



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ALICE PILON DO NASCIMENTO

**PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA APOSTA NA MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

**VITÓRIA
2021**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ALICE PILON DO NASCIMENTO

**PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA APOSTA NA MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de doutora na linha de pesquisa Educação Especial e processos inclusivos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus

**VITÓRIA
2021**



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALICE PILON DO NASCIMENTO

PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA APOSTA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**

**Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295679
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 05/10/2021 às 10:53

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/280922?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
IVONE MARTINS DE OLIVEIRA - SIAPE 1172973
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 06/10/2021 às 14:39

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/281983?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 06/10/2021 às 15:25

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/282102?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 08/10/2021 às 09:00

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/284008?tipoArquivo=O>

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N244p Nascimento, Alice Pilon do, 1986-
Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual : uma aposta na mediação pedagógica / Alice Pilon do Nascimento. - 2021.
245 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Educação Especial. I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores que concebem a alfabetização como um direito imprescindível para o processo de humanização de TODOS os estudantes, mesmo que alguns possam demandar “caminhos alternativos” com investimentos didático-pedagógicos variados. Alfabetizar, nessa linha, não se caracteriza como conhecimento espontâneo, mas como intencional e socialmente mediado pelo outro.

[...] ao professor alfabetizador cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos, bem como sobre as melhores formas de transmiti-lo, tendo em vista que, de posse desses conhecimentos, tenha condições de colocar em prática uma didática desenvolvente. Ao aluno cabe o direito inalienável de acesso a tais conteúdos linguísticos, como meio de formação, emancipação e participação ativa na sociedade. Essas considerações nos direcionam a conceber a escola como aliada na luta política pela transformação social, tendo a alfabetização como exigência primeira para isso.

(DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 247)

AGRADECIMENTOS

Na minha jornada como professora e pesquisadora eu encontrei várias pessoas as quais foram fundamentais para a elaboração deste estudo de doutorado. Umas atuaram de forma mais direta, outras por vias indiretas.

O meu primeiro agradecimento destina-se à Denise Meyrelles de Jesus que se constitui minha orientadora desde 2008, quando ingressei, já no fim da graduação, em um projeto de iniciação científica. Desde então, comecei em uma relação de admiração pela professora e pesquisadora da Universidade, bem como pelo ser humano. O compromisso ético de ensinar e, ao mesmo tempo, atentar-se para as demandas individuais de cada um, respeitando as diferentes trajetórias de vida dos seus alunos, é um ponto marcante. Jesus, a você todo o meu carinho, respeito e gratidão!

Aos meus pais que não mediram esforços em me propiciar uma Educação de qualidade. Aliás, foram além. Muitas vezes falavam “vai” e depois pensavam nos meios para tal ação. Obrigada também por me ensinarem, desde a mais tenra idade, a valorizar a cultura produzida aqui no Brasil. Agradeço a Deus por tê-los! Amo muito vocês! Muito obrigada por tudo!

À minha irmã, sempre parceira de vida e nos processos do doutorado, se colocou à disposição para ler meus capítulos, ajudando na formatação, estrutura textual/linguística. Obrigada por sempre oferecer as melhores palavras em momentos em que minhas dúvidas persistiam. Fico muito feliz em ver seu crescimento e saber que nossas ações são constituídas por vivências mútuas.

À professora Ivone Martins de Oliveira, pelos conhecimentos compartilhados na disciplina “Aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva sócio-histórica”, bem como pela participação e leitura atenta nos momentos de qualificação e da defesa.

Nessa mesma linha, agradeço às professoras Andressa Mafezoni Caetano e Rosana Carla do Nascimento Givigi que estiveram juntas, fortalecendo o processo de construção e elaboração da tese desde o momento da qualificação do projeto de Tese.

À professora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo pelo aceite em participar deste momento de aprendizagem da conclusão do estudo.

Gratidão, também, à professora Katia Regina Moreno Caiado que muito contribuiu no momento de qualificação deste trabalho.

Enfim, minha gratidão às professoras aqui citadas, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES) e a todos que se dedicaram a mediar os conhecimentos acumulados até aqui.

Ao grupo de pesquisa da UFES – orientado pela professora Denise – pela colaboração com minha formação (inicial e continuada), minhas aprendizagens e desenvolvimento como professora e pesquisadora. Aqui cito pessoas que fizeram parte do grupo desde a época da graduação: Josi, Igor, Allex, Girlene, Ariadna, Mariangela, Ines, Andressa, Graça, Karol, Carline, Lilian, Ana Marta, Vasti, Sonia, Aline, Bárbara, Renata, Lorraine, Alessandra, Denis, Christiano e Merislandia.

Agradeço aos meus colegas da turma 14 do doutorado pelas trocas e aprendizagens potentes. Em especial, minha gratidão à Amanda Camizão que foi minha “dupla” durante o período do doutorado.

À CAPES: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

À Tânia Leone pela leitura atenta e correções preciosas do texto de qualificação e da tese final.

Agradeço imensamente a acolhida para a realização da pesquisa tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, como pela escola “Ana Maria Machado”. Os profissionais dessa escola me fizeram, em muitos momentos, me sentir como membro do corpo docente. Aqui minha gratidão se estende, principalmente, às professoras “Luísa” e “Gabriela” que literalmente abriram as portas de suas salas de aula, bem como na sistematização dos conhecimentos destinados aos alunos público (ou não) da Educação Especial.

Aos alunos “Maria” e “Leonardo” que se colocaram como os atores de todo o processo de intervenção na escola. Sem vocês, nada disso faria sentido! Obrigada aos seus respectivos familiares que acreditaram na pesquisa e colaboraram com o processo.

Agradeço aos demais membros da minha família pela aposta e torcida. Em especial, à Tia Tânia que além de minha professora alfabetizadora – descortinando as

maravilhas do mundo letrado – fortalece, até os dias atuais, o diálogo sobre as questões da Educação pública, em uma perspectiva emancipadora. Minha eterna gratidão à Tia Maria pela acolhida em sua residência, durante minha graduação. A convivência com você, tia, foi fundamental para eu me aproximar dos princípios éticos da Educação e, ao mesmo tempo, fortalecer a militância e a importância de uma consciência de classe.

