

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA ESCOLA: formação de
conceitos científicos de alunos com deficiência intelectual**

**POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF THE SCHOOL: the formation
of scientific concepts of intellectually disabled students**

**POSIBILIDADES Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA: formación de
conceptos científicos de alumnos con discapacidad intelectual**

Maria Inês Bacellar Monteiro

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Metodista de Piracicaba.
Piracicaba-SP, Brasil.
monteirobim@gmail.com

Ana Paula de Freitas

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade São Francisco (USF).
Campinas-SP, Brasil.
freitas.apde@gmail.com

Luísa Miranda Jorge

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).
Piracicaba-SP, Brasil.
luisamirandafono@yahoo.com

Resumo: Com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, este texto trata do ensino de alunos com deficiência. O objetivo é analisar, por meio da intersubjetividade presente nas relações de ensino, as condições concretas para o processo de formação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual. O trabalho empírico desenvolveu-se em uma escola pública, localizada em um município do interior paulista, tendo como foco as relações de ensino entre um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, matriculado no 8º ano do ensino fundamental, sua professora de Língua Portuguesa e a pesquisadora. Os dados foram registrados em diário de campo e gravados em áudio, com posterior transcrição. As análises buscam os sentidos que vão sendo construídos durante a dinâmica dialógica, a fim de compreender as condições concretas para o processo de formação de conceitos científicos. Os resultados apontam para os desafios e as possibilidades encontrados no trabalho com a elaboração de conhecimentos em sala de aula, revelando a importância de viabilizar práticas pedagógicas orientadas para as relações interfuncionais entre palavra, cognição e imaginação.

Palavras-chave: Educação Especial. Teoria histórico-cultural. Relações de ensino. Formação de conceitos. Alunos com deficiência.

Abstract: Based on the cultural-historical perspective of human development, this text addresses the teaching of students with disabilities. The objective is to analyze the concrete conditions for the process of scientific concepts formation in intellectually disabled students through the intersubjectivity found in teaching relationships. The empirical work was developed in a public school, located in a city in the countryside of São Paulo, focusing on the teaching relationships between an 8th-grade student with a diagnosis of intellectual disability, his Portuguese teacher, and the researcher. Data were recorded in field diary and audio, with subsequent transcription. The analyzes seeks to find the meanings that are being built during the dialogic dynamics, in order to understand the concrete conditions for the process of formation scientific concepts. The results point to the challenges and possibilities found in the work of knowledge elaboration in the classroom, revealing the importance of enabling educational practices oriented towards the inter-functional relations between word, cognition, and imagination.

Keywords: Special education. Cultural-historical theory. Teaching relationships. Concept formation. Students with disabilities.

Resumen: Con base en la perspectiva histórica y cultural del desarrollo humano, este documento se refiere a la enseñanza de los estudiantes con discapacidades. El objetivo es analizar, a través de la intersubjetividad presente en las relaciones educativas, las condiciones concretas para el proceso de formación de los conceptos científicos en los estudiantes con discapacidad intelectual. El trabajo empírico fue desarrollado en una escuela pública, ubicada en un municipio de São Paulo, se centra en la relación educativa entre un estudiante con diagnóstico de discapacidad intelectual, inscrito en el octavo grado de la escuela primaria, su profesora de lengua portuguesa y la investigadora. Los datos fueron registrados en un diario de campo y grabados en audio, con la transcripción posterior. Los análisis buscan los sentidos que se están construyendo en la dinámica dialógica con el fin de entender las condiciones específicas para el proceso de formación de los conceptos científicos. Los resultados apuntan a los retos y posibilidades que se encuentran en el trabajo con el desarrollo del conocimiento en el aula, revelando la importancia de permitir las prácticas pedagógicas orientadas para las relaciones funcionales entre palabra, cognición y imaginación.

Palabras clave: Educación Especial. Teoría histórico-cultural. Relaciones de enseñanza. Formación de conceptos. Alumnos con discapacidad.

1 INTRODUÇÃO

A temática do ensino para alunos com deficiência no contexto da escola regular tem sido nosso objeto de estudo e, entre 2015 e 2016, desenvolvemos um projeto de pesquisa¹ no qual focalizamos os professores do ensino fundamental II e ensino médio que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula. Os professores lecionavam em uma escola pública situada em um município de médio porte do interior paulista. A pesquisa buscava delinear possíveis caminhos para a transformação de ações desses professores e de suas práticas pedagógicas, enfocando especialmente as possibilidades de tais alunos elaborarem conceitos científicos e, deste modo, terem acesso ao conhecimento escolar. Buscávamos conhecer o processo de elaboração do conhecimento destes alunos e suas dificuldades para aprender. Nosso foco era identificar os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano e quais as práticas pedagógicas que os orientavam no ensino dos conteúdos escolares para esses alunos.

Essa pesquisa, norteada por constructos teóricos da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2000, 2001), foi desenvolvida a partir de dois eixos de investigação: no primeiro, investimos na formação continuada do docente, em um trabalho colaborativo, realizado durante um ano com reuniões quinzenais entre pesquisadores e professores. Nesses encontros, pudemos compreender as condições de trabalho desses docentes: a escola situava-se em um bairro periférico, com moradores em situação econômica e social precária (histórico de drogas, prostituição, pobreza extrema etc.). Segundo os professores, tais condições refletiam-se nas salas de aulas, pois os alunos eram desmotivados e tinham muitos problemas de natureza psicossocial.

Na escola, funcionavam duas salas de recurso, uma que atendia alunos com deficiência intelectual e outra, alunos com deficiência auditiva ou surdez. Muitos alunos tinham laudo indicando deficiências e vários não tinham diagnóstico médico, mas, na visão dos professores, deveriam ter deficiência intelectual, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem que apresentavam. Os encontros com os professores eram marcados por relatos dramáticos sobre suas condições de trabalho: revelavam sentimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que atribuíam dificuldades de aprendizagem aos alunos e julgavam que eles não iriam aprender, também compreendiam que a educação escolar seria a saída para eles terem acesso a uma situação sociocultural com mais possibilidades de inclusão social.

