

O papel da linguagem para o desenvolvimento de futuras pedagogas no âmbito do ensino para crianças com deficiência¹

Laine Cristina Forati de Alencar²

 <https://orcid.org/0009-0004-8134-8857>

Ana Paula de Freitas³

 <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

Resumo

Este texto traz resultados de uma pesquisa que teve como temática a formação docente inicial. O trabalho empírico foi desenvolvido no contexto de um grupo de estudos formado por licenciandas de Pedagogia que realizavam estágio extracurricular em uma rede de ensino e tinham como principal função o apoio às crianças com deficiência. Neste artigo, a intenção é focalizar as relações entre as participantes do grupo e analisar o papel da linguagem para o desenvolvimento das futuras pedagogas. O estudo fundamenta-se na teoria histórico-cultural e na teoria enunciativo-discursiva, com ênfase nos textos de Bakhtin e do Círculo. Os resultados revelam que, no movimento discursivo do grupo, as práticas de linguagem são fundantes para o processo formativo das estudantes.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Educação inclusiva. Linguagem. Perspectiva bakhtiniana. Perspectiva histórico-cultural.

The role of language in the development of future teachers in the field of teaching disabled children

Abstract

This paper presents the results of a study on initial teacher education. The empirical work was developed in the context of a study group formed by undergraduate students majoring in Education who were doing extracurricular internships in a school system and whose main task was to support children with disabilities. This article focuses on the relationships between the group participants and analyzes the role of language in the development of future educators. The study is based on historical-cultural theory and enunciative-discursive theory, with an emphasis on the texts of Bakhtin and his Circle. The results reveal that, in the group's discursive movement, language practices are fundamental to the students' educational process.

Keywords: Initial teacher education. Inclusive education. Language. Bakhtinian perspective. Historical-cultural perspective.

Considerações iniciais

No contexto brasileiro, as políticas públicas que orientam a inclusão escolar de pessoas com deficiência foram construídas a partir dos anos de 1990, seguindo as premissas constitucionais (Brasil, 1988, 2008, 2009, 2015). Tais políticas aderem ao ideário da educação

¹ O presente texto é fruto de pesquisa de Doutorado em Educação (Alencar, 2020), com financiamento Capes.

² Universidade São Francisco, Itatiba, lainefalencar2015@gmail.com.

³ Universidade São Francisco, Itatiba, freitas.apde@gmail.com.

inclusiva em consonância com uma agenda internacional que objetiva incluir grupos marginalizados socialmente e foram gestadas com base no conceito de justiça social, presente na Declaração dos Direitos Humanos (Oliveira, 2022; Souza; Dainez, 2022).

A garantia do ingresso de estudantes público da educação especial⁴ na escola regular representa um avanço significativo, pois historicamente as oportunidades educacionais para eles se restringiam às escolas ou classes especiais, sem a responsabilização governamental (Jannuzzi, 2006). Entretanto, para além da matrícula, dois dos desafios que ainda se fazem presentes são a garantia da participação efetiva desses estudantes nas práticas escolares e o acesso deles ao conhecimento escolar (Machado; Walter, 2023). Muitos são os fatores que têm impedido o desenvolvimento cultural de estudantes com deficiência na escola comum. Podemos mencionar, por exemplo, as condições precárias de trabalho docente (Siems, 2008), as políticas educacionais que valorizam a homogeneização curricular e as avaliações padronizadas (Cruz; Glat, 2014; Freitas; Dainez; Monteiro, 2022) e a formação de professores no País, que tem ocorrido de forma massificada e aligeirada (Michels, 2021).

Desse modo, neste texto, nosso foco está na formação docente inicial, que “implica em responsabilidade a ser assumida em processos formativos deflagrados em cursos de graduação destinados à preparação de profissionais que desempenharão a função docente na educação básica” (Cruz; Glat, 2014, p. 258). Trazemos resultados de um estudo que teve como temática a formação inicial em Pedagogia para lidar com estudantes com deficiência na sala de aula comum. O trabalho empírico foi desenvolvido no contexto de um grupo de estudos formado por licenciandas que cursavam o primeiro ano de um curso de Pedagogia; uma professora da universidade, estudiosa da área de educação especial; e pela pesquisadora, que cursava o doutorado à época da investigação.

O trabalho desenvolvido no grupo pautava-se pelos estudos de Lev Vigotski⁵ (Vigotski, 2021; Vygotski, 1997), para as discussões acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência; e pelos estudos de Mikhail Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2018),

⁴ Em consonância com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), o público-alvo da educação especial é definido pelos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação.

⁵ A grafia do nome do autor é encontrada de diferentes maneiras nas obras traduzidas do russo para as línguas espanhola ou portuguesa. Neste texto, optamos por usar a grafia “Vigotski”, exceto nas citações e nas referências, nas quais manteremos a grafia original.

tendo em vista a dinâmica dialógica instaurada no grupo e considerando a formação docente como um processo que acontece nas relações entre sujeitos, a partir das práticas de linguagem.

Para este artigo, nossa intenção é focalizar as relações entre as participantes do grupo e analisar o papel da linguagem para o desenvolvimento das futuras pedagogas, especialmente na formação para atuar no contexto da educação inclusiva. Apoiamo-nos no argumento de que a formação docente inicial precisa se preocupar em resgatar a função social da escola de garantir aos estudantes a apropriação do saber sistematizado e a formação dos indivíduos; e, nessa direção, partir de uma prática didático-pedagógica comprometida com a transformação social e com a constituição dos educandos, com ações possíveis e capazes de promover essa mudança (Faria, 2018; Pimenta, 2012).

