



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

V. 8, N.23, P.220-243

DOI: 10.18764/2525-3441V8N23.2023.28

LEITURA E ESCRITA JUNTO A ESTUDANTES COM CONDIÇÕES PECULIARES DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

*READING AND WRITING WITH STUDENTS WITH PECULIAL LEARNING CONDITIONS IN
AN INCLUSION CONTEXT*

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

<https://orcid.org/0000-0003-2297-890X>

Eliziane Manosso Streiechen

<https://orcid.org/0000-0002-9919-5797>

Resumo: Com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, neste artigo, tem-se por objetivo discutir a expansão da consciência socioideológica do professor em situação de ensino a estudantes que apresentam condições peculiares de aprendizagem, a partir de práticas de formação colaborativa com ênfase na leitura e na escrita, pautadas em um plano social, valorativo e ideológico da língua(gem). Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, na perspectiva de um estudo de caso, a levar em conta a prática de um professor, de 4º ano, do ensino fundamental de uma escola pública, em sala de aula que apresenta um aluno com condições peculiares de aprendizagem. Os dados são provenientes de um trabalho colaborativo desenvolvido com o professor em nível teórico, metodológico e prático, tendo como cerne as atividades de leitura e escrita. Os resultados apontam que: a) o professor busca alternativas em sala de aula que possam promover o desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno com condições peculiares de aprendizagem; b) as interações discursivas entre professor e pesquisador, no trabalho colaborativo, propiciaram a expansão da consciência socioideológica do professor no ensino da leitura e da escrita em sala de aula, sob uma ótica dialógica, contribuindo para que todos os alunos compreendam e trabalhem a língua(gem) em sua integridade viva.

Palavras-chave: Consciência socioideológica; Leitura e escrita; Condições peculiares de aprendizagem.

Abstract: Based on the assumptions of the Bakhtin Circle, this article aims to discuss the expansion of the socioideological consciousness of the teacher in a teaching situation to student who present peculiar learning conditions, based on collaborative training practices with an emphasis on reading and writing, based on a social, evaluative and ideological plan of the language/discourse. It is, therefore, a qualitative-interpretative research, from the perspective of a case study, taking into account the practice of a 4th grade teacher, of elementary education in a public school, in a classroom that presents a student with peculiar learning conditions. The data come from a collaborative work developed with the teacher at a theoretical, methodological and practical level, having reading and writing activities as its core. The results indicate that: a) the teacher seeks alternatives in the classroom that can promote the development of reading and writing in students with unique learning conditions; b) the discursive interactions between teacher and researcher, in collaborative work, propitiated the expansion of the teacher's socioideological consciousness in teaching reading and writing in the classroom, from a dialogic perspective, contributing for all students to understand and work with the language/discourse in its living integrity.

Keywords: Socioideological awareness; Reading and writing; Peculiar learning conditions.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão de estudantes com deficiências, no ensino comum, tem sido amplamente discutida em vários âmbitos sociais, inclusive na esfera educacional. Assim, nas últimas décadas, simultâneas às pesquisas, surgiram ordenamentos legais com a finalidade de amparar os direitos da escolarização dessa demanda nas escolas regulares (UNESCO, 1990-1994; BRASIL, 1996; 2008; 2015).

Contudo, há certa discrepância em relação às perspectivas dos envolvidos no processo inclusivo de ‘alunos com condições peculiares de aprendizagem’¹. Por um lado, o Ministério da Educação (MEC) almeja uma escola para todos, independentemente das especificidades de cada aluno, uma vez que o foco é o acesso de todos na mesma escola (BRASIL, 2008). Por outro lado, o professor que, sem receber a devida instrumentalização em sua formação, passa boa parte de sua carreira do magistério apoiado no discurso “não fui preparado para trabalhar com este tipo de aluno” (STREIECHEN, 2018, p. 30).

Já nos extremos da perspectiva do MEC e do professor está o aluno com condições peculiares de aprendizagem que, sentado diariamente na sua carteira, durante vinte horas semanais, aguarda que, em algum momento, surja alguém que torne sua permanência na escola tão significativa, conforme ele julga ser para o colega sentado ao seu lado (STREIECHEN, 2018).

Ao considerarmos a necessidade de dar subsídios teóricos, metodológicos e práticos ao professor, no trabalho com o aluno que apresenta condições peculiares de aprendizagem, neste artigo, tem-se como foco a expansão da consciência socioideológica (VOLÓCHINOV, 2017) do professor, em situação de ensino e de aprendizagem, a partir de práticas de formação com ênfase na leitura e na escrita, pautadas em um

¹ ‘Condições peculiares de aprendizagem’ é uma terminologia utilizada por alguns autores (PEDRINELLI, VERENGUER, 2008; STREIECHEN, 2018), por acreditarem que ela agrega todos os alunos, com ou sem deficiência, que se deparam com desafios ou barreiras em seu processo de escolarização. Coadunamos com esses pesquisadores e, portanto, neste texto, usaremos o mesmo termo.

plano social, valorativo e ideológico da língua(gem), conforme os pressupostos dos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011; 2017; MEDVIÉDEV, 2019).



Compreende-se que esse arcabouço teórico, ao colocar em relevo a reflexão e o compartilhamento de posicionamentos axiológicos e ideológicos sobre temas nos enunciados da vida, promove a expansão da consciência socioideológica dos participantes da interação discursiva. Nesse caso, tanto do professor, quanto do pesquisador, em trabalho colaborativo com o professor, e dos alunos – com/sem condições peculiares de aprendizagem – que se beneficiam do movimento de reflexão e partilha da atividade colaborativa.

Os dados da análise são provenientes de uma pesquisa de cunho colaborativo desenvolvida com um professor do 4º ano do ensino fundamental, que atua em uma escola pública do interior do Estado do Paraná. Os procedimentos práticos da pesquisa envolveram: a) coleta inicial de atividades de leitura e de escrita e entrevista com o professor; b) estudo de aspectos teóricos, metodológicos e práticos concernentes ao trabalho com a leitura e a escrita; c) elaboração e aplicação de atividades de leitura e de escrita. Foram submetidos à análise registros em caderno escolar do aluno com condições peculiares de aprendizagem, trechos de entrevistas e de discussão compartilhada entre professor e pesquisador e registro fotográfico. Ressalte-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, sob parecer número 5.385.718.