Havia uma tensão, marcada, por um lado, pela desmotivação dos docentes em relação ao ensino e, por outro, pelo desejo de fazer algo que viabilizasse aos alunos novas condições de existência. Nesse cenário, buscamos discutir com os professores questões sobre concepção de deficiência e modos de ensino e aprendizagem para todos os alunos, focalizando o tema da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2001). Como

¹ Financiamento Edital Ciências Humanas/CNPq.

resultados desses encontros, vários professores relataram uma mudança no modo de perceber as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência; alguns professores apresentaram indícios de mudança nas práticas pedagógicas realizadas.

No segundo eixo investigativo, focalizamos especialmente os alunos com deficiência intelectual, com foco na formação de conceitos científicos. O eixo foi desenvolvido no contexto de uma pesquisa de mestrado. A pesquisadora responsável acompanhou um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, durante o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2016, respectivamente no 6º e 7º anos do ensino fundamental, em aulas da disciplina de Língua Portuguesa. A partir das relações estabelecidas entre a professora da disciplina, o aluno com deficiência e seus pares, o estudo buscou os indícios das possibilidades de esse aluno aprender conceitos científicos. No presente texto, apresentamos um recorte dessa pesquisa de mestrado, com o objetivo de analisar, pela intersubjetividade presente nas relações de ensino, as condições concretas² para o processo de formação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual.

Vigotski³ (2001) realizou uma análise experimental para explicar a formação de conceitos, revelando aspectos essenciais desse processo. Por meio dessa análise, o autor distinguiu alguns estágios: sincretismo, pensamento por complexos e conceitos potenciais. No primeiro estágio, o significado da palavra é difuso e a criança forma amontoados de objetos sem nenhuma relação factual ou concreta real; no estágio seguinte – pensamento por complexos –, surgem relações factuais entre objetos. Nesse modo de pensamento, as generalizações criadas representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos. A criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum e a torná-los mais complexos segundo as leis dos vínculos objetivos que ela vai percebendo em tais objetos. Por fim, o estágio dos conceitos potenciais pressupõe a combinação e a generalização de objetos. Isso ocorre com base em elementos concretos da experiência, mas também na relação com um conceito abstrato. Nesse estágio, a capacidade de analisar e sintetizar se consolida e articula. Todo esse desenvolvimento da formação de conceitos vai ocorrendo no curso do processo de intersubjetividade entre a criança e o adulto, mediado pela palavra, que é utilizada de forma diferenciada pelo adulto e pela criança. Ambos atribuem os mesmos significados às palavras, ou seja, elas têm uma equivalência funcional, e é isso que possibilita a ocorrência da interação verbal entre eles. Todavia, uma criança, ao usar uma nova palavra, está apenas iniciando o processo de formação conceitual e, no adulto, a palavra já opera como um conceito verdadeiro. Para Vigotski (2001, p. 399, grifo do autor): “os significados das palavras se *desenvolvem*”.

Concernente com o pensamento dialético, que orienta sua compreensão sobre a constituição humana, tais estágios não são entendidos de maneira linear, mas “devem ser concebidos historicamente e interpretados como reflexo dos estágios mais importantes por que passa o processo real de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 200-201). Desse modo, o processo de formação de conceitos é dinâmico e vai ocorrendo nas diversas situações sociais vivenciadas pela criança em contextos variados: familiar, escolar etc. No processo de constituição humana, a formação de conceitos é uma das funções psíquicas superiores, portanto, como as demais funções (memória lógica, atenção voluntária, imaginação, desenvolvimento da vontade), tem sua gênese social e, assim, envolve a interação com os outros – em processos mediados pela palavra. Em um primeiro momento, a palavra do outro (mãe, pai etc.) vai orientando as ações da criança; posteriormente, a própria criança passa a utilizar as palavras para guiar seu pensamento. Para Vigotski (2001), a palavra é o signo que, no início, tem o papel de meio para a elaboração de um conceito; posteriormente, ela própria torna-se o conceito. Todo esse processo é longo, dinâmico e envolve a participação do outro.

² Para Vigotski, inspirado no materialismo histórico e dialético, a cultura é produto de leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana (condições da vida social e da atividade social do homem).

³ A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Optamos por uma só forma no texto, porém preservando as indicações diferenciadas nas referências bibliográficas

No contexto escolar, essa ideia torna-se essencial para refletirmos sobre os modos como os alunos apropriam-se dos conteúdos escolares. Vigotski (2001) define tais conteúdos como conceitos científicos que são sistematizados e aprendidos em situações formais de ensino; nesse sentido, eles se contrapõem aos conceitos cotidianos, que são elaborados em situações informais de aprendizagem e têm um nível de abstração pouco elevado: formam-se na interação da criança com seu meio social. Os conceitos científicos têm nível mais elevado de abstração. Na situação escolar, os alunos apoiam-se no conhecimento espontâneo e em outros conceitos científicos que trazem de experiências escolares prévias para os elaborarem. Mas essa elaboração depende das intervenções deliberadas do outro (professor, pares) e da mediação semiótica (sendo a palavra o signo principal), que possibilitarão aos alunos a apropriação e a significação de novos conceitos.

Góes e Cruz (2006) argumentam que a escola, tendo o compromisso de ensinar conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados, necessita organizar suas práticas sobre o campo da significação. Assim, nas situações escolares, alunos e professores vão negociando, por meio da palavra, os sentidos para o que está sendo trabalhado. No presente texto, temos a intenção de refletir sobre o modo como os conceitos científicos estão sendo elaborados no âmbito escolar, desvelando as reais condições para a ocorrência desse trabalho, com foco no ensino no contexto da diversidade.