Ao refletirem sobre os saberes pedagógicos necessários aos professores para ensinarem estudantes com deficiência, Freitas, Camargo e Monteiro (2023) destacam ser fundamental a apropriação de um referencial teórico que lhes permita compreender que: 1. O ensino precisa ser organizado de modo a promover a interação entre os alunos; 2. A linguagem, em suas múltiplas formas, permeia as relações de ensino e, por meio dela, a apropriação do conhecimento se realiza; e 3. A deficiência não é impeditiva para o desenvolvimento, pois este tem natureza social para todas as pessoas.

Além destas considerações iniciais, apresentamos, na próxima seção, o referencial teórico da pesquisa, com destaque para os estudos da linguagem de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2018); e, também, as proposições de Vigotski (2021) acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência. Em seguida, trazemos as opções metodológicas do trabalho empírico. Na terceira seção, apresentamos episódios analíticos, com foco na dinâmica dialógica e no papel da linguagem. Na seção final, ressaltamos as possibilidades formativas do grupo de estudo, por meio do movimento discursivo ocorrido nele.

Contribuições do Círculo de Bakhtin e de Vigotski para a educação: linguagem, deficiência e formação inicial de professoras

A questão da linguagem é tema central na obra de Bakhtin e seu Círculo. Para Volóchinov (2018), não é possível pensar a prática da língua fora de uma situação concreta. Para ele, os falantes não lidam com a forma da língua nem com a língua como tal. Por isso, realiza críticas às

formas normativas, pois o falante não trabalha com a língua considerando seu sistema de normas, mas seu objetivo é um enunciado concreto, que só adquire significação em determinado contexto.

O autor explica que, para o interlocutor, a compreensão só é possível em um contexto concreto e não se reduz ao reconhecimento da norma. Com base nisso, Volóchinov (2018, p. 181) afirma que “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”. Falantes e ouvintes só compreendem e respondem a palavra que carrega conteúdo e significação ideológica ou cotidiana. Não há palavra fora do contexto ideológico ou cotidiano.

Consideramos essa ideia fundamental para pensar o papel da linguagem em um grupo de estudos que se reúne com o objetivo de discutir as possibilidades de trabalho pedagógico com crianças com deficiência – o que se diz e o que se escuta no grupo não são apenas palavras, mas, sim, relatos marcados pelas vivências subjetivas de cada participante e pelas ideologias circulantes no contexto social mais amplo. E, como nos atesta o Círculo de Bakhtin, “não há vivência fora da encarnação sónica” (Volóchinov, 2018, p. 204). Em outras palavras, o que se narra são palavras que organizam e dão forma ao vivido.

As proposições do Círculo de Bakhtin também nos ajudam a compreender que a palavra sempre se orienta para um auditório, para um outro: não há um interlocutor abstrato. Como signo ideológico, “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro [...] é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2018, p. 205). Nesse sentido, a palavra nunca é neutra, ela é sempre um produto das inter-relações do falante e do ouvinte. Volóchinov (2018) argumenta que o diálogo face a face, embora seja a forma mais importante de interação discursiva, não é a única. Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem somente se efetiva no acontecimento social da interação discursiva e esta somente pode ser compreendida na situação concreta, em um contexto social mais amplo.

Tais ideias se tornam fonte de inspiração para refletirmos acerca do movimento dialógico do grupo de estudos com caráter formativo, como o focalizado neste artigo. Geraldi (2013, p. 15), estudioso das ideias de Bakhtin e seu Círculo, analisa a importância dessas ideias para o âmbito educacional e afirma que o princípio sustentador da ação educativa está na relação eu-outro e o diálogo se torna um caminho (não o único) de aproximação entre o eu e o outro: “Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos

processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem”. Nessa perspectiva, na interação discursiva, os sentidos não estão dados, são negociados e marcam posições sociais e ideológicas.

Acrescentamos que o que organiza qualquer enunciado não diz respeito ao sujeito falante, não está no interior da interação discursiva; o centro organizador de um enunciado está no exterior, no meio social circundante desse sujeito. Dessa maneira, o Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2018) salienta que o enunciado é sempre produto da interação social, tanto daquela determinada pelo diálogo face a face quanto da interação mais distante, definida pelo conjunto das condições da coletividade falante.

Nesse sentido, no âmbito do grupo de estudos, a temática principal referia-se à questão do ensino para alunos com deficiência. Um dos objetivos do grupo era o estudo sobre esse tema a partir das contribuições de Lev Vigotski, psicólogo russo que viveu no início do século XX e cujo interesse estava na compreensão do desenvolvimento humano.

As ideias de Vigotski contrapõem-se às correntes psicológicas dominantes em sua época, que explicavam o desenvolvimento como decorrente de estímulos do meio (concepções objetivistas) ou como algo inato (concepções subjetivas). Com base no materialismo histórico-dialético, o autor busca uma nova psicologia de base cultural e argumenta que a história da cultura humana é inseparável da natureza (Vigotski, 2000; Vygotski, 1995). Suas proposições afastam-se de teorias biologizantes, naturalistas e inatistas, que ainda hoje se encontram presentes no campo educacional e que partem da ideia de que o ser humano já nasce com suas características e capacidades determinadas (Prestes; Tunes; Silva, 2024).

Vygotski (1995) realizou estudos teóricos e experimentos a fim de compreender o desenvolvimento pela via da história e da cultura e, com isso, afirma que as funções psicológicas superiores, tais como atenção voluntária, memória lógica, imaginação, formação de conceitos, entre outras, se originam das práticas sociais presentes na cultura humana, ou seja, não são inatas, mas emergem no processo de desenvolvimento. Em outras palavras, o desenvolvimento humano é um processo de natureza social, que ocorre por meio da relação e da colaboração dos indivíduos com o meio social.