O texto encontra-se organizado em quatro tópicos, a saber: no primeiro, aborda-se a consciência socioideológica segundo os estudos do Círculo de Bakhtin; no segundo, apresenta-se a organização metodológica da pesquisa; no terceiro e no quarto, apresentam-se dados da pesquisa, analisando, primeiramente, abordagens iniciais do professor no trabalho em classe que possui o aluno com condições peculiares de aprendizagem e, posteriormente, as abordagens a partir do trabalho colaborativo, tendo em vista a perspectiva de desenvolvimento da consciência socioideológica do professor.



A consciência na visão do círculo de Bakhtin

O conceito de consciência socioideológica percorre diversos trabalhos do Círculo, sempre relacionado a outras noções basilares como sujeito, signo e ideologia.

Em “Para uma filosofia do ato responsável”, um ensaio filosófico, escrito na segunda década do século XX, Bakhtin (2017) assevera que a consciência do sujeito é constituída, participativamente, na unicidade, na eventividade histórica do mundo. Para o autor, “[...] cada um de nós, com todos seus próprios pensamentos e seus conteúdos, somos nele [no mundo real], e é nele que nós vivemos e morremos” (BAKHTIN, 2017, p. 54). Nesse mundo da vida, o sujeito ostenta uma consciência responsável, orienta-se no existir real singular, não se isentando de seu dever em relação aos fatos e fenômenos da vida, referindo-se a si mesmo como único ator responsável. “Tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável” (BAKHTIN, 2017, p. 101) e povoa-se de um tom emotivo-volitivo, ou seja, “[...] o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa” (BAKHTIN, 2017, p. 87). A consciência participante e responsável é, assim, consciência emotivo-volitiva, visto que “Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva” (BAKHTIN, 2017, p. 87).

Em diversos tratados do Círculo de Bakhtin, chama-se a atenção para a presença constitutiva, indispensável e reguladora do “outro” na estrutura da consciência do sujeito, defendendo-se que “ser significa conviver” (BAKHTIN, 2011, p. 341), a ressaltar que o sujeito toma consciência de si e se torna ele mesmo unicamente se revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. “Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Tais postulados convergem para as discussões do Círculo em torno da relação indissociável entre consciência e signo ideológico – este concebido como um elemento material, axiológico, produto ideológico da realidade (VOLÓCHINOV, 2017).

Segundo Volóchinov (2017, p. 97-98), a consciência só realiza por meio de um material sígnico: “A consciência



individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis (...). Se privarmos a consciência do seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrar absolutamente nada dela”. Nesse sentido, os signos são índices ideológicos, que povoam a consciência do sujeito, alimentando-a, o que nos permite considerá-la como realidade dinâmica e aberta a diversas reconstruções.

Nessa perspectiva, a palavra, por sua própria natureza, é o mais representativo e puro dos signos, portanto, é o material constitutivo da vida interior, da consciência, é criadora e formadora da consciência do homem (VOLÓCHINOV, 2017; 2019). Assim, existe entre consciência e ideologia, uma relação contínua de interconstituição. O ideológico é constitutivo da consciência e esta só se forma por meio da linguagem (SOBRAL; GIACOMELLI, 2019).

Freitas (1999) esclarece que aceitar a palavra, enquanto signo ideológico, como formadora da consciência e do desenvolvimento do homem, é admitir que a linguagem é constitutiva dos sujeitos sociais, munindo-os progressivamente de níveis cada vez mais altos de consciência, no transcurso do processo interacional. “Afirma-se, então, que quanto mais o homem desenvolver sua capacidade de operar com a linguagem, mais ele se distancia de sua condição de ser natural e evolui em direção a ser social” (FREITAS, 1999, p. 23). Na visão desse autor, quanto mais o homem opera com as palavras – signos ideológicos, mais ele eleva o grau de sua consciência, conseqüentemente, eleva-se enquanto ser social.

Para Medviédev (2019, p. 56) “a consciência só pode se tornar-se uma consciência quando é realizada nessas formas presentes no meio ideológico: na língua, no gesto, convencional, na imagem artística, no mito e assim por diante”. Assim, fora da palavra não há uma consciência ideológica minimamente clara. O autor chama a atenção para as relações entre forma linguística, palavra e enunciado:

São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham um papel essencial na tomada da consciência e na compreensão da realidade. Quando se diz que pensamos com palavras, que no processo de vivência, de visão, de compreensão, existe um fluxo de discurso interior, não se compreende o que isso significa. Pois não pensamos com palavras ou frases, e estas não constituem o fluxo do discurso interior. Pensamos e



compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados (MEDVIÉDEV, 2019, p. 56).

Ao afirmar que o homem toma consciência e compreende a realidade com a ajuda da palavra, Medviédev (2019) explica que não se trata de palavra em sentido estritamente linguístico, mas

dentro das condições sógnicas, ideológicas, que a tornam um enunciado, o que requer um olhar para a historicidade, o lugar valorativo. Para o autor, a nossa consciência é constituída por língua(gem), assim o que vemos e compreendemos sobre o mundo está diretamente relacionado com os gêneros discursivos que somos capazes de compreender e produzir. “É possível dizer que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender e realidade. Dependendo do meio ideológico, uma consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 198).

Ao levarmos em conta que a consciência do ser humano fortalece-se e amplia-se a partir dos signos criados no processo de comunicação de uma coletividade organizada, na alteridade (VOLÓCHINOV, 2017), buscamos desenvolver um trabalho colaborativo com um professor de uma turma de 4º ano de ensino fundamental que apresenta um aluno com condições peculiares de aprendizagem, tendo-se como foco práticas de leitura e de escrita, sob um plano social, valorativo e ideológico da língua(gem).

225

METODOLOGIA

Esta pesquisa assume um viés qualitativo-interpretativista, nos moldes do estudo de caso (LEFFA, 2006), tendo-se, assim, a peculiaridade de centrar-se em uma unidade inserida num sistema mais amplo, neste caso, dentre todos os espaços, sujeitos e atividades das disciplinas escolares, o enfoque no trabalho docente com leitura e escrita com um aluno com condições peculiares de aprendizagem.