Aos meus amigos da vida pelo apoio, palavras carinhosas, incentivo e aposta de sempre! Sou feliz por tê-los! Para este momento de processo do doutorado, preciso agradecer a três grandes amigas/professoras: Josi, Karol e Marluza. Obrigada por tudo o que fizeram e fazem por mim, cada uma à sua maneira. Amo vocês!

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado analisou os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum da rede municipal de Ensino de Vitória, no ano de 2019. Estudar a apropriação de leitura e escrita tem sido um grande desafio na educação, haja vista o quantitativo de alunos que não se apropriaram deste conhecimento que tem como função primeira o processo de humanização. O estudo se ancorou nas perspectivas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, assumindo o caráter intencional e sistematizado de ensino como condição *sine qua non* para a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Concentrou-se em abordar a importância da perspectiva de ensino elaborado pela pedagogia histórico-crítica, tendo em vista os processos de cada aluno. Nesse sentido, a necessidade de compreender a zona de desenvolvimento real e a iminente são princípios basilares para o trabalho educativo que se fundamenta pela via da mediação pedagógica. Com objetivo de ampliar as lentes do fenômeno, o trabalho produziu uma análise do Plano Nacional de Educação com vistas a discutir a interface Educação Especial – alfabetização. Ancorada na pesquisa-ação, permitiu uma construção dialógica da prática docente para que as crianças, principalmente aquelas com deficiência, se apropriassem da leitura e da escrita. Vale destacar que foi analisado/valorizado o processo. Os estudantes, com o mesmo diagnóstico, estavam em momentos diferentes no que diz respeito às aprendizagens e ao desenvolvimento. Sendo assim, optou-se por fundamentar o ensino em busca do desenvolvimento das funções psicológicas denominadas de “pré-história da escrita” com um discente e com a outra uma ação mais diretiva para o desenvolvimento das funções escrita e leitura. Nota-se que os estudantes precisavam de investimentos pedagógicos mais sistematizados para que o objetivo fosse alcançado. Observa-se, frente ao vivenciado na escola, que o adulto se configurou como importante destaque nos processos dos alunos, todavia evidencia-se, também, a participação do par, dos colegas de classe. Com vistas a atingir tal objetivo, o estudo faz uma problematização sobre a necessidade de fortalecer a articulação dos profissionais da Educação Especial com os regentes de classe. Para este último ponto, foram levantadas as questões referentes à formação continuada, bem como as condições de trabalho docente. O estudo atrela o avanço de desenvolvimento de funções psíquicas mais elaboradas tais como a leitura e a escrita a três movimentos. O primeiro volta-se para a necessidade do desenvolvimento de outras funções psíquicas – em uma perspectiva dialética – tais como a linguagem, a percepção e a atenção voluntária. Toma-se por base a função do docente em todo o processo. Para este último ponto, é imprescindível a atuação do Estado, com vias a garantir condições de trabalho e políticas públicas. Os três pontos devem imbricar-se dialogicamente.

Palavras-chave: Educação Especial. Alfabetização. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

This doctoral research analyzed the processes of appropriation of reading and writing skills of students with intellectual disabilities enrolled in the literacy cycle of a common school in the municipal teaching network of Vitória city, in 2019. Studying the appropriation of reading and writing has been a great challenge in education, given the number of students who have not appropriated this knowledge, whose primary role is the humanization process. The study was based on the perspectives of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, assuming the intentional and systematized character of teaching as a *sine qua non* condition for the learning and development of students. It focused on approaching the importance of the teaching method prepared by the historical-critical pedagogy, considering the processes of each student. Then, the need to comprehend the real and imminent development zone are basic principles for an educational work based on a pedagogical mediation. Intending to broaden the phenomenon's lens, this work produced an analysis of the National Education Plan with a view to discussing the Special Education – literacy interface. Anchored in an action-research, it allowed for a dialogic construction of the teaching practice so that children, especially those with disabilities, appropriated reading and writing. Students with the same diagnosis were at different times with regard to learning and development. Hence, it was decided to base the teaching on the development of psychological functions called "prehistory of writing" with one student and with the other a more directive action for the development of writing and reading skills. It is seen that students needed more systematic pedagogical investments to achieve the objective. It is observed that, compared to what is experienced at school, the adult is configured as an important focus in the students' processes, however, the participation of the peer, of classmates, is also evident. With a view to achieving this goal, the study debates the need to strengthen the articulation of Special Education professionals with teachers. For this last topic, questions referring to continuing education were raised, as well as teaching working conditions. The work links the advance in the development of more elaborate psychic functions as Reading and writing to three movements. The first focuses on the need to develop other psychic functions – in a dialectical perspective – such as language, perception and voluntary attention. The role of the teacher throughout the process is taken as a basis. And finally, the action of the State is crucial, with ways to guarantee working conditions and public policies. The three topics must interlock dialogically.

Keywords: Special Education. Literacy. National Education Plan.

RESUMEN

Esta tesis de doctorado examinó los procesos de apropiación del cultivo de la lectura y escrito de los estudiantes con deficiencia intelectual, matriculados en el ciclo de alfabetización de una escuela común de la red municipal de educación de Vitória en 2019. Estudiar la apropiación de la lectura y escrito haya sido un gran desafío en la educación, en vista lo cuantitativo de estudiantes que no se apropiaron de este conocimiento, que tiene cómo primera función lo proceso de humanización. El estudio se afianzó en las perspectivas de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, asumiendo el carácter intencional y sistemático como condición *sine qua non* para el aprendizaje e desarrollo de los discentes. Se ha centrado en abordar la importancia de la perspectiva de enseñanza elaborado por la pedagogía histórico-crítica, con vistas a los procesos de cada alumno. En este sentido, la necesidad de comprender la zona de desarrollo real y la inminente son principios básicos al trabajo educativo que se fundamenta por su mediación pedagógica. Con el objetivo de ampliar las lentes del fenómeno, el trabajo ha producido un análisis del Plan Nacional de Educación a fin de discutir la interfaz Educación Especial – alfabetización. Basada en la investiga-acción, permitió una construcción dialógica de la acción docente para que los niños, principalmente a aquellos que tienen discapacidades, se apropiasen de la lectura y escrito. Vale destacar que ha sido analizado/valorizado el proceso. Los estudiantes, con el mismo diagnóstico, estaban en diversos momentos en lo que se refiere a la aprendizaje y desarrollo. Por consiguiente, se optó por basar la enseñanza en búsqueda del desarrollo de las funciones de la escrita y lectura. Se observa que los estudiantes necesitaban inversiones pedagógicas más sistematizadas para que se logre su objetivo. Es posible observar, frente al vivido en la escuela, que el adulto se configuraba como un importante destaque en los procesos de los estudiantes, pero se evidencia, también, la participación del par, de los compañeros de clase. Con vistas a lograr el objetivo, el estudio hace un cuestionamiento acerca de la necesidad de fortalecer la articulación de los profesionales de la Educación Especial con los regentes de clase. Sobre este último punto, fueron planteados cuestiones referentes a formación continuada, así como las condiciones de trabajo docente. El estudio atenaza el avance del desarrollo de las funciones psíquicas más elaboradas, como son la lectura y escrita a tres movimientos. En la primera se vuelve para la necesidad del desarrollo de otras funciones psíquicas – en una perspectiva dialéctica – así como a lenguaje, percepción y la atención voluntaria. Se toma como fundamento la función de lo docente en todo lo proceso. Sobre este último punto es imprescindible la actuación del Estado, a las vías de garantizar las condiciones de trabajo y políticas públicas. Los tres puntos se solapan dialógicamente.