Organizamos o presente artigo em duas seções: na primeira, apresentamos a contextualização do estudo e o direcionamento metodológico assumido; na segunda, trazemos a situação selecionada e fazemos uma discussão teórico-analítica sobre o caso. Por fim, a título de considerações finais, suscitamos reflexões sobre as condições concretas da escola para lidar com a elaboração do conhecimento e apontamos o que pensamos serem caminhos possíveis para tornar o ensino mais significativo para todos os alunos que frequentam a escola regular.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Realizamos este estudo em uma escola pública estadual localizada em um município do interior paulista que tinha, nos anos 2015 e 2016, 623 alunos no ensino fundamental II e ensino médio. Desses, 18 com deficiência, frequentavam, no contraturno, as duas salas de recursos multifuncionais da escola, uma para alunos surdos e outra para alunos com deficiência intelectual. Como já mencionamos, trazemos aqui uma situação recortada de uma investigação de mestrado (JORGE, 2017), realizada no contexto do projeto maior. O aluno focalizado no estudo é André⁴, com 13 anos, com deficiência intelectual. Frequentava o 8º ano e, no contraturno, a sala de recurso⁵ para alunos com essa deficiência. A professora acompanhada foi Laura, com formação em Letras e docente da escola havia mais de 15 anos. Durante o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, a pesquisadora – e uma das autoras deste texto – participou das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora Laura. Nessa participação, a pesquisadora pôde interagir com o aluno, com os pares e também com a professora. Concernente com os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, o pesquisador é parte da situação da pesquisa e, na relação com os sujeitos envolvidos, suas ações provocam efeitos sobre eles. Toda a intervenção realizada pela pesquisadora foi registrada em diário de campo e gravada em áudio, com posterior transcrição⁶.

Selecionamos uma situação ocorrida em sala de aula como caso prototípico para realizar as discussões pretendidas. Pino (2005), ao discorrer sobre o método na perspectiva histórico-cultural, argumenta que casos singulares se tornam exemplares

⁴ O projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Assim, todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

⁵ Neste texto, focalizamos o trabalho realizado na sala comum, durante as aulas regidas pela professora de Língua Portuguesa, por isso, a professora da sala de recursos não foi focalizada. Ressaltamos que, no período em que desenvolvemos a investigação, não houve um trabalho em parceria colaborativa entre essas professoras.

⁶ Nas transcrições, optamos por respeitar as marcas de oralidade dos participantes.

para a compreensão de fenômenos gerais, pois, ainda que haja aspectos específicos e singulares em razão da história dos sujeitos envolvidos na situação, as singularidades constituem-se no social e “o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria condição *humana*”. (PINO, 2005, p. 186, grifo do autor). Nesse sentido, buscamos compreender “como se manifesta o grande no menor”⁷ (VIGOTSKI, 1995, p. 66, tradução nossa), ou seja, por meio da situação analisada, podemos dar visibilidade às condições concretas oferecidas para os alunos elaborarem conceitos científicos no cenário do ensino para a diversidade.

Nas análises, focalizamos a dinâmica dialógica entre os participantes. Compreendemos, conforme Bakhtin (1995), o diálogo de forma ampla e não circunscrito às interlocuções dos encontros face a face, mas diz respeito a todo e qualquer tipo de comunicação verbal. A dinâmica dialógica envolve a presença de vozes alheias e palavras já ditas, em uma corrente ininterrupta de comunicação verbal que se refere à vida cotidiana, aos acontecimentos políticos, ao conhecimento etc. Assim, nossas análises buscam os sentidos que vão sendo construídos durante a dinâmica dialógica, a fim de compreendermos as condições concretas para o processo de formação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual. Para isso, não basta descrever o que está ocorrendo; é preciso explicar os acontecimentos em curso. Olhamos para a dinâmica desses acontecimentos com a intenção de buscar os indícios que nos revelem o processo de elaboração conceitual.

Organizamos o episódio em quatro momentos. No primeiro, focalizamos o trabalho realizado em sala aula de e tensões entre significado e sentidos; no segundo, apontamos para os múltiplos sentidos das palavras; no terceiro, enfatizamos a importância do outro para a participação de André; e, no quarto momento, destacamos as relações entre imaginação, formação de conceitos e palavra.

3 SALA DE AULA: (im)possibilidades nas relações de ensino

Situação: Laura, a professora de Língua Portuguesa, passou para a classe uma atividade do Caderno do Aluno⁸. Deveriam interpretar o poema “Toada de ternura”, de Thiago de Mello, no livro *Faz escuro mas eu canto*, de 1965.

Toada de ternura

Para Leonardo, um menino meu amigo

Meu companheiro menino, perante o azul do teu dia,
trago sagradas primícias
de um reino que vai se erguer
de claridão e alegria.

É um reino que estava perto,
de repente ficou longe:
não faz mal, vamos andando
porque lá é o nosso lugar.

Vamos remando, Leonardo,
porque é preciso chegar.
Teu reino ferindo a noite,
vai construindo a manhã.
Na proa do teu navio
chegaremos pelo mar.
Talvez cheguemos por terra,
na poeira do caminhão,
um doce rastro varando

⁷ “Como se manifiesta lo grande en lo más pequeño.”

⁸ A proposta curricular do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) é composta por um conjunto de materiais e documentos organizados pelas diferentes áreas do saber: ciências da natureza e suas tecnologias, matemática, ciências humanas e suas tecnologias e linguagens códigos e suas tecnologias. Para cada uma dessas áreas e suas respectivas disciplinas há o “Caderno do Aluno”, com conteúdos e atividades diversas, e o documento orientador ao professor, denominado “Caderno do Professor”.

as fomes da escuridão.
Não faz mal se vais dormindo,
porque teu sono é canção.

Vamos andando, Leonardo.
Tu vais de estrela na mão,
tu vais levando o pendão.
Tu vais plantando ternuras
na madrugada do chão.

Meu companheiro menino,
neste reino serás homem,
como o teu pai sabe ser.

Mas leva contigo a infância,
como uma rosa de flama
ardendo no coração:
porque é da infância, Leonardo,
que o mundo tem precisão.

Episódio 1 – Trabalhando com a poesia: entre significado e sentidos

Os alunos abrem o caderno do aluno e buscam o poema indicado pela professora. André identifica a página indicada e, ao encontrá-la, pergunta se é para copiar; a professora responde que não. A professora inicia, então, a atividade, fazendo a leitura do enunciado que está na página 70 do caderno.

Laura: Na página 70, lá em cima, está escrito assim: “A palavra no momento da ternura. Pela palavra se comunica, pela palavra se forma, pela palavra se olha, se chama pelo outro. Pela palavra se brinca, se cria, se inventa um mundo novo. Pela palavra me descubro, pela palavra me entendo, pela palavra eu sou, sou o poeta”. [A professora explica.] Então, as palavras, elas têm um valor, né? As palavras elas têm um peso quando alguém comunica alguma coisa para a gente. Se eu chegar aqui e comunicar num tom sorrindo, eu passo uma imagem para vocês. Se eu chegar aqui e pronunciar uma palavra e falar num tom agressivo, vocês já vão perceber que eu já não estou tão simpática. A minha fala é que estou brava. Então, dependendo de como pronunciamos as palavras, dependendo de como a gente se comunica, o que a gente fala, as palavras refletem alguma coisa em quem está ouvindo.