A professora, participante da pesquisa, denominada, aqui, de Sofia (nome fictício), possui Curso de Formação Docente, no nível Ensino Médio, e o Curso de Licenciatura em Letras: Português. Durante a pesquisa, a professora Sofia concedeu entrevistas, realizou leituras sugeridas, disponibilizou atividades realizadas junto aos

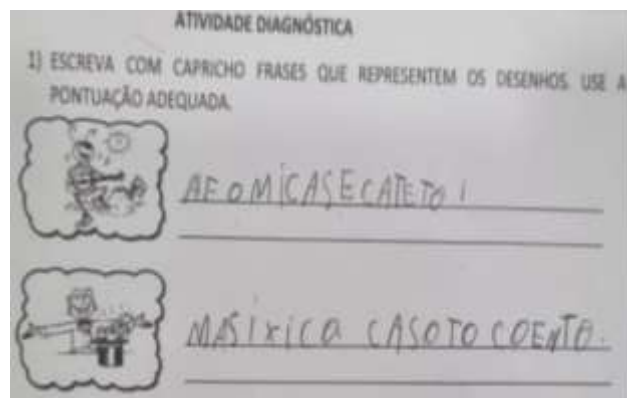
alunos, trocou mensagens com a pesquisadora, acerca do andamento das atividades em sala de aula, elaborou e aplicou sequências de atividades de leitura e de escrita, discutiu sobre as condições dos alunos e sobre as propostas desenvolvidas.



O objetivo do trabalho, junto à professora, foi de propiciar reflexões e compreensão de encaminhamentos teóricos, metodológicos sobre as práticas de leitura e de escrita, considerando a inclusão do aluno MA, com condições peculiares de aprendizagem.

MA, no momento da geração de dados da pesquisa, tinha 10 anos de idade, sendo uma vez retido no processo de escolarização. Uma das avaliações diagnósticas, aplicadas pela professora, em maio de 2022, demonstra as dificuldades do aluno na leitura e na escrita:

Figura 1: Avaliação diagnóstica



(Transcrição das frases: 'A formiga canta. O mágico gosta do coelho')

226

Na entrevista inicial, a professora relata que:

MA não tem nenhuma deficiência... o que aconteceu foi que ele teve um problema no coração... aí precisou fazer uma cirurgia... e por conta da cirurgia... a mãe... a vó... mimaram demais ele... quando começou ir para escola... ele foi de chupeta de fralda... então atrasou o desenvolvimento dele até na própria fala (...) aí os pais ficaram com medo de perder ele quando pequeno... teve alta mas continuaram protegendo demais (...). Está começando a ler... silabando... sílabas canônicas... não consegue desenrolar a língua... não fala xi... mas si (...). (Prof.^a Sofia, 2022).

Sobre procedimentos pedagógicos, a professora comenta que:

Ele frequentava sala de recursos, agora não está frequentando (...) Em sala eu procuro dar atenção maior a ele... ele senta de frente à mesa... tem muita dificuldade em copiar... para não sobrecarregar demais procuro diminuir o número de atividades como também trazer algumas coisas impressas. (Prof.^a Sofia, 2022).



A avaliação, realizada por uma psicóloga, consta que:

O aluno está bastante defasado em relação às habilidades que deveria dominar até o momento (...) MA mantém o foco por um tempo limitado e depois de um período, não apresenta disponibilidade em concluir (...) Ainda não domina leitura e escrita necessárias para acompanhar os conteúdos da série em que se encontra (...) O resultado quantitativo obtido na testagem formal do estudante MA sinaliza um desempenho intelectual que se encontra no intervalo considerado pelo teste Wisc IV extremamente abaixo da média. No entanto, isso não indica necessariamente uma deficiência intelectual, uma vez que evidenciamos atrasos no desenvolvimento de algumas habilidades alvos da avaliação como percepção, localização, organização e estruturação espacial e temporal, raciocínio fluido, raciocínio sequencial, entre outros, o que podem explicar boa parte das dificuldades acadêmicas verificadas. (**Lauda Psicológico**, 2022).

Na avaliação pedagógica, a psicóloga ressalta ainda que MA necessita ter contato com informações que forneçam elementos diferentes daqueles que seu cotidiano o apresenta e que:

É preciso aumentar vivências e experiências envolvendo a comunicação verbal (conversação, leituras entre outras), com o cuidado de esclarecer o significado das palavras, utilizar palavras diferentes do corriqueiro, conferir se a criança compreende o que o termo quer dizer. (**Lauda Psicológico**, 2022).

227

Os dados indicam que MA não possui deficiência, mas uma defasagem de aprendizagem em razão de não conseguir manter-se concentrado por longo período de tempo nas aulas. Constata-se, também, que o educando apresenta atrasos em relação a algumas habilidades (percepção, organização espacial e temporal, raciocínio fluido e sequencial), as quais podem estar atreladas ao seu histórico de doença quando pequeno (cirurgia, internação). Pelos indícios pedagógicos, apontados tanto pela Prof.^a Sofia, quanto pela avaliação psicológica e pedagógica podemos caracterizar MA como um aluno com condições peculiares de aprendizagem.

ANÁLISES E RESULTADOS

Nesta seção, analisamos os dados da pesquisa, a partir de algumas atividades desenvolvidas pela professora Sofia em sala de aula que o aluno MA frequenta. Nosso objetivo, aqui, é demonstrar como a professora trabalhou os conteúdos, bem como destacar

suas estratégias para alcançar o rendimento escolar efetivo no que tange o desenvolvimento da leitura e da escrita do aluno MA.

Como primeira atividade, a professora entregou aos alunos uma cópia com orientações para uma produção escrita, realizou a leitura da atividade e teceu algumas explicações orais, sugerindo que escolhessem e colorissem os itens necessários à produção.