Palabras-Clave: Educación Especial. Alfabetización. Plan Nacional de Educación

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

CAE/UEM – Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá

CEES – Centro de Estudos de Educação da UNESP

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

GU – Gêmeos Univitelinos

GB – Gêmeos Bivitelinos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDBEN – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEME – Secretaria Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Função entre pares de bebês univitelinos e bivitelinos - influência hereditária	80
Figura 2. Função entre pares de bebês univitelinos e bivitelinos – influência cultural	80
Figura 3. Gravura em rocha encontrada na região noroeste do Brasil	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos público-alvo da EDUCAÇÃO ESPECIAL (4 A 17 ANOS)	39
Gráfico 2. Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos público-alvo da Educação Especial que recebem atendimento educacional especializado (4 a 17 anos).....	40
Gráfico 3. Porcentagem de alunos com nível adequado em leitura e escrita.....	42
Gráfico 4. quantitativo de alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – rede municipal de Vitória/ES	44
Gráfico 5. nível de formação docente.....	45
Gráfico 6. Professores com ensino superior (todos os níveis da educação).....	46
Gráfico 7. Porcentagem do quadro do magistério com vínculo de efetivo de toda a rede pública.....	48

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Leonardo e o uso do signo livro	127
Imagem 2. Leonardo usando o tambor	129
Imagem 3. Leonardo usando areia colorida	130
Imagem 4. Leonardo e o gesto de apontar	132
Imagem 5. Atividade realizada por Leonardo em colaboração com o colega	134
Imagem 6. Leonardo e processo de significação a partir da imagem	136
Imagem 7. Leonardo e o processo de abstração e simbolização	138
Imagem 8. Leonardo e o processo de simbolização	139
Imagem 9. Leonardo utilizando-se da linguagem gestual	140
Imagem 10. Leonardo e a letra L	142
Imagem 11. Leonardo na atividade de reconhecimento das letras	144
Imagem 12. Leonardo e os diversos elementos cotidianos com a letra C	146
Imagem 13. Atividade brinquedo e brincadeira	148
Imagem 14. Maria e os movimentos iniciais da escrita	151
Imagem 15. Maria e a utilização do alfabeto móvel	153
Imagem 16. O desenho de Maria	156
Imagem 17. O desenho livre	157
Imagem 18. Atividade 1 sobre o filme Wall-E	158
Imagem 19. Atividades 2 sobre o filme Wall-E	159
Imagem 20. Atividades 3 sobre o filme Wall-E	159
Imagem 21. Meio auxiliar para o trabalho com a leitura e escrita	161
Imagem 22. A escrita e a leitura de frases enigmáticas	164
Imagem 23. Atividade 1 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"	166
Imagem 24. Meio auxiliar comutação	167
Imagem 25. Atividade 2 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"	168
Imagem 26. Desenho do desfecho do filme "Turma da Mônica Laços"	169
Imagem 27. Meio auxiliar "fantoques" da Turma da Mônica	170
Imagem 28. Atividade 3 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"	171

Imagem 29. Atividade 4 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"	172
Imagem 30. Maria e a brincadeira de papéis sociais "casinha"	175
Imagem 31. Maria e a brincadeira de papéis sociais: mãe e filhas.....	175
Imagem 32. Registro sobre as brincadeiras	176
Imagem 33. Registro sobre as brincadeiras de papéis sociais: teatro.....	178
Imagem 34. Brincadeiras de faz de conta	179
Imagem 35. Registro da brincadeira.....	179
Imagem 37. A escrita da carta para Antônio.....	180
Imagem 36. Brincando com Antônio.....	180
Imagem 38. Banho de piscina na "nave espacial"	187
Imagem 39. Leitura de livro com Davi	189
Imagem 40. Apresentação do teatro "A Galinha Ruiva"	191
Imagem 41. Escrita coletiva do livro "A Galinha Ruiva"	192
Imagem 42. Ensaio apresentação da música "Abri a porta"	194
Imagem 43. Apresentação da música "Abri a porta"	194
Imagem 44. Ensaio apresentação projeto de dança.....	196
Imagem 45. Apresentação do projeto de dança	197
Imagem 46. Maria e Sofia.....	199
Imagem 47. Maria "roubou pão na casa de João"	202
Imagem 48. Participação de Maria no projeto sobre sustentabilidade.....	203
Imagem 49. Maria lendo para a professora regente e para os colegas.....	204

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODOS OS ESTUDANTES.....	32
2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ARTICULAÇÃO	34
2.2 A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR PARA PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	51
2.2.1 Concepção dos professores para a alfabetização de alunos público-alvo da Educação Especial.....	53
2.2.2 Práticas pedagógicas que propiciam processos de apropriação da leitura e da escrita de alunos público da Educação Especial.....	58
3 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E HISTÓRICO-CRÍTICA: DEBATES POSSÍVEIS FRENTE ÀS DEMANDAS EDUCACIONAIS.....	69
3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL.....	73
3.2 O papel da mediação no DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	78
3.3 O desenvolvimento da leitura e da escrita: das funções psíquicas superiores à prática social	92
4 O PERCURSO METODOLÓGICO E A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO	105
4.1 OS MOMENTOS DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	109
5 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOCENTE E AS APROPRIAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA	117
5.1 OS MOVIMENTOS COM LEONARDO	125
5.1.1 A apropriação do gesto e os processos de mediação pedagógica	126
5.1.2 Leonardo e o mundo da escrita e leitura.....	141
5.2. OS MOVIMENTOS COM MARIA.....	149
6 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E A APOSTA NOS PARES	183
6.1 O PERCURSO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ENTRE CRIANÇAS.....	184
6.1.1 A relação com Leonardo.....	185