Pedro: E como você está agora? [O aluno faz essa pergunta, porque, no início da aula, Laura chamou a atenção dos alunos quanto à organização da sala.]

Laura: Agora estou normal já, porque eu quero dar a minha aula aqui e ensinar vocês. Uma palavra associada a alguma coisa legal transmite algo bom para quem está ouvindo. Uma palavra pesada, uma palavra, vamos dizer assim, quando alguém ofende uma pessoa usando palavras no sentido assim, eu quero falar mesmo uma forma que eu posso agredir aquela pessoa. O que acontece, a palavra, ela tem, ela deixa uma marca. Se eu chego aqui e falo: “Nossa, que alunos bonitos! Nossa, que alunos educados! Nossa, que alunos estudiosos!” Se eu chego aqui e falo de forma estúpida, a palavra vai causar uma reação em vocês. Dependendo do que falamos, as palavras adquirem novos valores. Esse poema aqui se chama “Toada de ternura”. Eu vou ler uma vez com vocês, depois eu vou pedir para alguém tentar ler também, cada um lê uma estrofe do poema. Está bom? Vamos lá, então!

Durante a leitura do poema e da explicação da professora, André deitou-se em cima do livro. Cada aluno lia um verso do poema a pedido da professora. Laura não pediu para André ler.

A docente discutiu o significado de algumas palavras contidas no texto. Chamou a atenção para as palavras: “primícias”, “toada”, “flama”, “pendão”, “precisão” e “varando”,

que faziam parte de uma lista, com seus respectivos significados (vocabulário), que se encontrava no livro, logo após o poema.

Laura: Precisão, aqui, é no sentido de necessidade. Antes de eu continuar a leitura com vocês, eu vou pedir para alguém ler. Vocês viram que tem palavras diferentes, palavras novas aí, né? Tem alguma palavra que vocês não entenderam?

Paula: Primícias.

Laura: Está aqui no vocabulário: “primícias”. Vamos ler juntos? “Primícias: primeiras coisas de uma série, começos, prelúdios”. Primícias ou prelúdios é a mesma coisa. É o início de algo, né? Primeiras coisas de uma série que vão acontecendo, que vão se sucedendo. Tem mais palavras aí que eu acho que vocês tenham dúvidas.

João: Toada.

Laura: “Toada: canto ou cantiga”. Tem a ver com melodia, tá? “Toada: canto ou cantiga”.

Paulo: Flama.

Laura: Flama é chama. Flama é chama.

Tiago: Pendão.

Laura: E pendão. O que é pendão?

[Ninguém responde.]

Laura: Bandeira, estandarte ou símbolo que vai na frente de tropas. Então acho que essas aí são as que causariam dúvidas para vocês. E precisão, todo mundo sabe o que é precisão?

[Ninguém responde.]

Laura: Necessidade. Aqui na nossa região não é muito comum; as pessoas usam a palavra “necessitado”. Ele está necessitado de alimentos. Ah, ele está necessitado de comprar remédios. É nesse sentido. Mas tem uma região, mais a região de Minas, Belo Horizonte... Eu já ouvi bastante ex-alunos que já estudaram aqui e já saíram... eles falam assim: “Ah, eu estou com precisão de tomar água”; “Ah, eu estou com precisão de sair um pouco da sala de aula”. Então é necessidade, tá? Essa palavra não está no vocabulário, mas eu já estou afirmando para vocês que é isso. Acho que no mais são essas, né? Tem mais alguma que talvez vocês não conheçam? Não?

[Ninguém responde novamente.]

Laura: O que seria varando? “Um doce rastro varando”. Está na quarta estrofe, aqui. Aqui embaixo [vira o livro e aponta o local em que aparece a palavra para os alunos]. Varando. Última estrofe da primeira coluna: “Talvez cheguemos por terra, na poeira do caminhão, um doce rastro varando as fomes da escuridão. Não faz mal se vais dormindo”. Atravessando: cruzando. Atravessando: cruzando.

Mateus: Eu estou varado de fome, dona.

Laura: Isso. “Eu estou varado de fome”. Tem uma expressão assim.

Mateus: Não, não é exemplo. Eu estou com fome mesmo.

Laura: Você está mesmo? De verdade? Daqui a pouco é o intervalo...

A professora chamou a atenção também para a ilustração do poema. Enquanto explicava, André conversava com alguns colegas e parecia não estar atento no que Laura falava.

Ao introduzir a atividade, a professora Laura indicou aos alunos a página do livro e leu o enunciado. Em seguida, explicou que existem várias possibilidades de uso das palavras que levam a diferentes entendimentos/sentidos, a depender de como elas são ditas (entonação, contexto, expressão facial), ou seja, trabalhou com a ideia de

polissemia⁹, dos múltiplos sentidos que uma palavra pode ter a depender do contexto ou situação em que é dita. Conforme apontado por Vigotski, em seus escritos de 1934, sobre pensamento e palavra, o diálogo “pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala” (VIGOTSKI, 2001, p. 454).

Com a ênfase na polissemia da palavra, Vigotski reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas de vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura. (GÓES; CRUZ, 2006, p. 43).

Laura disse: “Dependendo do que falamos, as palavras adquirem novos valores”. Abriu, portanto, a possibilidade para que os alunos refletissem sobre os sentidos que as palavras podem ganhar conforme os contextos e modos como são ditas. Todavia, logo em seguida, a professora, talvez influenciada pela descrição presente no caderno do professor, questionou os alunos sobre as palavras que eles não conheciam. Os alunos citaram algumas e Laura passou a explicar o significado, trazendo o conceito dicionarizado, circunscrevendo um conceito, com o objetivo de estabelecer uma direção sobre o objeto de conhecimento. Nesse momento, a abertura que tinha sido dada para o processo de elaboração conjunta de sentidos fechou-se e o significado estável da palavra (conceito dicionarizado)¹⁰ passou a ser valorizado como um único modo de compreensão.

