
PESQUISA COLABORATIVA E FORMAÇÃO
DO PROFESSOR: aspectos da leitura e da
escrita do aluno com transtornos funcionais
específicos

7

COLLABORATIVE RESEARCH AND TEACH-
ER TRAINING: aspects of reading and writ-
ing of the student with specific functional
disorders

BLUM, Maria Andreia Batista

Mestranda em Letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro

Doutora em Letras. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

RESUMO

Esta pesquisa aborda o processo colaborativo de formação teórica e metodológica desenvolvido com um professor que atua no 4º ano do ensino fundamental e, em contra turno, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no atendimento a um aluno que apresenta transtornos funcionais específicos - TFE, no contexto de uma escola pública do Paraná. Com base teórica nos estudos do Círculo de Bakhtin, frente à necessidade de interação entre os sujeitos envolvidos, e de Vygotsky, para quem o conhecimento se forma no interior das relações sociais, e com base metodológica nos pressupostos da pesquisa colaborativa, buscou-se orientar o professor no trabalho com a leitura e a escrita junto ao aluno que apresenta TFE, tanto no âmbito do ensino regular como no da SRM.

Palavras-chave: Leitura e escrita; transtornos funcionais específicos; pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

This research deals with the collaborative process of theoretical and methodological training developed with a teacher who works in the 4th year of elementary school and, in turn, in the Multifunctional Resources Room (SRM), in the care of a student with specific functional disorders, in the context of a public school in Paraná. On theoretical basis in the Bakhtin Circle studies, in view of the need for interaction between the subjects involved, and of Vygotsky, for whom knowledge is formed within social relations, and based on the presuppositions of collaborative research, we sought to orient the teacher in the work with the reading and the writing next to the student that presents TFE, as much in the scope of regular education as in the SRM.

Key words: Reading and writing; specific functional disorders; collaborative research.

INTRODUÇÃO

As mais diferentes organizações sociais, instituições, grupos de afinidades, em qualquer lugar do mundo, são formadas sempre por pessoas diferentes entre si. Por mais que as razões que as unam sejam semelhantes, cada ser é único, possui uma história que, embora compartilhada de modo equivalente com outras pessoas, é compreendida e externalizada de maneira peculiar.

As interações proporcionadas pela escola são responsáveis por auxiliar a criança na compreensão de si mesmo e do outro, oportunizando a base inicial para a vivência em sociedade e para o posicionamento frente ao mundo. A escola é um dos primeiros modelos sociais que a criança experimenta fora do recôndito familiar. Nessa instituição, as experiências vivenciadas serão ampliadas, transformando a si próprio e ao outro com quem compartilha horas importantes de sua vida. Nesse sentido, uma escola preparada para um atendimento inclusivo proporcionará experiências que refletirão positivamente ao longo da vida da criança e, na mesma medida, uma escola excludente dividirá seus alunos em grupos de vencedores e fracassados, incutindo estigmas que, muitas vezes, serão desfeitos com muitas dificuldades.

Ao longo da história, muitas leis e políticas públicas tornaram-se necessárias a fim de dar garantias a uma educação de qualidade

e não segregativa. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Decreto 6.094/2007), estabeleceram-se as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, tendo como eixos a aprendizagem, o combate à repetência e à evasão, a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM), a acessibilidade arquitetônica, entre outras providências, na busca de promover a autonomia do cidadão. Por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 17).

No estado do Paraná, a instrução n.º 09/2018 - SUED/SEED é a mais recente na orientação às escolas no que se refere às SRM. Essa instrução estabelece os critérios para atendimento em SRM, definindo-a como um espaço que objetiva a oferta do AEE, sendo organizada com materiais didáticos, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica, cujo objetivo é “complementar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos” (PARANÁ, 2018, p. 02). Quanto ao atendimento dispensado, a instrução rege que:

A Sala de Recursos Multifuncionais atenderá estudantes matriculados em instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, que requeiram análise e planejamento de ações de intervenção sobre os resultados avaliativos dos estudantes (PARANÁ, 2018, p. 02).