Vygotski (1997) também se interessou pelo desenvolvimento de pessoas com deficiência, que, para ele, “deve ser entendido como um processo sociocultural e, em particular, um processo imerso em práticas socioculturais colaborativas como o local principal, e o caminho

central através do qual, qualquer desenvolvimento toma o curso” (Stetsenko; Selau, 2018, p. 316). Para Vygotski (1997), quando o indivíduo encontra impossibilidade de desenvolvimento pela via orgânica, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado.

Ao reconhecer que as diferenças como características do humano surgem na ontogênese, na história e na cultura, Vygotski (1997) nos conduz à compreensão de que as singularidades nos constituem e se formam no entrelaçamento dos planos cultural e biológico. O autor afirma que o déficit não define a pessoa com deficiência e que “[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2021, p. 148).

Desse modo, defende que a educação de pessoas com deficiência demanda ser orientada não para o déficit orgânico, mas para as múltiplas possibilidades sociais de caminhos possíveis para o desenvolvimento. Para ele, as condições oferecidas pelo meio sociocultural são a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores para todas as crianças, é uma lei geral.

Todavia, essa lei traz um significado particular para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, nas crianças com deficiência, há uma diferença entre o desenvolvimento dessas funções e daquelas chamadas de elementares. As funções elementares se encontram alteradas nessas crianças, e tal alteração é uma consequência primária da deficiência; já a insuficiência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores são complicações secundárias que as acometem em decorrência das inúmeras barreiras que elas podem encontrar no meio em que se inserem. Desse modo, Vygotski (1997) argumenta que as possibilidades de desenvolvimento de crianças com alguma deficiência se encontram na esfera das funções psicológicas superiores, que se desenvolvem nas práticas sociais. Apreendemos, portanto, que “a condição de deficiência demanda modos de interação e mediação contínuos e guiados por instrumentos técnico-semióticos, valendo-se de recursos auxiliares e caminhos alternativos, sempre que necessário” (Freitas; Camargo; Monteiro, 2023, p. 160).

As proposições de Vygotski (1997) sobre a educação de pessoas com deficiência permearam as discussões no âmbito do objetivo formativo do grupo de estudos com graduandas de Pedagogia que realizavam estágios extracurriculares em escolas de educação básica e tinham como principal tarefa o acompanhamento de crianças com deficiência. Com base nessas ideias, seguimos neste texto apresentando os percursos metodológicos do estudo.

Considerações metodológicas

A presente investigação tomou como objeto de análise um grupo de estudos constituído em função da demanda de alunas que cursavam o primeiro ano de Pedagogia em uma universidade privada, de natureza confessional, localizada no interior do estado de São Paulo. Elas foram escolhidas, mediante processo seletivo, para um estágio extracurricular em uma rede municipal de ensino. Entre as funções, assumiram a tarefa de acompanhar alunos com deficiência matriculados nas salas comuns, no entanto elas apresentavam muitas dúvidas em relação ao trabalho com as crianças. Então, solicitaram auxílio para uma das professoras do curso, que propôs a formação do grupo de estudos. Todas as estudantes que realizavam esse estágio foram convidadas a participar do grupo, mas apenas seis tiveram disponibilidade para tal.

Além delas e da professora, uma doutoranda participou do grupo e o tomou como objeto de pesquisa para sua tese⁶. As estudantes tinham entre 17 e 21 anos e acompanhavam crianças com deficiência ou consideradas com defasagem de aprendizagem. Os diagnósticos das crianças foram apresentados pelas estudantes a partir de informações colhidas nas escolas em que atuavam. Não investigamos se os diagnósticos estavam adequados ou não; todavia notamos que eles orientavam as ações desenvolvidas com as crianças no contexto escolar. Virginia, Denise e Maria atuavam na Educação Infantil. As estagiárias Gisela e Beatriz realizavam o estágio no Ensino Fundamental I e Isadora no Ensino Fundamental II.

Os encontros do grupo ocorreram quinzenalmente durante o ano letivo de 2017 nas dependências da universidade e tinham duração de 90 minutos. O movimento do grupo consistia em leitura e discussão de textos teóricos sobre as temáticas da inclusão escolar e do desenvolvimento de crianças com deficiência; e no compartilhamento de relatos orais sobre as experiências vivenciadas por elas durante o estágio. Em geral, no início de cada encontro, a professora ou a pesquisadora questionavam as estudantes sobre o andamento dos estágios, perguntavam a elas se tinham algo a relatar, e isso conduzia a dinâmica no grupo.

Tivemos 16 encontros, que foram audiogravados e posteriormente transcritos integralmente. A partir da leitura atenta do material transcrito foi possível identificar 3 eixos de

⁶ O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da universidade e todas as participantes consentiram com a pesquisa, ainda assim, optamos por mantê-las no anonimato, usando nomes fictícios para as estudantes e para as crianças mencionadas por elas.

análise, tendo em vista os temas que mais apareceram nas discussões: 1. O papel das estagiárias no estágio extracurricular; 2. Sentidos construídos sobre o ensino para alunos com deficiência; e 3. Índícios das contribuições do grupo de estudo para a formação das alunas. Neste artigo, para cada eixo, trazemos um episódio organizado em turnos numerados.