Laura deu o significado estável das palavras: primícias, toada, flama, pendão e bandeira, que pareciam distantes do universo de conhecimento dos alunos e, mesmo que memorizadas, logo deixarão de fazer sentido. É tarefa da escola trabalhar com os conceitos científicos, com conhecimentos mais sistematizados. Por isso, o modo como a professora Laura conduziu a tarefa leva-nos a compreender que ela atua nessa intencionalidade pedagógica. Entretanto, podemos refletir sobre os modos possíveis de se fazer isso. Escutar o que os alunos têm a dizer pode vir a ser um caminho para compreender suas vivências com esses conceitos mais elaborados e, assim, na dinâmica interlocutória, os alunos vão se relacionando com os novos conceitos, por meio de palavras já conhecidas. Para Vigotski (2001), a palavra é signo e, como tal, vai mediando todo o processo de elaboração conceitual. Pela palavra dos alunos e dela própria, a professora Laura poderia atuar, deliberadamente, no processo de transformação de conceitos cotidianos em científicos.

A professora também levanta alguns questionamentos: “O que é pendão?” “E precisão, todo mundo sabe o que é precisão?” Entretanto, diante do silêncio dos alunos, ela continua a dar a definição da palavra e, em alguns momentos, como no caso da palavra “precisão”, circunscreve uma única possibilidade de definição: “eu estou afirmando que é isso”. E por que silenciam os alunos? Compreendemos ser um indício de que não está havendo, na sala de aula, espaço para o compartilhamento de ideias para os alunos revelarem os modos como se relacionam com as palavras e para a abertura de múltiplos e novos sentidos.

E, nessa linha de argumentação, deparamo-nos com Laura perguntando se todos sabiam o que era “varando” e mostrando no poema, na quarta estrofe, o contexto em que a palavra aparecia. “Talvez cheguemos por terra, na poeira do caminhão, um doce rastro varando as fomes da escuridão. Não faz mal se vais dormindo”. Laura continua explicando o significado da palavra “varando”. “Atravessando, cruzando. Atravessando, cruzando”. Nesse momento, o aluno Mateus relaciona “varando as fomes” com varado e diz: “Eu estou varado de fome, dona”. Varando e varado são duas palavras que podem ter muitos sentidos, a depender do contexto. Como nos diz

⁹ Para Bakhtin (1995), a palavra só ganha sentido quando relacionada ao seu contexto, ainda que existam tantas significações possíveis quanto contextos possíveis.

¹⁰ Vigotski (2000: 465) realiza uma oposição entre sentido e significado. Para o autor, o sentido é uma formação dinâmica, complexa que tem zonas de estabilidade variada e o significado é uma dessas zonas, a mais estável e exata.

Vigotski (2001, p. 466): “o sentido da palavra é inesgotável”. É no discurso vivo que os sentidos se realizam. Neste caso, o aluno relacionou as expressões varando as fomes, com varado de fome. A primeira remete-nos a um modo de dizer mais formal, um gênero de linguagem a ser elaborado no contexto escolar. Já a segunda diz respeito a uma forma de linguagem mais coloquial, uma expressão do cotidiano. O aluno parte de algo que é de seu conhecimento, de sua experiência (conceito espontâneo), e emprega a palavra com um sentido possível. A professora compreende o sentido que o aluno traz e concorda com ele: “Tem uma expressão assim”. Mas, o aluno diz que não é um exemplo e que realmente sente fome. Laura, então, informa que o intervalo aproxima-se e prossegue com a tarefa. Nessa situação, a professora não se dá conta de que poderia ter aproveitado para explorar diferentes modos possíveis de apropriação das palavras, questionando os alunos e movendo-os de uma relação de uso das palavras para uma relação mais reflexiva sobre elas.

É importante considerarmos que, principalmente por se tratar de um texto poético, as interpretações poderiam ser várias, a depender dos conhecimentos e motivações de cada um dos sujeitos (alunos e professor) participantes da atividade. A poesia tem a palavra como principal elemento, permitindo diferentes sentidos, de acordo com a intenção de quem escreve ou das experiências de quem lê. Esse gênero textual possibilita aos leitores a criação de imagens, provocando um deslocamento de percepções concretas para um nível mais elevado de pensamento, isto é, mais abstrato. Com relação a essa questão, trazemos reflexões de Toassa (2014, p. 21) a respeito das elaborações vigotskianas¹¹ sobre o papel da arte na vida psíquica individual e coletiva: “Na vivência estética não há mais mistério – há sentido. Vivenciar uma obra, mesmo no seu caráter superiormente sublime e inefável, equivale a vivenciar o sentido que, de algum modo, o autor nela imprimiu”.

É importante destacar que é improdutivo o ensino direto dos conceitos. Segundo Vigotski (2001, p. 247), “o professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio”.

A forma como a professora conduz a atividade não permite que os alunos, por meio das palavras, compartilhem suas experiências e conhecimentos, pois suas perguntas induzem a uma única possibilidade de resposta. André e os demais alunos parecem compreender o que a escola espera deles, o que é revelado pelo silenciar ante os questionamentos.

Episódio 2 – Negociando os sentidos das palavras

Em continuidade à atividade relatada no episódio anterior, a professora fez a leitura das questões do livro didático sobre o poema e os alunos deveriam responder por escrito. Laura pediu para André sentar-se ao lado da pesquisadora, que observava a aula, para que ela o ajudasse a interpretar o poema. A cada questão feita para a classe, a professora voltava-se para André e pedia para que ele encontrasse a resposta para a pergunta no poema. A pesquisadora ajudava-o na leitura do poema e retomava com ele a pergunta da professora.

Pesquisadora: Ó, aqui está escrito assim: o eu lírico, que é o poeta, traz ao menino as “primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria”. No entanto, esse reino, que estava perto, ficou longe. Então ele fala de um reino que estava perto e depois ficou longe. “Levante hipóteses, o que pode ser esse reino?” O que acha que é esse reino?

André: [Fala ininteligível].

¹¹ Toassa (2014) refere-se às seguintes obras de Vigotski: A tragédia do Hamlet (1916), Psicologia da arte (1925) e A imaginação e a atividade criadora na infância (1930).

