transformaram em um procedimento burocratizado, “[...] representado por horas de estágios a serem cumpridas pelos futuros professores, segundo imposição da legislação orientadora, tanto em nível federal como estadual” (ALMEIDA, 2016, p. 195). Aliado a isso, a concepção produtivista de escola, influenciada pelo pensamento tecnicista, deu espaço para a configuração de uma formação voltada à “[...] realização de estágios curriculares nos moldes de treinamento para o campo profissional da educação” (p. 195).

A legislação da época recomendava o cumprimento de 300 horas de estágio pelos alunos. Para aqueles que estudavam no curso noturno, normalmente com jornada de trabalho no período diurno, o cumprimento de tais prescrições era um dificulto, o que fazia com que as atividades de estágio possuíssem um caráter artificial (ALMEIDA, 2016).

Outro ponto destacado por Almeida (2016) é que, embora a legislação recomendasse um trabalho interdisciplinar e a prática de ensino como um eixo articulador de todo o currículo, raramente havia envolvimento entre os professores, ficando o estágio a cargo dos professores de didática ou metodologia:

[...] Não existia, assim, um professor de prática de ensino, mas professores responsáveis por essas disciplinas, que supervisionavam as atividades de estágio nas classes de 1º grau. Além disso, impunha-se a visão equivocada da relação teoria e prática quando se pretendia que os conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas do curso, ao serem *aplicados* nas atividades de estágio, estabelecessem essa relação (ALMEIDA, 2016, p. 199; grifos da autora)

Não raro, os professores supervisores não tinham um espaço físico para orientar as atividades, utilizando-se de horas destinadas aos conteúdos das disciplinas de didática ou metodologia.

A autora relata que a recomendação para o desenvolvimento dos estágios estava articulada em três etapas indicadas pela legislação: observação, participação e docência (regência). Sob uma base tecnicista, a prática de ensino realizada na forma de estágio supervisionado nesse âmbito referia-se à “[...] formação de professores que dominassem métodos e técnicas, no pressuposto de que esse conhecimento fosse suficiente para a qualificação profissional” (ALMEIDA, 2016, p. 202).

Desde a promulgação da LDB 9.394/96, de acordo com Almeida (2016), não foram observados avanços significativos em relação à formação prática docente, a

não ser a indicação de aumento quantitativo da carga horária dos estágios. A autora argumenta que esse aumento, que tem se verificado historicamente na legislação específica, pouco avança para uma formação de qualidade.

Em contrapartida, Almeida (2016) propõe o estabelecimento de uma unicidade entre os conhecimentos teóricos e o trabalho realizado como ação pedagógica intencional no estágio, o que tenderia a viabilizar a construção de uma prática “[...] não mais pautada na reprodução de experiências, ou atrelada a procedimentos repetitivos ou mecânicos [...]” (ALMEIDA, 2016, p. 202), mas, sim, criadora e compromissada com a educação de todos os alunos. Defende, desse modo, os estágios como experiência teórico-prática de construção e desconstrução da prática docente, partindo do pressuposto de que os fatos práticos devem ser analisados e interpretados. Assim, para além de etapas estipuladas (observação, participação e regência), um caminho promissor para o estágio são os projetos de trabalho conjunto que levem à apropriação de uma prática individual.

Essas concepções que embasam as práticas de estágio, discutidas até este momento, não se esgotam a determinado tempo, nem a modelos específicos de formação; são, na realidade, formas historicamente (re)constituídas e (re)incorporados aos modos de organização dos estágios.

O estudo de Pimenta e Lima (2004), analisando diferentes enfoques que o estágio tem recebido nos cursos de formação de professores, destaca, inicialmente, dois: o estágio como *imitação* de modelos e enquanto *instrumentalização técnica*. Como veremos, tais modelos se aproximam das concepções de prática de ensino na forma de estágio discutidas por Almeida (2016).

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o primeiro modelo se ampara em uma noção de que o *aprender* a profissão se dá por meio da observação e imitação, bem como por tentativas de reprodução e reelaboração de práticas consagradas como *boas*. Parte, assim, do pressuposto de que a “[...] realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35-36).

Pimenta e Lima (2004) indicam que o *estágio como imitação* esbarra, assim, em alguns limites, como a transposição acrítica de modelos pelos estagiários e a legitimação de comportamentos institucionais dominantes. Segundo as autoras, tal perspectiva se vincula a uma concepção de professor “[...] que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será

bem-sucedido quanto mais se aproximar de modelos observados” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Quanto ao *estágio como instrumentalização técnica*, este reduz o profissional ao prático, sem a necessidade de domínio dos conhecimentos científicos, “[...] mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37). Segundo Pimenta e Lima (2004), a atividade de estágio fica restrita ao *como fazer*, isto é, ao conhecimento de técnicas e métodos, ao desenvolvimento de habilidades de manejo da classe e ao preenchimento de fichas de observação.

Desse modo, essa perspectiva desconsidera, assim como o estágio enquanto imitação, a realidade concreta na qual o professor atua/atuará:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, p. 39)

As autoras assinalam, ainda, que a ascensão da crítica à didática instrumental, que habitualmente acompanha essa forma de estágio, desdobrou-se em uma crítica à própria escola, “[...] uma vez que se considerava esta como um aparelho reprodutor das ideologias dominantes na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40). Tal percepção foi traduzida em um reducionismo da formação no estágio a uma perspectiva de criticismo, que se restringia a captar os desvios e falhas da escola. Esta forma de estágio gerou muitos dos conflitos e situações de distanciamento entre universidade e escola, contribuindo, inclusive, para muitas das imagens sobre a presença dos estagiários em sala de aula.

Pimenta e Lima (2004) discutem outras duas perspectivas recentes de estágio, que visam a superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e prática – marcadamente expressas nos dois modelos anteriormente apresentados.

A primeira, entendendo o estágio como uma aproximação da realidade e atividade teórica, defende que este deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. O estágio, diferente do modo que tradicionalmente é entendido, enquanto atividade prática, é teórica e instrumentalizadora: “[...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

As autoras apresentam, também, a perspectiva do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Esta tem suas origens no início dos anos de 1990 e

[...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46)

Supõe, dessa maneira, uma postura investigativa do estagiário na construção do conhecimento, entendendo-o enquanto indivíduo historicamente situado e capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social da profissão docente.

Na busca de romper as relações entre atividade teórica e atividade prática, o estágio como pesquisa ou a pesquisa no estágio compreende que o papel da teoria é oferecer “[...] perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

O modelo vislumbraria, portanto, o potencial criador e transformador do professor, tendo o conhecimento e a interpretação do real pela teoria como ponto de partida dos cursos de formação como um todo. Envolve, como indicam Pimenta e Lima (2004), “[...] experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola” (p. 55).²⁰

Adiante, Pimenta e Lima (2004) analisam as legislações que regulamentam o estágio dos cursos de licenciatura no Brasil, tendo como referência as Resoluções

²⁰ Carvalho (2013), a luz da pedagogia histórico-crítica, reflete sobre a concepção de Estágio como pesquisa apresentada pelas autoras. Inicialmente, o autor relata que tal concepção tem sido incorporada em diretrizes de estágio supervisionado de cursos de licenciatura. Na análise, indica o pragmatismo presente nesta tendência, criticando, sobretudo, a falta da objetividade de conhecimento, já que tal perspectiva entenderia que o papel da teoria se resume a alargar as perspectivas interpretativas do professor, e o direcionamento da criticidade do professor à própria atividade prática. Nos limites do presente trabalho, não discutiremos/abordaremos tais questões. Acreditamos que esse é um debate que pode ser aprofundado em estudos posteriores. No momento, a apresentação das concepções de estágio feita a partir de Pimenta e Lima (2004) teve por objetivo aproximar o leitor das diferentes formas que o estágio tem sido compreendido enquanto componente formativo.

CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE n. 2/2002 (BRASIL, 2002b), as quais instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica.

As autoras direcionam críticas, sobretudo, à noção de competência que aparece como nuclear para a orientação dos cursos, o que sugere um escamoteamento da concepção tecnicista e reduz a atividade docente ao desempenho técnico e à reprodução de conhecimentos; e à distribuição curricular estabelecida pela Resolução 2/2002 (BRASIL, 2002b)²¹, que revelaria “ [...] uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 87).

Indicam, também, a ausência da pesquisa no processo de formação dos professores, bem como a separação do estágio tanto das atividades práticas quanto daquelas denominadas científicos-culturais, configurando este espaço formativo enquanto um treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares.

A Resolução n. 1/2002, nos Art. 12 e Art. 13, dispõe que a prática enquanto componente curricular não deve se reduzir à realização do estágio, desarticulada do resto do curso. Institui também que o estágio curricular supervisionado “[...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola de campo” (BRASIL, 2002a, p. 6; Art. 13, § 3º).

Já a Resolução n. 2/2002, quando institui a carga horária dos cursos de licenciatura, em Parágrafo único, no Art. 1, dispõe: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (BRASIL, 2002b). Tal assertiva leva a entender o estágio, bem como o contexto da supervisão, enquanto *puro pragmatismo*, já que pode ser substituído pela prática cotidiana em sala de aula. Infere-se, desse modo, a compreensão do estágio tão simplesmente enquanto um modo de inserção na rotina de sala de aula.

²¹ A Resolução n. 2/2002 (BRASIL, 2002a), no seu Art. 1, dispõe: “A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.

As Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formação pedagógica e segunda licenciatura) e para formação continuada, definidas na Resolução n. 2/2015 (BRASIL, 2015a), instituem, no Art. 13, a seguinte carga horária para as licenciaturas:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015a, p. 11; grifos nosso).

Como se vê, o documento sinaliza que a organização do estágio, além de contemplar os conteúdos específicos, pode garantir a formação em outras áreas, conforme o projeto do curso.

Adiante, quando trata especificamente do estágio supervisionado, determina, no § 6º do Art. 13, que este é “[...] um componente obrigatório na organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015a, p. 12).

Embora haja o reconhecimento de *certa especificidade* da atividade de estágio e de indicações de que a prática não se reduz a esse componente formativo, a normatização do estágio supervisionado nas resoluções corroboram para a tradicional visão do estágio, enquanto *o momento prático* e de *aplicação* dos conhecimentos (supostamente) apreendidos no decorrer do curso, bem como uma forma de *inserção* na rotina de sala de aula.

Oposto a essa visão, afirmamos a nossa compreensão do estágio docente supervisionado enquanto um eixo aglutinador nas licenciaturas. Partimos do pressuposto de que a formação no campo do estágio supervisionado não se dá de forma espontânea, supondo, na realidade, intencionalidade formativa.

Isto nos encaminha para a aproximação do projeto e intencionalidade do curso aqui investigado, bem como à supervisão do estágio e aos modos que as interlocuções neste espaço dão indícios de (res)significações das formas de atuar e compreender o aluno com deficiência na escola.

2.2 O trabalho de campo

O material empírico do estudo é composto por audiogravações e anotações em diários de campo. Foi produzido a partir das relações entre professora supervisora de estágio, pesquisador e discentes de um curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa de uma universidade comunitária confessional.

O trabalho de campo foi realizado nos momentos de supervisão de Estágio em Educação Inclusiva, ministrado no sétimo semestre do curso. Adiante, apresentamos a história da licenciatura em Letras na instituição focalizada e o modo que esse curso se insere na Política Acadêmica da universidade.

A universidade é uma instituição privada de ensino superior localizada no interior do estado de São Paulo. Foi fundada em 1964 e reconhecida como universidade em 1975. Exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento (humanas, exatas, biológicas, saúde, etc.).

2.2.1 A licenciatura em Letras – Língua Portuguesa no âmbito da Política Acadêmica da universidade

O curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa é oriundo do desmembramento do curso de Letras Português-Inglês, implantado em 1971 com duas modalidades: licenciatura curta, com habilitação em Língua Portuguesa e integralizada em 2 anos; e licenciatura plena, oferecendo as habilitações em Português e Inglês e integralizada em 3 anos. Tais cursos surgem no contexto de reconhecimento da unidade como universidade, o que ocorre em 1975.

Nesta conjuntura, situada acima, a formação rápida era imposta como estratégia para compor o quadro profissional das instituições de primeiro e segundo grau. Essa modalidade de curso surge em um momento no qual o ensino se orienta, sobretudo, por uma vertente tecnicista, quando predomina o imaginário de que o professor e os alunos ocupam posição secundária na prática pedagógica, impondo-se como elemento central a organização racional dos meios, minimizando “[...] as

interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2012, p. 174).

Entre 1978 e 1980, as instâncias colegiadas do curso de Letras começaram a se reunir e optaram por não mais oferecer essa modalidade de curso na instituição. A modalidade curta deixa de existir a nível nacional. Indica-se no Projeto Político-Pedagógico que tal modalidade “[...] sempre esteve aquém das reais necessidades formativas de professores [...]” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2017, p. 13), sendo “[...] responsável pela formação precária dos professores nas diferentes áreas do saber” (p. 13).

Das reuniões em instâncias colegiadas do curso, resulta também uma nova grade curricular em 1981, com a duração de 4 anos e inserção de disciplinas no primeiro ano com o intuito de integrar os alunos mais convenientemente ao âmbito universitário: “[...] entendia-se que determinadas disciplinas (propedêuticas) poderiam resultar em um aproveitamento mais adequado do Curso pelos alunos, o que asseguraria melhor formação profissional” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2017, p. 14).

Nos anos posteriores, identificando as fragilidades de uma proposta com o oferecimento de habilitação dupla, projeta-se uma formação diferenciada. Desse modo, em 2002, foram criados cursos distintos: um deles com habilitação em língua materna e o outro em língua estrangeira (inglês).

Inicialmente, o curso de licenciatura em Letras – Português foi oferecido no período vespertino (13h-18h). A proposta, no entanto, foi pouco produtiva, uma vez que não correspondia ao público que predominantemente buscava o curso (os trabalhadores).

Em 2005, sem a redução de carga horária, o curso foi integralizado em 3 anos, buscando mantê-lo no período vespertino, o que não se mostrou eficaz, segundo relata o PPP do curso.

Assim, em 2006, foi transferido para o período noturno, mantendo-se integralizado em 3 anos e com aulas aos sábados (das 8h às 16h10).

Somente em 2009 consolidou-se a matriz curricular atual do curso. Após discussões realizadas no Fórum das Licenciaturas, os cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) - Língua Portuguesa, Inglês, Filosofia e História - elaboraram um núcleo comum de disciplinas, buscando otimizar custos. A partir deste Fórum, elaborou-se um programa comum formado por “[...] tópicos

especiais para a formação docente materializados em 10 disciplinas livremente integradas ao currículo de cada curso, que tinha o seu limite dado pela configuração específica de cada matriz curricular” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2017, p. 20).

Além dos cursos mencionados acima, integram este projeto de formação docente da FCH as contribuições do curso de Letras - Tradução, do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Este último, no tocante à produção de conhecimento no campo da Educação Especial, tem uma história representativa e de destaque a nível nacional, fato que, frente à organização de discussões coletivas acerca dos cursos de licenciatura da universidade, tendeu a influenciar na organização destes, dando atenção significativa à questão da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

As disciplinas que compõem o núcleo comum de formação são: Leitura e Produção de Texto; Filosofia; Sociologia; Psicologia e Educação; Educação Inclusiva; Língua Brasileira de Sinais; Gestão da Instituição Escolar; Formação e Trabalho Docente I; Formação e Trabalho Docente II; Estágio Supervisionado em Gestão Escolar; Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva; e Seminários Abertos.

Expressa-se no PPP (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2017) que a história do curso de Letras – Língua Portuguesa, desde seu surgimento enquanto habilitação específica, é marcada por lutas incessantes pela sua manutenção e sobrevivência. Isto se justifica, por um lado, pela formação oferecida em única habilitação, o que é confrontado por propostas mais enxutas e baratas de cursos organizados por conglomerados financeiros; bem como, por outro, pela baixa atratividade da carreira e desvalorização da licenciatura e do magistério.

O curso tem por objetivo principal formar professores de língua portuguesa como língua materna para atuar no ensino fundamental anos finais e ensino médio. Para tanto, situa tal formação em três vertentes interligadas: Formação Geral, Formação Específica e Formação Básica.

No que diz respeito à Formação Específica, o PPP subdivide-a na vertente dos Estudos Literários e na dos Estudos linguísticos, atribuindo igual peso a estas vertentes e sinalizando a importância do professor de português agir e interagir no âmbito da linguagem (verbal e não verbal), percebendo-se enquanto leitor e produtor de múltiplos e variados gêneros orais e escritos.

A Formação Básica engloba, além da leitura e produção de textos, a prática docente como componente curricular, agrupando-a em dois eixos: o primeiro de disciplinas que contextualizam a elaboração didática (Psicologia, Educação Inclusiva, Gestão, etc.); e o outro de disciplinas de elaboração didática (Práticas de Ensino I, II, III, IV, V e VI). Prevê, também, a realização do Estágio Supervisionado, junto com a prática enquanto componente curricular, como forma de estabelecer relações entre teoria e prática social, rompendo com a visão *aplicacionista* da teoria e a visão ativista da prática. Valoriza, nessa direção, a supervisão de um profissional experiente.

Todas estas vertentes formativas estão inextricavelmente tecidas com as orientações da Política Acadêmica da universidade, publicada em 1992 como fruto de ampla discussão institucional e aprovação dos Órgãos Colegiados. Este documento sintetiza um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade; guiando o desenvolvimento da universidade e consolidando a sua proposta institucional.

A história da universidade e a construção da Política Acadêmica não se desvinculam das condições sociais mais amplas; e isto fica explícito no texto do documento. A reivindicação de descentralização da gestão universitária ganha força na esteira do declínio do regime militar, implantado no Brasil com o golpe de 1964, e a crescente reorganização dos movimentos docente, estudantil e de um grupo de intelectuais à esquerda no interior da Igreja Metodista:

[...] Reivindicavam descentralização na gestão universitária e refutavam, em sua maioria, o projeto pedagógico tecnicista instalado na Universidade Metodista de Piracicaba. O resultado dessa potencialização de intencionalidade e organização política foi uma crise político-institucional, que construiu as condições para a mudança ideológica do movimento institucional da Universidade (POLÍTICA ACADÊMICA, 2004, p. 13)

Em meio a crises político-institucionais, desenroladas no âmbito da busca e luta por condições de institucionalização que tivessem como princípio a autonomia universitária, a instituição foi se constituindo. Esse movimento é marcado pela crescente democratização de suas relações internas, bem como por redefinição de suas relações com a cidade, com a Igreja e o Estado.

A construção das categorias da Política ora consultada está vinculada à história da instituição, “[...] pois resgata seu passado, espelha o seu presente e

projeta seu futuro” (POLÍTICA ACADÊMICA, 2004, p. 14), orientando práticas do corpo social que compõe a universidade. Compreende-se na qualidade de uma política processual, já que a sua sistematização exigiu um método que considera a realidade em seu devir.

[...] A construção da Política Acadêmica, referenciada nesse método, institui o concreto como sendo o processo do desenvolvimento da UNIMEP e o abstrato como sendo o concreto pensado pelos sujeitos cognoscentes, que, por meio da sistematização da Política Acadêmica, captam um momento desse processo. A sistematização da Política Acadêmica contém propriedades essenciais que, convertidas em categorias teóricas, expressam conceitualmente a inteligibilidade do fenômeno UNIMEP, ao mesmo tempo que a sua substância é dada pela práxis dos atores da instituição. Nesse sentido, a Política Acadêmica constitui o desvelamento do concreto da UNIMEP pelos agentes que fazem a sua história – com o objetivo de transformá-la na direção do cumprimento de sua natureza, como universidade, mas com a peculiaridade de ser UNIMEP (POLÍTICA ACADÊMICA, 2004, p. 14-15)

Enquanto materialização da Política Acadêmica, o Projeto Pedagógico da universidade tem como princípio ético a construção da cidadania como patrimônio coletivo. Isto deve ser compreendido como a utopia a ser buscada no universo institucional e na relação com o conjunto da sociedade, guiando-se pela possibilidade de ação “[...] para a transformação conjuntural e estrutural da sociedade [...] na negação da manutenção de uma sociedade que relega o homem à condição de objeto de exploração e opressão” (POLÍTICA ACADÊMICA, 2004, p. 15). Tais princípios são reforçados pelo PPP do curso de Letras – Língua Portuguesa.

Adiante, assinala que a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão é assegurada pela exposição do conhecimento produzido, sua historicidade, contemporaneidade e relevância, não preterindo a articulação do conhecimento de diferentes áreas com o método de sua construção.

[...] É necessária a articulação entre método e conhecimento, associando-se a exposição do saber à pesquisa, teoria e prática. Além disso, em tal processo articulado de exposição do saber produzido, há que se cuidar de explicitar a inserção desse conhecimento no social, tanto na história de sua construção quanto na sua contemporaneidade e relevância, o que garante a associação à extensão. Desse modo, a articulação entre método e conhecimento deve contemplar sua própria historicidade e sua contemporaneidade, superando-se o reprodutivismo do conhecimento (POLÍTICA ACADÊMICA, 2004, p. 15-16)

A Política se coloca contrária à recepção acrítica dos conteúdos, tal como indica que o conhecimento deve estar a serviço dos problemas da comunidade, respondendo às exigências da realidade regional e nacional. Desse modo, enseja o desenvolvimento de uma postura de pesquisa nos alunos, orientando-os no sentido de “[...] atuarem profissionalmente com perspectiva investigadora e a estabelecerem, como profissionais, uma *práxis* na sociedade comprometida com o exercício da cidadania e sua construção universal” (POLÍTICA ACADÊMICA, 2004, p. 16).

O documento aponta que as práticas de estágio e a elaboração da monografia se localizam no espaço da *práxis*, que desvela “[...] tanto a questão do método da produção do saber de cada área científica quanto o lugar social do exercício profissional, sua contemporaneidade e relevância, no contexto do exercício da cidadania, e sua construção universal” (POLÍTICA ACADÊMICA, 2004, p. 16). Tais momentos se constituem enquanto espaços privilegiados de avaliação do curso “[...] na sua estrutura pedagógica – perfil, objetivo, grade curricular e ementário – e na sua apetência para o saber novo, suscitada, precisamente, pelos desafios novos a enfrentar e superar” (p. 16).

Nessa direção, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, indica que a sala de aula é espaço privilegiado de elaboração teórica, que desperta, ao lado do estágio e da elaboração de monografia, para a pesquisa e a extensão.