6.1.2 A relação com Maria.....	198
6.2 O TRABALHO DE ARTICULAÇÃO DOCENTE: AS POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES DA PESQUISA COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA “ANA MARIA MACHADO”	207
7 CONCLUINDO OU PRODUZINDO OUTROS INÍCIOS?	223
REFERÊNCIAS.....	232
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	243

1 INTRODUÇÃO

Com short-saia xadrez e uma mochila nas costas, ia para a escola todos os dias no ônibus do tio Anastácio. Frequentava o que hoje se denomina primeiro ano do Ensino Fundamental, classe de alfabetização (CA) à época. Minha professora era a tia Tânia, que se constituía tia tanto pelo modo costumeiro e carinhoso como as crianças a chamavam, quanto pelo laço consanguíneo. A expectativa de ser aluno/aluna dela era visivelmente esperada por toda comunidade escolar. O CA, para nós, era uma etapa crucial, pois nessa escola a alfabetização era pensada desde as turmas anteriores. Nessa investida, havia um projeto (e ainda há) – “Ler e escrever é um prazer” –, do qual todos os alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, participavam. Um dos objetivos do projeto era a produção de um livro, com dedicatória, biografia e bibliografia. Justamente no CA era esperado que o aluno escrevesse a história; não seria mais a professora que, a partir da narrativa dos alunos, se dedicaria a preencher aquelas linhas. Lembro-me que, ao pensar nesse projeto, no CA, indagava-me se teria sucesso. Mas Tia Tânia era uma alfabetizadora “de mão cheia”, como diziam os nossos pais. Esse processo, para meus colegas e para mim, foi um fascínio. Não podíamos ver nada escrito que tentávamos ler; líamos os pacotes de biscoitos no recreio, gibis, livros e tantos outros materiais de que a escola dispunha. Ao final do ano, todos aprendemos a ler e a escrever, e com ajuda dela, principalmente nas palavras com sílabas complexas, escrevemos nossos livros. Na noite de autógrafos, lembro-me dos meus pais sentados comigo lendo a história “O coelhinho de Dona Lúcia”, em que contava as aventuras do animal de nossa vizinha. (Memórias de minha alfabetização)

Neste excerto¹ estão descritos pequenos trechos dos meus² primeiros contatos com o mundo letrado. Ao concluir, em 2009, a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, vi-me utilizando os conhecimentos acadêmicos nas escolas em que trabalhei. Em muitas ocasiões, percebi uma reprodução das práticas emanadas por minha professora alfabetizadora. Como docente, precisava assumir o compromisso ético de alfabetizar todos os sujeitos, tal como tia Tânia. Necessitava, nessa aposta, ser a professora alfabetizadora de “mão cheia”.

Importante mencionar que não negamos aqui que as condições de trabalho no excerto

¹ A ideia de trazer as memórias do meu processo de alfabetização foi inspirada na obra “Memórias de alfabetização: narrativas sobre aprender a ler e a escrever”, organizada por Menenguci (2015).

² Utilizar-nos-emos do verbo na primeira pessoa do singular quando for tratar dos processos vivenciados pela pesquisadora. Referente aos movimentos desta pesquisa, o verbo será conjugado na primeira pessoa do plural por entendermos a pesquisa construída coletivamente.

se constituem como consideravelmente melhores se comparadas com a maioria das escolas públicas brasileiras. Mas, para além dessa situação, era nítido e reconhecido o compromisso da profissional no ato de ensinar.

Ao problematizar a prática docente com leituras sobre a temática, identifiquei uma grande aproximação das práticas produzidas pela minha professora, e conseqüentemente por mim, com a perspectiva histórico-cultural. Mas era preciso conhecer mais a teorização, sobretudo os estudos da escola de Vigotski. Antes de discorrer sobre minha experiência como professora alfabetizadora e a aproximação com essa perspectiva teórica, temáticas que se configuraram como foco neste trabalho, relatarei minha trajetória acadêmica.

Durante os últimos períodos da graduação, em 2008, ingressei em um programa de iniciação científica na Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus. Nesse período, aproximadamente um ano, tive a oportunidade de dialogar com outros colegas da graduação, mestrandos, doutorandos e professores da UFES acerca dos processos de escolarização de alunos público-alvo de Educação Especial, a saber, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No ano do estudo, a discussão do tema era pertinente em todo o território nacional, pois justamente nesse período foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), marco legal nos campos da Educação e Educação Especial. O termo *público-alvo* foi delineado pela primeira vez no referido documento. Tal política foi de extrema relevância para a escolarização dessas pessoas, pois nela foi afirmada a obrigatoriedade da matrícula na escola comum. Assim, o que antes era “interpretado” pela própria Constituição da República (de 1988) como preferencial, pós-política, os sistemas de Educação foram convocados a reorganizarem as escolas para a efetivação da matrícula dos estudantes público em questão.

Vários destaques se fazem necessários para essa política. Primeiramente porque coloca em evidência a necessidade da prerrogativa do direito à escolarização, em uma escola pública e comum, de estudantes que historicamente estavam em espaços que não se configuravam como públicos ou como escolas. Anteriormente a esse marco,

vale regressar aos anos em que a sociedade civil, por conta da ausência do Estado, organizou ambientes (privados e/ou de caráter filantrópico) para que essas pessoas tivessem minimizadas as suas condições de deficiência. Embora em uma perspectiva de segregação e com olhar médico-clínico, essas instituições, principalmente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi, até o ano de 2008, tinham muita força no Brasil, pois eram as principais organizações que “assistiam” esses indivíduos (JANNUZZI, 2006).