Para fins analíticos, em consonância com as ideias de Vigotski (2001), Bakhtin (2003) e Volóchinov (2018), o foco está no papel privilegiado da palavra no processo de (re)elaboração de conhecimentos partilhados no espaço das relações entre estudantes, professora e pesquisadora. Para esses autores, o sentido das palavras não é único, é fluido, determinado pela situação. Sobre a questão, Bakhtin (2003, p. 410) afirma não haver limites para o contexto dialógico:

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada [...] cada sentido terá sua festa de renovação.

Ao interpretarmos os sentidos produzidos nas relações entre as participantes do grupo, consideramos as condições históricas, socioculturais e políticas dessa produção. Para Bakhtin (2003), em uma compreensão efetiva, real e concreta, as ações dos interlocutores fundem-se indissolúvelmente em um único processo de compreensão. Logo, as ações de cada um apresentam-se sempre em um contexto dialógico, e pode haver muitas vozes e muitas interpretações por parte de quem está nesse processo.

Consideramos que o método deve permitir “[...] não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares” (Vigotski, 2001, p. 17). Os dizeres das participantes do grupo carregam sentidos que se produzem nas relações e atividades coletivamente desenvolvidas; que refletem e refratam os lugares ocupados e os papéis desempenhados no grupo social; e que são permeados das contradições produzidas historicamente em determinada forma de organização da sociedade.

Resultados e discussões

A seguir, no eixo 1, destacamos um episódio envolvendo Laura, criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequenta o 2.º ano do Ensino Fundamental. Nele, a estagiária Gisela relata que a menina está muito mimada e que não sabe que atitudes pode cobrar da criança.

Eixo 1: O papel das estudantes de Pedagogia no estágio extracurricular

Episódio: “Já está mais do que na hora de ela aprender a amarrar o próprio sapato!”

T. 1: Gisela: a Laura me dá ordens: “*aponte meu lápis, amarre meu sapato*”. Eu sei que ela não sabe amarrar o sapato, mas ela tem 8 anos e tem que saber pedir.

T. 2: Profa. Ana: [...] e ela tem que aprender a amarrar os sapatos, porque com 8 anos de idade, ela tem que começar a aprender, já está mais do que na hora de ela aprender a amarrar o próprio sapato [...] na verdade não adianta só você tomar uma atitude com ela, tem que ser um combinado, escola, família, todo mundo trabalhar na mesma direção, que é para trabalhar a autonomia. Uma criança com deficiência precisa ter autonomia. Todo nós precisamos ter autonomia na vida. Hoje ela é criança, bonitinha, mas daqui a pouco ela vai crescer, vai ser uma pessoa adulta, e não vai saber amarrar o próprio sapato?

T. 3: Gisela: eu sou a babá dela, tenho que fazer tudo por ela... Conversei com a professora e ela também acha melhor ela ficar mais com a Laura e eu ficar com as demais crianças.

T. 4: Profa. Ana: [...] essa questão que o grupo está vivendo – de ser estagiário que fica com crianças com deficiência – precisa esclarecer um pouco o papel. A inclusão escolar vem como forma de política em educação. É uma política de ação inclusiva que diz que alunos com deficiência devem preferencialmente estar inseridos na rede regular de ensino e não na escola especial. [...] mas, a escola é o lugar onde essas crianças terão acesso ao conhecimento escolar e você tem que trabalhar na diversidade. Uma sala de 30 alunos, cada um é de um jeito. A responsabilidade pedagógica e de ensino é o do professor da sala [...] um professor que tem na sala de aula 20 ou 30 alunos diferentes precisa de alguém para ajudá-lo nas atividades. O papel de vocês não é somente ficar ao lado deste aluno (com deficiência) e fazendo tudo para ele. Então é importante quando o próprio professor tem essa visão. Ela [refere-se à Laura] vai achar que você está lá por causa dela e ela está aproveitando da situação. Você não precisa ajudar a Laura e pode ajudar o professor com outros alunos, pois certamente há outros que vão precisar de uma atenção maior [...] amarrar o sapato, se ela tem 8 anos e ainda não sabe, tem que ensinar. E as atividades?

T. 5: Gisela: A professora achou melhor passar algumas atividades diferenciadas e ela se recusa a fazer. Isso me irrita. Porque ela fala: “*não consigo*” com vozinha de dengo, mas sei que ela consegue. Tem horas que eu falo bem firme: “*você consegue sim senhora*”.

T. 6: Profa. Ana: Me parece que tem a ver com as formas que ela está sendo tratada [...] talvez conversar com a professora, perguntar o que ela está achando: *então, o que você acha? Como será que é em casa?* Tenta sondar a professora...

Nesse episódio, temos um diálogo entre Gisela, estagiária que acompanha Laura, criança diagnosticada com TEA, e a professora Ana. A temática em pauta diz respeito aos modos de relação entre Gisela e Laura. A estudante revela estar incomodada com as atitudes da criança e, também, com o fato de não saber ao certo como agir em relação a isso. A professora Ana conduz a discussão, realizando comentários e questionamentos, com a intenção de que Gisela e o grupo possam refletir sobre a situação.

A estagiária Gisela vai revelando seu desconforto em relação à criança: falta de autonomia, dependência do outro, recusa em realizar tarefas. Sua fala é reveladora das tensões que permeiam a inserção de alunos público-alvo da educação especial na sala comum. Os enunciados de Gisela em relação à criança revelam construções sociais sobre as possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência: alunos com deficiência demandam mais cuidado e proteção, não conseguem aprender ou realizar atividades e precisam de tarefas adaptadas. Assim, retomamos Volóchinov (2018), em suas ideias sobre a não neutralidade das palavras, uma vez que essas são carregadas de conteúdo e significação ideológicas.