O documento valoriza o caráter criativo humano e o compromisso com a construção de uma sociedade solidificada em bases sociais, econômicas e culturais justas, que garantam a participação democrática a todos e a construção do bem comum. É neste projeto institucional que o curso de Letras – Língua Portuguesa se insere, marcado por uma construção coletiva e democrática, que perpassa a história da própria instituição que integra.

Em seguida, descrevemos a organização do estágio, os sujeitos participantes da pesquisa e os procedimentos da investigação.

2.2.2 A organização do estágio e os sujeitos participantes

O trabalho de campo foi realizado na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva, ministrada para os alunos do 7º semestre do curso de Letras - Língua Portuguesa durante o primeiro semestre de 2017. A referida disciplina tem

dois créditos e compõe o Programa de Estágio Supervisionado do curso²², que é dividido em sete frentes e realizado entre o sétimo e o oitavo semestre.

Na matriz curricular do curso, em vigência desde 2014, anterior à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva, há uma disciplina teórica denominada “Educação Inclusiva”, ministrada no quarto semestre do curso e composta por dois créditos (carga horária: 34), e uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, também ministrada no quarto semestre do curso e com dois créditos (carga horária: 34).

Entre as disciplinas que compõem este programa de estágio, além da supervisão em Educação Inclusiva, estão: Estágio Supervisionado em Regência I (Oralidade e Escrita) – 8 créditos (carga horária: 136h); Estágio Supervisionado em Gestão Escolar – 2 créditos (carga horária: 34h); Estágio Supervisionado em Regência II (Gramática e Literatura) – 8 créditos (carga horária: 136h); e Estágio Supervisionado Multidisciplinar – 4 créditos (carga horária: 68h).

As disciplinas de regência (Regência I e II) estão subdivididas entre a participação em campo (4 créditos – carga horária: 68h) e as supervisões nas respectivas áreas (Oralidade, Escrita, Gramática e Literatura). Cada uma destas áreas tem uma professora distinta.

O primeiro semestre de Estágio Supervisionado engloba as supervisões em Escrita, Oralidade, Educação Inclusiva e Gestão Escolar, enquanto que o segundo semestre é composto pela supervisão em Gramática, Literatura e Projeto Multidisciplinar. Os licenciandos devem ministrar uma sequência didática na escola campo nos dois semestres. Assim, nas disciplinas de Regência (Escrita, Oralidade, Literatura e Gramática), os estagiários desenvolvem planos de ensino orientados pelas professoras supervisoras.

No final de cada semestre, os alunos devem elaborar um relatório que contém dados relacionados à instituição escolar na qual desenvolveram o estágio, os planos de ensino elaborados, um relato e avaliação da regência de aulas ministradas na educação básica, feita pelos próprios estagiários, e os diários de campo semanais. Constam, também, nestes relatórios semestrais, observações feitas quanto à

²² Referenciamos como Programa de Estágio Supervisionado por se tratar de um projeto formativo intencional elaborado coletivamente pelo conjunto de professores supervisores, tendo, inclusive, uma coordenação própria (diferente da coordenação do curso). Também é importante ressaltar que, mesmo contando com professores contratados em regime de horas (horistas), todos participavam de reuniões relacionadas à organização, ao desenvolvimento e à avaliação do estágio.

Educação Inclusiva e Gestão Escolar, realizadas por meio de entrevistas com a coordenação pedagógica, apontamentos sobre a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola campo e, especificamente no segundo semestre, um projeto multi/inter/pluri ou transdisciplinar feito para a instituição de educação básica.

A escola campo do estágio é uma instituição de Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, escolhida pelo próprio aluno, sendo a quarta-feira à noite o dia destinado para a participação.

No semestre investigado, alguns estagiários optaram por realizar as atividades na escola campo em outros turnos (manhã/tarde) e/ou dias da semana. Dos quinze alunos, cinco realizaram no turno da manhã, duas alunas à tarde e oito no noturno. A maioria dos discentes realizava o estágio em escola pública (treze), uma das alunas em uma unidade da Escola Técnica Estadual do Centro Paula Souza (ETEC) e outras duas em escolas particulares.

No trabalho de campo desta pesquisa, a minha atuação compreendeu a participação em diversos momentos da disciplina de supervisão de estágio em Educação Inclusiva, ministrada às quintas-feiras à noite das 19h20 às 20h40. Participei desde a elaboração do plano de ensino da disciplina até as discussões coletivas em sala de aula.

O plano da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva foi elaborado a partir da seleção de textos e organização de atividades avaliativas, visitas a escolas, núcleos e instituições especializadas da cidade e rodas de conversas com profissionais que atuam nas instituições de educação básica da cidade. Em anexo (anexo A), disponibilizo a ementa completa do Programa de Estágio (1s/2017).

Durante o semestre, no entanto, não foram realizadas todas as atividades previstas, ao passo que foram acrescentadas novas atividades. Entre aquelas efetivamente desenvolvidas, estão: leituras de textos e discussões em sala de aula; roda de conversas com convidados (professora de sala de recursos multifuncionais, intérprete de Libras, professoras da universidade, dirigente de ensino e professora coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino); seminário de discussão de artigos científicos; elaboração coletiva de plano de ensino para regência; e apresentação (oral e escrita) de planos de ensino elaborados a partir de adaptação de materiais didáticos destinados às escolas públicas.

Nas atividades de *seminário de artigos científicos* e de *elaboração e apresentação de planos de ensino “adaptados”*, a turma foi distribuída em quatro grupos: Grupo 1 - formado por 4 alunos e responsável pela discussão sobre cegueira e baixa visão; Grupo 2 – formado por 3 alunos e responsável pela discussão sobre surdez; Grupo 3 – formado por 4 alunos e responsável pela discussão sobre deficiência intelectual e *dificuldades de aprendizagem*²³; e Grupo 4 – formado por 4 alunos e responsável pela discussão sobre Síndrome de Down e surdez.

Como se vê, os estagiários foram agrupados por focos específicos. Isto foi feito levando em consideração o perfil de alunos matriculados nas escolas onde realizavam o estágio, identificado a partir do levantamento realizado pelos próprios licenciandos em entrevistas com os coordenadores pedagógicos das instituições. Poucos destes estagiários, porém, desenvolveram a regência em salas com alunos com deficiência.

O *seminário de artigos científicos* foi realizado nos dias 23/3, 20/4 e 27/4/2017. Nesta atividade, os grupos realizaram a leitura dos artigos indicados (apêndice A) e elaboraram exposições orais, contendo apontamentos avaliativos a respeito destes estudos e das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa apresentadas neles.

A atividade de *elaboração de planos de aula* foi proposta com o intuito de suprir a falta de classes com alunos com deficiências onde os estudantes realizavam o estágio. Foram propostas situações fictícias, tendo por finalidade que os licenciandos elaborassem aulas pautadas em atividades presentes no material didático distribuído para os alunos das escolas públicas estaduais.

Esta atividade foi realizada em dois momentos. Primeiro, no dia 11 de maio, os estagiários apresentaram a proposta oralmente, em um seminário no qual duas professoras da universidade foram convidadas. Neste dia, os trabalhos foram apresentados e debatidos pelos estagiários, professores e pesquisador. Segundo, no começo de junho, os alunos encaminharam a versão escrita por e-mail para a

²³ A denominação corresponde à maneira que habitualmente são (re)conhecidos aqueles alunos que apresentam dificuldades na realização das atividades escolares, e que não tem laudo clínico de deficiência intelectual. A partir do relato dos estagiários, identificamos que este perfil de aluno é comum nas instituições de educação básica, com número bastante superior que os alunos com laudo. A atribuição de tal denominação nos parece, na maioria dos casos, um modo velado de culpabilizar o alunos pelo insucesso, o que nos leva a questionar os modos sociais de produção do fracasso escolar. Esta perspectiva tende a centrar o “problema” no aluno, desresponsabilizando o papel intencional do(s) outro(s) (não só aquele empírico) na constituição deste indivíduo.

professora supervisora e o pesquisador. Após o retorno desta versão, a terceira versão do plano de ensino foi incorporada no relatório semestral dos estudantes.

O Grupo 1 ficou responsável pela adaptação de uma sequência de aulas sobre o gênero textual Fábula, proposta no material didático do 6º ano, pensando em uma turma com alunos cegos e com baixa visão. O Grupo 2 desenvolveu um plano de aulas sobre o gênero debate regrado, tendo como referência uma turma de 9º ano com alunos surdos. Já o Grupo 3, ficou responsável por uma sequência didática do gênero resenha, que deveria ser proposta para um 3º ano do Ensino Médio com alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”. Por último, o Grupo 4 elaborou uma sequência de aulas sobre lusofonia e variação linguística, tendo como referência um primeiro ano do Ensino Médio com alunos diagnosticados com deficiência intelectual.

As sugestões dos temas acima buscaram trazer para os estagiários situações desafiadoras em função da deficiência focalizada (debate regrado para surdos, uso de imagens com alunos cegos, etc.). Situações que estes (futuros) professores poderiam encontrar no exercício da função docente nas escolas.

Os planos de aulas deveriam incluir a apresentação da sequência de aulas propostas no material didático, os objetivos das aulas, a descrição das aulas, a proposta de trabalho colaborativo com o professor do atendimento educacional especializado e a descrição da avaliação.

No que se refere aos estagiários, a turma era formada por quinze alunos. As idades variavam, sobretudo, entre vinte e trinta anos. A maioria cursava a primeira graduação. Como já adiantamos no primeiro capítulo, todos exerciam uma atividade remunerada, sendo que grande parte já lecionava. Além disso, uma das alunas (Vanda) tinha domínio da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Apesar de haver um grupo grande que já atuava como docente, identificamos, a partir dos relatos nos momentos da supervisão, que existia um número significativo de estagiários (Beth, Diana, Irlandé, Margarida, Maria Helena, Roxane e Vanda) que tinham no estágio a primeira experiência no magistério.

2.2.3 Procedimentos da pesquisa

Os registros foram feitos em áudio e diários de campo. Todos os estagiários assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁴, que foi lido coletivamente no primeiro dia de supervisão em Educação Inclusiva. Os licenciandos concordaram com a gravação de áudios, uso das transcrições e consulta aos relatórios semestrais, desde que garantido o sigilo de identidade. Desse modo, os nomes utilizados são todos fictícios.

No total, o material produzido a partir do trabalho de campo é composto por trezes gravações em áudio, acompanhadas de anotações em diários de campo. Os áudios e os diários de campo foram organizados em uma pasta, reproduzidos e lidos durante e após a participação na supervisão de estágio.

A partir disso, foram destacados alguns episódios e identificados eixos: 1) *o aluno com deficiência e a escola comum*; 2) *o compromisso com a escolarização dos alunos com deficiência*; e 3) *práticas de ensino na escola comum*. Os eixos foram elaborados a partir de destaques e estudos do material produzido em campo. Tais estudos foram orientados pela apropriação teórica do pesquisador, bem como pela consideração da intencionalidade proclamada na Política Acadêmica e no Projeto Pedagógico do curso de Letras – Língua Portuguesa.

A organização do material em eixos tem fins didáticos. Outra questão é que, sem dúvida, a reflexão apresentada aqui não esgota a riqueza de interpretações possíveis das interlocuções nos momentos da supervisão do estágio.

Sendo assim, tendo por objetivo analisar o processo de significação e a dinâmica discursiva no âmbito da supervisão de estágio em Educação Inclusiva, atentando aos indicativos de apropriações conceituais e ressignificações produzidas neste contexto, voltamo-nos à palavra e ao papel constitutivo desta, olhando para os indícios *dispersivos*, para os modos que os sentidos vão se (re)produzindo nas relações em sala de aula nos momentos de supervisão.

2.3 O movimento do olhar: o método em (constante) movimento

No capítulo 1, indicamos que, na contramão de perspectivas psicológicas que abstraem o sujeito das condições históricas que integra, Vigotski (2000a) concebe o indivíduo em sua historicidade. No conceito marxiano de trabalho (atividade

²⁴ Aprovado pelo comitê de ética em pesquisa em 25 de abril de 2018. Parecer n. 2.619.835.

produtiva), o autor bielorrusso encontra o elo que posiciona o individual como parte constitutiva do social, determinado e determinante das relações sociais.

Vigotski (2000a) assinala momentos/princípios sobre os quais se apoia a investigação das formas superiores de comportamento. Entre estes, sinaliza três posturas metodológicas: 1) a análise do processo e não do objeto/produto, isto é, do fenômeno abstraído de suas determinações históricas; 2) a análise explicativa/interpretativa (genotípica), e não descritiva (fenotípica); e 3) a análise genética, que retorna ao ponto de partida e restabelece os movimentos de desenvolvimento de processos psicológicos.

Esses três procedimentos estão dinamicamente relacionados.

O método genético proposto por Vigotski está intrinsicamente ligado à construção do seu objeto de estudo: o psiquismo enquanto uma realidade objetiva. Método e objeto que foram delineados na esteira da busca de Vigotski por um conhecimento que respondesse às necessidades de seu tempo histórico, aliado às críticas direcionadas ao enfoque naturalista do comportamento humano e à insuficiência do método experimental moderno.

Romanelli (2011) diz que, desde seus estudos sobre a psicologia da arte, Vigotski já se mostrava interessado na busca pelas “[...] essências contidas nas aparências dos fenômenos, um procedimento próprio à análise dialética de fundamentação marxista” (ROMANELLI, 2011, p. 201). Estabelecia, para isso, “[...] princípios metodológicos intermediários que respondam, simultaneamente, às diretrizes dialéticas gerais e às especificidades da área em questão” (p. 204).

De acordo com Konder (2005, p. 8), na sua acepção moderna, a dialética é a forma de pensarmos as contradições da realidade, “[...] o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Na incorporação dos fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético, Vigotski sinaliza, como vimos acima, para a necessidade de priorizar o estudo do processo, ao invés do produto; de transformar o objeto em processo. Isso significa colocá-lo em movimento, inseri-lo na história. A história é um fundamento básico, não mera contextualização, uma vez que é constitutiva do indivíduo.

Como diz Zanella et al. (2007, p. 29),

[...] a história é para a Psicologia Histórico-Cultural o próprio movimento em que o sujeito, ao se apropriar, recria a realidade cotidianamente. Esse movimento por sua vez se objetiva em práticas sociais diversas que se

apresentam como sínteses que contemplam aquilo que é passado no que é presente, o qual, por sua vez, se funda em um projeto de futuro, constantemente atualizado

O humano se constitui historicamente enquanto sujeito a partir de relações que estabelece com os outros. Relações que não são neutras, como podemos vislumbrar no diálogo de Vigotski (2000a, 2000b, 2009) e Bakhtin/Volochínov (2014), mediadas semioticamente por sentidos e significados que engendram forças sociais concretas. A história da consciência individual é a história social de sua constituição:

Significados e sentidos [...] são produzidos por sujeitos em suas complexas relações, via atividade que é marcada pelas trajetórias e experiências de cada um e de todos e ao mesmo tempo pelas condições e características do contexto histórico em que vivem [...] toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a indissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam (ZANELLA et al., 2007, p. 31)

Esse é o princípio que orienta a análise dos episódios. Encarar aquilo que é dito como remissivo a algo que lhe é *externo*, produzido socialmente, compreendendo o modo que determinados sentidos e significados em circulação são individualmente apropriados por aqueles que participam das interlocuções em sala de aula. Indivíduos, professora supervisora, pesquisador e (futuros) professores concretos, subjetivados nesta(s) história(s) de relações.

Outro princípio fundamental que orienta a produção intelectual de Vigotski é a relação entre o todo e suas partes. Lembremos que, anteriormente, ao resgatar as críticas de Vigotski (2000a, 2009) aos estudos atomísticos das funções superiores, mostramos que o autor propõe a análise das unidades. Coerente com os princípios do método de Marx e Engels, entende a unidade enquanto aquela que, diferente do todo, comporta propriedades que são inerentes a este. Isso é o que o leva ao estudo do desenvolvimento do significado das palavras (VIGOTSKI, 2009), vendo neste o nó (a unidade) daquilo que permitiria compreender o pensamento verbalizado – bem como a própria consciência, o comportamento consciente humano.

Considerando as relações entre individual (parte) e social (todo), é importante se atentar à mútua constituição destes dois polos. O indivíduo é participante ativo do movimento histórico, constitui-se, via atividade, nessa relação. O social, assim, não é um elemento com elos e determinações externas, mas fundamento constitutivo.

Segundo Duarte (2008), a epistemologia materialista e dialética em Vigotski, em consonância com a dialética na obra de Marx, apoia-se no princípio de que a abstração é uma mediação indispensável para se chegar à essência dos fenômenos. Assim, toma-se o real sincrético em direção ao processo de síntese concreta do real. Ou seja, ao real reproduzido e interpretado no plano ideal (PAULO NETTO, 2011). É a aparência fenomênica encarada a partir da mediação do abstrato, visando à sua essência concreta, às suas determinações.

Duarte (2008) diz que a análise histórica compreende a busca pelo movimento de formação, pelas múltiplas determinações que constituem o objeto. O pensamento científico reconstrói, no plano intelectual, “[...] a complexidade das relações que compõe o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa” (DUARTE, 2008, p. 57).

Pasqualini (2016) enuncia que é importante atentar para o significado de essência na análise materialista histórica, de modo a não incorporar compreensões metafísicas. Captar a essência do fenômeno significa

[...] desvendar e explicar o *movimento histórico de sua formação*, ou seja, decodificar sua gênese, as *determinações e mediações* que o produzem e suas tendências de desenvolvimento (PASQUALINI, 2016, p. 66; grifos nosso)

No caso do psiquismo, ao compreendermos a sua gênese social e as tendências histórico e cultural de formação, buscamos apreender as mediações particulares da totalidade social (que não é estática, mas, também, em constante movimento!) na formação do indivíduo. Por esse motivo, valemo-nos da compreensão do “palco” onde decorrem as tramas e os dramas das relações de ensino nas licenciaturas, suas contradições e tensões, e os modos como o trabalho docente nas escolas subjetivam os indivíduos em formação.

Enquanto processo lógico, conhecer significa reconstruir a realidade no pensamento, apropriando-se (negando e superando) de suas manifestações fenomênicas a partir da mediação da abstração. Nessa direção, sinaliza-se o próprio movimento do pesquisador. Movimento de modificar-se a partir das abstrações feitas, com potencialidade de gerar novos movimentos.

3 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO: ANALISANDO PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E DINÂMICAS DISCURSIVAS

Essa seção apresenta a análise de situações formativas vivenciadas por professora supervisora, pesquisador e (futuros) professores no campo da supervisão de estágio em Educação Inclusiva. Com fins meramente didáticos, os episódios foram organizados em três eixos: o primeiro que trata do aluno com deficiência na escola comum; o segundo acerca do compromisso com a escolarização desses alunos; e o último que abarca as práticas de ensino na escola comum.

3.1 A escola comum e o aluno com deficiência

O presente eixo é composto por dois episódios. No primeiro, o enfoque está nos sentidos produzidos em torno da avaliação do aluno com deficiência na escola comum, enquanto que o segundo dá destaque à institucionalização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Episódio 1: Avaliação e meritocracia (04 de maio de 2017)

Neste dia, os estagiários contribuíram para a elaboração do plano de ensino de Beth, que realizaria a regência do estágio em um 6º ano composto por alunos identificados como indisciplinados, com dificuldades de aprendizagem e com deficiência intelectual. Após a discussão coletiva, os licenciandos fizeram relatos sobre a participação em campo. No recorte abaixo, Fernanda relata o modo que os professores atribuem conceitos (notas) para os alunos com deficiência. A aluna realizava o estágio em uma escola particular onde trabalhava como professora.

1. Fernanda: *Essa semana aconteceu algo no terceiro. Apesar de eu não estar fazendo estágio no terceiro, eu dou aula lá. Essa semana teve uma discussão muito grande na escola porque o terceiro do médio tem dois **alunos que são de inclusão**. Eles têm dificuldade de aprendizado. A dificuldade que eles têm é mental, e isso é notável. Eles têm laudo e tudo mais. E é claro que **eles não têm o mesmo rendimento que os outros**, até porque os professores não param para pensar especificamente neles, para preparar aula especificamente para eles. Além disso, esse sistema de ensino particular e ainda mais no terceiro com cursinho junto é super corrido...*

2. Pesquisador: *É maçante, né?*

3. Fernanda: *É maçante e eles ficam lá. A gente percebe que **eles se esforçam, mas não tem o mesmo rendimento**. Eles tiveram nota abaixo da média. **A média é seis. Na hora de fazer os fechamentos os professores colocaram seis**, entende? Colocaram a média para que eles acompanhassem. Uma parcela dos alunos também ficou de recuperação. Esses alunos ficaram super revoltados e começaram a fazer um monte de postagens em redes sociais dizendo que eles achavam injusto aqueles alunos terem passado e eles ficarem de recuperação. Foi uma proporção gigantesca,*

fazendo até com que os coordenadores fossem conversar com a sala. Os coordenadores deram o maior sermão neles, disseram que eles não sabiam o que estavam falando, que tinham que pensar no lado humano deles, já que eram capazes de comparar a dificuldade do outro com a deles e achar que estão sendo justos. Enfim, deu o maior bafafá e eu fiquei pensando sobre o assunto. Olha como é essa questão do aluno estar em sala de aula e os outros não entenderem que ele também é parte deles, né? Não defende a causa, não? Não entende a importância deles estarem ali.

4. Professora: Mas talvez aí, Fernanda, tem uma coisa que é um pouco contraditória. Por um lado, eles querem exigir que o outro aluno também seja tratado igual a eles significa que eles estão tratando esse aluno como um colega que também tem que ser cobrado. É um pouco contraditório, né? **O problema no relato que você conta é que na verdade a escola promove uma competição entre os alunos e uma valorização muito maior da nota, do produto final, e não do processo de aprendizagem.** O pior é que nossas escolas geralmente fazem isso, o que vai acarretando numa falta de interesse dos alunos por aprender. Aqui mesmo na universidade, quando a gente vê uma classe totalmente desinteressada, você pensa assim “Nossa, será que eles não estão interessados em aprender?”. Não. Às vezes o aluno está interessado em saber se ele vai ganhar nota ou não vai ganhar nota. Se a gente dá uma tarefa para os alunos e essa tarefa não tem nota, parece que ninguém faz. Todo mundo leva “nas coxas”. Tem que dar nota, tem que cobrar, para que o aluno responda. Isso não é o que deveria ser incentivado, né? **O problema está aí, o problema é que você teria que investir no interesse por estudar. Levar o aluno a estudar porque quer conhecer as coisas, porque quer saber fazer, porque tem interesse no conteúdo.** E na verdade isso é o que a gente tem visto ser perdido enquanto escola.