Figura 02 – Esquema para produção

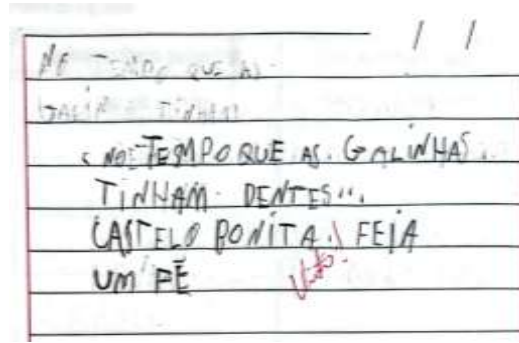
PRODUÇÃO DE TEXTO

ESCREVA UMA HISTÓRIA SOBRE UMA PRINCESA, PENSE NO TEXTO E ESCOLHA OS ELEMENTOS PARA A HISTÓRIA:

PARA COMEÇAR A HISTÓRIA				
HA MUITOS, MUITOS ANOS...	ERA UMA VEZ...	NUM REINO DISTANTE...	NO MUNDO DA FANTASIA...	NO TEMPO QUE AS GALINHAS TINHAM DENTES...
ONDE VIVIA A PRINCESA				
CASTELO	PALÁCIO	SÍTIO	FLORESTA	DESERTO
COMO ERA A PRINCESA				
BONITA	FEIA	MENTIROSA	CORAJOSA	INTELIGENTE
O QUE QUERIA A PRINCESA				
RECUPERAR UMA PODÇÃO MÁGICA	SALVAR O REI DO DRAGÃO	ENCONTRAR UM BELO PRÍNCIPE	DESCOBRIR UM TESOURO SECRETO	ACABAR COM A GUERRA NO REINO
QUEM AJUDOU A PRINCESA				
UM PRÍNCIPE	UM FEITICEIRO	UMA BRUXA	UM CAVALEIRO	UM DRAGÃO
O PROBLEMA DA PRINCESA FICOU RESOLVIDO COM				
UNS SAPATOS MÁGICOS	UMA VARINHA DE CONDÃO	UMA MÁQUINA INVENTADA	UM TAPETE VOADOR	UMA CHAVE ESPECIAL

228

Figura 3: Produção de texto de MA

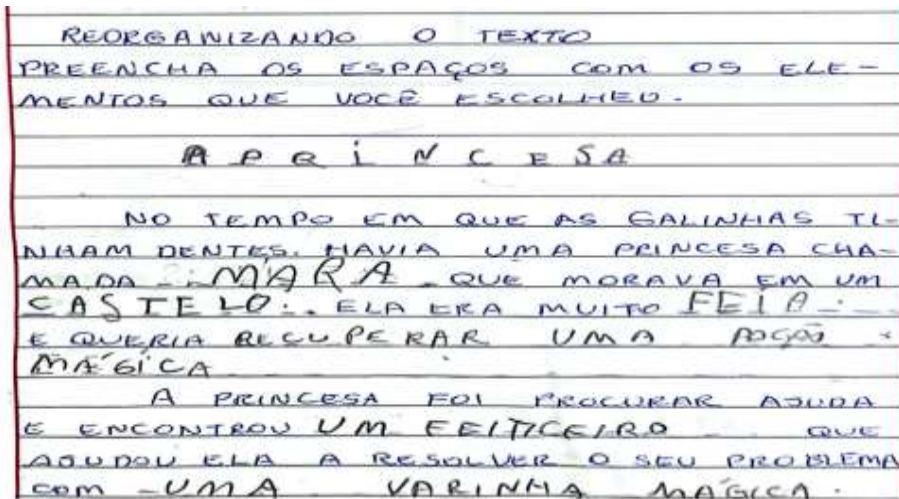


Fonte: Caderno escolar de MA.

MA coloriu os elementos selecionados e produziu uma primeira versão da narrativa, copiando uma parte do primeiro elemento destacado no esquema. Nota-se que, em seguida, MA apaga o texto, evidenciando insegurança em relação à tarefa a ser executada, e escreve uma segunda versão, novamente atendo-se à cópia de elementos do esquema. O resultado é um amontoado de expressões soltas, que não caracterizam um texto (Figura 2), com uma organização semelhante a uma lista.

Para auxiliar o aluno a entender o que é texto e como se produz um texto de tipologia narrativa, a professora escreve (com letras em caixa alta) uma pequena história no caderno, deixando lacunas para serem preenchidas por MA com as expressões relacionadas aos elementos da narrativa (“elementos que você escolheu”):

Figura 4: Texto elaborado pela Prof.^a Sofia com lacunas



Fonte: Caderno escolar de MA.

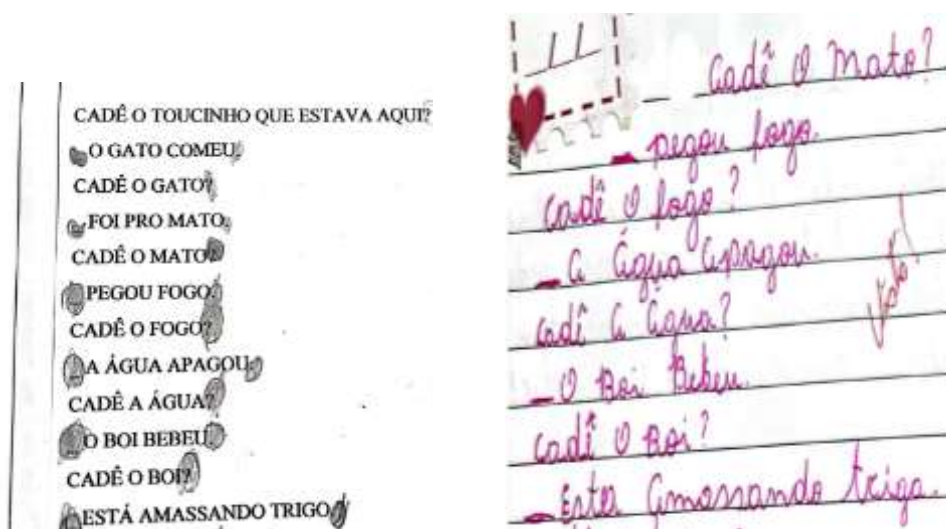


O processo de reorganização, proposto pela professora, busca contribuir para o despertar da consciência do aluno no que se refere à organização estética do caderno (uso até a margem da folha e separação silábica para respeitar os limites da margem); a noção de texto como unidade de sentido, bem como à noção de estrutura textual, composta de títulos e parágrafos, com início, meio e fim; a narrativa como sequência textual que se compõe de personagens, espaço, tempo e enredo, constituído por uma situação inicial, um problema, a busca pela solução e a conclusão. O enredo atende, também, às características de um conto de fadas, visto que transmite a ideia de que a heroína (a princesa) enfrenta um obstáculo e recorre aos elementos mágicos para vencê-lo: feiticeiro e varinha mágica.