Ressalte-se que no estado do Paraná estende-se o atendimento nas SRM aos alunos com TFE, que, segundo as legislações brasileiras, não são público alvo da educação especial. Alunos com TFE não apresentam comprometimento intelectual, porém apresentam problemas específicos de aprendizagem escolar manifestada por dificuldades significativas:

- a) na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração;
- b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia;
- c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH (PARANÁ, 2016, p. 3-4).

Não existe uma explicação evidente para esses transtornos, são desordens atribuídas a disfunções neurológicas em determinada área cerebral que comprometem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades escolares.

Nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva compreender como a formação teórico-metodológica colaborativa na leitura e na escrita contribui para a prática efetiva da docência e para a aprendizagem do aluno que apresenta TFE relacionados à leitura e à escrita. Para tanto, assumem-se os pressupostos metodológicos da pesquisa colaborativa a qual tem como estratégia a parceria entre pesquisador e colaborador, quando ambos objetivam refletir e buscar soluções para as dificuldades encontradas no contexto em que se inserem (ANGELO, 2015).

A pesquisa tem como colaborador um professor de SRM que também atua no 4º ano do ensino regular com alunos matriculados em SRM e, entre eles, um aluno diagnosticado com TFE – este também sujeito da pesquisa – , apresentando dificuldades nas habilidades de leitura e de escrita. Em conformidade com os pressupostos da pesquisa colaborativa, a pesquisa constitui-se de três etapas principais: a) o diagnóstico inicial, utilizando-se observações de aulas e entrevistas, com intuito de constatar os conhecimentos internalizados pelo professor no que se refere à educação inclusiva (visto que esse professor atua em SRM com outras crianças que possuem necessidades educacionais especiais), à leitura, à escrita e seu processo de ensino junto a alunos que apresentam TFE; b) o processo de formação teórico-metodológica e prática, a partir de leituras e encontros de formação, com intuito de

propiciar o desenvolvimento do professor no atendimento a alunos com TFE; c) o diagnóstico final, utilizando-se de questionários e entrevistas, visando a caracterizar as alterações apresentadas pelo professor e pelo aluno a partir das mediações colaborativas.

Entendemos que a qualidade que se espera na educação de todos, sem distinção, só poderá ser alcançada quando buscarmos pela qualificação efetiva de todo e qualquer cidadão, com vistas ao seu desenvolvimento em potencial a fim de que possa desempenhar suas funções perante a sociedade, sejam elas quais forem, de maneira íntegra e consciente.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O professor, a partir do trabalho colaborativo, não absorve integralmente aquilo que lhe foi apresentado como uma operação externa, mas constrói novas aprendizagens ressignificando processos com os quais já está habituado, transforma a palavra do outro em palavra própria, seja esse outro o professor/pesquisador, seja a teoria que fundamenta e amplia os conceitos em questão. Concorda-se, neste aspecto, com o conceito de dialogismo (BAKHTIN, 2003), segundo o qual todos os enunciados se constituem a partir de outros dando vazão a enunciados novos, constituídos polifonicamente, e com as palavras de Vygotsky (1994), segundo o qual através da mediação do outro, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã.

A partir dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, muitos conceitos relacionados à linguagem tomaram perspectivas amplamente diversas das defendidas até então. “Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, em uma *responsividade* e, por conseguinte, um juízo de valor” (FIORIN, 2016). O texto/enunciado/discurso só pode ser assim caracterizado quando produzir sentido, significação e gerar no outro uma resposta, uma construção nova, fruto de uma compreensão responsiva ativa.

Tomando por pressuposto as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita, os principais conceitos bakhtinianos têm sido ressignificados nas práticas escolares e fundamentam esta pesquisa: o conceito de signo ideológico e de enunciado, a teoria dos gêneros do discurso, frutos do dialogismo do processo comunicativo, que estão presentes no dia a dia de todos os falantes.