Merece destaque a forma como a política se constituiu em seu processo de gestão. Esse trabalho não se deu de forma isolada: as Universidades públicas tiveram um importante papel na discussão. Além de ter sido pensada a partir de muitas lutas nacionais, foi influenciada por movimentos internacionais como a Declaração de Jontien (1990)³ e, mais especificamente, a de Salamanca (1994)⁴; ambas reafirmam que todas as pessoas, independentemente de suas condições de existência, precisam ter garantido o direito à escolarização.

No ano seguinte, em 2010, iniciei um trabalho como docente em uma instituição da iniciativa privada de Educação Infantil em minha cidade natal, Nova Venécia (a mesma instituição em que estudei, conforme o excerto inicial). Vale ressaltar que nesse período “tia” Tânia, agora com formação em Licenciatura plena em Pedagogia, assumia, na escola, o papel de Pedagoga⁵. Já nessa primeira experiência, tive em minha sala um aluno com diagnóstico de autismo. A partir desse momento, e de muita reflexão sobre a prática com os profissionais da escola e com a mãe do discente, minha busca e interesse pela área de Educação Especial aumentou significativamente.

Nessa busca, no início de 2011, ingressei no Mestrado em Educação (PPGE/UFES) – na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Nos encontros e reencontros no grupo de pesquisa, percebia que, no momento histórico, fazia-se necessário compreender e problematizar sobre os movimentos políticos constituídos

³ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jontien (UNESCO, 1990).

⁴ Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994).

⁵ No Espírito Santo, o profissional responsável pela mediação das ações pedagógicas da escola é chamado de pedagogo. Em outros estados, há nomenclaturas próprias tais como coordenador, coordenador pedagógico, para exemplificar.

no Brasil acerca da oferta do atendimento educacional especializado uma vez que, de certa maneira, a problemática da matrícula aos poucos parecia ser minimizada; restava-nos discutir as condições de qualidade e permanência desses estudantes.

Vale mencionar que, embora esse serviço de apoio fosse garantido na Constituição de 1988, foi somente pós implementação da Política de 2008 que o desenho metodológico começou a ser delineado. A partir desse documento, o atendimento educacional especializado deve ocorrer de maneira complementar para os casos dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e no estilo suplementar para discentes com altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, o objetivo do estudo de mestrado se configurou em **problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas no município de Nova Venécia - ES, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, buscando potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.**

Com a pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer o desenho político em favor da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e problematizar a política, nacional e local, vivida em duas escolas. Acompanhamos os processos de escolarização de um aluno com deficiência intelectual que cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental e um aluno com autismo que estava matriculado no oitavo ano dessa mesma etapa de ensino. Nesse momento, as questões de alfabetização emergiam nas duas escolas, aparecendo como prática pedagógica bastante fragilizada e, ao mesmo tempo, desacreditada para o referido público. Houve tentativas de avanços (algumas com sucesso) nesse processo, mas, por conta de o objetivo ser mais amplo, não foi possível um maior aprofundamento no campo.

Nesse movimento, no início de 2013, fui convidada para atuar na equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia - ES. Essa oportunidade de trabalho foi de suma importância para meu desenvolvimento profissional e de pesquisadora. Acredito ter contribuído para a formação continuada de professores regentes e especialistas visto que, junto com outras profissionais, problematizamos algumas políticas públicas para a melhoria dos diferentes serviços de apoio ofertados no município, além da organização de formação continuada de acordo com as demandas de cada unidade escolar. Ao final daquele ano, defendi

minha dissertação de Mestrado.

Nos anos que se sucederam, até 2017, atuei na rede pública de dois municípios e da rede estadual na região metropolitana de Vitória, em dois turnos⁶. Nesses espaços, tive a oportunidade de lecionar na Educação Infantil (pré-escola), no Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) como professora de Educação Especial. Importante considerar que, nas duas etapas de ensino, tive em minhas salas alunos público-alvo da Educação Especial, mais especificamente com autismo e deficiência intelectual. O trabalho com os alunos público em questão, a necessidade de articular os diferentes conhecimentos na escola para que esses tivessem acesso ao currículo comum, não perdendo de vista suas necessidades específicas, me fizeram repensar algumas práticas e olhares.

Mesmo com as minhas experiências profissionais e acadêmicas, a busca por outros conhecimentos teórico-práticos não pode cessar. Nesse sentido, é imprescindível pensar a formação do humano como contínua (VIGOTSKI, 1983) e, ao mesmo tempo, considerar que cada aluno possui marcas que lhes são próprias e conhecimentos diversos, conforme defende Meirieu (2002). Acreditamos que, quando falamos em Educação Especial, o grande desafio, ainda, é pensar em trabalhos que consigam articular o currículo comum com as questões específicas dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse processo, no ano de 2017, ingressei no curso de doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, na linha de pesquisa Educação Especial e processos inclusivos. Nessa busca, propus-me, juntamente ao grupo de pesquisa, estudar o processo de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. Entendemos que tanto a leitura como a escrita se constituem como condição para alfabetização (MARTINS; MARSIGLIA, 2015; CAGLIARI, 2005). Várias são as justificativas para o estudo: primeiramente, por ser essa a minha maior demanda como professora da educação básica; em segundo lugar, mas não com menor importância, a escassez de trabalhos acadêmicos que se dispõem a investigar a interface.

Nessa linha, o objetivo geral desta pesquisa de doutorado se delineou na tentativa de

⁶ Com exceção do ano de 2017, quando trabalhei somente no turno matutino.

analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum.

Estudar os processos de alfabetização se configuram como uma emergência no país, visto que muitos alunos com e sem demanda da Educação Especial estão na escola e ainda não sabem ler, escrever e interpretar, importante, portanto, destacar a relevância social do processo de alfabetização. Conforme Gontijo (2008):

[...] ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (p. 19).

As práticas pedagógicas precisam estar focadas na produção de sentidos dos alunos. Os educandos necessitam entrar no processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, serem reconhecidos como sujeitos de conhecimento. Vale destacar que esse tema vem sendo problematizado na esfera Federal atualmente pela via do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012). A intenção do Ministério da Educação é garantir formação continuada para os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental tendo em vista a necessidade de se enfrentar as dificuldades dessa etapa de escolarização em todo o país. O Pacto assume o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, com oito anos de idade. Nos dados do PNE, encontramos um número significativo de estudantes que não se apropriaram da leitura e da escrita⁷.