Outra atividade proposta foi em relação ao emprego dos sinais de pontuação. A professora passou no quadro a parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?” (sem identificar o autor), apagando os sinais de pontuação. Os alunos copiaram o texto do quadro, completando com os sinais necessários (Figura 6). MA, por sua vez, recebeu uma cópia impressa, cabendo-lhe identificar e colorir as marcas no texto (Figura 5).

230

Figura 5: cópia impressa para identificação dos sinais de pontuação e a registro no caderno, feito por outro aluno da turma

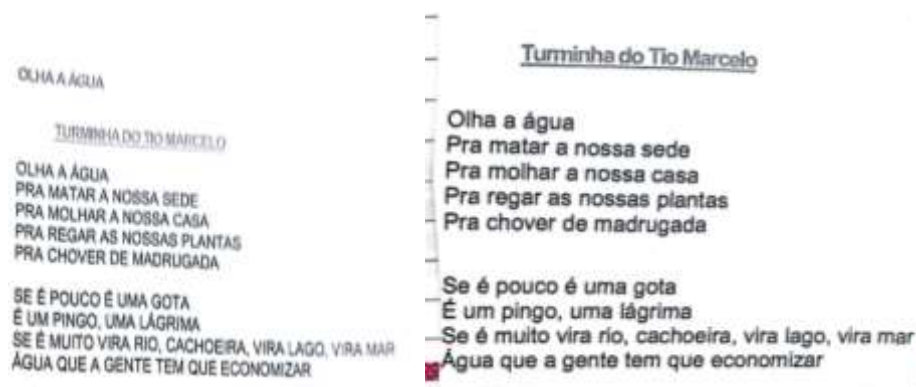




Assim, o material impresso permite a MA ter acesso aos mesmos conteúdos trabalhados com a turma, ater-se ao assunto – sinais de pontuação – e não à cópia exaustiva do texto, que certamente o deixaria atrasado em relação aos demais e desestimulado para cumprir a tarefa. A atividade proposta apresenta outros aspectos relevantes, como o fato de se realizar um estudo dos sinais de pontuação no texto e não em frases isoladas e de oferecer um gênero de senso lúdico, a parlenda.

No que se refere às atividades de leitura, destacamos duas propostas, sendo a primeira relacionada ao texto “Olha a água”, da Turminha do Tio Marcelo.

Figura 07 – Texto “Olha D’água”



231

O texto – letra de música da Turminha do Tio Marcelo – foi disponibilizado a MA em duas versões: em letras de imprensa maiúsculas e letras de imprensa minúsculas, oferecendo-lhe a oportunidade de convivência com distintos modelos de escrita. Esse aspecto é importante no processo de inclusão da criança nas atividades cotidianas da sala de aula, permitindo ao aluno acompanhar, mesmo que parcialmente, a atividade de leitura junto com os demais, já que até o momento MA conseguia ler, com bastante dificuldades, apenas enunciados simples em caixa alta. Somente a versão com letras de imprensa minúsculas exigiria do aluno um esforço maior no reconhecimento e na decodificação, ofuscando o objetivo principal da atividade – a compreensão leitora. Se o aluno ainda não domina totalmente o sistema alfabético, como é o caso de MA, seria possível solicitar a identificação, circulando ou colorindo, de palavras-chave



do texto, relacionado com a temática: água, gota, rio, lago, mar, ou mesmo de frases-chave, como “olha a água”, tanto na versão com letras maiúsculas, como na com letras minúsculas.

Na sequência do trabalho, foram disponibilizadas aos alunos duas perguntas, ambas requisitaram a localização de informações no texto. Foi-lhes solicitado, também, que fizessem uma ilustração relacionada ao texto. A Figura 8 demonstra a tarefa realizada por MA.

Figura 8: Perguntas, respostas e ilustração



232

O primeiro aspecto a se observar é que MA já começa a fazer registros no caderno em letra cursiva, o que se deve ao fato de a professora oportunizar a convivência do aluno com diferentes modalidades de escrita: letras cursivas (escritas da professora no quadro), letras de imprensa maiúsculas e minúsculas. Há dificuldades, ainda, em escrever até a margem, o limite da folha, o que deixa o texto não alinhado esteticamente e evidencia dificuldades em relação à organização espacial do caderno.

A primeira pergunta – “Qual é o título do texto?” – embora não envolva o leitor com o significado do texto, mostra-se importante para MA, que ainda está em processo de compreensão sobre o que é um texto e como se organiza. Assim, para responder a pergunta, o aluno necessita olhar a

estrutura textual, localizar o elemento destacado do texto e copiá-lo, constituindo a resposta “Olha a água”. A segunda




pergunta requisita um envolvimento com o significado do texto, exigindo que o aluno, com a mediação do professor, encontre os versos que orientam as pessoas a economizar água e expressam a razão dessa economia.

Sem outra instrução ou comando no caderno, MA faz um desenho relacionado ao texto, isto é, uma gota d'água personificada, com olhos e boca.

A segunda proposta de leitura contempla o texto, sem identificação de autor, e quatro perguntas de leitura.

Figura 9: Atividades de leitura

1. LEIA O TEXTO ABAIXO E PINTE AS IMAGENS. (0,5)



OSCAR FOI PESCAR. JOGOU O ANZOL COM A ISCA E PUXOU.
OSCAR LEVOU UM SUSTO DAQUELES!
ELE FISGOU UMA MÁSCARA DE CARNAVAL.
A MÁSCARA ESTAVA TODA SUJA E ESTRAGADA.
OSCAR PÔS A MÁSCARA NUM LATÃO DE LIXO, PERTO DO POSTE, E DISSE:
_ ESTA NINGUÉM PESCA MAIS!

2. RESPONDA: (0,3)

A) O QUE OSCAR PESCOU? MÁSCARA ✓

B) COMO ESTAVA A MÁSCARA? SUJA E ESTRAGADA ✓

C) ONDE OSCAR JOGOU A MÁSCARA? NUM LATÃO DE LIXO ✓

D) VOCÊ ACHA QUE A ATITUDE DELE FOI CORRETA?
() NÃO () SIM ✓

233

Fonte: Caderno escolar de MA.