Os conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, fundamentados pelo dialogismo, pressupõem que todo desenvolvimento ocorre a partir das relações que o sujeito estabelece com outros indivíduos, em diferentes situações interativas. Assim, a apropriação da língua escrita se dará em níveis diferentes para cada aluno, sendo fundamental para o desenvolvimento as inter-relações praticadas dentro da sala de aula, seja com o professor, seja com os colegas.

A compreensão do homem como ser sócio histórico, dialógico, é também discutida por Vygotsky (1994), que utiliza o método experimental, levando em consideração o meio físico, o estímulo e o uso de signos a fim de explicar o desenvolvimento das estruturas da mente humana e comprovar que os seres humanos possuem funções psicológicas elementares, de caráter biológico e imediatista, e funções psicológicas superiores (FPS), caracterizadas pela mediação semiótica através de signos e símbolos que são estabelecidos através das relações sociais, como a memória, a elaboração conceitual, a capacidade de ler, escrever, prever, conceituar, tomar decisões, etc. Na busca de compreensão desses mecanismos de desenvolvimento, muitas pesquisas foram realizadas apontando que a percepção no ser humano se desenvolve graças à memória, de uma forma diversa da continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal (VYGOTSKY, 1994). Para Vygotsky (1994), o aprendizado e o desenvolvimento são enraizados na cultura e acontecem historicamente pela inter-relação entre indivíduos, pela estimulação do meio e internalização das ações.

A pesquisa vygotskiana busca compreender as relações entre instrumento e signo e como esse uso se dá no desenvolvimento, na transformação de objetos e atitudes. A analogia básica entre as relações instrumento e signo está na função mediadora que os caracteriza. Assim se dá com o professor que, por meio do trabalho colaborativo, tomará posse de instrumentos que o habilitarão a desenvolver um trabalho ativo e, por meio da mediação, também se tornará capaz de dominar instrumentos que lhe propiciarão o desenvolvimento nas mais diversas áreas do saber, porém “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (VYGOTSKY, 1994, p. 39-40), ela depende também da ação interna propiciada pelos signos em cada indivíduo, de modo específico.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal – ZDP fundamenta todo o trabalho colaborativo, visto que o papel do outro, da intervenção colaborativa, tende a proporcionar aprendizagem que aumenta o desenvolvimento gradativamente. Quanto maior for o trabalho que potencialize o alcance das metas estabelecidas dentro

da ZDP, tanto maior será a abrangência de novos objetivos a serem alcançados e, assim, sucessivamente. Ainda de acordo com Vygotsky (1991, p. 60), “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

No âmbito da pesquisa colaborativa, a apropriação se dá a partir da utilização de instrumentos, sejam materiais ou simbólicos (signos), que passarão a subsidiar o desenvolvimento do professor em formação, transformando-o em suas práticas. Segundo Angelo (2015, p. 46), esses instrumentos “ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais”, resignificando de modo individual, intrínseco, aquilo que acontece no social.

AÇÕES COLABORATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Com o objetivo de compreender como a formação teórico-metodológica colaborativa sobre a leitura e a escrita contribui para a prática efetiva da docência e para a aprendizagem do aluno que apresenta TFE, relacionados à dificuldade em ler e escrever, buscou-se, inicialmente, a interação com os participantes da pesquisa através de entrevistas e observações realizadas em sala de aula e, também, se procedeu a uma avaliação diagnóstica do aluno com TFE – o aluno “Davi”.

Percebeu-se por parte da docente bastante insegurança quanto ao ensino de leitura e de escrita junto a alunos que apresentam dificuldades, constatando-se que a falta de formação continuada se constitui em um dos maiores percalços para um desenvolvimento satisfatório dos programas que envolvem a educação. É nessa perspectiva que o trabalho colaborativo se fundamenta, unindo a teoria à prática em busca de conceitos e metodologias que possam auxiliar o trabalho do professor e o desenvolvimento do aluno. Segundo Gomes (2006), a escola de qualidade depende de posicionamentos mais democráticos e exige cada vez mais que as instituições escolares se especializem nos estilos de aprendizagem de 'todos os alunos'.