Para Bakhtin (2003), o contexto será sempre uma arena onde diferentes valores e suas posições sociais se encontram. Ao analisarmos o episódio, chamam-nos a atenção as diferentes posições sociais: da professora da sala, que determina o que a estagiária deve fazer (turnos 3 e 5); da professora Ana, que ocupa o lugar de formadora da estagiária (turnos 2, 4, 6); da criança com autismo, que, provavelmente pelos modos de relação que tem estabelecido com outros (família, escola, etc.), se coloca no lugar do não saber (turno 5); e da estagiária, que está no papel de aluna de Pedagogia e também tem consciência de sua responsabilidade pedagógica para com a aluna (turnos 1, 3 e 5).

Geraldi (2013) reflete sobre os conceitos bakhtinianos de responsabilidade e não álibi para a existência no âmbito das relações de ensino. Explica que, para Bakhtin, tais conceitos revelam uma atitude ética frente à vida: “[...] no estudo dedicado precisamente à ética, encontra-se uma extrema exigência. Ela resulta da responsabilidade associada ao não álibi da existência: não posso dizer ‘não estou aqui’” (Geraldi, 2013, p. 21). Na voz de Gisela,

encontramos as vozes de educadores que sabem ser responsáveis pelos seus alunos e esperam que eles também sejam responsáveis pelos seus atos.

Com base em Volóchinov (2018), compreendemos que a dinâmica dialógica, para além do diálogo face a face, é perpassada pelos contextos sociais mais amplos, quais sejam, orientações da política de educação especial, diretrizes da rede de ensino para o ensino do aluno com deficiência e concepções de ensino e aprendizagem. A professora Ana (turno 4), orientada pelas proposições vigotskianas sobre a aprendizagem em contextos colaborativos, explicita: *“Amarrar o sapato. Tem que ensinar. Se ela tem 8 anos e ainda não sabe. Tem que ensinar, mostrar”* – assim, realça a importância do outro para o desenvolvimento de Laura, pois sozinha ela não aprenderá. A estagiária Gisela revela uma nova percepção de seu papel, na medida em que fala: *“mas sei que ela consegue”* (turno 5), e isso é fundamental, pois, nas relações sociais, nos modos de conceber e significar as ações, é possível encontrar vias de redimensionamento do desenvolvimento impactado por uma condição biológica (Vygotski, 1997).

As ideias de Bakhtin e do Círculo (Volóchinov, 2018) permitem-nos compreender que a palavra da professora Ana é uma ponte que se orienta para as inquietações trazidas por Gisela – e, assim, a professora atua na ação educativa, contribuindo para que Gisela perceba seu papel diante da criança. Como destacado por Geraldi (2013), a relação entre eu e o outro é o princípio que sustenta a ação educativa.

Seguimos, apresentando os resultados concernentes ao eixo 2. Na situação, a estagiária Beatriz relata ao grupo os modos de participação de Altamiro nas atividades realizadas na sala de recurso⁷. O garoto tem 12 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência auditiva e epilepsia, e está matriculado no 4.º ano do Ensino Fundamental.

Eixo 2: Sentidos construídos sobre o ensino para alunos com deficiência

Episódio: “Ele foi na praia e fez um golfinho... ele escreveu: GOL – FI – O!”

T. 1: Beatriz: Se é com dinheiro, o menininho pensa rápido [Beatriz reproduz para o grupo o diálogo entre ela e o aluno]: *“- Eu tenho duas moedas de 25 centavos, quanto eu tenho?” “- Tenho 50.” “- Quanto é 25 x 2?” “- Num sei” “- Quanto é 25 + 25?” “- Num sei.” “- Ô Altamiro, se eu tenho 25 centavos, te dou mais 25 quanto você tem?” “- 50” “- Altamiro, quanto é 25+25?” “- Eu num seiiii”* [Beatriz reforça a entonação, imitando o aluno].

T. 2: Grupo: [Risos]

⁷ As salas de recursos multifuncionais são os espaços prioritários para a ocorrência do Atendimento Educacional Especializado, previsto nas políticas inclusivas (Brasil, 2009).

T. 3: Beatriz: *Aí eu falei: “- Não! Vamos de novo: 25+25, eu tenho 25 centavos, dá pra comprar 1 pirulito. Eu vou te dar mais 25, quantos pirulitos você vai comprar?” - Dois!”*

T. 4: Grupo: [Risos]

T. 5: Beatriz: *Às vezes eu falo: “- quanto é dois mais dois?”* Ele teima que é três, aí ele literalmente se levanta da cadeirinha dele, vai até a professora e fala assim: *“- Ela não sabe contar dois mais dois”*.

T.6: Grupo: [Risos]

T. 7: Beatriz: *Aí a professora falou: “- Altamiro, quanto é dois mais dois?”* Eu falei: *“- É quatro”*. Ele falou: *“- Tá vendo, é três”*. Ele não fala quatro, ele fala três, não importa se eu fizer o desenho, se eu fizer qualquer coisa, ele fala três.