5. Eni: Nesse caso acho que não é tanto a falta de empatia. Talvez eles pensem assim “Se eu fui mal e ele foi mal, qual é o critério? Só por que é aluno especial?”.

6. Fernanda: Sim, sim.

7. Eni: “Então, eu posso recuperar e eles não?”

8. Fernanda: E, ao mesmo tempo, o colégio não oferece nada, nenhum tipo de suporte para eles, são as aulas ali e acabou, não tem uma aula de reforço, não tem um acompanhamento extra, não tem um professor... não tem um nada!

9. Pesquisador: Isso é complicado. Você não olha o aluno enquanto sujeito, né? Enquanto indivíduo, né? Cada um tem um processo de desenvolvimento diferente, não precisa nem ser uma pessoa com deficiência. Você tem uma vivência, o outro pode ser que tenha outra, e isso acarreta no processo de desenvolvimento. Eu acho que a escola acaba nivelando isso e a incorporação do discurso da inclusão talvez seja um pouco complicado nesse sentido, de querer tratar todo mundo como igual.

10. Professora: E, inclusive, incentivando esse tipo de coisa. Por exemplo, quando a escola faz uma média e fala assim “Se você tirar sete aqui, soma e divide por dois e dá tanto, aí você já passou e nem precisa mais fazer”, o aluno não precisa mais nem ir pra aula. **Esse tipo de coisa, esse tipo de avaliação, ela incentiva você a dar importância para o produto, para a nota, não para o aprender. Mas, a gente tá na escola para aprender, não é? Então, se eu não valorizo o aprendizado, se eu não valorizo esse conteúdo**

das disciplinas que a escola oferece, eu na verdade estou valorizando o que? A avaliação final, a nota. Aí, o problema do aluno com deficiência fica mais gritante, porque daí qual é a saída? É você tratar ele como os outros e dar uma nota ruim e mostrar que ele não sabe, que ele não atingiu o que os outros atingiram? Ou é você fingir e dar a mesma nota e causar o que aconteceu com a situação relatada pela Fernanda? Penso que com razão os outros estão reclamando, né? **Eu fico pensando que isso não é problema dos alunos, de conscientização dos alunos, é um problema de conscientização da escola, de que a escola ela tem como função ensinar, trabalhar esse processo de desenvolvimento, não avaliar aluno para passar ou não passar, né? Pra dar nota dez ou “Esse aluno é nota dez e esse aluno é...”.** Não interessa! Esse aluno é um ótimo aluno ou é um aluno que tem dificuldade. Eu acho que é melhor que você trabalhe dessa forma do que você trabalhar com classificação dos alunos, né? Ou “Esse aluno tem facilidade pra isso, mas tem uma dificuldade muito grande para aquilo”, né? Às vezes um aluno que tem muita facilidade para falar, tem muita dificuldade na hora de fazer um texto escrito. Mas, aquele que faz o texto escrito às vezes tem muita dificuldade para falar, é inibido ou cobra muito de si mesmo. Cada um tem uma característica diferente. Mesmo dentro dos alunos que não são chamados de alunos com deficiência, a gente já tem essa diversidade grande.

11. Pesquisador: Eu fico preocupado pensando nessa questão da escola. Eu não sei se vocês viram o que saiu ontem no G1 sobre o diretor do Jardim Flora²⁵, que ele foi denunciado, além do assédio com as professoras, por obrigar os professores a mudarem a nota dos alunos...

12. Eni: Isso é comum!

13. Pesquisador: É o que eu ia falar! Saindo um pouco desse mundo fantástico, sabemos que isso acontece de monte na escola. A gente tem um sistema no qual **quanto menos alunos você reprova na escola, maior é o retorno financeiro, a questão do bônus e tudo mais.** Mesmo que o professor não concorde com isso, o diretor “força a barra” para que ele mude a nota dos alunos...

14. Professora: Para que a escola fique bem classificada...

15. Pesquisador: Para que não repita, para que a escola fique bem classificada. Daí, eu fico pensando “Nesse contexto, qual é o sentido da escola? O que a gente está virando? Para onde estamos indo?”. Parece que o papel está valendo mais e a questão do retorno. O sistema influencia para que se faça isso. Ele diz que se reter o aluno, você não vai ganhar bônus, então você vê que...

16. Eni: É uma empresa, né?

17. Pesquisador: Isso! Perde essa questão do humano, como a Fernanda estava falando.

18. Fernanda: Sim, perde.

19. Pesquisador: Cada vez mais a educação está perdendo essa questão do humano. Eu acho que...

20. Fernanda: Essa questão da competitividade é só o que é válido. É como a Eni estava relatando outro dia, é ensinar o aluno a acertar o “xis”. **É isso. É a nota final...**

²⁵ Nome fictício.

21. Professora: *É o que é importante, enquanto que o processo não é importante. Então, se você olha para uma realidade de escola desse jeito, como é que você pode pensar nesse discurso que a própria **Política Nacional tem feito a respeito da inclusão dos alunos com deficiência dentro das escolas regulares?** Se eu penso na escola da maneira que está sendo vista hoje, como um lugar que eu incentivo um ser melhor do que os outros, que propaga a ideia de que quem é melhor vai conseguir mais sucesso na vida, terá mais chances. Uma escola que está preocupada com o produto e não com o processo, uma escola que está incentivando essa competitividade, uma escola que está muitas vezes **presa por avaliações externas e por conta disso está...** Então como é que eu vou ver a pessoa com deficiência e o aluno com deficiência nesse contexto? É óbvio que ele vai fracassar, é óbvio que não tem espaço para ele. Eu não posso dizer que ele estar ali não seria uma coisa boa. Poderia ser, mas nós precisaríamos ter uma mudança, que não é uma mudança simples, não é uma coisa pequena, mas é **uma mudança geral.***

22. Pesquisador: *O discurso da inclusão coloca que todos têm condições iguais, todos têm direito a isso, todos têm direito aquilo. Mas, **ele não oferece subsídios para isso** e até a própria estrutura da nossa sociedade, uma sociedade capitalista, competitiva...*

23. Professora: *É como você dizer, oportunidade ele teve, não aprendeu porque ele não quer, não é?*

24. Eni: *É. E a escola ensina para os alunos, independente se eles têm deficiência ou não, seja melhor, tenha a melhor nota, isso vai fazer você ser e ter um futuro. E está mentindo! Mesmo que estivesse certo, está errado. É mentira porque quem vai conseguir as melhores coisas vai ser quem indica, vai ser o Q I. ((risos))*

25. Fernanda: ***É essa meritocracia que é pregada, né?***

26. Eni: *Não existe a meritocracia e aí eles pregam isso. E é uma mentira! Se fosse seria ruim, mas é ainda pior porque eles estão ensinando algo para o aluno, algo que na vida profissional e se eles forem para o ensino superior não é assim que funciona. As coisas não funcionam assim, então é ruim pra todo mundo, independente se tem ou não deficiência. É pior para eles porque daí eles já começam com a desvantagem de não ter tido o mesmo percurso que uma pessoa comum teve.*

Fernanda relata uma experiência vivenciada no cotidiano da escola onde trabalha como professora. Ela narra o modo que os professores avaliam os alunos diagnosticados com deficiência intelectual matriculados na instituição, atribuindo um conceito mínimo, a fim de que não participem da recuperação.

Chama atenção o seguinte fragmento do turno 1: "... porque o terceiro do médio tem dois alunos que são de inclusão". Nele, está pressuposto a noção de que o aluno de inclusão é aquele que não é da escola, o que autorizaria sua exclusão dos processos avaliativos, questão que é (re)afirmada quando a estagiária declara que aqueles estudantes com deficiência "... não têm o mesmo rendimento que os

outros” (t. 1). Os alunos encontram-se inseridos na trama das relações da escola, afetando-as, porém excluídos do conhecimento, já que seus avanços não são avaliados como os dos demais alunos.

Freitas (2004) fala acerca da viabilização, com as reformas educacionais da década de 1990, de *novas formas de exclusão* pelo interior do sistema escolar, que se apoiam numa avaliação informal²⁶

[...] que afeta a auto-estima do aluno (positiva ou negativamente) e conduz à montagem de um novo metabolismo escolar baseado em trilhas de progressão diferenciadas [...] num processo que adia a exclusão até pontos mais altos da cadeia escolar (FREITAS, 2004, p. 163)

Segundo o autor, alguns dos pontos de ancoragem desta exclusão dentro da escola estão na seriação intra e extraclasse das atividades concentradas em um tempo único, bem como pela inexistência de *ajuda apropriada disponível*. Essa observação nos leva a considerar que, apesar de a exclusão desta *diversidade* não ser mais física no sentido de acesso à matrícula nas escolas, ela se (re)afirma pela falta de compromisso com acesso destes alunos ao conhecimento historicamente produzido, responsabilizando-os, inclusive, pelo próprio fracasso.

No relato de Fernanda, o laudo reafirma o (não) “*rendimento*” destes alunos. O “*rendimento*”, um signo que não é neutro, mas, sim, atravessado por uma história e por uma visão de mundo, marca as relações na escola. Esta palavra traz entrelaçado no (inter)discurso educacional, o campo econômico capitalista, a noção de lucro. Como assinala Volochínov/Bakhtin (2014), a palavra é uma arena de luta, povoada por uma multiplicidade de vozes. A aparente neutralidade dá indícios dos modos que o discurso educativo incorpora tais lógicas no seu funcionamento e como isso marca as relações cotidianas na escola.

As compreensões acerca da avaliação educacional dos alunos “da Educação Especial” na escola comum vão se (re)constituindo no espaço de interlocução no estúdio, desmembrando-se e se fiando à fala do(s) outro(s). Nesta prática,

²⁶ Freitas (2004) assinala que a avaliação ocorre em dois planos: formal e informal. No plano da avaliação formal, estão as atividades (provas, trabalhos, etc.) que conduzem a uma *nota*; enquanto que no plano de avaliação informal se encontram os *juízos de valor*. Neste último, segundo o autor, localiza-se a parte mais dramática e relevante da avaliação: “[...] Impenetráveis, eles [juízos de valor] regulam as relações tanto do professor para com o aluno quanto do aluno para com o professor. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor” (FREITAS, 2004, p. 159). Isso é bastante significativo se considerarmos que no episódio transcrito os juízos de valor atribuídos aos *alunos de inclusão* sinalizam para o fato de que estes não precisam e/ou não aproveitariam a recuperação.

essencialmente significativa (SMOLKA, 2000), a professora encara a *inapropriação* daquilo que foi *apropriado* por Fernanda, que, inicialmente, vê o problema concentrado no interior da escola: “(...) *eu fiquei assim pensando sobre o assunto. Olha como é essa questão do aluno estar em sala de aula e os outros não entenderem que ele também é parte deles, né? Não defende a causa, não? Não entende a importância deles estarem ali*” (t. 3).

A professora orientadora *reorienta*. Indica o que, aparentemente, Fernanda ainda não se atentava: o problema não está, necessariamente, nos alunos, mas no clima competitivo e na valorização da nota pela escola (t. 4). O dito da professora desencadeia outras formas de significar o problema da avaliação. Isto é aparente quando a licencianda Eni, logo depois, enuncia que entende que o problema não parecia estar concentrado na (falta) de empatia dos outros alunos: “*Nesse caso acho que não é tanto a falta de empatia*” (t. 5).

Amparados em Vigotski (2009) e Bakhtin/Volochínov (2014), discutimos o movimento (inter)constitutivo do pensamento e da linguagem e a constituição da consciência; o modo que o uso funcional do signo coloca esses processos em movimento. No episódio, a palavra do outro, enquanto signo compartilhado e significativo, age, orienta os modos de significar. Assim, não é um impulso interno que leva os alunos-docentes a (re)orientarem as formas de compreender a realidade, mas o jogo de vozes nas relações dialógicas, marcado por signos ideológicos que circulam nas práticas cotidianas em determinado tempo, determinada cultura. Apoiados em Bakhtin/Volochínov (2014), apontamos anteriormente que os encontros face a face são eventos de uma corrente verbal ininterrupta, situado num complexo quadro de relações históricas e contraditórias.

Nesta interlocução, a professora supervisora e o pesquisador, afetados pela palavra do outro, apontam as formas alienadas das relações que ocorrem na escola, que expropriam os reais motivos da atividade de ensino. Atividade que adquire um sentido voltado somente ao alcance de *notas e índices*: “... *é um problema de conscientização da escola, de que a escola ela tem como função ensinar, trabalhar esse processo de desenvolvimento, não avaliar aluno para passar ou não passar, né?*” (t. 10); “... *quanto menos alunos você reprova na escola, maior é o retorno financeiro, a questão do bônus e tudo mais. Mesmo que o professor não concorde com isso, o diretor força a barra para que ele mude a nota dos alunos*” (t. 13).

A relação alienada e alienante do trabalhador com o seu ofício foi discutido no primeiro capítulo, subsidiado, sobretudo, por Carvalho e Martins (2016). Estes autores indicavam a falta de consciência pelo indivíduo da totalidade do processo de produção, bem como as novas interfaces da cisão entre trabalho manual e intelectual. Sinalizavam, também, para o modo que os executores servem de autocontrole, agindo na intensificação da competitividade e no estabelecimento de metas. Relacionando tais condições com a incorporação das avaliações externas no cotidiano da escola, percebemos o modo que o carácter intelectual e criativo da atividade docente é expropriado. O professor tem o trabalho pedagógico *domesticado* pelo alcance de índices nas avaliações de larga escala, passando a compor uma *linha de produção*, sem domínio e consciência da totalidade e intencionalidade de sua atividade.

Varani e Balsamo (2015) dizem que a avaliação externa acaba por induzir o trabalho dentro da escola, consolidando-se enquanto um fim a ser alcançado. Como apontam, exige-se “[...] padrões de qualidade total para a educação pública, com escolas eficientes, professores executores dessa demanda e alunos capazes de produzir o que o sistema determina” (VARANI; BALSAMO, 2015, p. 132).

Em outro estudo, Nogueira e Varani (2016) apontam que os professores, frente às exigências hasteadas pelas avaliações externas, encaram a deficiência como um elemento a mais a ser superado em nome do índice. As autoras indicam que, em nome da melhoria de índices, o corpo escolar constrói táticas para ocultar os indivíduos que não aprendem. Entre estas, encontra-se a responsabilização pelo aprendizado ao próprio aluno, invocando uma causa natural como a deficiência intelectual, e a criação de espaços de *treino* para que os estudantes respondam às questões das avaliações externas. Como elas afirmam:

Ao analisar amplamente a situação, os sujeitos são cristalizados, são considerados como um objeto de manipulação para a conquista de índices que proporcionarão bônus, melhores colocações, menor desprestígio no interior do sistema. O grande sacrificado é o aluno. É a lógica da subordinação e exclusão em jogo, que impera sobre a formação de organização escolar (NOGUEIRA; VARANI, 2016, p. 231)

Ao lançar mão das táticas mencionadas, a equipe de gestão e os professores nivelam “[...] os sujeitos que não aprendem e acabam por não denunciar

explicitamente os processos de exclusão a que estão submetidas as crianças no interior da escola” (NOGUEIRA; VARANI, 2016, p. 235).

Ao atentar para os modos alienados de relação do professor com seu ofício, os licenciandos vão estabelecendo relações e marcando formas de apropriação: “*É uma empresa, né?*” (t. 16); “*É essa meritocracia que é pregada, né?*” (t. 26). Os marcadores conversacionais destacados /né?/ indicam que, no drama destas relações, as alunas buscam a (des)aprovação dos outros interlocutores, em especial daqueles que ocupam espaços historicamente legitimados nestas relações de ensino: a professora supervisora e o pesquisador.

O uso desse marcador não fica restrito aos alunos, já que a professora e o pesquisador também o utilizam, por exemplo, nos turnos 4, 9, 10 e 23. Assim como os estudantes, estes buscam pelo consenso na produção de conhecimento.

Percebemos o movimento desvelado por Vigotski (2009) de mútua implicação entre os conceitos científicos e espontâneos, que sintetiza o processo de elaboração conceitual, no qual os científicos, caracterizados por vínculos lógico-abstratos, ascendem ao empírico, ao passo que os espontâneos ganham maiores relações de generalidade, sistematização e tomada de consciência nos científicos. Quando são introduzidos o funcionamento produtivo da sociedade capitalista (t. 13; t. 16) e a meritocracia (t. 26), isto é, a ideologia política pautada na ideia daqueles que têm mais “mérito”, os estagiários encontram “terreno” no funcionamento da escola e nas relações estabelecidas nesse espaço para noções extremamente abstratas, que aparentemente foram apreendidas em algum outro momento e que, na interlocução do estágio, incorporam novas relações de generalidade.

Nesse movimento, a meritocracia entra no horizonte apreciativo dos estudantes, ganhando um contorno valorativo negativo, vinculado à injustiça – diferente, portanto, da ideologia liberal. Isso fica bastante nítido na fala de Eni: “... *é uma mentira! Se fosse seria ruim, mas é ainda pior porque eles estão ensinando algo para o aluno, algo que na vida profissional e se eles forem para o ensino superior não é assim que funciona. As coisas não funcionam assim, então é ruim pra todo mundo, independente se tem ou não deficiência. É pior para eles porque daí eles já começam com a desvantagem de não ter tido o mesmo percurso que uma pessoa comum teve*” (t. 26).

A última fala de Eni (t. 26) ilustra, também, um *olhar* que inicialmente, na interlocução do estágio, estava centrado no produto final, naquilo que os alunos

apresentam enquanto “rendimento”. Tais compreensões, na dinâmica em sala, são (re)direcionadas para o percurso, para os processos de ensino, entendendo que os alunos se constituem nessas relações. Por meio da apropriação da palavra do(s) outro(s) nos processos de significação no interior da supervisão do estágio, a compreensão da participação do aluno com deficiência no cotidiano da escola é revestida de novas relações. Toma-se consciência de contradições e tramas vivenciados no interior da escola, que incorporam e marcam representações sociais e diferentes ideologias, visões de mundo.

Episódio 2: Aquilo que no trabalho não é fundamental (02 de março de 2017)

A professora supervisora e o pesquisador orientavam a atividade de leitura do Projeto Político-Pedagógico das instituições de educação básica. No recorte, fazem algumas problematizações em relação à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas comuns.

1. Pesquisador: ... se eu tenho na minha escola o aee e a professora especializada, vocês acreditam que essa questão do atendimento especializado deve ser um ponto de discussão de todos os membros da comunidade escolar? Por que?

2. Eni: Porque o pessoal só pode exigir, ver se funciona ou se concorda ou não concorda se conhece. Se você não sabe o que é, para que serve aquele atendimento... aí você não sabe lidar. Acontece igual quando falei que eu vi eles fazendo e achei muito... muito...

3. Pesquisador: Lúdico!

4. Eni: Muito lúdico! E agora nos slides você [pesquisador] mostrou que a professora da sala [de recursos] pode, por exemplo, ampliar materiais se o professor da sala de aula precisar. Isso é uma coisa que eu não sabia, já que eu não tenho um contato direto.

5. Professora: E o diálogo entre o professor do aee e os outros professores tem que ser muito grande. Isso é uma das coisas que a gente mais sente falta nessas salas. Geralmente este professor especializado nem participa dos atpcs onde os professores estão discutindo... muitas vezes não... mas deveriam estar discutindo as questões pedagógicas. E neste momento é que o professor do aee também deveria estar participando, porque poderia estar discutindo... o professor do aee e o professor da sala juntos podem chegar a “Como é que podemos ensinar isso para esse aluno?”. O professor do aee pode ter algum recurso e estar disponibilizando... e o professor da sala regular pode dar algumas ideias para que o professor do aee possa trabalhar. Muitas vezes o professor do aee não é um professor específico de uma disciplina, geralmente é uma pessoa formada em pedagogia com uma especialização em educação especial. Ele não tem o domínio do conteúdo da disciplina, por isso não vai conseguir ensinar matemática, ciências e português como o professor da sala de aula. Mas, ele pode ajudar o professor da sala de aula no ensino dessas aulas.

6. Pesquisador: É o que nós chamamos de trabalho colaborativo entre esses professores. Hoje é muito comum o aee sofrer uma exclusão muito grande, porque aquela salinha é vista como responsabilidade apenas da professora especializada. Mas não é! Aquela salinha é de responsabilidade da escola inteira, já que os alunos que estão ali são alunos da sala de aula regular.

7. Professora: E geralmente a professora especializada também se acha numa posição diferenciada dos outros professores, se vê enquanto a especializada. Às vezes, ela fica naquele lugar e não consegue sair dele. O objetivo não é competir... é se preocupar com o aluno. O foco e o objetivo ali é que o aluno aprenda, por isso devemos pensar o como ensinar. O professor do aee não pode ser visto como alguém que... pode ser que ele seja excluído até por conta disto... já que também acha que ali ninguém entende o aluno com deficiência, só ele entende. Não é bem isso... todo mundo entende do aluno. Todo mundo entende de algum aspecto do aluno. O professor de português sabe o que o aluno faz ou não faz na sala, o que este aluno precisa saber e o que ele não sabe ainda. Isto então não pode ser pensado enquanto competência do professor do aee, já que só ele entende de deficiência... não! Todo mundo tem que se aproximar e tomar essa responsabilidade...

8. Pesquisador: É... a segunda questão é “Nesse sentido, se as salas de recursos forem concebidas distanciadas das reflexões coletivas correm risco de serem constituídas enquanto apêndice do processo educativo?”. Ou seja, cáí nessa questão que falei, que se a gente não discute a sala de recursos, a gente não sabe o que é feito ali, e o que acontece? Ela fica como algo à parte, e ela não pode ser algo à parte, deve ser integrante desse ensino. É importante que os professores da sala de aula também se responsabilizem pela sala de recursos. Ano retrasado eu fui em uma escola e a diretora levou os alunos para conhecer a sala de recursos e todos os lugares da escola no primeiro dia de aula. Eu achei isso muito interessante! Há um tabu muito grande, os alunos veem que os colegas frequentam aquela sala, mas não sabem o que acontece ali. Eu achei muito interessante essa postura dela, de mostrar como é a sala, os materiais disponibilizados... porque a sala de recursos é da comunidade escolar, ela não é exclusivamente da professora especializada e do aluno com deficiência, é da escola como um todo. Bom... a outra questão é “Qual a responsabilidade do professor regular no funcionamento da sala de recurso?”. Isso a gente acabou de discutir. “Esses professores podem potencializar o trabalho desenvolvido com o público da educação especial? De que forma?”. Ou seja, de que forma o professor da sala regular pode potencializar o trabalho desenvolvido no aee?