Nesse âmbito, Angelo (2015) aborda a necessidade de interação entre os indivíduos, fundamentando-se em Vygotsky (1994) e sua teoria sociocultural da linguagem e da aprendizagem, sob o prisma de que o conhecimento se produz no interior das relações sociais, sendo imprescindível a troca de experiências e o auxílio do outro para que o aprendizado se construa. Essas relações interpessoais acabam

modificando relações intrapessoais, levando o sujeito a conhecer a si mesmo, motivando-o a sair de sua zona de conforto, buscando transformar-se a partir de experiências vivenciadas.

Assim, percebe-se nitidamente a importância da realização eficiente, colaborativa, de uma formação continuada com vistas ao esclarecimento da legislação e à capacitação docente, no intuito de ampliar o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas à aprendizagem de todos os alunos, nas quais a leitura e a escrita sejam atividades carregadas de significado, de aplicabilidade social, a fim de que sejam desenvolvidas com interesse e êxito.

Segundo a instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016), o professor do AEE deve avaliar seu aluno e, a partir das informações obtidas, elaborar, em conjunto com os professores das diferentes disciplinas, um plano individual de atendimento no qual propõe atividades específicas à superação de dificuldades. O contato contínuo com a família e com os professores do ensino regular, em um movimento de parceria, é imprescindível para que o AEE seja desenvolvido satisfatoriamente.

Após os contatos iniciais, reuniram-se pesquisador e professor colaborador para que fossem explanadas as primeiras impressões frente ao ensino da leitura e da escrita para a criança que com TFE. Reafirmou-se uma ênfase exacerbada no ensino de gramática em detrimento da capacidade de comunicação escrita que esses alunos já possuem, bem como nos exercícios de leitura cujo objetivo é o mero pareamento e cópia de informações do texto, desconsiderando-se “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHITIN, 2008, p.207), ou seja, a língua em suas relações com os sujeitos, situados sócio-historicamente.

A partir dessas primeiras interações, que objetivaram o diagnóstico inicial, realizou-se a busca de materiais teórico-práticos que viessem a colaborar com a discussão e a reflexão sobre as práticas pedagógicas junto ao aluno com TFE, tanto no ensino regular como em SRM. Ao perceber, nas interações iniciais, a falta de conhecimento sobre a legislação que orienta a respeito das SRM, o primeiro texto levado à discussão foram excertos do documento “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar” (BRASIL, 2010), cujo conteúdo visa à compreensão da função do professor do Atendimento Escolar Especializado - AEE nos diferentes contextos de ensino. Não somente o professor especialista, mas também muitos dos profissionais que atuam nas escolas, desconhecem as funções do AEE que, apesar de ser oferecido, não desempenha o papel de mediação entre os alunos que

apresentam deficiências ou TFE com problemas de aprendizagem e o contexto escolar.

Pesquisas realizadas por Salomão (2013), Zuqui (2013) e Rios (2014) evidenciam a constante falta de conhecimento demonstrada por toda a comunidade escolar quanto ao trabalho a ser desenvolvido em SRM. Rios (2014) aponta a figura do professor do AEE tida erroneamente como um ‘herói’, capaz de reverter qualquer situação, único responsável pela inclusão e pela aprendizagem do aluno.

As marcas do discurso contido na política nacional aparecem nas referências ao trabalho na SRM quando apresentado como uma espécie de contraponto ao currículo escolar, cujo ensino é atribuído como função da classe comum, e ao reforço escolar, entendido como responsabilidade da escola e não da SRM que deve ser exclusiva para os estudantes PAEE (RIOS, 2014, p. 109).