Pesquisadora: O que pode ser esse reino? Que reino é esse? Ele saiu de menino para ser homem. Ele está falando do quê? O que você acha, André? Ele fala do reino que estava perto e depois ficou longe. E ele fala do menino e do homem. Que mudança que foi essa que acontece? Quando ele sai de ser menino para ser homem?

André: Ai dona! Eu não vou saber essa resposta não.

Pesquisadora: Pensa. O que você acha? Quando a pessoa deixa de ser menino e vira homem, o que muda? Ele sai da infância e vai para onde? Quando você vira homem você vira o quê?

André: Menino.

Pesquisadora: Menino é quando você é criança, é quando você está na infância. E quando você vira homem é o quê?

André: Eu não sei não, dona.

Pesquisadora: Você agora é o quê? Menino?

André: [aceno negativo].

Pesquisadora: Não, você não é menino e nem homem. Você é adolescente, não é? Então vamos tentar pensar de novo. Você é o quê?

André: Menino.

Pesquisadora: É menino? Você é criança ainda? Você está na infância?

André: [aceno negativo].

Pesquisadora: Não. Você está em qual fase?

André: No... Ah não, eu não vou saber não!

Pesquisadora: Na adolescência, não é? E depois, quando vira homem, é o quê? Como chama essa fase? Quando você está na infância você é criança, menino. Depois você é adolescente e depois você vira homem.

André: Ai, dona eu não sei essa!

Pesquisadora: Você sabe.

André: [disperso, tenta chamar a atenção de outros colegas que não estavam fazendo a atividade].

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar, seu pai é o quê? É criança?

André: Não.

Pesquisadora: Ele está na infância? Seu pai é uma pessoa...

André: Eu não sei, eu estou pensando, mas eu não sei.

Pesquisadora: Ele é adulto.

André: Nossa dona, ele é adulto? Nem sabia esse negócio.

Pesquisadora: Você não sabia? Então quando o menino e a menina crescem se tornam adultos.

André: Nem sabia isso daí.

Pesquisadora: Vou ler de novo para você. [Lê a parte do poema que se refere à questão]. De que reino que ele está falando?

André: Dos adultos?

Pesquisadora: Então, esse reino é esse daí. Como você acha que dá para você responder?

[A pesquisadora insiste para que ele resolva as questões. Neste momento, a professora dá algumas instruções para todos os alunos].

Laura: Interpretar um poema não é algo tão simples assim; o poema utiliza a linguagem figurada. Usa muito a imaginação e tem de pensar. E, às vezes, você interpreta de um jeito e o outro interpreta diferente. Então eu vou ler com vocês algumas questões. O que der tempo de a gente corrigir hoje, nós vamos corrigir. Vocês terminaram?

Diferentemente do episódio anterior, a pesquisadora procura a participação de André, instigando-o a refletir sobre a palavra no contexto da poesia. Esse episódio mostra a negociação entre eles de outro conceito interessante relacionado à estrofe que fala de um reino que “vai se erguer de claridão e alegria”. A pergunta é: que reino é esse?

Inicialmente, André diz não saber a resposta, mas a pesquisadora insiste. Ela diz: “Pensa. O que você acha? Quando a pessoa deixa de ser menino e vira homem, o que muda? Ele sai da infância e vai para onde? Quando você vira homem você vira o quê?”. Homem, para a pesquisadora, naquele contexto, tem o sentido de adulto. Para o aluno, no entanto, “homem” parece carregar o sentido do gênero, ou seja, menino também é homem.

Vemos, no decorrer das falas, os diferentes sentidos que cada um está atribuindo às palavras “homem” e “menino”, e, mesmo com as tentativas de explicação da pesquisadora, André acaba por concluir: “Ai, dona, eu não sei essa!”.

Como nos diz Vigotski (2001), o sentido das palavras muda; a depender do motivo, o significado não é algo simples, dado de uma vez por todas.

A palavra “adulto” parece ser nova para o aluno. Não usada no seu cotidiano. Os sentidos de “homem” e de “menino”, que vão sendo negociados, marcam o início do processo de elaboração do conceito de “adulto”. Um processo não concluído, mas em constante transformação.

Episódio 3 – A importância do outro para a participação de André

Neste episódio, a pesquisadora leu uma questão que se referia à expressão “meu companheiro menino” e o que esta revelava sobre os sentimentos do autor em relação ao personagem. Em seguida, convidou André a ler novamente e iniciou um diálogo:

Pesquisadora: Como ele tratava o menino? Laura explicou essa questão. [Laura havia explicado sobre o sentimento de amizade entre o poeta e o menino Leonardo.] Quer ver? Eu vou ler de novo. [Lê algumas estrofes do texto novamente.] Ele chama o menino Leonardo de meu companheiro menino. Então, o que ele era? O poeta e o menino? Eles eram o quê?

André: Amigos.

Pesquisadora: Amigos. Então, o sentimento que eles tinham... qual que era esse sentimento? Amigos é um sentimento de? Quando você é amigo de uma pessoa qual é o sentimento que você tem por ela?

André: É amigo meu, não?

Pesquisadora: Isso. Então o sentimento é de amizade.

[Ele escreveu a resposta “amizade” como “amizd”. A pesquisadora leu a resposta e explicou que estavam faltando duas vogais; como ele não soube perceber quais letras faltavam, ela as indica. Assim, eles continuam para a segunda pergunta.]

Pesquisadora: Olha, a pergunta é a seguinte, André. Vai acompanhando! O que você entende pela imagem “azul” do teu dia? [Lê a pergunta e discute a passagem no poema.] O que ele quis dizer perante o azul do teu dia? O que será que ele quer dizer falando isso para o menino?

André: Amizade, amigo. Eu não sei, eu esqueci.

Pesquisadora: Mas o que quer dizer “azul do teu dia”? [A aula é interrompida para o intervalo.]

A professora Laura participava dos encontros de formação continuada realizados com professores e pesquisadoras, quinzenalmente. Nesses encontros, discutíamos sobre as diferentes concepções de deficiência, sobre a necessidade de buscar caminhos diversos para o ensino de todos os alunos e sobre o papel da escola na formação conceitual. Em um dos encontros, os professores relataram que estavam prestando mais atenção nos alunos com deficiência e conseguindo encontrar algumas possibilidades de trabalho com eles.