9. Eni: Foi um pouco o que a professora disse... é ajudar. A sala de recursos existe para que o trabalho em sala de aula funcione. Se os professores não se conversam, essa sala vira um... excelente o termo apêndice, que é aquilo que no trabalho não é fundamental ali...

10. Irlandé: Eles [professores] têm que estar em consonância... não tem como ser diferente, né?

A professora supervisora e o pesquisador fazem apontamentos com o intuito de problematizar a institucionalização do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de escolas comuns. Tais provocações deveriam

orientar as observações dos estagiários em campo, bem como nortear a leitura dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas de educação básica.

A Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dispõe, no seu Art. 5, que o AEE “[...] é realizado, *prioritariamente*, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (BRASIL, 2009; grifos nosso). Também prevê a realização desse *serviço* em centros da rede pública, assim como em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

No discurso oficial, é instituído que este atendimento tem como função *complementar* ou *suplementar* a formação do aluno “[...] por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009; Art. 2); considerando recursos de acessibilidade aqueles que assegurem condições de acesso ao currículo, “[...] promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (Art. 2).

Inicialmente, no episódio acima, o pesquisador questiona se o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado deve ser um ponto de discussão de toda a comunidade escolar. A aluna Eni responde positivamente, argumentando que a escola só pode exigir e acompanhar o atendimento se (re)conhece a sua função, isto é, se a institucionalização deste for do âmbito das discussões coletivas.

A estagiária retoma, ainda, um relato feito nas semanas anteriores, quando conheceu a sala de recursos multifuncionais. Neste relato, aponta que teve a impressão de que as atividades desenvolvidas no AEE eram “*muito lúdicas*”. O lúdico, aqui, ganha um tom apreciativo negativo, com contornos de atividades desprendidas do currículo, sem uma intencionalidade definida.

Eni confronta o sentido inicial que tinha do AEE, incorporado na vivência na escola, com o discurso oficial, que foi apresentado na supervisão: “... *E agora nos slides você [pesquisador] mostrou que a professora da sala [de recursos] pode, por exemplo, ampliar materiais se o professor da sala de aula precisar. Isso é uma coisa que eu não sabia, já que eu não tenho um contato direto*” (t. 4).

Anteriormente, apoiados sobretudo em Vigotski (2009), argumentamos que a consciência é uma imagem subjetiva do real, constituída nas atividades que vinculam o indivíduo e a realidade objetiva. Nestas atividades, mediadas pelos sentidos em circulação, a palavra incorpora, “[...] absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 465); atribuindo, portanto, sentidos a determinadas práticas, fenômenos, etc. Em situações como as escolarizadas, o professor, principal mediador destas ações, estabelece objetivos, imbuído de determinadas intenções, podendo promover aprendizagens que ampliem entendimentos sobre determinados fenômenos da realidade, tal como acontece nesse episódio, e é explicitado pela aluna. Afinal, a consciência é um fato sócio ideológico que se forma nos diálogos estabelecidos entre sujeitos socialmente organizados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Adiante, as falas da professora supervisora e do pesquisador vão revestindo as práticas no AEE de (novos) sentidos, indicando a necessidade de trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do professor do AEE, bem como a responsabilidade de todos pela institucionalização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de recursos multifuncionais.

Notamos que o emprego de “*especializado*” (de)marca certa cisão entre o denominado ensino regular e o ensino especial(izado). Tais marcas se corporificam na interlocução destacada acima: “*professora especializada*”; “*a especializada*”, etc.

Como destacam Kassar e Rebelo (2013), na história da Educação Especial do Brasil, a *especialização* do atendimento e o *atendimento especializado* estiveram hegemonicamente restritos às classes especiais e às instituições especializadas, com um caráter segregado e eminentemente clínico. Mais recentemente, as políticas e o discurso oficial defendem o caráter pedagógico do AEE. No entanto, isto não anula as marcas discursivas e práticas historicamente herdadas. A própria palavra *atendimento* remete ao clínico, à reabilitação.

O significado dessa palavra não passou despercebido nos momentos de interlocução do estágio, e outros sentidos puderam ser construídos. A exemplo disso, trazemos o trecho abaixo no qual uma das professoras convidadas comenta os planos de ensino elaborados pelos estagiários:

Professora convidada: ... chama minha atenção essa questão da parceria dos professores da sala regular com os professores do aee. Reivindiquem isso. Convidem os professores da sala de aee para serem parceiros. Ou, se

vocês forem professores de aee, convidem os professores da sala de aula para essa parceria. Dificilmente eles dialogam. O que é aee?

Eni: *Atendimento educacional especializado.*

Professora convidada: *Repita a primeira palavra.*

Eni: *Atendimento.*

Professora convidada: *Isso. Atendimento! O aee tem uma característica terapêutica, e não escolar, por isso chama atendimento. E esse é meu trabalho de pesquisa. A gente precisa tornar o aee um espaço pedagógico e colocar o professor da sala regular em contato com o professor do aee. Porque muitas vezes o professor do aee fica ali no atendimento tentando suprir déficits, que não vão ser supridos. Se eu for cego, eu não vou voltar a enxergar. Se eu sou surdo, eu não vou voltar a ouvir. Mas, e minhas funções superiores?*

(Transcrição de áudio, 11 de maio de 2017)

Borges e Santos (2015) apresentam um levantamento bibliográfico acerca de estudos que tratam do atendimento educacional especializado. Estes autores indicam que os textos encontrados sinalizam que tal atendimento tem acontecido de modo desconectado da sala de aula comum e elencam os seguintes apontamentos: a necessidade de compreensão do que seja o complementar no aee; a relevância do trabalho colaborativo; a importância do planejamento e do fortalecimento da ação pedagógica; e a incorporação da Educação Especial e suas ações no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Em pesquisa anterior (PINTO; AMARAL, 2019, no prelo), ao desenvolver um trabalho com professores da rede municipal de uma cidade de porte médio, indicávamos que o ensino destinado aos alunos com deficiência no AEE permanece com estratégias concretizadas “[...] em atividades fragmentadas e mecânicas, que não se orientam para as possibilidades do educando e o desenvolvimento do pensamento complexo, intermediado pelos conteúdos escolares”.

No episódio 2, duas palavras enunciadas são retomadas pelos interlocutores e indicam movimentos de *(re)construção* de sentidos.

A primeira delas é *apêndice*. O termo é introduzido pelo pesquisador quando questiona: “... se as salas de recursos forem concebidas distanciadas das reflexões coletivas correm risco de serem constituídas enquanto **apêndice** do processo educativo?” (t. 8). Logo depois, Eni enuncia: “... Se os professores não se conversam, essa sala vira um... excelente o termo **apêndice**, que é **aquilo que no trabalho não é fundamental ali**” (t. 9).

Desse modo, incorporando o significado mais estável da palavra apêndice ao espaço que o AEE ocupa na escola, isto é, ao transmutar o significado deste termo às situações discutidas, a estagiária compreende a necessidade da construção coletiva das práticas desenvolvidas nas salas de recursos. Evidencia-se o caráter dinâmico dos sentidos e significados da palavra, do ato criativo, e o modo como a construção de sentidos no diálogo ampliam entendimentos e promovem reflexão.

O outro signo constantemente trazido a jogo é *responsabilidade*:

*“... Hoje é muito comum o aee sofrer uma exclusão muito grande, porque aquela salinha é vista como **responsabilidade** apenas da professora especializada. Mas não é! Aquela salinha é de **responsabilidade** da escola inteira, já que os alunos que estão ali são alunos da sala de aula regular”* (t. 6).

*“... Todo mundo entende de algum aspecto do aluno. O professor de português sabe o que o aluno faz ou não faz na sala, o que este aluno precisa saber e o que ele não sabe ainda. Isto então não pode ser pensado enquanto competência do professor do aee, já que só ele entende de deficiência... não! Todo mundo tem que se aproximar e tomar essa **responsabilidade**”* (t. 7).

*“... fica como algo à parte, e ela não pode ser algo a parte, deve ser integrante desse ensino. É importante que os professores da sala de aula também se **responsabilizem** pela sala de recursos”*(t. 8).

Responsabilidade é empregado relacionado: i) ao dever de incorporar o atendimento educacional especializado às práticas pedagógicas da sala comum e ao projeto político-pedagógico mais amplo da escola (t. 6); ii) ao compromisso pela escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial (t. 7); e iii) ao compromisso com o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais (t. 6 e 8).

Nesse movimento, são tecidos aspectos relacionados à formação ética da atividade docente, o que permite que os estagiários possam compreender a necessidade do trabalho coletivo na escola: *“Eles [professores] têm que estar em consonância... não tem como ser diferente, né?”* (t. 10).

Uma última observação recai sobre os tempos de fala neste espaço de interlocução. Percebemos que tanto no episódio 1 quanto neste segundo os turnos da professora supervisora e do pesquisador são maiores.

Acerca disso, Bakhtin/Volochínov (2014) assinala a maneira que o signo é fortemente influenciado pela organização dos campos de atuação humana:

Todo signo [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 45; grifos do autor)

Como se vê, os dizeres, sobretudo, da professora supervisora (re)organizam os sentidos em circulação. Apesar de os alunos introduzirem tópicos e contribuírem nos rumos da interlocução, os modos orientados de analisar e generalizar a realidade em foco vão sendo possibilitados pelos dizeres da professora, que ocupa um espaço intencional e privilegiado no âmbito dessa relação institucional.

3.2 Compromisso com a escolarização dos alunos com deficiência

Neste eixo, destacamos situações de interlocução na supervisão do estágio que trazem indícios da produção de sentidos em torno do compromisso com a escolarização dos alunos com deficiência na escola comum. Compõem o eixo dois episódios correspondentes às primeiras semanas de supervisão, e que trazem reflexões feitas por estagiários, pesquisador e professora supervisora sobre documentos normativos e orientadores e dados estatísticos relacionados à evasão dos alunos PAEE.

Episódio 3: Discutindo a legislação (16 de fevereiro de 2017)

No recorte, a estagiária Eni faz comentários sobre o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

1. Eni: *Antes desse texto, nessas férias eu li aquelas diretrizes da educação especial na educação básica, o eca²⁷ e a ldb. A impressão que dá é que tem muitas leis repetidas no sentido de afirmar que a inclusão tem que acontecer no ensino regular e em classe comum. Isso tá no eca, tá na ldb, na constituição. Eu tenho a sensação de que mesmo com muitas leis repetidas... apesar de ter algumas específicas como a de libras, de braille... todas as leis repetem um fundamento básico, e mesmo assim não chega. A gente sabe que é algo que não depende só da lei. Tem que haver uma mudança na ação, e isso demanda a mudança de muita coisa. Então foi mais um documento que eu li e que reforça algo que de certa forma já está em outras leis, em outras diretrizes...*

2. Professora supervisora: *Na verdade eu acho que é importante a gente pensar que a educação especial não era oferecida na rede regular de ensino. O modelo de educação da pessoa com deficiência era outro modelo. Um modelo de institucionalização. Um modelo de trabalhar com os alunos com deficiência em ambientes segregados e específicos para esses alunos. Só*

²⁷ Estatuto da Criança e do Adolescente.

que ao mesmo tempo que tinha essa orientação, o governo investia muito pouco nessas instituições. Geralmente essas instituições eram mantidas pela filantropia. Então era pela boa vontade de pais e amigos dos excepcionais, por igrejas... por pessoas que de alguma forma acabavam tendo envolvimento, ou por ter alguém na família ou por conhecer pessoas. Pessoas que iam lutar pela causa e criavam essas instituições. Aí, as crianças com deficiência ficavam nessas instituições. O governo até dava recursos para essas instituições, só que era um recurso muito pequeno, ainda mais se a gente for pensar nas necessidades de materiais para trabalhar com esses alunos. A gente tinha o aluno com deficiência privado do direito à educação que o governo proclamava para aqueles alunos que não tinham deficiências. A mudança maior que tem aí, e é importante a gente pensar, é que depois que começaram a surgir essas modificações na lei, se começou a ver a importância do governo manter as escolas... o aluno. É um direito do aluno com deficiência, e é um direito que deve ser garantido pelo governo assim como é garantido aos outros alunos. Não é a caridade, não são os pais, não são aqueles profissionais voluntários que vão trabalhar...

3. Diana: Eu vejo que o governo estipula a lei para dizer que está cumprindo as leis, mas não oferece recursos para que isso seja garantido, não oferece professor, não oferece formação... ele joga toda a responsabilidade para escola. É como se falasse assim “tem que fazer e pronto”. A escola onde eu estou fazendo o estágio recebe um repasse de sete mil por mês. Tem famílias que recebem sete mil e vivem mais ou menos, agora imagine uma escola com mais de mil alunos e recebendo sete mil por mês. E ainda que essa escola é técnica, imagine então a situação de uma escola pública e estadual.

4. Eni: Sim. E eu tô dizendo que tem muita lei e mesmo assim as coisas acontecem aos poucos. Quando eu estudava não tinha sala de recursos. Eu estudei na escola onde estou estagiando. Logo que eu me formei, o prédio passou por reformas. O prédio é adaptado e tem a sala de recursos. Tinha um surdo só na minha época, agora já tem mais alunos. Quando você [Diana] falou sobre recursos... é assim... tem recurso e não tem. Acho que isso depende. Nessa escola que eu estou te falando faz uns cinco ou seis anos que fizeram um elevador. E o elevador chegou a cair mesmo. Estão na segunda reforma já. Na primeira reforma, o custo foi mais de meio milhão e depois nessa mais atual uns oitenta e cinco mil... e com menos de quatrocentos mil ampliaram a escola do lado, construíram mais quatro salas, reformaram o refeitório e fizeram uma quadra. Na outra escola foram quinhentos mil praticamente só para o elevador. Às vezes não é que não tem recursos destinados, tem muita burocracia e desvio. Aqui na cidade mesmo a gente vê. Tem uma rodovia que foi gasto muito dinheiro e não terminou... e aí?

5. Professora supervisora: Outro dia eu vi uma reportagem na televisão que falava de uma escola. Um elevador foi construído nela para atender a acessibilidade, mas parece que o elevador não chegava em lugar nenhum. Não tinha como passar dali para outro lugar. Gastaram uma nota no elevador e...

6. Eni: Nesse caso não é a escola, é algo que vem do governo.

7. Professora supervisora: Isso é a falta de uma administração que seja honesta... e que seja boa.

8. Eni: *Na escola que eu trabalhava tinha um elevador, mas a prefeitura quebrou o contrato com a empresa que fazia a manutenção. Ficou sem manutenção, e sem manutenção não funcionava.*

9. Professora supervisora: *Agora voltando a algo que a Eni apontou, e eu achei interessante quando ela disse que tem muitas leis que vão repetindo...*

10. Eni: *Reforçando...*

11. Professora supervisora: *Que às vezes trazem modificações pequenas, de uma palavrinha ou outra. Depois que a legislação começa a ser colocada em prática, o que acontece? A gente começa a ver problemas, muitas vezes. Então essas pequenas modificações e repetições da legislação são acertos que vão sendo feitos para tentar contornar problemas que começam a aparecer. Por exemplo, quando você coloca que os alunos com deficiência têm direito de ir à escola, a gente vê as escolas aceitando os alunos com deficiência. Mas aceitando estes alunos como se fosse um favor que eles estivessem fazendo para os alunos com deficiência, né? Enquanto depois vem outro adendo nessa legislação que vai falar que não é só receber os alunos com deficiência, mas oferecer os recursos necessários e educação de qualidade que atenda às necessidades deles. Inicialmente, quando você pensava em trazer o aluno com deficiência para escola, para quem fez aquele material era óbvio o que deveria ser oferecido pela educação. Mas, quando chegou lá... a escola fazia um favor, “se ficar na sala sem atrapalhar, a escola pode receber”.*

12. Diana: *Mas, assim, acho que tem a questão das pessoas que devem ser trabalhadas. Eu lembrei agora do caso de uma amiga. Nem é caso de deficiência. Ela me contou que um menino foi para escola com uma bolsinha velha porque a mãe não tinha condições de comprar outra, e as crianças começaram a zombar dele. Daí ligaram para a mãe e pediram para ela buscar o menino. Mas eu pensei, “gente, cadê o professor para poder corrigir os alunos?”. Acho que ele [professor] tem que ensinar isso, não pode simplesmente ligar para mãe e pedir para buscar e pronto. Imagina se é uma criança com deficiência ali?*

As falas acima centralizam diferentes figuras e esferas de atuação: legislação, poder público (governo/estado), administração pública, escola e professor. Observamos que muitos turnos trazem relatos de situações empíricas vivenciadas e/ou conhecidas pelos interlocutores. Tais situações são substanciais para as generalizações e apreciações dos indivíduos sobre a temática em pauta.

Eni considera um conjunto de textos oficiais: a PNEE-EI, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB 2/2001, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a LDBEN/1996. Na visão da estudante, todos proclamam um *fundamento básico* (“... que a inclusão tem que acontecer no ensino regular e em classe comum”) que na prática não se concretiza: “... Eu tenho a sensação de que mesmo com muitas leis repetidas... apesar de ter algumas

específicas como a de libras, de braille... todas as leis repetem um fundamento básico, e mesmo assim não chega” (t. 1).

A estagiária reconhece um tom repetitivo no discurso oficial, que não se desdobra em efetivas mudanças. Supõe, dessa maneira, que a escola (já que não é *inclusiva*) é permeada por práticas de exclusão (também pelo menino maltratado por usar uma mochila velha). O compromisso em refletir sobre a realidade no contexto do estágio, tarefa que está conscientemente colocada para todos, vai provocando esse encadeamento de ideias entre as falas dos sujeitos, o que mobiliza a reflexão.

A professora supervisora desvela as lutas concretas que subjazem o texto legislativo quando resgata o modelo de construção da Educação Especial no Brasil: um modelo tradicionalmente de institucionalização e que se constituiu paralelo ao da educação geral. É bastante interessante analisar os modos que o *direito à educação pelo aluno com deficiência* vai se constituindo na fala da docente: “*Aí, as crianças com deficiência ficavam nessas instituições A gente tinha o aluno com deficiência privado do **direito** (1) à educação que o governo proclamava para aqueles alunos que não tinham deficiência*”; “*... depois que começaram a surgir essas modificações na lei, se começou a ver a importância de o governo manter as escolas... o aluno. É um **direito** (2) do aluno com deficiência, e é um **direito** (3) que dever ser garantido pelo governo assim como é garantido aos outros alunos” (t. 2).*

Na contextualização introduzida pela professora, o vocábulo “*direito*” aparece: i) contrário à *filantropia/caridade*, já que é posto em contraposição às práticas que marcam a história da educação da pessoa com deficiência no país (1); ii) enquanto aquilo que é inalienável ao indivíduo, garantia de dignidade humana (2,3); iii) como forma de equiparação em relação ao outro, já que este outro *já* detém determinadas garantias básicas (3); e iv) como dever/responsabilidade do Estado (3).

No contexto de uso, a palavra se abre para uma gama de sentidos. Em especial estes dois últimos (iii; iv) remetem ao discurso proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), que indicam o papel do Estado na equiparação de desigualdades sociais e na garantia de igualdade em dignidade e direitos a todos. Garantia, como vimos, que é negligenciada em detrimento da base societária que sustenta tal projeto, constituída por forças sociais que buscam a manutenção dos seus interesses e poderes.

Tanto em Bakhtin/Volochínov (2014) como em Barros (1994), vimos que a classe dominante mascara os conflitos internos que sustentam o discurso, a língua. Dessa maneira, os documentos oficiais, ao proclamarem o direito à educação fundamentados numa perspectiva de garantia de direitos humanos, nivelam os interesses antagônicos que engendram as ações em nossa sociedade. Situações que puderam ser desveladas e pensadas no contexto do estágio.

Mais adiante, na interlocução, Diana desvela a adoção de ordenamento gerais (tais como o direito à educação) como um *modo formal* de o Estado assumir os compromissos: “... , *mas não oferece recursos para que isso seja garantido, não oferece professor, não oferece formação... **ele joga toda a responsabilidade para escola. É como se falasse assim ‘tem que fazer e pronto’**” (t. 3).*

A estagiária sinaliza as formas de culpabilização da escola. A partir deste momento, entram em negociação as raízes do problema: Falta de recursos? Má administração? Burocratização e corrupção (desvios)? Todos esses motivos adentram a dinâmica interlocutiva. Ao introduzir essas questões, professora e alunas não necessariamente discordam uma das outras. Na realidade, incorporam (novas) compreensões sobre a questão a partir de diferentes experiências *práticas*.

No turno 11, a professora supervisora retoma a fala acerca do discurso oficial e traz mais uma vez a palavra “*direito*”: “... *quando você coloca que os alunos com deficiência têm **direito** de ir à escola, a gente vê as escolas aceitando. Mas aceitando estes alunos como se fosse um favor que eles estivessem fazendo para os alunos com deficiência, né?* ” (t. 11). Aqui, *direito* ganha sentido oposto ao de favor, que é entendido pelo ato da escola receber o estudante com deficiência sem “... *oferecer os recursos necessários e educação de qualidade*”. A palavra é enriquecida com outro significado, vinculado à garantia de educação de qualidade.

Na esteira da produção de sentidos, Diana enuncia a responsabilidade/necessidade da formação de *pessoas* nas/para relações dentro da escola. Vê como uma das atribuições do professor a questão moral, responsabilizando-o pelos *cuidados* com as relações sociais estabelecidas na escola com a pessoa com deficiência: “*Imagina se é uma criança com deficiência ali?* ”.

Episódio 4: Responsabilidade do professor (02 de março de 2017)

A professora supervisora e o pesquisador apresentavam slides acerca de dados relacionados à Educação Especial no Brasil. No recorte, discutem os índices de

evasão representados pela queda de matrícula na passagem do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) para o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

1. Pesquisador: ... aí o aluno vai para o fundamental dois e a gente se questiona, “o que tá faltando na formação desse professor na licenciatura para garantir a formação desses alunos na escola?”. Não só o professor, mas da escola como um todo né...