Fortalecer as práticas docentes e construir um documento que norteie as ações dos professores em nível nacional é de extrema relevância, ao nosso olhar. Os direitos de aprendizagens devem ser garantidos, independentemente das condições sociais, econômicas, e, sobretudo, respeitando as diferenças intelectuais, sensoriais, físicas e psicológicas de cada discente. Sem dúvida, o PNAIC nos ajuda a pensar no direito à Educação, nas apostas que docentes precisam fazer, esgotando-se ao máximo as possibilidades didáticas frente ao conhecimento. Entretanto, será que ao se estipular a idade “limite” para a alfabetização não estariam sendo negadas as peculiaridades dos educandos, com ritmos e tempos de aprendizagem diferenciados?

⁷ Faremos uma discussão sistematizada desses dados no próximo capítulo.

Ao pensar nas estratégias didáticas para o processo de alfabetização, concordamos com Ferreira (2014, p. 92), quando afirma “[...] que o professor alfabetizador é autor das aulas. Elas são pensadas e produzidas na condição de garantia dos direitos de aprendizagens das crianças matriculadas no primeiro ano do EF”.

Para essa aposta, utilizamos, na discussão deste estudo de doutorado em Educação, alguns conceitos formulados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica por acreditarmos que essas perspectivas nos ajudam a compreender a função da escola que se fundamenta na responsabilidade do ensino sistematizado para a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes – e com isso contribuir para a formação de crianças nas suas variadas formas e condições de existência.

Com as justificativas e problematizações feitas a partir do objetivo geral – **analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum** – deste trabalho, elencamos alguns objetivos específicos, conforme descrição abaixo:

- Analisar os documentos legais no âmbito da educação e da Educação Especial que perpassam a alfabetização, no contexto macro e micro.
- Problematizar a dinâmica das salas de aula, principalmente os processos de mediação pedagógica e de compensação social com os alunos em questão na busca de possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.
- Compreender o processo de apropriação de leitura e escrita de dois alunos com deficiência intelectual, colaborando com a mediação pedagógica;
- Contribuir na escola, pela via da reflexão-ação, com práticas que valorizem processos de alfabetização pautada na diversidade humana.

Para fins deste estudo, organizamos o trabalho por capítulos. Nessa estratégia, o capítulo dois se ocupou em discutir a alfabetização de alunos público-alvo (ou não) da Educação Especial sob duas lentes. A primeira buscou nos dados do Plano Nacional de Educação conhecer melhor a realidade brasileira e local sobre a alfabetização dos alunos em questão. No segundo momento, fizemos uma leitura das produções acadêmicas que versam sobre as duas temáticas, ou seja, a interface alfabetização e Educação Especial.

No terceiro capítulo, fizemos uma discussão com as bases que fundamentaram o

estudo. Com referência à psicologia histórico-cultural, compreendemos a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças e o papel do outro nessa investida, pelo viés da mediação. Já na pedagogia histórico-crítica, fizemos uma aproximação sobre o rigor do trabalho docente, bem como a necessidade de pensar uma alfabetização para todos os alunos.

Vale destacar que concordamos com Dangió e Martins (2018) por conceberem que, para o sucesso no processo de alfabetização, é preciso atrelar a necessidade urgente de se trabalhar a partir dos aspectos fonéticos e semânticos da língua portuguesa. Com isso, nutrimo-nos do pensamento das autoras ao justificarem a relevância do estudo, pois

[...] ao nos determos sobre a alfabetização de todos e de cada um de nossos alunos, elevamos a importância do ensino ao *status* de condição *sine qua non* na apropriação da palavra, em suas faces fonética e semântica, pelo homem do povo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a elaboração de uma metodologia de caráter pedagógico e educativo propulsora do sucesso no processo de alfabetização por meio de uma aprendizagem efetiva e de qualidade, promovendo, dessa forma, um desenvolvimento humano consciente (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 29).

Consideramos que essas perspectivas teóricas colocam a alfabetização como fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da consciência dos humanos, haja vista que vivemos em uma sociedade letrada e que a inserção no meio da cultura carece do desenvolvimento das funções psíquicas de leitura e escrita. A escola tem, segundo as autoras supracitadas, a função primeira de alfabetização de todos os sujeitos.

O capítulo quatro se constitui de nossas estratégias metodológicas. É oportuno frisar que, para o desenvolvimento do estudo, elegemos uma escola juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Nesse contexto, focamos nossos olhares investigativos na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, pois como nos orienta Pimenta:

[...] tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 01).

Acreditamos, nessa linha, que, com o movimento dos diferentes profissionais, o

contexto passou por algumas transformações no que se refere aos caminhos teórico-práticos e, ao mesmo tempo, vislumbramos que o estudo poderá trazer contribuições no campo das pesquisas em Educação em geral.

Importante destacar que, nos capítulos seis e sete, fizemos uma leitura dos dados emanados na pesquisa de campo. Assim, o primeiro trata mais especificamente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos a partir de suas respectivas zonas de desenvolvimento iminente. Já o segundo aborda sobre o papel do par no processo de desenvolvimento humano. De antemão, destacamos que houve interessantes movimentos no que tange aos processos de apropriação de leitura e escrita, bem como no desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores que em uma relação dialética, dão sustentação ao desenvolvimento das novas funções.

Avaliamos de fundamental importância destacar que a dinâmica da pesquisa só foi possível devido à disponibilidade de professores, funcionários da escola, alunos e famílias. Nesse movimento de aproximação, discussões, planejamentos, nutrimo-nos e, hoje, considero que todos somos pessoas/profissionais mais fortalecidos. O coletivo/grupos sociais, como nos ensina Vigotski (1998) e Pino (2000), tem um papel central no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, em qualquer período de vida. Nessa linha, crianças e adultos demandam do outro para o desenvolvimento individual.

A partir das orientações teórico-epistemológicas, fomos tecendo nossas análises. Assim, a tese deste trabalho se propõe a defender dois princípios, sendo que o primeiro advoga a escolarização de todos os estudantes em uma escola comum como direito inegociável, haja vista que o sujeito se desenvolve a partir de apropriação de conhecimentos clássicos que devem ser mediados intencionalmente pelo professor e pelos pares. O segundo princípio argumenta que a apropriação da leitura e da escrita se efetiva – em alunos público ou não da Educação Especial – pela via da mediação pedagógica e com o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, principalmente a linguagem, o desenho, a percepção e a atenção voluntária e a memória lógica. Desse modo, as funções psíquicas precisam ser compreendidas como “interfuncionais”, ou seja, uma se fundamenta na outra (VIGOTSKI, 2018).