No recorte apresentado acima, vemos que Laura está preocupada com a participação de André. Além de pedir para que a pesquisadora (mestranda) se sente ao lado do aluno para ajudá-lo, volta-se, constantemente, para André, certificando-se de que está participando.

Vemos a importância do diálogo entre André e a pesquisadora, uma vez que o aluno ainda não domina o sistema de escrita. Conforme apontado por Ferreira (2007, p. 107-108):

Para as pessoas com dificuldades acentuadas para aprender devido à deficiência intelectual, o letramento parece ser uma alternativa que orienta o percurso educacional de forma a viabilizar as condições de educação necessárias ao muito do que tais alunos podem vir a ser [...] o letramento como eixo curricular tem o poder de forçar os processos dialógicos na sala de aula, e neles os professores e as professoras são instados a assumirem a função de interlocutores/locutores, possibilitando as necessárias produções de significação nas tarefas escolares, independentemente do nível de habilidades de leitura e escrita dos alunos, o que é facilitador da inclusão destes alunos no conhecimento circundante na sala de aula.

Com ajuda, André consegue responder, mostrando compreensão de que o poeta e o menino Leonardo eram amigos. Como a questão buscava introduzir o conceito “amizade” para representar o sentimento entre amigos, a pesquisadora insiste em questionar sobre qual o sentimento que os dois tinham, e, para isso, usa a estratégia de perguntar a André sobre sua experiência: “Quando você é amigo de uma pessoa qual é o sentimento?” O aluno continua a responder com base em sua experiência cotidiana: “É amigo meu, né?”, mas sem fazer referência ao conceito amizade. Então a pesquisadora acaba dando a resposta para que André responda a questão. A partir desta intervenção, o aluno escreve a palavra amizade e, na sequência, a pesquisadora introduz uma nova questão. Notamos que André responde retomando a palavra amizade, que ele não havia mencionando antes. Isso nos leva a refletir sobre a dinâmica do processo de formação conceitual. Embora a palavra não tenha sido pronunciada por André, vemos que ele possui uma vivência cotidiana com esse conceito ao dizer “é amigo, amigo meu”. Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento de um conceito não começa pela explicação do professor e nem por sua formulação científica, mas, sim, pela experiência pessoal da criança. Isso porque, na criança, a elaboração dos conceitos ocorre conforme seu modo de pensar, que difere do modo de pensar do adulto.

Ao analisarmos o episódio, tecemos reflexões sobre o papel do outro no processo de formação de conceitos. Nem sempre a atuação do outro (neste caso, da pesquisadora) leva à resposta pretendida. Mas, na dinâmica das relações de ensino, são muitos os modos de intervenção: instigar, questionar, provocar, conceituar, duvidar... e essas possibilidades podem ir afetando o aluno que se sente também instigado, provocado, pelo outro. Nesse movimento de negociação que vai ocorrendo na interação verbal, os sentidos vão sendo construídos e os conceitos sendo elaborados. Notamos, assim, o caráter dinâmico das palavras, conforme apontado por Vigotski (2001).

Episódio 4 – Relações entre imaginação, formação de conceitos e palavra

Ao retornarem do intervalo, a pesquisadora e André continuam a tarefa.

Pesquisadora: Vamos conversar com as meninas sobre a questão b, do número um, para ver o que elas colocaram? [Havia duas alunas sentadas ao lado de André.] A pesquisadora convida-as para conversar sobre essa segunda questão que estavam respondendo. Pela imagem “azul do teu dia”, o que ele quer dizer com isso? O que será que ele quer dizer com “azul do teu dia”? “Azul do teu dia.” [A pesquisadora refere-se à ilustração do caderno do aluno, com uma imagem de um menino brincando em um cenário de céu azul.]

André: [Fala ininteligível].

Pesquisadora: O que será que representa o azul, André?

André: O céu.

Pesquisadora: O que mais? Mas o que representa para esse menino? Azul é o que, geralmente? [Pergunta para uma das alunas que estava participando do diálogo.]

Marta: [Não responde].

André: Mar.

Pesquisadora: É o azul do mar. Mas isso está representando o céu; o que isso significa? “Azul do teu dia”, que é um dia o quê? O que ele quer dizer?

André: No mar também?

Pesquisadora: O azul representa o céu, um dia bonito, o azul do dia do menino representa algo bom, como a infância que eles falam aqui.

André: Azul do céu, azul do mar.

Pesquisadora: Você vai colocar isso?

André: É. E se tiver errado?

Pesquisadora: Daí você conversa com a professora e vocês elaboram outra resposta ou completam essa.

Nesse episódio, a pesquisadora, que estava auxiliando André, retoma a expressão apresentada na primeira estrofe do poema: “o azul do teu dia”. A questão número 1 b do caderno do aluno referia-se a essa expressão. Ela convida outras duas alunas que estavam sentadas próximas a André para participarem do debate.

Quando a pesquisadora faz perguntas sobre o que representa o azul, André indica duas possibilidades: primeiramente, “céu” (como representado na ilustração), e depois “mar”. O aluno responde a partir da imagem (algo mais concreto) e também pelas experiências anteriores, pois essa relação entre a cor azul e a cor do céu ou do mar é comumente usada em contextos do dia a dia e também na escola, quando as crianças estão aprendendo sobre cores. Essas expressões já foram ditas, ouvidas pelos alunos em outras situações e, no momento em que aparecem no contexto escolar, são retomadas e podem ser reelaboradas, imprimindo, assim, outros sentidos. Desse modo, a pesquisadora intenta expandir essa ideia para outras impressões que se pode ter sobre a cor azul, isto é, levanta questões, provocando André para que ele possa imaginar outras possibilidades para o azul.

O episódio leva-nos a refletir sobre a relação que há entre formação de conceitos, palavras e imaginação. Para Vigotski (1995, 2009), as funções psíquicas superiores afetam-se umas às outras em uma relação de interdependência. A imaginação, compreendida como função psíquica superior, constitui-se nas práticas sociais, mediadas pela palavra. Para o autor, a função imaginativa (criadora) origina-se na realidade. Pelas experiências da própria pessoa ou pelas vivências alheias, há a possibilidade de formação de imagens e criação de cena. No episódio, o aluno André imagina o “azul” a partir das vivências que ele possui, e a pesquisadora, com base em suas vivências

(as cotidianas e também aquelas mais abstratas), vai viabilizando para o aluno novas elaborações para a cor azul.