T. 8: Profa. Ana: *Então a gente nunca sabe exatamente, quando começou com isso, mas, a gente pode tentar pensar um pouco na própria história escolar; ele está marcado como uma criança que está no lugar do não saber. Ele tem 12 anos, e com vários diagnósticos [...] e aí ele fica nesse lugar da criança com dificuldade, neste lugar do não saber [...] ele precisa continuar nesse lugar porque foi o lugar que deram para ele [...] tem outras coisas que ele gosta?*

T. 9: Beatriz: *Língua portuguesa. Ele contou a história do golfinho; que ele foi na praia e fez um golfinho. Ele escreveu sozinho, só não sabe dar o espaço ainda, mas ele já consegue escrever umas palavras sozinho. Você acredita que ele escreveu GOL – FI – O [fala pausadamente as sílabas]?*

T. 10: Profa. Ana: *Então olha que legal! Ele faz coisas e outras ele parece não sabe fazer; aquilo que ele não faz, é naquilo que ele vai precisar de ajuda para aprender. Então, como a gente pode ajudar? Por exemplo, você falou que ele não dá espaço. Será que só de você falar “- dá espaço”, ele vai conseguir? Se você falar: “- golfinho está escrito errado, lê aí e escreve certo, como que escreve?” Será que isso adianta?*

T. 11: Beatriz.: *Aí ele faz, só que se deixar ele sozinho de novo, ele faz errado, aí eu falo: “- Não! Vamos pegar a letra móvel! Vamos lá”*. Separei as letras, aí ele falou: *“- Está escrito meu nome?”* Aí eu falei: *“- Isso! Está vendo como é importante?”* Ele pegou uma borracha e apagou, escreveu de novo certo. Eu falei: *“- Altamiro, vamos lá de novo!”* Aí eu peguei o livro e ele falou: *“- É o espaço”*. Aí ele fez duas palavras com separação e só.

Nesse episódio, Beatriz traz para o grupo a dificuldade que está encontrando em auxiliar Altamiro a compreender operações matemáticas (soma, multiplicação), pois parece que o aluno quer provocar a estagiária com suas respostas (turnos 1 a 7). Altamiro tem 12 anos, está no quarto ano do Ensino Fundamental, portanto, defasado em relação a idade e série escolar, e é retirado de sua sala de aula para realizar atividades com a estagiária na sala de recursos. Como ele se sente com essa situação? A percepção de que recebe um tratamento diferente frente aos demais alunos da sala pode ser o motivo de Altamiro tripudiar a estagiária. Barbuio (2021) realizou um estudo com adolescentes com deficiência matriculados na escola regular e, ao se colocar à escuta desses estudantes, constatou o modo como se sentem constrangidos diante dos

demais estudantes, ao serem marcados como corpos com deficiência. Os adolescentes acompanhados pelo autor deixam claro que gostariam de realizar as mesmas atividades que os demais estudantes da turma.

A professora Ana busca auxiliar Beatriz a refletir sobre o modo de agir do aluno (turno 8). Os dizeres da professora Ana estão perpassados pelos múltiplos enunciados que permeiam a compreensão da pessoa com deficiência: o olhar estigmatizante que vai constituindo o indivíduo, o lugar do não saber ocupado pelos estudantes, como relatado em estudos como o de Amaral (1995) e Padilha (2022). Todo diálogo é polifônico, isto é, há uma multiplicidade de vozes que o permeiam. Assim, Volóchinov (2018, p. 218-2019), ao refletir sobre a interação discursiva, enuncia que *“a realidade efetiva da linguagem [...] é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”*.

Altamiro constitui-se nas relações que tem estabelecido ao longo de sua vida em função de sua condição orgânica; as palavras da professora Ana estão carregadas das vozes que a constituem professora, em especial, das ideias de Vigotski (2000, p. 33) quando afirma que o homem é *“o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”*.

Ainda no turno 8, a professora questiona Beatriz, conduzindo-a a refletir sobre aspectos prospectivos do desenvolvimento de Altamiro. Na interação discursiva, notamos sua intencionalidade (Bakhtin, 2003). Beatriz responde, relatando modos de participação do aluno nas atividades de língua portuguesa: conta história, escreve, ainda não sabe dar espaço entre as palavras (turno 9). O diálogo procede, permeado pelas vozes da teoria histórico-cultural: há coisas que o aluno já faz (desenvolvimento real) e outras nas quais ele ainda precisa de auxílio (desenvolvimento proximal). Para Vigotski (2001), o desenvolvimento real diz respeito ao que a criança já realiza, funções psicológicas já desenvolvidas (no caso de Altamiro, narrar e escrever sem auxílio); e o desenvolvimento proximal refere-se às funções psicológicas emergentes, em desenvolvimento, em que ainda se faz necessária a colaboração do outro, como fez Beatriz, ao utilizar letras móveis para auxiliar Altamiro a perceber a necessidade de dar espaço entre as palavras (turno 11).

Destacamos nesse episódio o modo como os sentidos sobre ensino para o aluno com deficiência são construídos na dinâmica dialógica, pela palavra, pois, para Volóchinov (2018), a significação da palavra só é possível na situação concreta de sua realização.

No próximo eixo trazemos uma situação envolvendo Maria, estagiária que acompanha Yara, criança sem diagnóstico, mas que, segundo avaliação da escola (Educação Infantil), tem alguma dificuldade de aprendizagem. Maria conta ao grupo sobre a participação da criança e, por meio das intervenções realizadas pela professora Ana, passa a vislumbrar outros modos de olhar para ela.

Eixo 3: Indícios das contribuições do grupo de estudo para a formação das alunas

Episódio: “Às vezes ela só tem um tempo diferente!”

T. 1: Maria: Na sala de aula, Yara nunca reconhece as letras, enquanto todas as outras crianças já reconhecem as letras e o números, ela tem dificuldade. Não consegue contar 1, 5, 9... e volta para o 2, nunca consegue contar direito. E as letras para escrever, se você fala: “- *está aqui é a letra ‘R’, qual letra é esse mesmo?* Ela fala: “- *não sei...*”. Eu falo: “- *mas eu acabei de falar, vamos de novo, esta é a letra “R”, e qual é a letra...*”

T. 2: Profa. Ana [interrompe-a]: E ela fala bem?

T. 3: Maria: Ela conversa, fala bastantes palavras erradas. Eu não entendo o que ela fala, às vezes. Os outros alunos da turma não falam errado, são bem evoluídos. Às vezes, eu falo, acabei de falar uma coisa, escrevo a palavra embaixo e ela não consegue escrever.