2 ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO DE TODOS OS ESTUDANTES

[...] a caneta e as palavras podem ser muito mais poderosas do que metralhadoras, tanques ou helicópteros. Estávamos aprendendo a lutar. E perceber como somos poderosos quando nos manifestamos (YOUSAFZAI, 2013, p.167)

Assumimos como princípio a importância dos processos de escolarização e alfabetização para todos os educandos. Concebemos a relação do Estado como via de garantir a todas as pessoas esse direito constitucional imprescindível.

Faz-se oportuno mencionar que, em nossa sociedade, a alfabetização se constitui como um conhecimento fundamental para o processo de humanização de todos os sujeitos, pois, a partir dessa aquisição, o indivíduo apresenta condições de se apropriar dos conhecimentos constituídos e valorados pelo homem no curso da história. Nessa linha,

[...] alfabetizar, é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 48)

Ao pensar na alfabetização como “tarefa primorosa”, nas palavras das autoras, faz-se necessário situar a escola e as condições de existência dessa instituição na sociedade. A pedagogia histórico-crítica, apoiada pelo materialismo histórico-dialético, sistematizado por Engels e Marx, vem contribuindo sistematicamente na problematização da escola atual e dos intercruzamentos da sociedade, bem como na influência do sistema capitalista.

Saviani e Duarte (2012) nos orientam que somos marcados pelo modo de produção capitalista que, por propósito, divide a sociedade em classes. Nessa lógica, intensificam-se os processos de desigualdade e de exclusão. No contexto apresentado, tem sido gestado o modelo de educação, imbuído das marcas produzidas por este paradigma econômico. Fica evidente que, para os autores, precisamos pensar em um outro modelo de escola, visando à luta para a garantia dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Nessa conjuntura, necessitamos pensar que a

[...] seleção dos conteúdos escolares deve ter como critério os **conhecimentos clássicos**, como aqueles que são modelares, [...] que se firmam como os mais representativos para o desenvolvimento dos indivíduos. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 83, grifo nosso)

A ideia dos conhecimentos clássicos (artístico, científico e filosófico), traduzidos em

conhecimento escolar, deve ser entendida como a sistematização do “saber objetivo”. Este saber não pode ser compreendido como neutro, mas como uma necessidade de “[...] abordar [...] em termos históricos, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas” (MALANCHEN, 2016, p. 165), pela via do trabalho educativo.

A partir da existência da educação como elemento integrante de prática social [...] foram se desenvolvendo características específicas à atividade de formação humana em um processo histórico de diferenciação dessa forma específica de prática social que é o **trabalho educativo**, resultando no surgimento da escola como instituição com função principal de educar as novas gerações. (MALANCHEN, 2016, p. 163-164)

Com essa explicação, entendemos que, por serem clássicos, são indispensáveis a todos os indivíduos. Nessa perspectiva

[...] a porta de entrada no universo da cultura letrada é a alfabetização mediante a qual se alcança o domínio da **linguagem escrita cujo desenvolvimento é a razão de ser da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades**. [...] Seu tratamento inadequado determinará negativamente toda a trajetória escolar. [...] **Não** pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo **espontâneo e assistemático**. (SAVIANI, 2015, p. X, grifo nosso)

Se por um lado a alfabetização é considerada como fundante ao processo de escolarização dos sujeitos, por que, por outro lado, há ainda tantos insucessos na apropriação desse saber? Gontijo e Leite nos ajudam a formular uma possível resposta.

Muitas crianças [...] continuam sem aprender a ler e a escrever, porque [...] demanda, sobretudo, empenho [...] dos **Poderes Públicos no sentido de garantirem as condições** para que o sistema educacional possibilite a efetiva aprendizagem. (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 144, grifo nosso)

Frente a essa problematização, nos debruçamos sobre os dados oficiais em torno do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), buscando analisar as Metas 4 e 5 que tratam da Educação Especial e alfabetização, respectivamente. O intercruzamento de dados foi importante, pois nos permitiu conhecer e problematizar os dados das três esferas administrativas: Brasil, Espírito Santo e Vitória.

É digno de registro que para tal movimento fizemos algumas generalizações, uma vez que o fenômeno engloba muitas facetas e, para este texto, não conseguiríamos evidenciá-los (VIGOTSKI, 2018). Fiquemos, então, com a provocação de Gontijo e Leite (2002) quando indagam sobre a forma que o poder público adota com vistas a “garantir” (ou não) a alfabetização para as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A partir desses princípios, na segunda parte deste capítulo, propusemo-nos a analisar estudos que discutem a alfabetização de alunos público da Educação Especial. Vale destacar que optamos pelas pesquisas voltadas para os alunos com deficiência intelectual e múltiplas, bem como discentes com transtornos globais do desenvolvimento. Esse recorte justifica-se por ser ainda, na análise da pesquisadora, o maior desafio.

2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ARTICULAÇÃO

Este subcapítulo assume importância ao destacar que os poderes públicos precisam de fato assumir o compromisso com a alfabetização uma vez que, ao levantarmos a bandeira circunscrita na Constituição de 1988 do direito de todos os estudantes a uma educação pública, laica e de qualidade, torna-se evidente a questão do financiamento público⁸.

Nessa ótica, buscamos evidenciar algumas possíveis contradições do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024). Interessante pontuar que esse documento se configurou como Lei de nº 13.005/2014. Dessa maneira, é reconhecida uma série de Metas a serem cumpridas em até dez anos.

Vale dizer que o PNE se configurou em um cenário com muitas lutas e embates de forças políticas, sendo que parte dela se preocupava com uma educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população. Mesmo com um resultado final que não foi expressão total de forças progressistas, o documento se constituiu em um instrumento que permite pressionar o governo de maneira a instituir uma política educacional que permita a efetivação e a universalização da educação escolar (na escola regular) para todos.