Há, ainda, a possibilidade de essa relação entre imaginação e realidade ter um caráter emocional. No caso de “azul do teu dia”, há uma questão subjetiva envolvida. Vigotski, em suas elaborações sobre as formas de relação entre imaginação e realidade, explica que “quando dizemos que o tom azul-claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão azul e a impressão frio apenas com base nos estados de ânimo que ambos induzem em nós” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Podemos refletir aqui sobre o sentido que o “azul do teu dia” tem para o aluno, pois a imagem de infância como algo bom, como interpretado pela pesquisadora, pode não ter provocado o mesmo sentimento no aluno. Algo bom para quem? Para qual criança? Se pensarmos nas condições sociais e culturais dos alunos da escola de André, o que significa algo bom para eles? Isto não significa que devemos deixar de lado esta interpretação, este sentido, mas é preciso considerá-lo.

Para o autor, a imaginação orientada pelo fator emocional constitui um modo mais subjetivo de imaginar. Entretanto, existe também uma relação inversa denominada lei da realidade emocional da imaginação. Neste caso, pela imaginação, novas impressões, novas emoções são forjadas, são criadas. A imagem da criança brincando em um cenário de céu azul pode levar o aluno a “sentimentos bons”, como afirma a pesquisadora. Para imaginar é preciso o desprendimento do real, do concreto. Imaginar exige uma elaboração mental mais complexa; “a imaginação enriquece o conhecimento da realidade e favorece a atuação sobre ela” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 42), o que é extremamente importante para o refinamento cognitivo e a elaboração de conceitos.

No que se refere à prática pedagógica no contexto da diversidade, incluindo, assim, alunos com deficiência intelectual, como é o caso de André, destacamos que a busca pela ampliação das experiências desses alunos (trabalho com o gênero poesia e a prática do diálogo, por exemplo) para viabilizar bases para as atividades imaginativas, mais abstratas, descoladas do perceptual concreto, é fundamental para garantir-lhes o acesso e a participação no conhecimento produzido culturalmente.

4 CONDIÇÕES CONCRETAS PARA ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTO ESCOLAR: desafios e possibilidades

Ao nos propormos analisar, pela intersubjetividade presente nas relações de ensino, as condições concretas para o processo de formação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual, deparamo-nos com possibilidades e desafios presentes no cotidiano escolar.

Constatamos a presença do gênero poesia como parte do conteúdo curricular, o que é rico para o processo de formação de conceitos, uma vez que envolve a imaginação e amplia as condições de trabalhar os múltiplos sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos. O trabalho com esse gênero também pode provocar o deslocamento de relações estáveis com as palavras dadas pelo uso cotidiano em direção às relações mais abstratas, oportunizadas por reflexões intelectuais. Na sala de aula, a dinâmica dialógica enriquece as experiências sociais e permite a elaboração de novos sentidos. Os alunos trazem interpretações, sentidos elaborados em suas experiências cotidianas, como vimos quando a professora perguntou sobre “o que seria varando? Um doce rastro varando?...” e um dos alunos disse que estava varado de fome. Se explorados, os sentidos conhecidos do cotidiano podem colaborar para o processo de formação de conhecimentos mais complexos. Vimos também que o uso de outros gêneros de linguagem, que não somente a escrita, favoreceram a participação de todos os alunos, inclusive daqueles que têm dificuldades para escrever. Mesmo ainda não dominando plenamente a escrita, André pôde participar, com ajuda, da atividade realizada. Os diálogos estabelecidos entre ele e a pesquisadora revelam essa possibilidade.

Pela análise do episódio, identificamos alguns desafios que merecem ser considerados para viabilizar o desenvolvimento de todos os alunos. É preciso refletir sobre como trabalhar com a polissemia da palavra tendo como orientação um material didático que estabiliza seu significado. A prática do professor acaba ficando ainda muito aderida ao trabalho com o significado estável das palavras, não favorecendo o lugar dinâmico da significação. Parece haver uma tensão entre as ideias que circulam sobre a necessidade de um ensino orientado para a diversidade e as prescrições curriculares homogeneizantes. Nos episódios apresentados, vemos que a professora orientou-se, fortemente, pelo material curricular (cadernos do aluno). Como contribuir para que os professores encontrem as possibilidades de uma prática que vá além do que está prescrito no livro? Como apontar a importância de trabalhar a partir do que o aluno traz, mas ascendendo aos conhecimentos científicos e à importância do outro nesse processo sem focalizar apenas o resultado final?

Consideramos que as mudanças não podem ficar circunscritas a simplificações de atividades, mas os professores devem pautar-se na compreensão da inter-relação das funções psíquicas superiores. Pela palavra, os sujeitos compartilham saberes, elaboram novos sentidos, imaginam outras possibilidades e, assim, vão se apropriando do conhecimento culturalmente produzido. Nesta dinâmica, destacamos o papel do professor na sistematização dos sentidos trazidos pelos alunos, de suas vivências anteriores, orientando-os na reelaboração destes para combinações mais complexas.

O investimento na formação dos professores pode ser um caminho promissor, se permitir-lhes extrair conhecimentos para além daquilo que está prescrito. Encontrar formas de trabalho diversificadas em que se valorize a interdependência entre os processos de imaginação e cognição pode levar o aluno ao domínio da abstração em conjunto com o pensamento por complexos, o que levará ao conhecimento sistematizado próprio da escola. Nesse sentido, as propostas de trabalho colaborativo permitem a interação entre professores e pesquisadores, que compartilham seus conhecimentos e experiências, o que pode trazer uma grande contribuição para a formação docente.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo auxílio recebido.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. de. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 101-109.
- GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- JORGE, L. M. *As condições concretas de ensino de um Aluno identificado como deficiente intelectual no contexto escolar*. 2017. 66f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- MELLO, T. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo*. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

TOASSA, G. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 39, p. 15-22, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200002>. Acesso em: 23 mar. 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da palavra*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.

_____. Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.