T. 4: Profa. Ana: E ela brinca?

T. 5: Maria: Sim, ela faz normalmente, brincar ela é boa.

T. 6: Profa. Ana: Mas ela é mais esperta do que todos [rindo] ela quer brincar, com 5 anos eu também ia querer brincar e não fazer letras.

T. 7: Maria: As atividades, ela é sempre a última, e fica: “- *não sei, não sei*”. Eu falo: “- *eu sei que você sabe, e vamos lá de novo*”. [...]

T. 8: Profa. Ana: E ela está fazendo alguma avaliação clínica?

T. 9: Maria: Não. A mãe dela não aceita e fala que a filha dela não tem nada.

T. 10: Profa. Ana: E a família? Você sabe alguma coisa?

T. 11: Maria: Ela mora com os pais e tem uma irmãzinha que nasceu há pouco tempo. Eu não sei se ela sempre foi assim; mas a prô que fica comigo fala que sim...

T. 12: Profa. Ana: Então ela está nesta escola desde pequena?

T. 13: Maria: Ela está nesta escola desde pequena e gostava de fingir que estava desmaiando. Pelo que sei, desde os 2 anos foi assim, com essa dificuldade.

T. 14: Profa. Ana: parece que ela já carrega uma marca de ser uma criança atrasada perante os demais e isto desde que ela tinha 2 anos de idade. Ela ganhou este rótulo de criança atrasada. Ela não reconhece letras e números. Faz coisas de criança, brinca, mas não reconhece os números.

T. 15: Gisela: Às vezes, ela só tem um tempo diferente.

T. 16: Profa. Ana: O desenvolvimento não é igual para todo mundo. Para cada um de nós, é um processo de desenvolvimento. Não só porque tem uma questão biológica, orgânica... há outras questões, as questões afetivas, o relacionamento em casa, as questões sociais, as oportunidades, culturais, tudo isso vai fazer diferença. As práticas sociais que aquela criança conhece, vivência. Tem que começar a mudar um pouco o olhar, entender a Yara do jeito que ela

é; sem achar que ela tem problema, sem rotular. Tem que olhar se há alguma condição interferindo, uma outra coisa, uma relação afetiva.

T. 17: Maria: Eu percebo nela, quando ela chega à escola, seu olhar é sempre triste. Muito triste. Ela sempre sabe que tem que tirar as coisas da mochila. Mas, chega atrasada e se senta no fundo da sala... daí sempre falo: “- *Oi Yara, vamos tirar as coisas da mochila*”. Seu olhar está sempre triste, será que pode ser por isso?

T. 18: Beatriz: Sim, se ela sempre acha que está atrasada.

T. 19: Profa. Ana: É preciso pensar nisto. Ela sempre chega muito atrasada?

T. 20: Maria: Sim, sempre estamos na roda, ou já acabou a roda.

T. 21: Profa. Ana: Já é um motivo para deixá-la triste. Ela sabe que já perdeu a roda. Você percebe que a diferença está antes de ela entrar na sala de aula. A família que não consegue levar a menina para escola no horário que tem que levar. Para a criança isto também é importante.

T. 22: Maria: Às vezes, a professora fala: “- *de novo você está atrasada?*”. Aí ela fica triste.

T. 23: Profa. Ana: É algo a ser conversado com a professora e tentar entender um pouco mais desta família. Se não tem mesmo jeito de chegar no horário... são pequenas coisas que podem estar marcando esta criança de um jeito diferente e essa criança percebe. Que ela chegou depois, que ela não participou de uma coisa ela também vai se colocando de fora [...].

Nesse episódio, destacamos os indícios de (trans)formações da aluna Maria a partir das discussões que ocorreram no grupo de estudos. No primeiro momento (turnos 1, 3, e 7) a estagiária estava incomodada com o fato de Yara estar defasada em relação aos demais alunos da turma. Como analisar os dizeres de Maria? Que sentidos podemos atribuir a eles? Como nos diz Volóchinov (2018), os sentidos de uma mesma palavra são vários, a depender do contexto. Os enunciados não são fenômenos individuais, todo enunciado tem uma natureza social.

O que Maria quer dizer quando ressalta a defasagem da criança Yara em relação às demais crianças? Uma possibilidade de atribuição de sentido para esses dizeres pode ser encontrada nas concepções deterministas acerca de sujeitos marcados por algum diagnóstico orgânico (Werner, 2005). No ambiente escolar, Yara é vista como a criança que tem dificuldade de aprendizagem (turno 13). A escola (educadores) afirma que a criança possui uma defasagem, e Maria vai se apropriando desse discurso que circula sobre a aluna.

Os enunciados de Maria, os da escola em relação a Yara e os da família são conflitantes. A escola e Yara percebem algo diferente em relação às demais crianças; a mãe não aceita que a filha possa ter algo (turno 9); e Yara tem um olhar triste, chega sempre atrasada (turnos 17 e 20). As palavras são sempre orientadas para um interlocutor (presente ou ausente). Pela palavra, a estagiária Maria busca compreender o que está ocorrendo com a criança. Volóchinov (2018, p.