2. Eni: Eu acho que o professor não tem consciência. Ele não é ensinado a pensar sobre isso. Por exemplo, nós [professores de português] temos seis aulas no ensino fundamental, e vemos o aluno quase todo o santo dia. Pelo número menor de aulas, acho que as outras matérias pensam assim “não é problema meu”. No fundamental um parece ser mais responsabilidade sua. Pelo menos é o que eu vejo na fala dos professores... eu vejo alguns professores falando “não é minha responsabilidade”, entendeu? Eles dizem que esse aluno já veio sem... sem o acesso ao ensino e foi passando. Daí esse professor pensa que como não fica com os alunos todos os dias, então a responsabilidade é da professora da sala de recursos.

3. Irlandé: Deixa esse aluno de lado, né? Eu comentei sobre um caso com você [pesquisador] na semana passada.

4. Pesquisador: Sim. A Irlandé fez um relato bastante interessante.

5. Irlandé: O meu primo tem tipo um retardo. Pelo menos é o que diz a mãe, e tem um laudo lá também. Ele estudava em uma escola da prefeitura daqui. Lá ele teve um avanço e aprendeu a ler o básico. Ele tem catorze anos, e está no sétimo ano. E agora eu sempre escuto ele chorar e dizer que não quer ir à escola. A minha tia não liga muito. Eu acho isso muito triste. Ele tem muita vontade de aprender. Às vezes ele pega o caderno e pede para explicar o que é que está escrito ali. Então eu percebo que existe um distanciamento dos professores no fundamental dois. Eu percebo que no fundamental um tem uma preocupação maior com o aluno. Agora esse primo não quer ir mais à escola, quer trabalhar com o pai dele ou qualquer outra coisa.

6. Professora supervisora: Aí acho que o que acontece é que não tem mais ninguém que possa assumir o aluno como um aluno dele. O professor não se sente obrigado a assumir, né? Não é aluno dele. Quando o professor tem uma classe e é o único daquela turma, ele se sente como mãe ou pai daqueles alunos. Ele sente a responsabilidade. No ensino fundamental dois é mais complicado mesmo, embora seja uma etapa muito importante para o aluno, já que é nessa passagem que a criança vai perceber professores diferentes com posturas diferentes. Isso também faz parte do aprendizado, saber que tem professores que ensinam diferente e que conhecem mais profundamente determinadas áreas do conhecimento. Não é aquele professor geral, mas sim um que tem o conhecimento numa área específica.

7. Eni: Infelizmente nas experiências que eu tive, eu vejo que a educação especial é um fardo.... não é assim? É um fardo para o estado lidar com eles... não é algo...

8. Irlandé: Não no geral! Tem professores que são excelentes.

9. Professora supervisora: Mas parece que são professores que são minoria na estrutura que temos hoje... tanto os professores, como a escola, os colegas...

O diálogo transcrito acima, envolvendo pesquisador, estagiárias (Eni e Irlandé) e professora supervisora, introduz a discussão sobre o compromisso do professor com a escolarização dos alunos com deficiência na escola comum. Possibilita-nos olhar para os sentidos em circulação quando a responsabilidade pelo ensino é discutida no âmbito da supervisão do estágio.

O pesquisador, ao tratar dos índices de evasão dos alunos PAEE na passagem do Ensino Fundamental I para o EF II, chama atenção para a formação na licenciatura. Em consonância com aquilo que é propagado pelo discurso oficial (BRASIL, 2008), circunscreve a responsabilização pela evasão à formação do professor e às relações na escola, eximindo outros atores importantes nesse processo, tais como os órgãos governamentais responsáveis pela formulação e acompanhamento das políticas públicas.

O direcionamento dado pelo pesquisador leva Eni a considerar falhas formativas: “... o professor não tem consciência. Ele **não é ensinado** a pensar sobre isso” (t. 2). Este *dizer* da estagiária sinaliza que a *conscientização* do compromisso do professor pelo aluno pressupõe um processo formativo, já que é algo que este profissional não é conscientizado/ensinado nas relações dentro da escola.

Eni recorre a vivências no âmbito escolar quando relata que vê “... *alguns professores falando ‘não é minha responsabilidade’...*” (t. 2). Traz, então, elementos tentando compreender o que fundamenta esses dizeres: a falta de formação; o número reduzido de aulas nas turmas; e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

O jogo de culpabilização/responsabilização ilustrado na fala de Eni: “... *dizem que o aluno já veio sem... sem o acesso ao ensino e foi passando*” (t. 2); “...*pensa que como não fica com os alunos todos os dias a responsabilidade é da professora da sala de recursos*” (t. 2) está vinculada à própria organização da escola. Como vimos na análise dos dois primeiros episódios, pautado pela difusão da ideologia do mérito (meritocracia), a responsabilidade pelo “(in)sucesso” recai no plano das micro relações, no plano *individual*: aluno, professor, escola, família, etc.

Também contribui para pensar a suposta falta de compromisso do professor do EF II/Ensino Médio o dilema hasteado pela cisão entre os modelos formativos discutidos no capítulo anterior: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático. Acerca disso, apontamos, subsidiados nos estudos de Saviani (2009), que, sob a hegemonia liberal-burguês, historicamente o ensino secundário foi definido como um lugar de distinção de classes, “[...] cujo papel é garantir aos

membros da elite o domínio aqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa [...]", por isso, "[...] os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas" (SAVIANI, 2009, p. 149).

Nas licenciaturas persiste a valorização da formação específica em detrimento daquela voltada aos aspectos didático-pedagógicos. O estudo de Gatti (2010), ao analisar a grade curricular de cursos de licenciatura em Letras, Matemática e Ciências Biológicas, sinaliza a presença (e persistência) da forte tradição disciplinar que orienta "[...] os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica" (GATTI, 2010, p. 1375).

Defendemos anteriormente que a formação do pensamento, e da consciência como um todo, está circunscrita às ideias que transitam socialmente (historicamente re-construídas), mediadas em/por atividades que vinculam o indivíduo e a realidade objetiva. Tais vínculos possibilitam a apropriação e (res)significação daquilo que é vivenciado e simbolicamente mediado pelo(s) outro(s). Dessa maneira, a cisão hasteada por esses dois modelos formativos e a consequente (des)responsabilização pelos *cuidados* pedagógicos incide na personalidade deste professor dos anos finais da educação básica, e Eni marca isso em sua fala no turno 2.

Trazendo o dizer (historicamente constituído) do outro incorporado na sua fala, Eni imprime tons valorativos, (re)pensando sua própria postura enquanto (futura) professora. Do mesmo modo faz Irandé: "*Deixa esse aluno de lado, né?*" (t. 3). Ao relatar a experiência do primo, a estagiária manifesta a importância dada ao *cuidado* enquanto componente estruturante da atividade docente: "*... eu percebo que existe um **distanciamento** dos professores no fundamental dois. Eu percebo que no fundamental um tem uma **preocupação** maior com o aluno*" (t. 5).

O descrédito vivenciado pelo primo de Irandé, com quem a estagiária demonstra ter uma vivência afetiva e íntima, traz para o discurso uma tonalidade emotiva ("*... Eu acho isso muito triste*") que sustenta a apreciação que a aluna faz do *distanciamento* e da *preocupação* com o aluno. Ensinar passa, assim, a ser um ato de proximidade e zelo pelo outro. O compromisso com o aluno se perfaz neste espaço de reconhecimento (da dignidade humana) de todo indivíduo.

A professora supervisora traz duas figuras que, pelo sentido mais estável que carregam, sinalizam para o compromisso assumido e o elo afetivo com o aluno: mãe e pai (t. 6). Nesse jogo simbólico, realça a importância da passagem do EF I para o EF II na formação/constituição do estudante “... *uma etapa muito importante já que é nessa passagem que a criança vai perceber professores diferentes com posturas diferentes. Isso também faz parte do aprendizado, saber que tem professores que ensinam diferente e que conhecem mais profundamente determinadas áreas do conhecimento*” (t. 6).

Em resposta, Eni *invoca* um signo com uma carga semântica forte (fardo): “*Infelizmente nas experiências que eu tive, eu vejo que a educação especial é um fardo... não é assim? É um fardo para o estado lidar com eles... não é algo...*” (t. 7). Abaixo, vejamos quais as acepções mais comuns desta palavra:

- fardo*
 substantivo masculino
 1 Objeto, conjunto de objetos ou volume mais ou menos pesado, preparados para serem transportados; carga.
 2 Qualquer volume para transporte; trouxa, embrulho, pacote.
 3 *fig* Aquilo que causa sofrimento difícil de suportar.
 4 *fig* Tudo o que exige cuidados e sérias responsabilidades.²⁸

Do italiano *fardo*, a acepção denotativa mais comum da palavra é *carga*, *peso*, *volume*. No seu sentido figurado, como observamos nos significados remetidos em 3 e 4, está vinculado àquilo que: causa sofrimento, difícil de suportar, bem como exige cuidados e sérias responsabilidades. Conforme Vigotski (2009) e Bakhtin/Volochínov (2014), a palavra ganha seu sentido no contexto, na situação de interlocução, vinculada aos *temas* em circulação. O sentido expresso por Eni tende a se aproximar mais da acepção figurativa do termo: a educação especial é um *peso*; é um *incômodo*; algo *difícil de suportar*.

A apreciação da estagiária está relacionada aos modos que a escola se organiza, subordinada a um sistema meritocrático implantado pelas avaliações externas. As *novas formas de exclusão no interior da escola*, respaldadas pela avaliação informal, encaram a criança e o jovem com deficiência enquanto aqueles

²⁸ Michaelis On-line – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: *fardo*. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Fardo/> > acesso em 20 jan. 2019.

que *atrapalham* os índices. Esses indivíduos são significados como o fardo, o peso, da instituição – aquilo que não é *suportado ali*.

Dainez e Freitas (2018) discutem o constructo de educação social na obra de Vigotski, sobretudo, nos estudos do autor sobre a deficiência. As interpretações feitas por essas autoras são fundamentais para o debate acerca do compromisso pela educação/formação dos alunos com deficiência, uma vez que, ao problematizar a íntima relação sociedade, educação e desenvolvimento humano presente em Vigotski, permitem-nos compreender que o dever pela formação integral do estudante (com deficiência) é social (não é personificado). Isso significa que tal compromisso (na escola) incorpora as tensões de uma sociedade fragmentada, organizada em classes e orientada pelos valores de mercado (DAINEZ; FREITAS, 2018).

Nessa conjuntura, as condições escolares e o significado atribuído ao déficit “[...] impedem a realização de um trabalho educacional com objetivo comum, sentido e valor cultural” (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 152). Ainda, como assinalam as autoras, respaldadas em Vigotski, contraditoriamente,

[...] se o modo de organização da vida social impõe obstáculos para a efetiva inserção e participação da criança com deficiência nas atividades e práticas, é na própria dinâmica social, por meio da educação, que é possível criar artefatos, instrumentos técnicos-semióticos que se tornem mediadores e extensores culturais das funções psíquicas (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 151)

Nesse movimento contraditório que, ainda no episódio 4, a fala de Irandé no turno 8: “*Não no geral! Tem professores que são excelentes*” desloca a culpabilização do professor, discurso incorporado pelos professores em formação no estágio. Coloca em questão a política e o discurso de responsabilização/culpabilização, trazendo à tona a valorização das práticas e do compromisso na escola.

A formação ética não se desvincula da organização do trabalho docente, assim como dos sistemas de alienação e subordinação. Diante desse contexto, resgatar a dignidade humana de todo indivíduo (como sinalizam, sobretudo, os dizeres do t. 5 e t. 6) com um tom crítico à objetificação dos alunos na instituição (carga; peso) vai se constituindo como formas discursivas/dizeres que desestabilizam aquilo que predominantemente é subentendido/significado.

Como vimos, Faraco (2009) assinalava que a noção de diálogo é apresentada em três dimensões na produção bakhtiniana: 1) *todo dizer* se orienta para o já dito; 2) é orientado para uma resposta; 3) e é internamente articulado por múltiplas vozes.

No episódio, ao se orientar para um *já dito* (a suposta falta de responsabilização pelos alunos; a Educação Especial enquanto fardo, etc.), os sentidos *alinhavados* na interlocução se orientam para uma resposta (a necessidade de outras relações – mais compromissadas com o aluno, com a formação humana) e articula internamente múltiplas vozes que traduzem e engendram lutas concretas: a educação como *negócio* ou *compromissada* com a formação humana?

3.3. Práticas de ensino na escola comum

Observamos momentos de interlocução com indícios de construção da prática de ensino com os alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Os episódios que compõem este eixo evidenciam a maneira que a atividade prática é *negociada* nas interlocuções e pelos sentidos em circulação. O estágio se organizava na direção de proporcionar esta autonomia ao (futuro) professor. Ilustram tal afirmação as atividades organizadas que exigiam que os licenciandos conhecessem práticas de ensino e elaborassem propostas de aulas considerando turmas com alunos com deficiências e a interlocução com o professor do AEE.

Episódio 5: “Surdo não conjuga verbo” (23 de março de 2017)

O Grupo 2 (Anna, Luiz Antônio e Roxane) apresentava a leitura sobre um artigo que discutia o ensino de Português para surdos. No recorte, Anna relata a experiência com uma aluna surda.

1. Anna: ... a minha aluna surda não conjuga verbo. Ela escreve “eu chegar”. Para ela não existe “eu cheguei”. A gente [professores] já foi orientado. Nas atividades com verbo se ela colocar assim, temos que colocar certo, mesmo sabendo que não está. A escola não sabe o que fazer. Você conciliar é muito difícil. A aluna escreve “eu chegar”, “eu comer”. **Ela não conjuga verbo.** Eu fui avisada sobre isso muito tempo depois. Ela trazia, eu corrigia e achava muito estranho. Daí fui conversar com algumas colegas e a intérprete disse que **surdo não conjuga verbo.** Eu não sabia...

2. Professora: ô, Anna, deixa só eu fazer um comentário. Não dá pra falar assim “surdo não conjuga verbo”. Não é culpa sua. Isso é uma coisa de senso comum que acaba permeando a escola. Como eles têm dificuldades para escrever no português porque na língua de sinais o tempo não é determinado na palavra... ele é determinado de outra forma, por exemplo, passado [faz sinal] e presente. Tem outros sinais para determinar passado e presente, não é na palavra. Para fazer essa passagem da língua de sinais para o português

é muito complicado. É como se eu fosse escrever em inglês. Eu sou até capaz de escrever, mas eu tenho certeza que meu texto em inglês terá marcas do português. Por isso que sempre que eu faço um texto ou um resumo em inglês eu passo esse texto para alguém que tem essa língua como materna, para que corrija. Porque eu sei que meu texto terá marcas de alguém que não é fluente na língua, né...

3. Anna: É... mas o que acontece é que o professor entra na sala de aula e não sabe.

4. Professora: É. Eu sei. O que acontece na escola é que às vezes não tem nenhuma recomendação para o professor. Deveria ter. Essa coisa da língua é importante considerar. Não é que o surdo não pode aprender a conjugar os verbos. Ele pode aprender que toda vez que for passado, ele tem que colocar o verbo no passado. Só que isso pode demorar muito mais.

5. Anna: Sim. Mas a minha intérprete não sabe, e muito menos inglês...

6. Professora: Nesse caso é o professor que tem que ter a responsabilidade do conteúdo. A intérprete pode interpretar aquilo que você está dizendo, mas ela não tem a obrigação de saber o conteúdo de história, geografia, português, matemática, inglês...

7. Luiz Antônio: Mas, no caso dela, eu acho que pode ser algo que o percurso de ensino dela está defasado, né? Por exemplo, eu tenho um aluno na minha sala que é autista. A monitora que acompanha ele em todas as disciplinas, não só no português, acaba tendo que estudar as outras disciplinas justamente para dar apoio a ele. Eu acho que isso é muito individual, né? Eu acho que é muito de quem cuida, do monitor, do cuidador, do aluno que vem com a defasagem.

8. Anna: Isso vai da pessoa...

9. Luiz Antônio: Como você estava dizendo [referindo-se à professora] dessa questão de conjugar verbo. O surdo ele pode sim... então eu acho que é uma questão que já vem de séries erradas, já pegou um profissional errado, né?

10. Vanda: Gente, não é questão de errado. Quanto mais ele tem contato com a primeira língua, mais fácil ele vai aprender a segunda língua. Aprender as duas línguas simultaneamente é muito difícil. Por exemplo, conjunção eles também não falam. Eles não dizem “eu vou junto com você”, é “eu junto você”. Isso porque a língua dele é constituída assim. Então, como na língua dele não tem essa necessidade das conjunções ou dos verbos no passado, eles indicam como o “ontem” [faz sinal] por exemplo.

11. Professora: Como vocês que são professores de inglês também. No inglês a gente fala tudo invertido, não é? Se você comparar com o português... e ainda na língua de sinais tem a questão que não é verbalizada.

12. Luiz Antônio: É. Pequenas palavras que eles acabam vendo, eles fazem os sinais.

13. Vanda: Quanto maior a apropriação da língua materna deles, melhor será o desenvolvimento da segunda língua. Se ele sabe uma, ele tem mais facilidade para aprender a outra.

14. Professora: Muitas vezes o surdo chega na escola sem a língua de sinais, o que não acontece com o ouvinte. O ouvinte chega na escola com uma língua. Esse é um problema que acontece porque o surdo não teve contato...

15. Eni: Por isso falam que ele tem dificuldades intelectuais também...
[falas simultâneas]

16. Professora: ... então é um problema social. É um problema da escola. É algo que a escola tem que atender. Tanto que no município, no atendimento dos surdos que estão chegando sem língua nenhuma, eles trabalham com os alunos surdos tendo língua de sinais. Enquanto os alunos ouvintes terão aulas de português, os surdos terão aulas de língua de sinais, para que ele tenha uma base. O que a Maly está defendendo na dissertação é justamente a ideia de que o surdo precisa da língua de sinais para aprender o português, para elaborar conceitos, ter vocabulário. É como a Anna disse, falta conteúdo linguístico mesmo, né? É um problema de linguagem...

17. Pesquisador: A Lourdes²⁹ trouxe vários casos na última aula.

18. Professora: Sim! Ela contou várias coisas que acontecem em sala de aula. Por exemplo quando ela fala que o professor não compreende que o intérprete tem que interpretar e explicar para os surdos o conteúdo. Ela disse que se ele for só ler, tem um número grande de palavras que ele [surdo] não teve acesso...

[...]

19. Pesquisador: ... acho que tem que ter um outro olhar para o texto do surdo, principalmente quando consideramos essa passagem de uma língua visual para verbal, para um sistema silábico, como a Lourdes mesmo disse na semana passada. Acho que quando pegamos um texto de um aluno surdo é importante ter essa percepção de que é uma segunda língua para ele e se questionar “o que eu posso corrigir primeiro?”. Será que vale a pena eu fazer todas as correções? Coerência, coesão, ortografia... Esse aluno vai receber esse texto e vai fazer o quê?

20. Eni: Não vai refazer. Penso que é mais fácil começar pelo sentido e considerando o grau de apropriação da língua portuguesa que ele tem.

21. Pesquisador: Sim! Temos que ter todo um cuidado com esse texto. Mas também não é chegar e falar “ah, ele é surdo, então deixa assim”.

22. Professora: Sim. Você tem que ensinar o correto...

23. Luiz Antônio: Mas ponderar, né?

24. Professora: Sim. Tem que trabalhar pensando que isso tem que ser considerado, mas não tendo o mesmo rigor que é no ensino da primeira língua.

25. Eni: É como o ouvinte. Nós sabemos que pedagogicamente não é bom corrigir tudo no texto...

26. Pesquisador: É! Se não ele desanima...

27. Eni: Ele desanima... e a questão do surdo além de você considerar que ele não tem acesso total e não é fluente na língua portuguesa, é pensar “o que corrigir?”. Acho que podemos começar pelo sentido. E depois se ele está aprendendo verbo, é verbo que ele vai aprender. Se for pronome, é pronome que ele vai aprender. É como fazemos com o ouvinte, mas considerando que é o ensino de uma segunda língua. E ainda uma língua que é...

28. Pesquisador: Visual.

29. Eni: Isso. Visual!

²⁹ Nome fictício. Professora que atua no Atendimento Educacional Especializado para surdos em uma Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública estadual. Lourdes participou de uma roda de conversas com a turma no dia 16 de março de 2018.

No episódio acima, Anna faz uma afirmativa que desencadeia toda a discussão posterior: “... *surdo não conjuga verbo*” (t. 1). A estagiária ministrava aulas de inglês em uma escola pública estadual, e explícita a maneira que se apropria de tal afirmação recorrendo à vivência com uma de suas alunas.

A professora supervisora discorda: “ô, *Anna, deixa só eu fazer um comentário. Não dá pra falar assim ‘surdo não conjuga verbo’*” (t. 2). Sinaliza o conteúdo acrítico deste entendimento explicitado pela estagiária: “... *é uma coisa de senso comum que acaba permeando a escola*” (t. 2). O conhecimento oriundo do *senso comum* ganha uma entonação negativa na voz da professora. O sentido estável apresentado inicialmente pela aluna-estagiária é desestabilizado, toma (outros) contornos na interlocução. Gradativamente, o signo da deficiência, da surdez, sai da esfera de limitações impostas pela *condição orgânica*, direcionando-se a um *vir a ser*: “... *Essa coisa da língua é importante considerar. Não é que o surdo não pode aprender a conjugar os verbos. Ele pode aprender que toda vez que for passado, ele tem que colocar o verbo no passado*” (t. 4).

Dessa forma, atravessando estes dizeres, entra em jogo concepções de deficiência e educação. Inicialmente, na fala de Anna, protagoniza-se uma perspectiva centrada no déficit, não na apreensão de conhecimentos.

Para as perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva, a própria individualidade pode ser compreendida enquanto signo se considerarmos que esta é passível de ser significada, adquirindo sentidos e constituindo o *eu para o outro* e *para si*. De fato, os modos que a criança e o jovem com deficiência são significados dão indícios das práticas de ensino desenvolvidas, bem como as perspectivas de desenvolvimento cultural destes. Entre o *não conjugar* e a *possibilidade de conjugação* está em jogo a constituição histórica e cultural de um indivíduo, que pode ser *flexionado* a *um constante futuro* (*vir a ser*) ou preso a *um passado*.