Segundo a legislação (PARANÁ, 2018; BRASIL, 2009) a SRM atua como complementar ou suplementar ao trabalho desenvolvido em classe comum, devendo configurar-se, portanto, como um ponto de ligação entre o aluno e os profissionais responsáveis por sua aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível que o professor do AEE conheça profundamente o aluno para poder mediar seu desenvolvimento.

Na sequência, as ações colaborativas se deram a partir de práticas vivenciadas em sala de aula e das reflexões sobre leituras orientadas, sempre buscando a conscientização do professor em relação às práticas do ensino de leitura e de escrita nos diferentes contextos, ou seja, na sala regular e na SRM. Sugeriu-se um trabalho pautado na produção escrita, contextualizada, com funcionalidade, objetivando o desenvolvimento do aluno a partir daquilo que ele já domina.

Em uma das primeiras sessões reflexivas, a professora menciona as dificuldades que encontra no ensino da Língua Portuguesa, referindo-se às produções de texto que havia realizado recentemente:

Cena 1

Prof.^a: Não tem ponto, não tem letra maiúscula, não tem... nem título dá pra aproveitar... como é que você vai falar?

Pesq.: Nesse momento você acaba tendo que valorizar mais o conteúdo do que a perfeição escrita. Procura fazer

questionamentos, elogios, porque é aquilo que eles já conseguem fazer.

Prof.^a: Tem uns que escrevem um monte, num instantinho parece que ideia têm e os outros não escrevem nada... Como você não vai corrigir? Vai ter mãe que vai questionar, mas escute, né, meu filho escreveu e você deixou errado?

Pesq.: Mas faz parte do aprendizado. Você pode esclarecer para as mães que nem sempre vai corrigir a ortografia. Pode trabalhar só pontuação e deixar erros ortográficos de lado. É preciso combinar, fazer acordos...

Prof.^a: Ontem eu tentei ditar um texto, você viu a diferença. Troquei os cadernos pedi pra eles corrigir pra ver a diferença. Aí eles tomam mais cuidado pra não escrever errado...

Pesq.: O erro faz parte da aprendizagem. É importante sempre dar liberdade pra eles perguntarem, não ficarem com dúvidas.

As reflexões ocasionadas por essa discussão levaram à sugestão da leitura do texto “A escrita como trabalho na sala de aula” (MENEGASSI, 2016), o qual pressupõe um desenvolvimento processual da escrita, seja qual for o nível de escolarização do aluno. O texto fundamenta-se na obra “O texto na sala de aula”, de João Wanderley Geraldi (1997), cujas bases teóricas encontram-se no dialogismo de Bakhtin.

Para mantermos uma coerência entre concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros concordando, discordando, acrescentando, questionando (...) agora a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (GERALDI, 1997, p.28-29).

Com suporte no dialogismo de Bakhtin (2008) e no conceito de ZDP, de Vygotsky (1994), elaboramos e acompanhamos o desenvolvimento de um plano de ação para o 4º ano do ensino regular, objetivando a leitura e a produção textual escrita de forma

interativa. O foco do trabalho foi centrado nas partes do texto (título, introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão), e no uso dos sinais de pontuação, recentemente trabalhados pela professora regente. A leitura culminou na produção de um texto do gênero carta pessoal que teve como interlocutor um dos personagens do texto lido.

A atividade foi iniciada com um exercício de pré-leitura com o título escrito na lousa - “O rato do campo e o rato da cidade”. A professora questionou os alunos se já conheciam a história, quais as características poderiam ter o rato do campo, e o rato da cidade, o que eles imaginavam que pudesse ter acontecido: *“Quais diferenças vocês acham que há entre os dois ratos? Como ele se vestem? Onde moram? De que se alimentam? Será que exercem algum trabalho? Como se divertem?”*. Na sequência, fê-los relembra as partes que um texto normalmente contém, atendo-se ao ‘clímax’ que ainda não era uma nomenclatura conhecida. Dividiu os alunos em grupos e distribuiu excertos do texto, um para cada aluno, a fim de que lessem e contassem para os colegas do grupo as ações ocorridas e organizassem a sequência lógica da história. A professora deu um tempo para que realizassem a tarefa proposta, auxiliando aos alunos sempre que necessário.