205) afirma: “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim da perspectiva da minha coletividade”. Maria, ao relatar os modos de participação da criança Yara na escola e, também, os modos como a criança é vista pela escola e pela mãe, pode organizar o vivido durante o estágio.

Maria revela as tensões de diferentes contextos: o contexto social mais amplo – crianças aprendem em um mesmo ritmo e ao mesmo tempo –; e o contexto individual: Maria está atrasada. Os currículos escolares são padronizados e tendem à homogeneização. A criança que tem um ritmo diferente de aprendizagem é vista como *com dificuldade*. Facci, Silva e Ribeiro (2012, p. 169) apontam que as explicações para as dificuldades de aprendizagem, historicamente, estão atreladas a algum desvio que está no aluno e analisam que, “[...] enquanto os educadores nortearem seus trabalhos com base numa concepção positivista da história, os resultados conduzirão sempre ao plano individual, da particularização”.

A professora Ana procura, por meio de questionamentos, conduzir a aluna a ver outros modos de compreender a criança (turnos 2, 4, 16). Suas perguntas e comentários direcionam Maria a pensar sobre Yara e seus modos de participação. A estagiária Gisela (turno 15) também ajuda nessa reflexão: “- às vezes ela só tem um tempo diferente”. De onde emergem as falas da estagiária Gisela e da professora Ana sobre o desenvolvimento? O grupo vinha estudando alguns textos sobre a relação entre ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. A noção de que o desenvolvimento é um processo dinâmico, com ritmos diferenciados, havia sido debatida em outros momentos. Nas vozes de Gisela e da professora Ana ecoa a voz do referencial teórico que mobiliza as discussões do grupo. Para Vygotski (1995, p. 156), “o desenvolvimento não é produzido pelo caminho de mudanças graduais, lentas [...]. Desde o princípio o desenvolvimento observado é do tipo revolucionário”⁸.

Maria vai modificando seu olhar para a criança. No turno 16, a professora Ana menciona vários aspectos que podem estar interferindo nos modos de agir da aluna Yara: questões familiares ou afetivas, por exemplo. No turno seguinte, Maria diz: “eu percebo nela, que quando ela chega à escola, seu olhar é sempre triste [...] chega atrasada e se senta no fundo da sala [...] seu olhar está sempre triste... será que pode ser por isso?”. Maria fala de um outro aspecto da criança que ainda

⁸ No original: “el desarrollo no se produce por la vía de câmbios graduales, lentos [...]. Ya desde el mismo principio el desarrollo observado es de tipo revolucionario”.

não tinha mencionado e que notou ao deslocar seu olhar das atividades que a aluna não realiza para perceber as emoções que afetam a criança. Ao relatar, parece tomar consciência de que o fato de a aluna chegar sempre atrasada pode ser algo que esteja interferindo em seu processo de aprendizagem. O grupo instigou a estagiária a ter uma outra forma de olhar a criança: na perspectiva de Volóchinov (2018) e do Círculo, as múltiplas vozes que permeiam a interação discursiva podem conduzir à elaboração de novos modos de compreensão da realidade.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos o papel da linguagem para o desenvolvimento das futuras pedagogas, especialmente na formação para atuar no contexto da educação inclusiva. Consideramos que a formação das estudantes é um processo possível de acontecer nas relações entre as participantes do grupo: estagiárias, professora e pesquisadora. Desse modo, as práticas de linguagem que ocorrem – relatar, perguntar, comentar, retomar conceitos – são fundantes para o processo formativo das estudantes.

Em síntese, nos três eixos analisados, constatamos que as alunas estagiárias puderam falar e escutar – e pela palavra (própria e alheia) foram se constituindo, aprendendo e transformando-se. Outro olhar foi se constituindo nas estagiárias, um olhar para além das condições biológicas e da deficiência, um olhar para as possibilidades oferecidas nos âmbitos social e cultural, em práticas sociais, mediadas pela palavra, afinal “*toda compreensão é dialógica*” (Vólochinov, 2018, p. 232).

Esperamos que os resultados apresentados neste artigo possam contribuir para as práticas formativas docentes, especialmente, no âmbito do ensino para estudantes com deficiência, temática que ainda carece ser mais compreendida pelos futuros professores e pelos professores atuantes.

Referências

ALENCAR, L. C. F. de. *Estágio extracurricular no curso de pedagogia: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva*. 2020. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.

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

BARBUIO, R. *Eu também quero falar!:* narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de educação física. 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BRASIL. Presidência da República. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 52, p. 257-273, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.32950>.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. da; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. *A exclusão dos “incluídos”:* uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Editora da UEM, 2012. p. 157-186.

FARIA, L. R. A. de. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. *Didática e estágio*. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-56.

FREITAS, A. P. de, CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B. Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 148-166, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i2.65604>.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 328-346, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MACHADO, M. L. C. de A.; WALTER, C. C. de F. A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 2-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.76935>.

MICHELS, M. H. Formação do professor de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Online. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2021. p. 1-7.

OLIVEIRA, J. P. *Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar*. São Paulo: Contexto, 2022.

PADILHA, A. M. L. *Escritos pedagógicos: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos*. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 33, p. 161-172, 2024. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v33ijan/dez.17020>.

SIEMS, M. E. R. *A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01>.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. *Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 315-333, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, Campinas, ed. esp., n. 71, p. 21-44, 2000.

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

VIGOTSKI, L. S. *Problemas da defectologia* - v. 1. Organização, Edição, Tradução e Revisão Técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: v. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: v. V. Madrid: Visor, 1997.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WERNER, J. *Saúde & Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

Submetido: 07.04.2025.

Aprovado: 30.09.2025.