As marcas no texto demonstram que o professor auxiliou o aluno na leitura e na identificação dos elementos que fornecem a resposta às perguntas A, B e C – todas de localização e cópia de informações textuais. Também, as marcas nas perguntas revelam a mediação do professor no processo de decodificação leitora.

Salienta-se que, o modo como as perguntas foram dispostas contribui para que MA organize a sequência textual, ampliando sua noção acerca de texto: Oscar pescou a máscara. A máscara estava suja e estragada. Oscar jogou a máscara num latão de lixo. A quarta pergunta “Você acha que a atitude dele foi correta?” não foi respondida pelo aluno, o que evidencia dificuldade de interpretação, de elaboração de opinião pessoal acerca de fatos apresentados no texto.

As propostas registradas no caderno escolar do aluno evidenciam que o professor busca incluir MA nas



atividades cotidianas da sala de aula. Dentre os encaminhamentos dados pelo professor, evidenciados no caderno de MA, estão: a) oportunidade para que o aluno realize as produções individualmente, assim como os demais alunos; b) auxílio individual na reorganização do texto; c) entrega de cópias impressas dos textos trabalhados na leitura; d) entrega de cópias impressas em letras de imprensa maiúsculas e minúsculas; e) auxílio na decodificação leitora, com marcas no texto, para facilitar a atenção à leitura; f) perguntas básicas de leitura, envolvendo aspectos da estrutura do texto e a localização de informações no texto; g) auxílio na busca pelas informações necessárias às respostas, orientando-se circular no texto as informações requisitadas.

Nota-se, no entanto, que as atividades desenvolvidas não ocorrem em uma sequência planejada, organizada, e não estão atreladas ao uso concreto da língua(gem) em situações de interação social. Nesse sentido, há necessidade de uma colaboração ao trabalho do professor, ampliando sua consciência, no sentido de conduzi-lo a uma abordagem discursiva da língua(gem), contemplando aspectos como condições de produção textual, atividades de leitura, tendo em vista diferentes habilidades: localizar informações no texto, estabelecer inferências, interpretar e valorar o tema, a considerar o desenvolvimento da consciência socioideológica do aluno. Trata-se de uma colaboração necessária para que esse trabalho discursivo ocorra com todos os alunos.

234

A colaboração ao trabalho de professor

Na sequência da pesquisa, oportunizamos ao professor interações que lhe permitissem refletir sobre o trabalho com a língua(gem) em uma perspectiva dialógica. Essa perspectiva, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, toma como cerne do trabalho os enunciados concretos, que refletem e refratam a vida, permitindo a compreensão da realidade, a formação e a expansão da consciência do aluno.

Dessa forma, a colaboração teve como foco três aspectos principais: a) reflexão sobre conceitos da perspectiva dialógica de língua(gem); b) análise, compreensão, discussão sobre sequências de atividades de leitura na perspectiva dialógica de língua(gem); c) elaboração,



desenvolvimento e avaliação de sequências de leitura em sala de aula.

No que se refere à primeira fase, a professora e a pesquisadora leram e discutiram textos sobre o enunciado, as condições de produção, o gênero discursivo, a entonação e a valoração – conceitos próprios de uma perspectiva dialógica. A professora compartilhou suas compreensões em relação a alguns desses conceitos:

A criança acaba refletindo sobre o texto, atribuindo sentidos para o texto... a valoração até no caso da entonação quando lê... mas assim, na hora de ler já está dando uma valoração... sentimentos, conforme a situação, agrega valores culturais... até do próprio como perda dos dentes... é comum das crianças... acontece com todos... cada uma constrói o valor (fada do dente, joga fora) tudo faz parte da cultura. (Prof.^a Sofia, 2022).

Isso é importante, precisa saber quem escrever, para quem, finalidade... tem que entender que tem uma função social... Assim o aluno pode perceber que o texto permeia a vida. (Prof.^a Sofia, 2022).

235

Sobre a leitura a professora a define como:

Dialogar com o texto... a gente acaba mostrando que a leitura é uma prática social, refletir o ensino da língua. (Prof.^a Sofia, 2022).

Esses aspectos demonstram reflexões que se coadunam com a perspectiva dialógica, que preconiza que o estudo da língua/discurso parta da análise das interações discursivas nas suas condições concretas de realização tempo-espaciais, em dada esfera da comunicação ideológica, refratária de posicionamentos axiológicos, valorativos (VOLÓCHINOV, 2017; 2019).

Quanto à segunda fase, inicialmente, a professora reflete sobre o trabalho costumeiro com a leitura e a escrita e sobre a perspectiva desenvolvida na pesquisa:

A gente procura um texto, a definição do gênero, e procura uma interpretação, algo que seja rápido, né... no dia a dia da gente, as coisas ficam muito atropeladas... substantivo, definição, frases... depois trabalha outra coisa... que as vezes não faz muito sentido para o aluno... fica aquilo: texto, interpretação, conteúdo de gramática, ortografia e uma coisa sem ligação com outra... você pega o caderno do aluno e vê lá que não tem uma sequência... cada um faz o melhor que sabe (...) mas com uma a sequência de leitura traz muito

mais recursos... texto, do que fazer atividades repetitivas (r rr), que não agrega valor... mas em um contexto é mais válido. (Prof.^a Sofia, 2022).



Desse modo, a professora, nas interações com a pesquisadora, promove questionamentos acerca das atividades que não propiciam a formação, o fortalecimento e a expansão da consciência do aluno, por enfatizarem aspectos da forma linguística, desvinculada da realidade socialmente organizada, e reflete acerca da necessidade de que as propostas constituam unidades de sentido, abastecidas com o conteúdo vivencial, com valores estabelecidos socialmente. Sobre partes específicas que envolvem uma sequência de leitura, a professora explana sobre: a) as atividades antes da leitura:

Assim ... importante porque o aluno cria expectativa, motiva o aluno, ativa os conhecimentos prévios sobre o tema... Eu não trabalhava... é muito importante... (Prof.^a Sofia, 2022).

b) leitura silenciosa, entonacional e compartilhada:

Antes eu não trabalhava todas elas, acabava lendo só e pronto... Na leitura silenciosa, é importante, o aluno constrói sentidos próprios dele em relação ao texto... A leitura entonacional, deixa o texto vivo, realmente faz um sentido... ele pode transmitir uma alegria, tristeza, arrependimento, para o aluno... quando ele ouve a leitura, ele entende mais ainda... e na leitura compartilhada o aluno encontra as informações implícitas e explícitas... Faz com que a criança dialogue com o texto, essas questões que permitem entendimento. (Prof.^a Sofia, 2022).