A atividade em grupo, quando bem orientada, subsidia o desenvolvimento de crianças com potencialidades diferentes e, em especial de crianças que possuem dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1994, p.59), *“distinguem-se dois grupos de funções: aquelas que as crianças já dominam, e aquelas que elas só podem pôr em ação sob orientação, em grupos, e em colaboração umas com as outras, ou seja, que elas não dominaram de forma independente”*. Dessa forma, os alunos que apresentaram dificuldades na compreensão do texto foram auxiliados pelos colegas de forma espontânea, visto que o objetivo era o grupo finalizar a atividade. Todos motivaram-se à leitura, a fim de confirmar ou refutar as suposições feitas na pré-leitura.

O aluno Davi leu com dificuldade, necessitando do auxílio da professora para compreender na íntegra o conteúdo que lhe coube. No entanto, interagiu com seu grupo, ouviu o enredo das partes lidas pelos colegas e colaborou na organização sequencial. Foi auxiliado pelos colegas e, juntos, finalizaram a proposta.

O ensino que atenda todos os alunos não pode abrir mão das inúmeras parcerias que se desenvolvem no cotidiano escolar: a leitura compartilhada, colaborativa, o auxílio de colegas mais experientes com

as mais diversas atividades, etc. O respeito pelo ritmo, potencialidades e dificuldades do outro se constrói como elemento imprescindível ao cidadão.

Após as atividades de leitura, a professora trabalhou a estrutura do gênero textual ‘carta pessoal’ e os alunos foram convidados a escrever para o rato da cidade convencendo-o a vir morar no campo. Imbuídos do conhecimento sobre as diferentes características dos dois ambientes, amplamente trabalhados durante a leitura da fábula, todos os alunos realizaram a produção escrita, pois foram, a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, preparados com os elementos das condições de produção textual: ter o que dizer, a quem dizer, por que dizer e como dizer (GERALDI, 1997).

Para o aluno Davi, cujas produções escritas eram restritas a palavras soltas ou cópias pontuais, a produção da carta se deu de maneira natural, sem que se observasse preocupação com a correção ortográfica ou a escolha de palavras que poderia usar. De acordo com a orientação dada pela professora, Davi utilizou elementos estruturais da carta, embora tenha misturado uma síntese da fábula em vez de usar os argumentos necessários à atividade requerida, mas produziu um texto coerente que oportuniza ao professor o desenvolvimento de estratégias pontuais, a fim de auxiliá-lo na reescrita, valorizando aquilo que ele é capaz de produzir.

Texto do aluno:

Querido primo de cidade

venho aqui na cidade vose venho come

de queijo da cidade mais gostoso da cidade. o rato do campo foi para lá ele tinha quizo da uma meza seja de queijo e é dinha radoseira e veneno no queijo logo o qeu lenpava a casa viu o rato e deu uma fazorata e quase aseor um rata. eles corem muito ade não pote mais o, rato do campo voi na foi enpora e ele pesivirio o campo

A releitura e a revisão foram realizadas junto com o aluno e a produção escrita foi finalizada em SRM. O diálogo seguinte demonstra a atuação do professor junto ao aluno:

Cena 2

Prof^a: Olha, Davi, você começou a carta certinho, porque é como se estivesse conversando com o rato. Convidou ele pra vir experimentar os queijos. Mas depois você só conta coisas que aconteceram na história que lemos. O que é que vocês tinham que fazer na carta?

Davi: Chamar o rato pra vim na nossa casa...

Prof^a: Isso. E o que é preciso fazer para convencer ele?