Jannuzi (2004) sintetiza algumas concepções que orientam as práticas educativas formais das pessoas com deficiência no Brasil. Enquanto fruto da forte influência exercida pela medicina e pela psicologia no trabalho educativo com crianças e jovens com deficiência, destaca um primeiro bloco de concepções como aquelas *centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal*. Enquadram-se neste bloco as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica: a primeira caracterizada pela subordinação às determinações do

diagnóstico médico; e a outra, não independente do modelo médico, enfatiza os princípios organicistas.

Lehmkuhl (2015) analisa propostas de formação oferecidas no âmbito da Educação Especial no período de 2005 a 2009. Identifica que o maior foco de formação não rompe com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, orientadas pelo déficit em detrimento do fazer pedagógico. Também Camizão e Victor (2015), ao analisar narrativas de professores das Salas de Recursos Multifuncionais, identificam a hegemonia do modelo médico-psicológico em políticas locais, o que secundariza o pedagógico e desvaloriza a formação e a autonomia do professor.

Notamos, assim, a hegemonia destas concepções centradas no déficit. Predomínio que no episódio aparece marcado na fala de Anna.

Ao refutar a afirmativa da estagiária, indica-se que a instrução não está restrita às condições orgânicas, já que é, na realidade, da esfera do social, da cultura, em uma concepção que se volta ao indivíduo da/na história.

Desse modo, o foco sai do indivíduo e se orienta para as práticas e a *responsabilização* (da formação) daqueles que se relacionam diretamente com os estudantes (intérprete, monitor, professor): “... *O que acontece na escola é que às vezes não tem nenhuma recomendação para o professor*” (t. 4); “... *a minha intérprete não sabe*” (t. 5); “... *é o professor que tem que ter a responsabilidade do conteúdo*” (t. 6); “... *A monitora que acompanha ele em todas as disciplinas, não só no português, acaba tendo que estudar as outras disciplinas justamente para dar apoio a ele. **Eu acho que isso é muito individual, né? Eu acho que é muito de quem cuida, do monitor, do cuidador, do aluno que vem com a defasagem***” (t. 7).

O compromisso com a escolarização do aluno entra novamente em foco. Aqui, a professora supervisora, em resposta ao que Anna deixa a entender no turno 5, indica que a responsabilidade pelo conteúdo ministrado é do professor, e não do intérprete. Luiz Antônio reitera a responsabilização, sobretudo, dos profissionais que atuam diretamente com o aluno com deficiência (intérprete, monitor, cuidador, etc.), o que exige, de certo modo, a responsabilização do docente de sala de aula. Manifesta-se, contudo, um entendimento do papel do outro: “... *eu acho que é uma questão que já vem de séries erradas, já pegou um profissional errado, né?*” (t. 9).

Adiante, Vanda centraliza a questão da apropriação linguística. Indica que quanto maior for o domínio pelo surdo da língua de sinais, maior será a facilidade

para aprender uma segunda língua, no caso o português. A discussão deste ponto permite que Eni considere os modos sociais de produção do déficit: “*Por isso falam que ele tem dificuldades intelectuais também*” (t. 15). Esta fala entra em confronto com um discurso que centraliza o *problema* no aluno; discurso este que reflete as vertentes destacadas anteriormente (médico-pedagógica; psicopedagógica). Tais dizeres *naturalizam* o próprio processo de ensino no sentido de entender o desenvolvimento restrito às condições orgânicas.

Respaldado pelos sentidos e significados em circulação, constroem-se modos de atuação com os alunos surdos. Isso fica nítido na maneira que, entre os turnos 19 e 28, pesquisador, professora supervisora e alunos *negociam* as práticas de ensino em língua portuguesa, considerando aquilo que é específico (o português como uma segunda língua, a apropriação linguística do surdo, etc.) e geral (o trabalho com o sentido do texto): “... *além de você considerar que ele não tem acesso total e não é fluente na língua, é pensar ‘o que corrigir?’*. Acho que **podemos começar pelo sentido**. E depois, se ele está aprendendo verbo, é verbo que ele vai aprender. Se for pronome, é pronome que ele vai aprender. **É como fazemos com o ouvinte, mas considerando que é o ensino de uma segunda língua**” (t. 27).

Nesse caso, os modos de atuação emergem orientados pelos sentidos em circulação na supervisão, o que subsidia/constitui as práticas de ensino com o alunado da educação básica. A docência e sua formação ultrapassam a *mera* aquisição de determinadas *técnicas*, envolvendo concepções/sentidos de escola, de aluno, do papel do ensino/do professor, etc.

Episódio 6: “Aqui tá todo mundo calmo!” – exercitando a prática docente (11 de maio de 2017)

Neste dia, os alunos apresentaram a primeira versão dos planos de aula para turmas com alunos com deficiência. No recorte abaixo, os estagiários estavam debatendo a sequência didática elaborada pelo Grupo 2, que abordava o gênero debate regrado para uma turma com alunos surdos.

1. Eni: *Eu não sei se entendi errado. Qualquer coisa pode me falar. É.. debate regrado tem que envolver necessariamente pessoas que são a favor ou contra algo. Vocês falaram que será feito debate, mas eu não entendi como eles [alunos surdos] participariam com frases... só se eu entendi errado... se foi isso mesmo, só para não falar que eu aponte algo e não entreguei sugestão, o que eu faria... debate regrado além de envolver turnos tem que envolver tempo. **E é óbvio que o aluno surdo vai precisar de mais tempo.** Seja se for a intérprete falar para o professor e ela fazer a voz ou para*

ele escrever. Poderia mudar isso. Se o grupo tem direito de falar três ou quatro minutos, ele poderia falar mais... falar não né, escrever. Escrever a argumentação. Se não, não é debate regrado, é conversa...

2. Professora convidada: Você está dizendo que envolve escrita? É isso?

3. Eni: Não. Debate regrado é oralmente. É a pessoa falando... isso seria a dificuldade com o surdo...

4. Luiz Antônio: O maior exemplo seria o debate político. A gente cai nessa concepção...

5. Eni: É muito interessante ela mostrar o vídeo porque na tv brasil quando tem debate... tem a....

6. Anna: O problema é que nosso grupo levou em conta a dificuldade que a gente encontra na sala de aula para incluir. Realmente é muito difícil...

7. Eni: Mas aí eles não vão fazer debate então, eles só irão estudar sobre.

8. Luiz Antônio: Sim. Na proposta a gente tira essa ideia da regra... de como dar tempo...

9. Eni: Mas pode adaptar a regra...

10. Luiz Antônio: A gente pensa em oportunizar a opinião dele através do que estamos fazendo com o banco de imagens... a gente realmente vai ter que introduzir ele no contexto, né? Daí a gente pensou em inicialmente fazer o gênero bilhete.

11. Eni: E o tema meio ambiente não é tão polêmico assim. Acaba caindo sempre na mesma... tem que preservar, poluir menos...

12. Anna: A proposta do caderninho do aluno incluía esse tema meio ambiente por isso que nós incluímos...

13. Professora convidada: Correto! E dependendo da maneira que você abordar meio ambiente dá uma briga boa. Coloque agropecuarista com reflorestador...

14. Eni: Mas aí um aluno de ensino médio não vai conseguir discutir isso.

15. Professora convidada: Mas você pode ajudá-lo a entender que existe...

16. Eni: O debate regrado tem que envolver... como o Luiz Antônio falou que eles vão falar só sobre isso [meio ambiente], excelente. Até porque nem toda aula você vai fazer o aluno produzir uma coisa nova. O debate regrado não é conversa. Tem que ter regra... mas você pode adaptar também.

17. Luiz Antônio: É... mas nós caímos na questão de como esse aluno vai conseguir argumentar, persuadir o outro, participar.

18. Professora convidada: E aí você tem que encontrar caminhos alternativos

19. Anna: A nossa proposta não foi definir tanto as regras... a nossa proposta foi incluir o surdo na discussão [desvia o olhar de Eni e fala encarando o pesquisador e a professora convidada]

20. Vanda: Mas aí que está. Se o surdo tem a intérprete, ele vai ser incluído a partir da intérprete...

21. Professora convidada: Mas ele não pode ser incluído só pela intérprete. Ele tem que fazer parte.

22. Vanda: Não, sim...

[falas simultâneas]

23. Beth: A proposta do plano é fictícia. Tinha que criar como se fosse..

24. Eni: A apostila traz esse tema. Mas a gente está aqui para adaptar. Sem contar que em sala de aula nós somos soberanos. Se a gente quiser mudar o tema, a gente muda. Se você abrir esse caderno está escrito material de

apoio. Então é para apoiar. Não é para você ficar engessado. Ela [professora convidada] falou que pode ser polêmico, mas se você quiser escolher outro tema, você pode.

25. Anna: *Mas num primeiro momento nós adaptamos a proposta.*

26. Maria Helena: *O que poderia ser feito...*

[falas simultâneas]

27. Luiz Antônio: *Sem brigar, gente!*

28. Eni: *Fica calmo!*

[falas simultâneas]

29. Beth: *Aqui está todo mundo calmo! ((risos))*

30. Maria Helena: *O que poderia fazer é pegar a questão visual da charge. Além de visual, é argumentativa. E aí trabalhar com a opinião...*

Observamos, nesse episódio, maior autonomia dos estagiários para o debate sobre a prática de ensino para o aluno com deficiência. Em relação à data, o episódio 6 é a última situação (mais recente) analisada. As outras situações nos dão alguns indicativos do percurso formativo, bem como do movimento intencional que gerou maior liberdade para a defesa de distintos pontos de vista acerca das relações de ensino com alunos com deficiência na escola.

Como analisado nos episódios anteriores, a produção de conhecimento no estágio acontece a partir dos sentidos e significados em circulação, numa relação ativa e responsiva por meio do embate entre os signos internamente apropriados e externamente compartilhados (STELLA, 2013), atravessados ideologicamente e com tons valorativos sobre o real.

Eni chama atenção para dois aspectos do plano de aulas elaborado pelo Grupo formado por Anna, Luiz Antônio e Roxane. O primeiro está relacionado à participação do aluno surdo no momento do debate regrado, que estava restrito à elaboração de frases; e o outro é em relação à própria temática escolhida para ser debatida (meio ambiente). Na exposição da sequência didática, o Grupo 2 sugere que a participação por meio de frases foi proposta com o intuito de contribuir com o enriquecimento do vocabulário dos surdos. Eni, contudo, contesta a proposta, vendo-a como *minimalista* por não proporcionar a participação na produção deste gênero textual: “... *Se não, não é debate regrado, é conversa*” (t.1).

Na fala dessa estagiária, nota-se a importância conferida à participação efetiva dos alunos nas práticas discursivas e textuais. Isso remete ao princípio norteador do ensino de língua portuguesa como língua materna anunciado pelo discurso *oficial*. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) de língua portuguesa, a título de exemplo, privilegiam o trabalho com o texto e suas formas de

manifestação (os gêneros) enquanto formação esperada para os alunos da educação básica.

Voltando-se a esse fim comum formativo, um dos caminhos indicados por Eni é a sugestão de um tempo maior de *fala* para os alunos surdos, subsidiado pela participação da intérprete ou pela escrita de argumentos.

A discussão que se desdobra entre os estagiários sugere a plasticidade da prática pedagógica, as múltiplas (im)possibilidades de acontecimento desta. Indica, também, a maneira que os fatores *extraclasse* subsidiam e respaldam a atuação do professor: “... é que nosso grupo **levou em conta a dificuldade que a gente encontra na sala de aula para incluir. Realmente é muito difícil**” (t. 6). Em outros momentos, Anna explicita que estas dificuldades estão relacionadas à falta de intérpretes nas escolas, à (pesada) carga horária de trabalho e ao (pouco) tempo disponibilizado para a preparação de aulas.

Também é bastante significativo observar neste episódio a maneira que os sentidos atribuídos ao verbo *incluir* vão se configurando, vinculando-se aos modos de organização da prática de ensino.

Anteriormente, discurremos que o discurso em torno da inclusão escolar é revestido do princípio da garantia de direitos a todos, responsabilizando os diferentes agentes/atores sociais na promoção e cumprimento desse fim. Enquanto sujeitos históricos, marcados pelos valores e dizeres de determinados tempos e espaços, percebe-se o modo que este termo aparece nos dizeres dos licenciandos. *Incluir* está relacionado com um(a) ato/ação realizado(a) por outras pessoa, no caso, pelo professor e/ou intérprete:

“O problema é que nosso grupo levou em conta a dificuldade que a gente encontra na sala de aula para **incluir**. Realmente é muito difícil...” (t. 6)

“A gente pensa em oportunizar a opinião dele através do que estamos fazendo com o banco de imagens... a gente realmente vai ter que **introduzir** ele no contexto, né? Daí a gente pensou em inicialmente fazer o gênero bilhete” (t. 10)

“A nossa proposta não foi definir tanto as regras... a nossa proposta foi **incluir** o surdo na discussão” (t. 19)

“... Se o surdo tem a intérprete, ele **vai ser incluído** a partir da intérprete” (t. 20)

“Mas ele **não pode ser incluído** só pela intérprete. Ele tem que fazer parte” (t. 21)

Tomando seu significado mais estável, o verbo *incluir* está associado à ação de colocar algo/alguém dentro de outro espaço, do qual se encontra necessariamente *excluído*. Reveste-se, então, de sentido a partir da relação incluído-excluído. O verbo provém do latim *includere*, sendo *in / claud/ere (cludo, cludere)*, que significa fechar, encerrar (cf. CURY, 2016, p. 17). O termo *claustrum* participa da origem desta palavra enquanto um espaço do qual alguns fazem parte (delimitado; fechado). Nessa direção, *incluir* é “[...] entrar no claustro, entrar em um lugar que encerra determinadas vantagens” (CURY, 2016, p. 17).

Nos dizeres acima o aluno não aparece como o sujeito que realiza a ação de *ser incluído*. Pelo contrário, parece haver um consenso no sentido de entender que este estudante é, na realidade, o objeto da ação de incluir. Ação feita por outra pessoa (professor, intérprete). Entretanto, essa ação não apresenta sentidos uniformes. No episódio, *incluir* aparece enquanto: possibilidade de participação na escola (t. 6); participação em sala de aula, mesmo com conteúdo paralelo/reduzido (t. 10; 19); ligado aos *serviços de apoio* oferecidos em sala de aula e na escola (t. 20); e participação plena no grupo, que não se esgota ao oferecimento dos *serviços* (t. 21). Além disso, tem o próprio sentido defendido por Eni, que está vinculado à participação plena deste aluno nas atividades da turma, com tempos e modos diferenciados e visando aos mesmos fins formativos (t. 1; 7; 16).

Esses sentidos não são excludentes. Mostram, na verdade, faces das formas como a participação na escola comum tende a ser entendida/significada.

Apoiados nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2014), apontamos que o conteúdo interno da palavra concentra mudanças sociais ocorridas, bem como pressiona movimentos a partir das constantes negociações de sentidos. O verbo incluir e suas ações empíricas vão sendo (res)significados em tramas histórica e socialmente definidas. Hoje, no campo da educação, enquanto reflexo do discurso predominante sobre a inclusão, esta parece pressupor a responsabilidade de outras pessoas (professor, intérprete) pela participação do aluno com deficiência na escola/sociedade (discurso do direito). No entanto, essa participação entra em *negociação* permeada pelas condições concretas: pode ser entendida como uma

suposta socialização, pela apropriação dos conhecimentos historicamente construídos ou, até mesmo, pela *simples* frequência do aluno nas aulas e no Atendimento Educacional Especializado.

Os sentidos vão se (re)produzindo frente aos modos que a escola está organizada, à formação do corpo docente e da equipe escolar como um todo, às condições de trabalho do professor, entre outros fatores. Nessa direção, a supervisão do estágio, acompanhada de um projeto intencional de formação, evidencia o caráter criativo humano, que subsidia possíveis mudanças, novos entendimentos, a partir do resgate dos motivos efetivos da atividade de ensino: a garantia de acesso pelo aluno ao conhecimento.

4 RECONSTRUINDO ESPAÇO(S) E TEMPO(S): FORMAÇÃO NA LICENCIATURA E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO BRASIL

Estudiar algo historicamente significa estudiarlo em movimento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno em todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo em movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento.

Lev S. Vigotski, **Método de investigación**

Anteriormente, tratamos de trazer elementos que nos possibilitassem desvelar a natureza histórica, cultural, simbólica e dialética do nosso objeto específico, qual seja, o processo formativo no estágio supervisionado da licenciatura. Para tanto, nos detivemos nos processos de significação e nas dinâmicas discursivas alinhavadas nos momentos de interlocução no estágio.

A construção deste trabalho esteve centrada no desvelamento da inter-determinação social/individual, na (re)elaboração de (novos) sentidos, com o intuito de valorizar o aspecto criativo humano e seu estatuto nodal na (re)construção das relações sociais objetivas.

Considerando o movimento ininterrupto do real, essa seção traz um recorte de alguns problemas e perspectivas para a formação inicial do professor no Brasil no tocante à escolarização do aluno com deficiência na escola comum.

Como afirmamos anteriormente, é na década de 1990 que ocorre no Brasil a apropriação do discurso internacional da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Daí decorre as discussões públicas e um conjunto de ações políticas que visavam (e ainda visam?) a garantir o acesso à escola para este público.

Esse movimento resultou no aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas das redes regulares de ensino, e a Política Nacional faz questão de indicar: de 1998 a 2013, as matrículas em classes comuns das escolas regulares passaram de 43.923 para 648.921 (BRASIL, 2008, p. 8). No entanto, tal massificação não veio acompanhada da redução na mesma proporção nas instâncias segregadas de ensino, bem como denuncia precariedades na escolarização deste público quando são identificados sérios problemas na

defasagem idade/série (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Também alguns estudos indicam a permanência de um modelo médico-psicológico que responsabiliza o indivíduo e o seu laudo clínico pelos insucessos acadêmicos (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2015) e práticas de ensino que priorizam as funções elementares e pouco investem nas capacidades simbólicas dos estudantes (FREITAS; MONTEIRO, 2011; MONTEIRO; FREITAS; JORGE, 2018).

No tocante à formação de professores, a maioria das ações governamentais esteve centrada na formação continuada em serviço e, principalmente, a partir de sistemas multiplicadores e à distância (KASSAR, 2011; 2014). Tais ações, por um lado, objetivam otimizar tempo e recursos e, por outro, traduzem a crescente desvalorização da formação inicial e teórica em detrimento da formação em serviço e prática, o que é encontrado no discurso das políticas educacionais em curso, tanto da educação fundamental em geral quanto das específicas no campo da Educação Especial (MAUÉS, 2003; MICHELS, 2011; VAZ; GARCIA, 2015).

Das poucas ações voltadas à formação inicial, destaca-se a Portaria Ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a). Esta primeira **recomenda**, no seu Art. 1º, “[...] a inclusão da disciplina ‘ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS’, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (BRASIL, 1994), enquanto que o Decreto 5.626/2005, no seu Art. 3º, torna obrigatória a inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

A Resolução n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior e para a formação continuada, no tocante à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, definem, no § 2º do Art. 13, uma série de conteúdos que devem compor a grade curricular dos cursos de licenciatura: “[...] direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, *educação especial* e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015a, p. 11; grifos nosso). Observamos que a Educação Especial aparece diluída, entre uma série de questões, sem apontamentos mais específicos, ficando a critério da organização dos cursos o

espaço destinado à área (uma disciplina, uma questão tratada em meio a outras disciplinas, etc.).

Em relação à abordagem dada à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos currículos de licenciaturas, Silva, Lodi e Barbieri (2015), ao analisar as grades e o plano de ensino de disciplinas que abordam a questão da inclusão e a partir de entrevistas com docentes universitários e licenciandos, observam que o conceito de inclusão abordado pouco tem dialogado com as práticas educacionais, concluindo que a formação para a diversidade ainda não se constitui como realidade.

Já no que se refere à formação continuada, cabe destaque ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciado em 2003. Lançado pela extinta Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC e pautado em uma ação multiplicadora, o objetivo deste Programa era:

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005b, p. 9)

Para esse fim, algumas ações foram: a realização de seminários nacionais de formação de coordenadores municipais e dirigentes estaduais, prestação de apoio técnico e financeiro e orientação da formação de gestores e educadores dos municípios-polo. Cada município-polo deveria organizar cursos regionais com os representantes de município de sua área de abrangência.

Caiado e Laplane (2009) refletem sobre o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade a partir de depoimentos de gestores de um município-polo. Entre os conflitos e as tensões apresentadas na implementação do Programa, destacam: a ausência de financiamento para o desenvolvimento de tarefas, a valorização de experiências de instituições de caráter privado e filantrópico em detrimento das práticas no âmbito da rede pública, as divergências entre o tipo de atendimento que deve ser oferecido e o local de oferecimento e as relações entre público e privado, consubstanciadas na predominância das instituições tradicionalmente dedicadas à Educação Especial (privado-filantrópico) pelos atendimentos educacionais.

Considerando o contexto e a estrutura educacional mais ampla, as autoras afirmam que estes conflitos e tensões podem ser entendidos através das múltiplas “[...] relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais” (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 313).

A estrutura preferencial proclamada pela Política Nacional atual é a frequência na sala comum da escolar regular e no atendimento educacional especializado, não substitutivo e realizado no contraturno, prioritariamente, em sala de recursos multifuncionais. No entanto, esta Política passa por avaliação e mudanças, sinalizando para uma proposta *mais econômica*, traduzida num movimento de “retorno” às instituições especializadas de caráter privado e filantrópico, desresponsabilizando o Estado com os custos na rede pública e regular.³⁰

Vaz e Garcia (2015) assinalam que, na configuração atual da Educação Especial hasteada pela PNEE-EI (2008), o professor do AEE é ressaltado. Dá-se centralidade aos métodos, instrumentos e técnicas de trabalhos no atendimento especializado, não tendo como foco de atuação deste profissional a apropriação do conhecimento escolar por parte do aluno. Tais aspectos também são observados nos estudos de Michels (2011) e Garcia (2013). Estas autoras apontam que as ações de articulação entre o AEE e a classe comum estão atreladas ao repasse de recursos e técnicas e que os serviços da Educação Especial estão voltados à “[...] acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas [...]” (GARCIA, 2013, p. 108).