Observa-se que há uma compreensão mais abrangente por parte da professora em relação ao trabalho com a leitura, tomando-se o texto em sua realização concreta, ou seja, como enunciado concreto, que faz sentido vivencial, que permite uma resposta, uma apreciação valorativa. Para tanto, a professora e a pesquisadora interagiram, buscando produzir interpretações sobre os conceitos, como, por exemplo, para o conceito de entonação valorativa (ANGELO; MENEGASSI, 2022):

Pesq.: Como o professor poderia ser esse texto? De forma alegre?

Prof.^a Sofia: Acho que em um primeiro momento, não seria uma entonação não alegre

Pesq.: Dona se irritou...?

Prof.^a Sofia: Aqui em acho que poderia mostrar a irritação... e uma expressão facial DONA se irritou...



Pesq.: Ele pode demonstrar uma entonação de bravo, ou de indignação

Prof.^a Sofia: Indignação né

Pesq.: O professor escolhe uma das entonações (A PESQUISADORA LÊ COM ENTONAÇÃO)

Prof.^a Sofia: Agora que eu conheço o texto... eu consigo falar de entonação... porque eu preciso ler, reler, fazer uma pesquisa... talvez tenha alguém recitando esse poema... então a gente pode aproveitar... lendo e relendo a gente consegue construir essa parte da entonação... colocando algum valor né...

Esse diálogo evidencia um trabalho específico voltado à leitura entonacional, tanto no que se refere a aspectos teóricos, quanto a aspectos práticos, a ressaltar que a entonação valorativa corrobora na produção de sentido, uma vez que favorece a interação entre autor-leitor-texto e o mundo tangível. Assim, a professora conclui:

Antes eu não trabalhava leitura... agora com a leitura eu entendi o quanto é importante... puxar o aluno para o tema do texto... e também a questão na perspectiva dialógica, a questão entonacional, deixar o texto vivo, que tem função, desperta a valoração. (Prof.^a Sofia, 2022).

237

Em relação ao aluno MA, a professora comenta que:

Eu acho que todas podem ser consideradas... para o MA fica melhor ainda... o fato de motivar o aluno para o tema... e como ele gosta de falar bastante... falar é com ele... prefere mais falar... principalmente para a oralidade... para ele tranquilo... Eu tenho buscado trabalhar tudo isso nas atividades... apresentação do tema... a questão da entonação... o contexto de produção... atividades de compreensão... produção. (Prof.^a Sofia, 2022).

Dessa forma, percebe a importância da participação de MA nas atividades cotidianas, com textos que constituem enunciados concretos, portanto, que promovem a reflexão e a compreensão da realidade social.

Como forma de demonstrar o trabalho do professor, a partir das ações colaborativas, entre pesquisa e professora, apresentamos e discutimos o registro fotográfico de uma das atividades realizadas em sala de aula, resultado da terceira fase das ações colaborativas: elaboração, desenvolvimento e avaliação de sequências de leitura em sala de aula.

Trata-se da foto de um mural, organizado pela professora, constituído dos textos trabalhados, das atividades escritas e das ilustrações realizadas pelos alunos. O mural,

intitulado “Experiências da criança com a perda dos dentes temporários”, foi posto em um dos corredores da escola, para que a comunidade escolar apreciasse as produções e os próprios alunos, incluindo o MA, percebessem seus textos em circulação social.



Figura 10: Registro fotográfico



Fonte: Dados da Pesquisa

Diferentemente das propostas iniciais registradas no caderno de MA, os textos lidos com os alunos – a ilustração de Eva Furnari, o conto “Dente de leite”, de Dilea Frate, o poema narrativo, de Nye Ribeiro, e a tira de humor, de Mauricio Souza – são textos autênticos, de gêneros discursivos diferenciados, que oferecem experiências significativas, diversificadas e organizadas de interações verbais sociais, implicando em maior grau de constituição dos indivíduos em sujeitos sociais. Nessa perspectiva, Medviédev (2019) argumenta que as formas do enunciado desempenham papel essencial na tomada de consciência, a destacarem-se os gêneros literários: “os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com os novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 198).

Destaca-se, ainda, a escolha da temática, comum às vivências da criança – experiências da criança com a perda dos dentes temporários – o que promove aproximações entre a criança e a realidade concreta, entre a escola e a vida. Ao oferecer diferentes textos e gêneros sob uma mesma

temática, propicia-se à criança refletir, por meio das experiências dos personagens, as diferentes maneiras de



lidar com situações do dia a dia, os sentimentos que cada um apresenta, as formas de buscar solução para o problema.

O trabalho com os textos de gêneros bem consolidados ocorreu a partir de sequência de atividades de leitura, a qual contemplou atividades antes da leitura, leitura entonacional valorativa, estudo das condições de produção, compreensão do texto (localização de informações e inferências), estudo dos elementos da narrativa, interpretação e valoração do tema, relações de intertextualidade, expansão da leitura, considerando as orientações metodológicas de Angelo e Menegassi (2022), discutidas no trabalho colaborativo entre pesquisadora e professora. Segundo Angelo e Menegassi (2022), as atividades de leitura organizadas em sequências permitem levar em conta o caráter progressivo, processual, contextualizado, cognitivo, discursivo e valorativo do trabalho com as habilidades de leitura em prol da formação e do desenvolvimento do leitor. Em uma das etapas da pesquisa, a professora Sofia comenta sobre o trabalho com a posição social do autor, realizado a partir da leitura da tira em quadrinhos, de modo a viabilizar a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas:

Eu não imprimi a foto do autor. porque a gente tem gibis na sala na escola, principalmente da turma da Mônica, então eu pedi para que eles pegassem o gibi e procurassem o autor... e daí todos eles acharam... aí a gente trabalhou sobre ele... comentei sobre o fato da Mônica ser inspirada na própria filha dele... eles acharam muito interessante (Prof.^a Sofia, 2022).