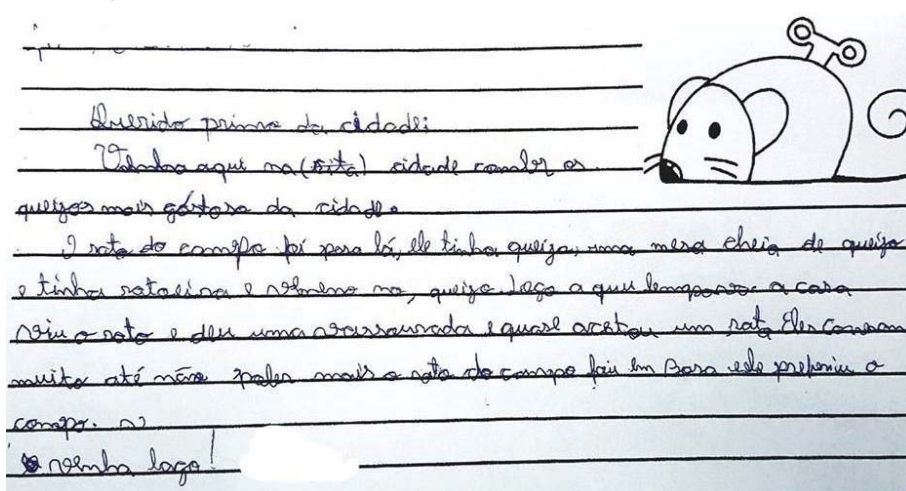
Davi: Não sei...

Prof^a: O que você diria para um amigo se quisesse convencê-lo a ir passear na tua casa?

Davi: Ah... mas eu só vou contar pra ele que tem queijo que ele gosta.

Prof^a: Tá certo... Vamos organizar a sua cartinha?

Figura 1 - Texto do aluno Davi após revisão e reescrita



Fonte: portfólio do aluno.

Percebe-se, a partir do diálogo entre a professora e o aluno Davi, uma tentativa de o docente motivar o aluno a utilizar argumentos capazes de convencer o interlocutor, a fim de complementar sua carta, atitudes que não eram observadas antes das ações colaborativas. Para Geraldí (1997, p. 128), é necessária uma mudança de atitude do professor perante o aluno. “Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.”. As diferenças observadas pela professora, como ao afirmar que *“Tem uns que escrevem um monte, num instantinho parece que ideia têm e os outros não escrevem nada... Como você não vai corrigir?”*, passam a ser compreendidas, com as ações colaborativas, pelo viés de que se deve partir daquilo que o aluno é capaz e, sem fornecer respostas prontas, auxiliá-lo a construir conhecimento, compreendendo que a leitura e a escrita, na sua mais ampla acepção, fazem parte de nosso cotidiano.

Em outra sessão reflexiva após a aplicação da atividade, a professora comenta que trabalhou com outras produções textuais no mesmo modelo e observou que os alunos vão se mostrando cada vez mais habituados a receber os textos com apontamentos do professor:

Cena 3

Prof.^a: É bom de trabalhar desse jeito, porque eu tinha muita dúvida de como trabalhar um texto, como corrigir... É trabalhoso, mas facilita na sala de aula.

Pesq.: É muito fácil você corrigir com uma caneta vermelha e colar no caderno do aluno. Mas aí ele não refletiu sobre o que escreveu. E não há aprendizagem.

Prof.^a: Você sabe como a turma é. Tem alunos com muitas dificuldades. Agora eu corrijo como você me ensinou e enquanto os alunos vão passando a limpo, organizando, o Davi lê pra mim e vou organizando junto com ele. Do mesmo jeito faço com os outros que não conseguem sozinhos. Mas a cada vez é mais fácil, a gente vai pegando o jeito.

Pesq.: Às vezes a gente se preocupa muito em ensinar gramática, e os nomes ‘adjetivo’, ‘substantivo’, ‘verbo’, mas o que importa, na verdade, é que eles saibam usar

adequadamente essas classes de palavras através da escrita, da oralidade.

Prof.^a: A gente falha, porque a experiência da gente é bem pouca, mas a gente vai aprendendo...