³⁰ Apreendemos aqui um dado momento do movimento deste fenômeno. Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), após dez anos, passa por um processo de avaliação e reforma. Em novembro de 2018, dentro do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em São Carlos (SP), professores, estudantes e pesquisadores reunidos elaboraram uma carta aberta ao Conselho Nacional de Educação em resposta à minuta de reforma política disponibilizada para consulta pelo MEC. Nesta carta, posicionam-se contrários à atualização da PNEE-EI no momento histórico vivido. Entre as críticas, dão destaque para: 1) o fato da proposta não ser fruto de participação democrática; 2) pela proposta não se embasar no conceito social de deficiência construído na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; 3) pela tendência de “retorno” às escolas especiais em detrimento da garantia de permanência com qualidade em classes comuns de escolas regulares; 4) pelas concepções de AEE apresentadas (como assistência tecnológica); e 5) as sinalizações de diferenciação curricular. Também fazem críticas à ausência de diretrizes que garantam a Educação Especial na formação inicial do professor de classe comum e à proposição de escolas especiais e classes especiais como parte das diretrizes, questão já superada na atual política.

Em análise de documentos representativos da política educacional de Educação Especial, Vaz e Garcia (2015) ressaltam que:

[...] o projeto de professor de Educação Especial e sua formação guardam características comuns com os propósitos relacionados aos demais professores da Educação Básica no Brasil. Nesses aspectos, ressaltamos o direcionamento da formação com base na prática e na desvalorização da teoria e da reflexão sobre a apreensão do conhecimento escolar, o encaminhamento para a formação continuada à distância e, em sua maioria, na rede privada, e a necessidade de um profissional adaptável às mudanças, proativo e multifuncional (p. 55-56)

As autoras encontram, também, nessa documentação a persistência de elementos delineados pela concepção médico-pedagógica. Acerca desta questão, Michels (2006) argumenta que:

[...] a dificuldade da área em aceitar a crítica a esse modelo médico-pedagógico está relacionada ao pensamento hegemônico, não somente na educação especial, mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar (p. 417)

A autora assinala que a política de inclusão, em consonância com a política educacional mais geral, incide sobre (a formação d) o professor e a escola as exigências pela construção de uma 'nova' mentalidade política e social. Opera-se com a responsabilização docente pelo sucesso da proposta inclusiva ao colocar a falta de preparo deste no centro das atenções. Questões como as condições de trabalho do professor (salário, reconhecimento social, etc.) e a análise sobre as relações concretas que engendram a exclusão na organização social vigente são niveladas.

Nessa direção, Michels (2006) destaca o caráter perverso desta política:

[...] A política de inclusão não tem como objetivo remover os mecanismos de exclusão do interior da escola. Ao contrário, sob o discurso da inclusão com a necessária aceitação das diferenças, vem consolidando a exclusão. Agora, a inclusão não ocorre quando, por razões individuais, não há condição para tal. Ou seja, voltamos ao perverso argumento da meritocracia (p. 421).

Acerca da citação acima, o desvelamento de tal questão fica bastante explícito no episódio 1 desse trabalho. Nota-se o modo que as interlocuções no âmbito da supervisão são primordiais para ressignificação do espaço do aluno com

deficiência na organização da escola e os mecanismos de culpabilização e assujeitamento das escolas aos *Índices de eficiência* das avaliações de larga escala.

Os aspectos tratados nos levam a considerar questões mais amplas relacionadas à formação do professor. Entendemos que estes problemas específicos da formação no campo da Educação Especial ganham contorno e se inserem nos dilemas que perpassam a formação do professor como um todo. Sendo assim, optamos por nos deter à reflexão acerca: 1) da falta de profissionais formados nos cursos de licenciatura; e 2) da crescente tendência neotecnicista, que hoje está consubstanciada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico dos conhecimentos na Educação Básica. Tal tendência expropria da formação seu caráter político e crítico.

Sobre o primeiro ponto, mais de vinte dois anos após a promulgação da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996), apesar de iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR³¹, ainda não se vislumbra um quadro positivo em relação à formação em nível superior. Dados divulgados pelo INEP/MEC (CARVALHO, 2018), referentes ao Censo de 2017, sinalizam que 78,4% do total de professores que atuam na Educação Básica têm ensino superior completo. No Ensino Fundamental Anos Finais, esta porcentagem cresce para 85,3%, e no Ensino Médio chega a 93,5%.

Em relação à adequação da formação por área de atuação, os dados também são preocupantes. A título de exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, os dados referentes ao Censo de 2016 indicam que somente 59,2% dos docentes que atuam no Ensino Médio têm licenciatura na área ou bacharelado com complementação pedagógica (CASTRO, 2017).

O cenário é preocupante. Isso porque ainda não estamos considerando a natureza desta formação e o seu *locus*, que hoje se concentra predominantemente em instituições de ensino superior pertencentes a conglomerados financeiros, com carga horária mínima (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

As ações governamentais que visam a resolver a problemática ainda se sustentam em proposições que afirmam ser a formação de professores a panaceia

³¹ Ação da CAPES com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior para profissionais do magistério em exercício, oferecendo em conjunto com instituições de ensino superior cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

que *curará* todas as mazelas da educação pública no país. Tal discurso, como afirma Michels (2006),

[...] retira de cena as discussões sobre as condições de trabalho dos professores, como se elas estivessem resolvidas. A questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, entre outros elementos, não são mencionados pela política de formação docente. Ao contrário, essa política faz crer que basta a “boa vontade” dos professores para que os problemas educacionais se resolvam (p. 414)

Como exemplo, hoje temos a proposta do Programa Residência Pedagógica. Este programa, enquanto uma das articulações de implementação da BNCC, integra a Política Nacional de Formação de Professor e está voltado às licenciaturas, com o objetivo geral de “[...] induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”³².

Entre os objetivos específicos do Programa, estão:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. *Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*³³ (grifos nosso)

Percebemos a (re)afirmação de valorização conferida à formação prática do professor, expropriando deste a necessidade de apropriação do conhecimento teórico e objetivo, o que condiz com as propostas de formação de professores em curso (MAUÉS, 2003; MICHELS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Outra questão é o explícito alinhamento à BNCC, promovendo um regime formativo de conformação e assujeitamento do professor às reformas educacionais em curso. Um

³² Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> >. Acesso em 01 fev. 2019.

³³ Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> >. Acesso em 01 fev. 2019.

regime formativo que se volta à técnica, ao praticismo, à ideia do professor como técnico reproduzidor.

Notas publicadas por órgãos científicos explicitam o caráter tecnicista da BNCC, pautado no desenvolvimento de competências e tirando “[...] a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer” (ANPEd, 2018, p. 3). Nessa conjuntura, da formação docente sendo (re)encaminhada a um saber-fazer técnico, como os indivíduos são subjetivados como professores? Que conscientização acerca das relações concretas e do compromisso e intencionalidade na educação escolar de todos os alunos (incluindo aqueles com deficiência) é mediado nesses espaços?

Outro ponto se refere às possibilidades de *tradução* do Programa Residência Pedagógica na prática. Considerando a ausência de profissionais, e especialmente de profissionais formados, nas instituições de Educação Básica, qual o risco de termos o estagiário assumindo as funções de professor somente para baratear gastos? Sabemos que este pode ser um dos rumos tomados pelo investimento em ações que nivelam problemas reais enfrentados pela ausência de corpo docente.

O estudo de Freitas e Dainez (2018) destaca como alunas da licenciatura, imersas nas tramas vivenciadas no campo de estágio, frente aos modos de organização deste e das precárias condições de implementação de uma proposta inclusiva nas escolas, ocupam (indefinidos) papéis e constituem(-se) modos de ser docente e significar o processo de inclusão escolar:

[...] a posição de estagiária que B. ocupa na escola condensa diferentes papéis sociais relacionados à assistência necessária ao processo de escolarização do aluno com deficiência: o papel da cuidadora (alimenta, socorre), da professora de educação especial (fornece apoio específico), da professora regente (alfabetiza). Vivencia múltiplos papéis, participa da produção de sentidos da sua posição, se constitui imersa numa complicada trama de relações e acontecimentos (FREITAS; DAINEZ, 2018, p. 91).

As autoras consideram que o estágio é importante por aproximar o licenciando do cotidiano da escola, da prática docente. Contudo, caso *não haja* espaços para a interlocução e apropriação teórica, tal importância se esvazia.

[...] a vivência nas práticas escolares em consonância com a análise do vivido, desenvolvida com articulação teórica no âmbito do grupo de estudos na universidade, torna possível a sensibilização do olhar; as alunas

estagiárias percebem os gestos mínimos reveladores dos processos de ensino-aprendizagem. As percepções que vão sendo constituídas se orientam para as possibilidades do trabalho pedagógico e para as potencialidades de desenvolvimento de alunos com deficiência (ibidem, p. 98)

Freitas e Dainez (2018) relatam situações vivenciadas em um grupo de estudos na universidade, caracterizado como uma ação paralela. O acompanhamento “oficial” oferecido pela prefeitura para as estagiárias era realizado mensalmente por um centro de atenção educacional do município, com uma formação direcionada para o enfoque clínico e não pedagógico.

Os episódios analisados nos capítulos anteriores também mostram a relevância das interlocuções na supervisão no estágio, que, subsidiadas na análise e compreensão das relações sociais concretas, permitem movimentos de (re)construção de sentidos: seja na compreensão da organização da escola, do compromisso e responsabilização pela escolarização do aluno, bem como na negociação de práticas de ensino a partir de elaboração e confronto de *ideias*.

Encarando a totalidade na qual estamos inseridos, como entendemos essas expressões que a formação docente ganha em um projeto de país subordinado ao capital? Percebemos a desqualificação da formação inicial e teórica em detrimento de uma formação continuada e em serviço, que visa a atender uma preparação técnica e que expropria do professor o conhecimento objetivo das relações sociais, bem como da conscientização das formas e contradições engendradas no espaço escolar. Uma formação que legitima comportamentos (passivos) condizentes e necessários à reprodução do capitalismo contemporâneo, adequando a formação escolar ao padrão de exploração e exclusão.

As reflexões feitas aqui têm o interesse de possibilitar aberturas para o debate acerca das orientações políticas em relação à formação de professores hoje, sobretudo, no que concerne à educação escolar dos alunos com deficiência. Tanto a formação de professores como a Educação Especial passam por momentos que assinalam algumas mudanças. Mudanças que têm sido proclamadas sem a devida abertura ao diálogo com a sociedade civil, educadores e pesquisadores do campo. Nos limites impostos pelo objetivo deste estudo, trouxemos apenas alguns traços que dão indicativos dos (des)caminhos políticos na questão. Esperamos que tais indicativos possam despertar interesses para o aprofundamento em estudos

posteriores, assim como indicar a necessidade de acompanhamento e da abertura para o debate sobre essas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dia 15 de dezembro de 2018, foi realizado o ato de plantio de um ipê amarelo em homenagem à última turma do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da universidade campo de estudo desta pesquisa. Enquanto expressão particular de um movimento mais amplo, o fechamento do curso é parte do progressivo esvaziamento/desmonte daqueles cursos de licenciatura voltados para um projeto formativo crítico e emancipatório. Expressão particular com rostos, enredos e modos criativos de participação. Plantar o ipê foi uma forma simbólica de concretizar a permanência e a manutenção dos ideais do curso, que, embora extinto, continua vivo naqueles professores e alunos que fizeram a sua história dentro da universidade. História que tive a honra de vivenciar por seis anos (quatro como aluno e dois como pesquisador e na realização de Estágio docência).

O projeto deste curso se confunde com pessoas, nomes. Nomes que **transbordam** no derradeiro sentido desta palavra: sair das bordas (limites), extravasar, espalhar-se em torno. Indivíduos que afetam histórias, nos constituem. O **quanto** de vocês eu tenho. E o **quanto** de vocês eu (re)significo. Isso me leva também a querer transbordar: romper limites, extravasar.

Este trabalho teve como objetivo a análise dos processos de significação e da dinâmica discursiva na supervisão de Estágio Supervisionado da licenciatura, atentando aos indicativos de apropriações conceituais e ressignificações produzidas neste contexto. Para esse fim, fundamentamo-nos na psicologia histórico-cultural de Vigotski e sua Escola, no diálogo com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem presente nos estudos do Círculo de Bakhtin.

O que motiva a realização dessa pesquisa é a aproximação com as (im)possibilidades de uma formação de professores na licenciatura no tocante às ações voltadas para a escolarização dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Realidade que tem se concretizado hoje nas salas de aula regulares das escolas comuns na esteira da universalização do ensino fundamental e da proclamação de educação para todos, mas que esbarra em uma série de problemas no que se refere à formação de professores, às práticas de ensino, ao financiamento, etc.

Como unidade complexa de análise, tomamos a palavra enquanto materialidade concreta, que (re)incorpora nos seus atos enunciativos as relações

humanas objetivas e as forças sociais que as engendram. Isso permitiu encarar as inter-determinações entre social/individual.

Dessa maneira, num primeiro movimento, enquanto mediação teórica imprescindível para a apreensão do processo em análise, circunscrevemos a consciência como produto do trabalho, da atividade humana, e não premissa. Produto que se (re)faz nas constantes relações simbólicas com o outro. Não à toa, privilegiamos os espaços de interlocução, já que o interesse estava em apreender o movimento constitutivo nas relações concretas com o outro em âmbito institucional.

A organização do trabalho buscou viabilizar formas de ascender do todo às partes, das partes ao todo, das conjunturas subjetivas e particulares à totalidade, e desta às suas partes constitutivas. Procuramos explicitar as dinâmicas de produção de sentido(s) partindo daqueles significados historicamente *mais estáveis* para o modo que estes se corporificavam e entravam em negociação nas interlocuções e na organização do estágio.

O próprio estágio se impõe como campo de sentidos e respostas a formas historicamente instituídas. Contrapõe-se à hegemonia de tendências burocratizadas de realização dos estágios supervisionados nas licenciaturas (PIMENTA; LIMA, 2004; ALMEIDA, 2016), enfatizados inclusive pela própria legislação em curso (BRASIL, 2002a; 2002b; 2015a). A licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, no âmbito de um Projeto Acadêmico que tem como princípio ético a construção de uma sociedade solidificada em bases sociais, econômicas e culturais que garantam a participação democrática a todos, tem um projeto intencional de formação no estágio que supera os modos historicamente legitimados de realização deste: *enquanto imitação de modelos e enquanto apropriação de técnicas* (PIMENTA; LIMA, 2014).

A partir da análise dos episódios, percebemos que nas interlocuções e nas atividades que são oferecidas professora supervisora, pesquisador e os alunos e futuros profissionais se constituem, mediados por conceitos e conhecimentos (sentidos e significados) que tomam corpo nos diálogos travados em sala de aula. Conhecimentos que indicam as formas de apropriação do real como modos ideologicamente orientados, que remetem a discursos socialmente (re)construídos.

Observamos nos episódios a maneira que, nas entrelinhas, são captados conceitos de escola, deficiência, inclusão, educação, entre outros. Conceitos que entram em negociação nas dinâmicas discursivas e nos processos de significação analisados. Notamos que a professora supervisora tem um papel institucional de

destaque, dado o tempo de fala e os modos que (re)orienta as interlocuções e organiza os sentidos em circulação.

Outra questão que chama atenção é a maneira que as concepções vão constituindo modos de organizar o trabalho prático docente. Isso fica bastante nítido na análise dos episódios 5 e 6. Em especial no episódio 5, vislumbramos como a estagiária Eni constitui modos de atuação com o aluno surdo considerando os sentidos em circulação na interlocução e apreendendo o que é específico (o português como segunda língua) e geral (o foco no sentido do texto, na produção de gêneros textuais, etc.) no ensino desses alunos.

Também nesses dois episódios (5 e 6), na construção de práticas de ensino, além de entrar em jogo concepções de deficiência e educação, destacamos as formas que as condições concretas de trabalho (falta de intérpretes, carga horária de trabalho docente, etc.) afetam as práticas com os alunos com deficiência.

Principalmente no episódio 1, identificamos as maneiras alienadas de relação do indivíduo com a sua prática social, fruto da subjetivação nas condições objetivas de desenvolvimento. A organização do ensino fica subordinada aos índices de eficiência (notas, avaliações externas, etc.). Expropria-se a atividade de ensino de seus motivos efetivos, restringindo-a ao *rendimento*.

Nesse episódio, assim como no 2, observamos os espaços ocupados pelos alunos com deficiência na organização da escola. A tensão entre “*fazer parte do grupo*” e “*estar incluído no grupo*” ganha corpo nos relatos. Os alunos com deficiência são significados no interior da escola como: aqueles que não se apropriarão do conhecimento (por isso não *merecem* o reforço), ou aqueles que não são de responsabilidade de toda a escola, somente da professora *especializada*.

As experiências práticas ganham destaque nos processos de generalização e construção do conhecimento no estágio (o episódio 3 também é ilustrativo neste sentido). Através de situações vivenciadas, trazem-se elementos que buscam compreender o real e suas tensões.

O presente trabalho é uma possível leitura da realidade pesquisada. Dentro dos seus limites, permite um entendimento *até certo ponto* deste real. É inacabado e espera ser *verbo*, no sentido de ação: ação que instigue novas indagações e investigações; ação que instigue a organização de cursos que valorizem o aspecto criativo humano e se apoiem em um projeto intencional de transformação do real; e

ação que seja instrumento do pesquisador na sua práxis, no seus modos de atuar e compreender esse real vivenciado.

Em um contexto em permanente transformação e marcado pela subordinação de direitos básicos como a Educação ao capital, que é transformada em serviço e aberta à concorrência, indicamos a importância de reafirmamos o compromisso com a máxima humanização de todos. Compromisso que também se perfaz no plano discursivo, dotando-se da palavra, atribuindo novos sentidos.

No que se refere especificamente à formação do professor, na contramão das tendências mais recentes de despolitização desse profissional, transformando-o em mero reprodutor, atestamos a importância da sua formação crítica e ética. Ressaltamos, assim, um projeto formativo orientado pela apropriação do conhecimento objetivo pelo professor, de conscientização das relações sociais nas quais a inclusão do aluno com deficiência é proclamada e no enriquecimento de suas necessidades culturais, que mobilizam sua atuação em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. G.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 241-265.
- ALMEIDA, J. S. de. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- AMARAL, M. H. do. **Relatório final de Estágio Supervisionado**. Universidade Metodista de Piracicaba, 2016. 193 p.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Nota ANPEd: A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. 2018, 6 p. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate> >. Acesso em: 12 jan. 2019.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e Educação atuais**. 2007. 412 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara (SP), 2007.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-9.
- BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C.; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 174-181, maio/ago. 2009.
- BATISTA, R. D. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento de desbrailização**. 2018. 81 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2018.
- BORGES, C. S.; SANTOS, L. N. Atendimento Educacional Especializado: o que diz a literatura? In: JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, Agda E. S. (Orgs.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 81-90.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperior. Coleção de Leis do Império do Brasil, p. 71, v. 1, pt. I (Publicação Original). Disponível em: <

http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html >. Acesso em 20 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, 06 abr. 1939.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro e 1988. Senado Federal, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Portaria n. 1.793**, de 27 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 fev. 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 fev. 2002b.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamente a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei n. 10.068, de 19 e dezembro de 2000 Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005a.

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade - Documento orientador**. Brasília: MEC/SEESP, 2005b.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**, Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho e 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015a.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 07 jul. 2015b.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Florianópolis, SC, 2015. **Anais...** Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> >. Acesso em: 12 jun. 2018.

CARVALHO, M. de F. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. e C. M. (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 203-241.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor na educação básica**. Brasília: INEP, 2018. 67 p.

CARVALHO, S. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 321-339, set. 2013.

CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. G.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 267-292.

CASTRO, M. H. G. de. **Política Nacional de Formação de Professores**. 2017. 21 slides. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 22 jan. 2019.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-220.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. G.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação Especial: Políticas e Formação de professores**. Marília, SP: ABPEE, 2016. p. 17-33.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018.

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 39-83.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33, Caxambu, MG, 2010. **Anais...** Disponível em: < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2019.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D. Estágio extracurricular e educação inclusiva: dilemas e percepções de alunas do primeiro ano de um curso de Pedagogia. **Revista artes de educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 79-100, jan./abr. 2018.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-109, 2013.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131, jul. 2000.

JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

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

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 21-42.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: LAPLANE, A. L. F. de; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva** – 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5- 20.

LEAL, Z. F. de R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. G.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 221-237.

LEHMKUHL, M. de S. Formação continuada de professores na área de Educação Especial. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Florianópolis, SC, 2015. **Anais...** Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> >. Acesso em: 12 jun. 2018.

LEME, E. S.; COSTA, V. A. da. Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 667-680, set./dez. 2016.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-83.

MAIOR, I. M. M. de L. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 105-131, nov. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em**

seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre Educação Especial no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez.-jan. 2006.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. **Inclusão social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 67-80, jul./dez. 2017.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, dez.-jan. 2006.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MICHELS, M. H.; SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Quatro teses sobre políticas de formação de professores. In: MICHELS, M. H.; GENTIL, H. S. (Orgs.). **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 21-40.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 23-39.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; JORGE, L. M. Possibilidades e desafios da escola: formação de conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2018.

NOGUEIRA, D. C.; VARANI, A. SARESP e deficiência intelectual: sentidos para justificar, táticas para driblar baixos índices. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 214-237, mai.-ago. 2016.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; FURASI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-posições**, Campinas, 2019. No prelo.

POLÍTICA ACADÊMICA Universidade Metodista de Piracicaba. Prefácio: Gustavo Jacques Dias Alvim. 3 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

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

PRESTES, Z. Nós da Educação – A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski Bloco 1. **YouTube**. Canal TV Paulo Freire. 05 dez. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i6NQ1S_SDUw&t=92s>. Acesso em: 01 mai. 2018.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do curso de Letras – Língua Portuguesa. **Universidade Metodista de Piracicaba**, Piracicaba, 2017.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SE, s/d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHUARE, M. **A Psicologia Soviética: meu olhar**. Trad. Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. especial, 2015.

SMOLKA, A. L. B. O (impróprio) e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOUZA, F. F. de. Indagações e contradições sobre a ocupação do lugar de aluno com deficiência intelectual no cotidiano de uma escola de ensino fundamental pública de periferia. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 74-85, set./dez. 2018.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-190.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TULESKI, S. C.. Em defesa de uma Leitura Histórica da Teoria Vigotskiana. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação**. Maringá, PR: Eduem, 2009, p. 35-62.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

VARANI, A.; BALSAMO, L. M. “Eu só penso em descritor”: sentidos produzidos sobre a avaliação externa no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 117-134, out./dez. 2015.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2015.