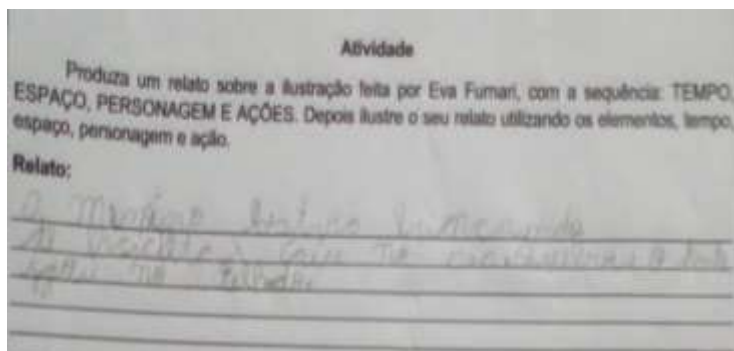
O mural também apresenta as produções realizadas pelos alunos, a partir do comando que indicava produzir um relato para a ilustração de Eva Furnari, que acompanha o conto “Dente de leite”, do livro de autoria de Dilea Frate. Antes da produção, a professora promoveu conversações na turma, direcionadas por perguntas como: Quem é o personagem na ilustração? Qual é a idade aproximada do menino? Como você sabe disso? Como é a sua expressão facial? Ele está contente ou está desanimado? Por qual motivo ele demonstra esse sentimento? O que aconteceu? Onde ele estava quando houve esse acontecimento? Quando aconteceu? – que suscitam organizar os elementos narrativos (quem, quando, onde, o que), atribuir valores e sentimentos ao personagem, pensar formas de expressão desses sentimentos.

MA produziu o relato com auxílio da professora, que assim descreve a situação:

Eu fui perguntando para ele... quem é esse personagem? Como ele é? Aí MA falou... ah ele é banguela... e eu fui perguntando... por que ele está banguela... ah porque caiu da bicicleta... então fui organizando com ele ... o menino estava brincando na rua. (**Prof.^a Sofia**, 2022).



Figura 11: Produção do relato



Fonte: caderno de MA.

O menino estava brincando de bicicleta e caiu na rua. Quebrou o dente e jogou no telhado (**MA** – com auxílio da **Prof.^a Sofia**).

240

Nas orientações, a professora instiga a compreensão do tema e a organização textual, ou seja, que o aluno compreenda o texto como uma unidade de sentido, ao narrar o acontecimento relacionado a um menino que brincava na rua. MA fez também a ilustração do relato, a qual foi orientada pelo professor para que contemplasse os elementos da narrativa: espaço, tempo, personagem e ação.

Figura 12: Ilustração produzida por MA





Fonte: Dados da pesquisa

A partir das orientações da professora, MA produz a ilustração, demonstrando a compreensão do tema e apresentando os elementos da narrativa: o personagem menino, o espaço (ambiente próximo a uma casa, contendo também a bicicleta), o tempo (sugerindo que a história acontece durante o dia) e a ação (o menino joga o dente no telhado). No desenho, MA expressa também o contentamento do personagem ao perder seu dente, o que certamente ocorreu em virtude das interações em sala de aula e das leituras realizadas, as quais demonstravam diferentes sentimentos dos personagens em relação à perda de um dente. Pode-se constatar que a ilustração orientada, diferentemente da ilustração isolada (figura 7), oferece oportunidades para que o aluno expresse a compreensão da temática, organize a narrativa e desenvolva sua consciência.

As orientações teórico-metodológicas oferecidas no trabalho colaborativo levaram a professora à ampliação da consciência (VOLÓCHINOV, 2017) em relação: a) à perspectiva dialógica de língua(gem); b) à necessidade de buscar gêneros discursivos bem consolidados; c) à necessidade de organização das atividades de leitura em sequências a contemplar caráter progressivo, processual, contextualizado, cognitivo e discursivo do trabalho com as habilidades em prol da formação e do desenvolvimento do aluno com condições peculiares de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se discutir a expansão da consciência socioideológica do professor em situação de ensino a aluno que apresenta condições peculiares de aprendizagem, a partir de práticas de formação colaborativa com ênfase na leitura e na escrita, pautadas em um plano social, valorativo e ideológico da língua(gem).

Os registros iniciais da pesquisa indicavam que as atividades desenvolvidas não ocorriam em uma sequência planejada, organizada, e não estavam atreladas ao uso concreto da língua(gem) em situações de interação social. Nesse sentido, desenvolveu-se um trabalho de colaboração às ações do professor, visando

ampliar sua consciência, no sentido do conduzi-lo a uma abordagem dialógica da língua(gem) com todos os alunos do 4º ano.

A colaboração teve como foco três aspectos principais: a) reflexão sobre conceitos da perspectiva dialógica de língua(gem); b) análise, compreensão, discussão sobre sequências de atividades de leitura na perspectiva dialógica de língua(gem); c) elaboração, desenvolvimento e avaliação de sequências de leitura em sala de aula.

Os resultados do trabalho colaborativo indicaram que as interações discursivas, no período de formação, fortaleceram e expandiram o horizonte social e ideológico do professor, a fazê-lo refletir sobre suas ações cotidianas em sala de aula e a redimensionar suas práticas, considerando os usos sociais da língua(gem) no trabalho com todos os alunos, inclusive com o aluno que apresenta condições peculiares de aprendizagem.



REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura em Sala de Recursos Multifuncionais. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 13-84.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 30 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

[2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 30 mar. 2023.

FREITAS, A. F. **Palavra: signo ideológico**. Maceió: EDUFAL, 1999.



LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Pelotas: Educat, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. Tradução de Sheilla Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2019. [1928].

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física Adaptada: Introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. rev. e ampl. Barueri-SP: Manole, 2008.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. O sentido como um vir a ser: apontamentos bakhtinianos sobre linguagem e realidade. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019.

STREIECHEN, E. M. **Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições**. Tese (Doutorado). Orientador: CRUZ, Gilmar de Carvalho. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em 30 mar. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (Conferência Mundial de Educação Especial) Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 30 mar. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926], p. 109-146.

Recebido em 01 de maio de 2023.

Aprovado em 31 de outubro de 2023.