A partir do trabalho conjunto professor/pesquisador em sala de aula, fundamentado por leituras e reflexões acerca das práticas escolares, percebe-se o novo olhar do professor sobre as atividades de leitura e de escrita e, também, a efetivação de práticas irrestritas que possibilitam o desenvolvimento de todos os alunos inseridos.

Percebe-se que o papel do interlocutor, tomado aqui ora pela figura do pesquisador mediante o professor, ora pelo professor mediante o aluno, ora pelos próprios alunos mediante si próprios ou seus pares, se faz fundamental no ensino significativo, partindo das necessidades individuais, das demandas sociais, passando por uma elaboração interna do sujeito, por meio da mediação do outro e da atividade em situações efetivas. É o que propõe Vygotsky (1994, p. 156), ao afirmar que “a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

De acordo com a professora, os alunos *“já esperam ansiosos pelos textos corrigidos. E se a gente dá parabéns eles ficam orgulhosos. E quando um fez bem, os outros querem fazer também, um quer fazer melhor que o outro”*.

Muito antes de se olhar para o texto ‘pronto’, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1021)

Orientando-se pela prática da escrita como trabalho em sala de aula, e amparados nos conceitos do dialogismo bakhtiniano, a ideia de que alguns alunos não são capazes de escrever é afastada. Fundamentados em suas próprias experiências de aprendizagem, cada aluno é capaz de realizar produções escritas que serão colocadas em reflexão e motivadas ao desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum indivíduo é capaz de se desenvolver sozinho. Toda a aprendizagem, seja ela do âmbito que for, é permeada pela interação com o outro. Quanto mais pertinentes se fazem tais interações, maiores são as respostas obtidas.

A partir da troca de experiências de modo colaborativo entre os envolvidos na pesquisa, a construção do conhecimento, tanto em nível docente quanto discente, se faz visível e eficaz. O compartilhamento de informações acaba por engrandecer ricamente o cômputo de estratégias a serem desenvolvidas, bem como se amplia o campo de experiências que passam a ser oferecidas ao aluno.

É possível perceber-se no cotidiano escolar, seja em SRM, seja no ensino regular, que as práticas pedagógicas foram transformadas veementemente. A preocupação com as diferenças de ritmo e aceção da aprendizagem de cada aluno de modo individual, a escolha de atividades de leitura e escrita consistentes, contextualizadas, pouco a pouco evidenciam o desenvolvimento das habilidades dos alunos e o gosto pela leitura e escrita. O aluno com TFE, bem como outros que também apresentam dificuldades de aprendizagem, não ficam à margem do que é realizado em sala de aula, tampouco recebem exercícios diferenciados que objetivam apenas preencher o tempo. Os conteúdos passaram a ser trabalhados de maneira abrangente, a partir de aulas planejadas para os diferentes sujeitos que interagem no cotidiano escolar.

A partir da pesquisa, constatou-se que a mediação colaborativa no âmbito do AEE pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, orientando as ações docentes, auxiliando o professor a repensar suas práticas no que se refere ao ensino dos processos de leitura e de escrita junto a alunos que apresentam TFE com problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. Tese de Doutorado. Maringá, PR, 2015.

ANTUNES, C. **Professores e professoautos**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problemática da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Univ., 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação** (Decreto 6.094/2007). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 12 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso: 13 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. v. 2. Brasília, 2010.

FLORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, C. **Estilos de aprendizagem e inclusão escolar**: uma proposta de qualificação educacional. Revista da Assoc. Bras.de Psicopedagogia, artigo nº71, São Paulo: ABPp, 2006.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso: 26 jun. 2018.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

RIOS, G. A. **Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados**. São Carlos: UFSCar, 2014.

SALOMÃO, B. R. de L. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília**: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. Universidade de Brasília: 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos

superiores; org: Michael Cole. et al.; 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf - Acesso em 02/08/2018

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Ed. do mun. de São Mateus:** itinerários e diversos olhares. Universidade Federal do Espírito Santo: 2013.

Recebido em: 17/09/2018

Aceite em: 20/11/2018