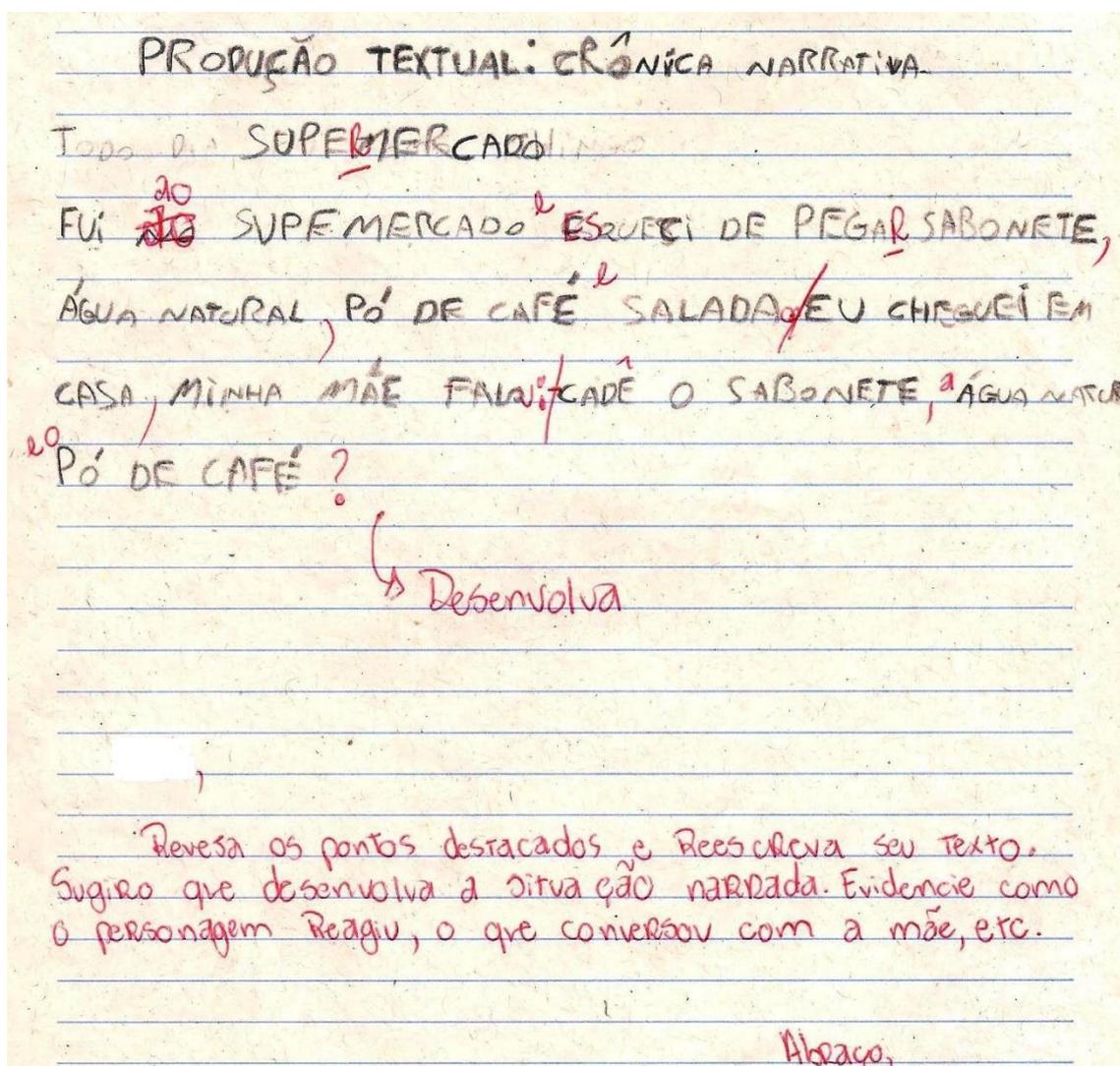
VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra – 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. dos; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2007

ANEXO A – PRODUÇÕES TEXTUAIS (JORGE)



1ª versão da crônica narrativa (24/05/2016).

PRODUÇÃO TEXTUAL - CRÔNICA NARRATIVA

EU SUPERMERCADO

FUI DO SUPERMERCADO E ESQUECI DE PEGAR SABONETE,
 ÁGUA NATURAL, PÓ DE CAFÉ E SALADA. EU CHEGUEI -

EU CHEGUEI EM CASA MINHA MÃE FALOU:

- CADÊ O SABONETE, A ÁGUA NATURAL E O PÓ DE CAFÉ?
- ESQUECI NO MERCADO / SÓ NÃO ESQUECE A CABEÇA -
- PORQUE ESTÁ COLADA / NÃO É COLADA ISSO, MÃE
- NÃO É NADA DISSO, MÃE. ESQUECI PORQUE ME-
 DESTRAIR COM UM HOMEM DESCONTADO COM A
 POLÍCIA É SÓ ISSO É.

2ª versão da crônica narrativa (30/05/2016).

PRODUÇÃO TEXTUAL - CRÔNICA NARRATIVA

FUI DO SUPERMERCADO E ESQUECI DE PEGAR SABONETE,
 ÁGUA NATURAL, PÓ DE CAFÉ E SALADA

EU CHEGUEI EM CASA MINHA MÃE FALOU:

- CADÊ O SABONETE, A ÁGUA NATURAL E O PÓ DE
 CAFÉ?
- ESQUECI NO MERCADO
- SÓ NÃO ESQUECI A CABEÇA PORQUE ESTÁ
 COLADA.
- NÃO É NADA DISSO, MÃE. ESQUECI PORQUE
 ME DESTRAIR COM UM HOMEM DESCONTADO COM A
 POLÍCIA É SÓ ISSO.

3ª versão da crônica narrativa (31/05/2016).

ANEXO B – PLANO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (1S/2017).

PLANO DE ENSINO 1S/2017

CURSO: Letras – Língua Portuguesa			
DISCIPLINA: Estágio I - Regência			
TURNO:	Noturno	SEM.: 7º	Nº CRÉD.: 04
	3ª feira: 19h20-20h40-Unimep - Oralidade 21h00-22h20-Unimep - Escrita		
	4ª feira: 19h00-23h00-Unidade Escolar		
	5ª feira: 19h20-20h40 Unimep- Ed. Inclusiva 21h00-22h20-Unimep- Gestão Escolar		
NATUREZA DA DISCIPLINA: PRÁTICA			
ÁREA: () BÁSICA () GERAL (X) ESPECÍFICA			

TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA (ESCOLA CAMPO)	QUINTA-FEIRA
<p>07/02</p> <p>Apresentação do Estágio. Sondagem sobre Campo de Estágio. Orientações para preenchimento do Contrato de Estágio (Central de Estágio). Retomada dos Planos de Ensino elaborados nas Práticas de Ensino.</p>	<p>08/02</p> <p>Primeira visita à unidade escolar: solicitação de Estágio e Entrega de documentos.</p>	<p>09/02 - Apresentação do Programa de Estágio: explicação das atividades que serão desenvolvidas ao decorrer do semestre, visitas que serão realizadas, conversa sobre a disponibilidade dos alunos, indicação de desenvolvimento do estágio na Escola Barão do Rio Branco, indicação da participação do mestrando Mateus durante o semestre, assinatura dos termos de livre e esclarecido, indicação do foco da disciplina na elaboração de adaptações curriculares.</p> <p>Apresentação da proposta de Estágio na área de gestão. Reflexões sobre a Educação no contexto atual a partir da atividade da “recorteca”</p> <p>Roteiros: entrevista com o coordenador e leitura do PPP da escola</p>
<p>14/02</p> <p>Apresentação do Plano de Ensino Apresentação dos Planos de Ensino elaborados nas PE.</p>	<p>15/02</p> <p>Obs. No dia 25/02, o estagiário deverá entregar o contrato assinado na Central de Estágio.</p>	<p>16/02</p> <p>- Leitura para discussão: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, MEC/SECADI) http://portal.mec.gov.br/index.php?option</p>

<p>Orientações para 1ª visita na UE. Entrega de documentos.</p>		<p>n=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192</p> <p>Roteiro para entrevista com Coordenadores Pedagógicos das escolas</p> <p>Breve relato das atividades desenvolvidas na Unidade Escolar /Recorteca</p>
<p>21/02 – Relato de experiência: 1º contato com a unidade escolar.</p> <p>Orientações para a próxima visita na U.E.:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar documentos orientadores para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, presentes na escola; 2. Informar-se sobre o número de aulas de Língua Portuguesa, se há divisão por área (Literatura, Gramática e Produção de Texto). Quando divididas, são ministradas pelo mesmo professor? Quantas horas-aulas são atribuídas para cada uma dessas frentes? 3. Informar-se se há orientação para o ensino de Língua Portuguesa; 4. Informar-se quais são os materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa; 5. Informar-se sobre a existência de projetos de Língua Portuguesa ou que envolvam a disciplina; 6. Informar-se sobre o Planejamento. Solicitar a permissão para a leitura do Planejamento com o objetivo de identificar sua elaboração, os gêneros textuais contemplados e o ensino da 	<p>22/02 -</p> <p>Encontro com a coordenação com o objetivo de obter dados a partir da orientação das supervisoras.</p> <p>Solicitação da permissão de uma professora de Português para permanecer na sala de aula.</p> <p>Primeiro contato com a professora da classe em que dará regência, procurando esclarecimentos sobre os itens orientados pelas supervisoras de Estágio.</p>	<p>23/02</p> <p>- Leitura para discussão: CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Educação Especial: Políticas e Formação de professores. Marília: ABPEE, 2016, p. 17 - 33.</p> <p>Período matutino: Visita - Sala de recursos da Escola Estadual Barão do Rio Branco</p> <p>Projeto Político Pedagógico e Tendências Pedagógicas</p>

<p>Oralidade;</p> <p>7. Informar-se sobre o calendário escolar.</p>		
<p>28/02 - RECESSO ACADÊMICO (CARNAVAL)</p>	<p>01/03 – RECESSO ACADÊMICO</p>	<p>02/03</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre diferenças entre Educação Especial e Inclusiva. - Reconhecimento da unidade escolar, dos profissionais, dos alunos e da comunidade – relato individual oral e escrito das entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos; discussão em grupo na UNIMEP. <p>Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar</p>
<p>07/03</p> <p>Apresentar os dados obtidos na visita da Unidade Escolar, sobretudo sobre o ensino de Oralidade.</p> <p>Orientações para a próxima visita à U.E.:</p> <p>Observar, na leitura do Projeto Pedagógico, questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente referentes ao ensino de Oralidade.</p>	<p>08/03</p> <p>Leitura e anotações referentes ao Projeto Pedagógico da U. E., observando questões ligadas ao ensino de Oralidade.</p>	<p>09/03</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o papel do professor do ensino regular no desdobramento das políticas de inclusão escolar. Concepções de Deficiência. - Análise do Projeto Pedagógico da escola em relação ao recebimento de alunos com deficiência - relato individual oral e escrito; discussão em grupo na UNIMEP. <p>Gestão democrática e participativa Dimensões da gestão</p>
<p>14/03</p> <p>Visita do dirigente</p> <p>Reflexão sobre os dados obtidos na U. E. sobre ensino de Oralidade, a partir do Projeto Pedagógico.</p> <p>Orientações para a próxima visita na U.E.:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visita à Biblioteca escolar: identificação do acervo, funcionamento, projetos, conversa com a bibliotecária, com o coordenador e com professores; 2. Analisar o material didático utilizado 	<p>15/03 –</p> <p>Visita à Biblioteca escolar.</p> <p>Análise de material didático para o ensino de Língua Portuguesa.</p>	<p>16/03</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características da escola em relação à acessibilidade - relato individual oral e escrito; discussão em grupo na UNIMEP. <p>* Adaptações físicas do prédio; * Local onde a escola está localizada (barulhento, movimentado, silencioso, etc.) * Estratégias, materiais e tecnologias que a escola dispõe no atendimento especializado (caso consiga contato com o professor do AEE; informação interessante para compartilhar com a turma)</p>

para o ensino de Língua Portuguesa.		Gestão democrática e participativa Dimensões da gestão
21/03 Visita Dirigente DE	22/03 Participação nas aulas de Língua Portuguesa para identificação dos alunos e das práticas pedagógicas do professor, observando também o uso do material didático.	23/03 Leitura de seleção de artigos sobre ensino de língua portuguesa para alunos com deficiências e salas de aula inclusivas. Perfil e competências do gestor
28/03 Visita Professora LP Oficina Pedagógica Reflexão sobre a participação nas aulas de Língua Portuguesa. Orientações para a próxima visita na U.E.: Participação da U.E. nas avaliações: Prova Brasil, SARESP, ENEM, PISA.	29/03 Participação nas aulas de Língua Portuguesa, observando as práticas pedagógicas do professor que envolvam o ensino de Oralidade. Solicitação de informações sobre a participação da U.E. em avaliações externas.	30/03 Exibição e discussão sobre o documentário Outro Olhar (Renata Sette): Olhar para o trabalho articulado entre professores regulares e professores especializados; relacionar com questões lidas nos textos indicados na primeira semana. Observação de alunos com deficiência em sala de aula e reflexão sobre modos que podem desenvolver os planos de ensino adaptados. (4 aulas Educação Inclusiva)
04/04 Refletir sobre as práticas pedagógicas sobre o ensino de Oralidade e sobre as diferentes avaliações externas.	05/04 Participação nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de identificar possíveis temas para a regência de Oralidade.	06/04 Visita da supervisão Roda de conversa com o diretor de escola (4 aulas Gestão)
11/04 Orientações para elaboração do Plano de Aula.	12/04 Participação nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de identificar aspectos relevantes para a preparação da regência.	13/04 – RECESSO ACADÊMICO
18/04 Professora Daniele Pasquali Professor Joaquim	19/04 Participação nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de identificar aspectos relevantes para a preparação da regência.	20/04 - Dinâmica de adaptações de atividades do Caderno do Aluno do Estado de São Paulo; trabalho em duplas; elaboração e posterior apresentação e discussão em sala. Violência nas Escolas. Disciplina e

		Professor Mediador
25/04 Apresentação do Plano de aula.	26/04 Participação nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de identificar aspectos relevantes para a preparação da regência.	27/04 Adaptar planos de ensino que serão desenvolvidos na disciplina de Regência (Gênero oral e escrito) para salas de aula inclusivas. Competências e Habilidades, como referências no processo pedagógico
02/05 Finalização dos Planos de Aula.	03/05 Participação nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de identificar aspectos relevantes para a preparação da regência.	04/05 Adaptar planos de ensino que serão desenvolvidos na disciplina de Regência (Gênero oral e escrito) para salas de aula inclusivas. Período matutino - Visita - Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico de Educação Especial (NUMAPE) Ensino Noturno e EJA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e Cadernos da EJA
09/05 Último dia para aprovação do Plano de Aula pela professora supervisora.	10/05 Aprovação do Plano de aula do estagiário pelo professor-regente.	11/05 Período matutino - Visita - Centro de Reabilitação de Piracicaba (4 aulas Ed. Inclusiva)
16/05 Exposição oral do Plano de Aula – individual.	17/05 REGÊNCIA	18/05 Visita Diretor e Coordenador
23/05 Orientações para elaboração do relatório.	24/06 REGÊNCIA	25/05 - Palestra: Professor de sala de recursos (Cida/Andreia) Avaliação Educacional
30/05	31/05	01/06

Exposição oral do Plano de Aula – para o curso	REGÊNCIA	Estágio Gestão (4 aulas) Visita CEES Antonio José Falcone - EJA
06/06 Orientações para elaboração do relatório.	07/06 Avaliação da regência. Participação nas aulas de Língua Portuguesa. PROPOSTA: E AVALIAÇÃO APRESENTAÇÃO DO ESTÁGIO	08/06 Palestra: Aluna Emily e professora Samara (Projeto desenvolvido sobre ensino de física para surdos). (4 aulas Ed. Inclusiva)
13/06 - FERIADO RELIGIOSO (PIRACICABA E LINS)	14/06 - RECESSO ACADÊMICO	15/06 - FERIADO RELIGIOSO (CORPUS CHRISTI)
20/06 Entrega do relatório. – Avaliação.	21/06 Agradecimentos aos profissionais da U. E. e solicitação de continuidade no segundo semestre de 2015.	22/06 Retorno avaliação do estágio para os alunos

CRITÉRIOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação acontece em todos os momentos e estará pautada na produção dos estudantes na disciplina. Essas produções referem-se à

- Presença nas aulas realizadas na Universidade e na Unidade Escolar;
- Elaboração e entrega de diários de campo de acordo com o cronograma de visitas na U.E. estabelecido pelas supervisoras de Ensino;
- Entrega de relatório, com atendimento às orientações fornecidas pelas supervisoras;
- Exposição Oral das atividades desenvolvidas na Unidade Escolar.

As atividades serão individuais. Serão considerados, além do mérito nas tarefas, o cumprimento do cronograma. **Caso o Plano não seja finalizado dentro do prazo estabelecido pela supervisora, o aluno não poderá continuar a regência e estará reprovado na disciplina Estágio Supervisionado I.**

Em caso de faltas ou de problemas na Unidade Escolar, a permanência do aluno no Estágio será reavaliada, podendo seu Estágio ser interrompido.

Documentos para avaliação:

1. Cumprimento do Cronograma de visitas à Unidade Escolar: Ficha horária.
2. Relatório: estrutura e mérito.
3. Exposição oral.
4. Elaboração de plano de ensino.
6. Entrega pontual de diários de campo.
7. Desempenho na regência.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
REGIMENTO GERAL Res. Consun nº 149/15, de 30/09/15.

Art. 81. O resultado da avaliação da aprendizagem, para todos os Cursos oferecidos na Unimep, é expresso por notas, numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), com variação decimal de 0,5 (meio), que reflitam o aproveitamento do aluno, na forma definida pelo Consepe.

Parágrafo único. Nos cursos em que constem atividades ou disciplinas com regulamento próprio aprovado pelo Consun, o resultado da avaliação deve ser expresso com menção “aprovação” ou “reprovação”.

Art. 82. É considerado aprovado na disciplina o aluno que, cumprida a frequência regimental, obtiver nota final igual ou superior a 6,0 (seis).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA:

Documentos:

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FINI, Maria Inês (coord.) **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa.** São Paulo: SEE, 2008.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Volume 1, 2008.

BRASIL. MEC/ SEF. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5a a 8a série.** Introdução, 2002

Textos:

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD) In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Mercado de Letras: Campinas, 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. **BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola, 2010.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, ANNA Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Parábola.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (e colaboradores). **Gêneros Orais e escritos.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRA, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J (e colaboradores). **Gêneros Orais e escritos.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PERINI, Mário A. Nossa sabedoria gramatical oculta (que significa "saber português?") In: PERINI, M.A. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 1997.

SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. Telejornal: um gênero para o letramento midiático IN: NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.) **Gêneros Textuais – da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

SARAIVA, José Américo Bezerra. Como analisar a canção popular? In: COSTA, Nelson Barros da. Práticas discursivas, exercícios analíticos. Campinas: Pontes, 2005.

Livros:

ABREU, Márcia. **Histórias de Cordéis e Folhetos.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percurso, objetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

AZEREDO, José Carlos de (org.) **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo de. **Manual de Radiojornalismo.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

BARBOSA Filho, André. **Gêneros radiofônicos.** São Paulo: Paulínias, 2003.

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. **Discurso e Ensino: o cinema na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CALABRE, Lia. **A era do rádio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAYSER, Elisane Regina. **Livro didático: os (des)caminhos da interpretação textual**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CURRAN, Mark. **Retrato do Brasil em Cordel**. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.
- DIONISIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, ANNA Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola.
- FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia do livro didático**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREITAS, Maria Teresa A. e Costa, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2003.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. Assoesp: 1984.
- _____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MCLEISH, Robert. **Produção de rádio**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.
- MAGALHAES, M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico – linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCONDES, Beatriz. MENEZES, Gilda e TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- NEVES, I.C.B (org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (orgs.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte; Ceale, Autêntica, 2005.
- RAMOS, Jânia. **O espaço da Oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

- ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras; 2004.
- SIGNNORINI, Inês. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Educ., 1998.
- _____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação**. São Paulo: Cortez: 2002.
- VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSCHI, Beth (orgs) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- VALENTE, André. **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Vozes: Petrópolis, 1999.

APÊNDICE A – TEXTOS INDICADOS NO SEMINÁRIO DE ARTIGOS

Grupo 1 – cegueira/baixa visão

GOMES, M. de O. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa a alunos cegos e com baixa visão. In: PASCHOAL, C. L. L. et. al. (orgs.). **Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014, p. 145-158.

LUPETINA, R. de M.; PEREIRA, D. de S.; ALVARENGA, J. B. Adaptação de tirinhas e gibis para o Sistema Braille e produções textuais de alunos do ensino fundamental: práticas desenvolvidas na revista Pontinhos, do Instituto Benjamin Constant. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 2, p. 169-188, jul.-dez. 2015.

Grupo 2 – surdez

FREITAS, M. M. Práticas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A (orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 211-226.

PEREIRA, M. C. da C. Analisando a compreensão de leitura por alunos surdos. In: _____. (Org.). **Leitura, escrita e surdez** / Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2ª ed. São Paulo: FDE, 2009, p. 28-50.

Grupo 3 – deficiência intelectual/dificuldades de aprendizagem

PINTO, G. U.; CAMARGO, E. A. A. A inter-relação entre a produção de sentidos e o aprendizado da escrita de uma criança com atrasos nesse processo: um olhar a partir da perspectiva bakhtiniana. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3781.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. de; FERNANDES, A. C. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: BRASIL. **Atendimento Educacional Especial: Deficiência mental** / Adriana L. Limaverde Gomes, Anna Costa Fernandes, Cristina Abranches Mota Batista, Dorivaldo Alves Salustiano, Maria Teresa Eglér Mantoan e Rita Vieira de Figueiredo (orgs.). Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 71-81.

Grupo 4 – síndrome de down/surdez

GOMES, A. L. L. A produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 285-300, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 mar. 2017.

PEREIRA, M. C. da. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 143-

157, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2017.