Ao analisarmos os principais impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), observamos um certo desajuste. O principal refere que as crianças, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, devem estar alfabetizadas. A

⁸ Embora a discussão do financiamento público – principalmente no que tange ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o parâmetro Custo Aluno-Qualidade (CAQ) – não se materializou como objetivo de nossa análise, entendemos, contudo, o quanto são fundamentais para todo o processo de escolarização.

realidade nos mostra situação um pouco diferente, pois muitos estudantes, ainda, não se alfabetizaram ao final da etapa referida. Na esteira desse pensamento, não podemos deixar de sinalizar que

[...] a educação, como produção humana, não pode ser dissociada das contradições do sistema capitalista, pois a estruturação das práticas educacionais está numa profunda relação com a organização social do trabalho no capitalismo atual, em que as contradições do sistema se apresentam de modo mais acirrado [...]. (CHIOTE, 2017, p. 33-34)

Por seu lado, a Educação Especial, contida na Meta 4, foi alvo de muitas polêmicas, pois ficou evidente que o atendimento educacional especializado e a própria escolarização dos alunos em questão poderiam ser efetivados em instituições públicas-filantrópicas segregadas. O referido documento pontua a Meta 4 da seguinte maneira:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55, grifo nosso)

Assim, vários pontos foram/são alvo de muitos debates/embates no Brasil. Dentre estes, nos chama a atenção o termo *preferencialmente*. Como mencionado no capítulo primeiro deste estudo, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 problematizou tal termo encontrado, inicialmente, na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. A partir dessa discussão e com o programa de implementação de salas de recursos multifuncionais segundo o qual, entre “[...] 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas [...], distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros – 82% do total” (BRASIL, 2009), torna-se evidente a necessidade de pensar cada vez mais em estratégias pedagógicas para esse alunado dentro da própria escola comum. A ideia era que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem garantido, na própria escola comum, o acesso ao currículo e ao atendimento educacional especializado como serviço de apoio complementar/suplementar.

Nessa proposta, professores regentes e especialistas poderiam trocar informações e planejar estratégias didático/pedagógicas para a efetivação do acesso ao currículo

escolar, não desconsiderando as especificidades dos discentes em questão. As instituições especializadas, que antes atendiam a esse alunado, se depararam com uma retirada considerável de verba pública, uma vez que não fazia mais sentido investir nesses espaços⁹, haja vista que as escolas comuns assumiram a responsabilidade da escolarização.

Assim, por muita pressão das referidas instituições, principalmente das Apaes, na escritura do PNE, fica evidente que as instituições podem oferecer o atendimento educacional especializado. Com isso, ao nosso olhar, o direito de estudar em uma escola comum, previsto na Constituição, fica fragilizado, mais uma vez o Estado transfere sua responsabilidade à iniciativa privado-filantrópica. Com essa problematização, é importante frisar que compreendemos a palavra *preferencialmente*, associada à oferta do atendimento educacional especializado, como uma concepção que fere a lógica do direito à educação, bem como o princípio ético da inclusão.

Apresentadas algumas das contradições da Meta 4, passamos para a Meta 5 – “**alfabetizar todas as crianças**, no máximo até o final do terceiro ano¹⁰ do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58, grifo nosso). Para essa Meta, temos três indicadores que avaliam a proficiência em: leitura, escrita e matemática. Cabe uma análise bem detalhada dessa Meta, visto que, há uma composição de várias estratégias para que se dê o seu cumprimento.

Na estratégia 7, fica estabelecido o dever de

[...] **apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades**, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014, p. 59, grifo nosso)

Ao lermos o objetivo geral da Meta 5 e, na sequência, a estratégia 7, notamos um certo descompasso. O verbo “alfabetizar”, no primeiro caso, traz uma ideia de

⁹ As instituições especializadas recebem verba da saúde e da educação. Contudo, a verba da Educação é muito maior, por isso a pressão para a manutenção do atendimento educacional especializado nesses espaços, em sua maioria privado-filantrópicas.

¹⁰ Vale destacar que a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) propõe que a alfabetização aconteça nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Com um enfoque no método fônico e a valorização de um conhecimento científico com bases quantitativas, o documento tem sido criticado por pesquisadores do campo da Alfabetização (GONTIJO; ANTUNES, 2019; MORAIS, 2019; MORTATTI, 2019) em todo o território nacional, uma vez que atende à lógica “*neoliberal e ultraconservador*” (MORTATTI, 2019) e “*mercantilista*” (MORAIS, 2019).

compromisso, de garantia. Já no segundo, a intenção de “apoiar a alfabetização” não deixa nítido que haja uma intencionalidade de cumprimento da estratégia. Entendemos que as estratégias são pontos centrais para o planejamento com vistas a atender ao que está na Meta. Nessa linha, as estratégias, em sua grande maioria, não se configuram como indicadores. Todavia, não podemos deixar de destacar que, para nós, não fica claro de que modo as esferas administrativas atuarão para a alfabetização do referido público.

A partir da análise, nos indagamos: De que forma, então, o PNE tem garantido a Meta 5? Como tem assumido o apoio aos alunos com deficiência no que se refere à alfabetização?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2013, ofertou formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que inclui um conjunto de textos sobre a temática para os professores, com uma série de trabalhos/reflexões. Importante destacar que, nesse conjunto, há um caderno específico para a modalidade de Educação Especial, intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012). Todavia, apesar de o caderno ter sido confeccionado para a modalidade em questão, Pereira (2018), ao analisar tal material, aponta que “[...] se limita [...] à alfabetização de crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial [...] não se abeirando de casos de altas habilidades, nem de transtornos globais do desenvolvimento” (p. 61).

Segundo Pereira (2018), não há uma linha teórica que conduza as discussões dentro do Caderno da Educação Especial. A autora sintetiza que

[...] há uma configuração tecnicista, que acarreta um empobrecimento teórico do material produzido. Essa configuração acarreta a fragilização da formação continuada proposta pelo Pacto, o que é lamentável, pela proporção do programa e também pelas possibilidades que ele teve/tem dado ao quantitativo de profissionais e às dimensões alcançadas. (PEREIRA, 2018, p.65)

Concordamos com a estudiosa, tendo em vista minha participação como cursista, por dois anos consecutivos, pois, à época, ocupava a docência na referida etapa de ensino. Em minha análise, percebi que a questão da diversidade – indígena, afrodescendente, Educação Especial – foi trabalhada em um único módulo, de maneira muito superficial, visto que problematiza somente a questão da inserção de

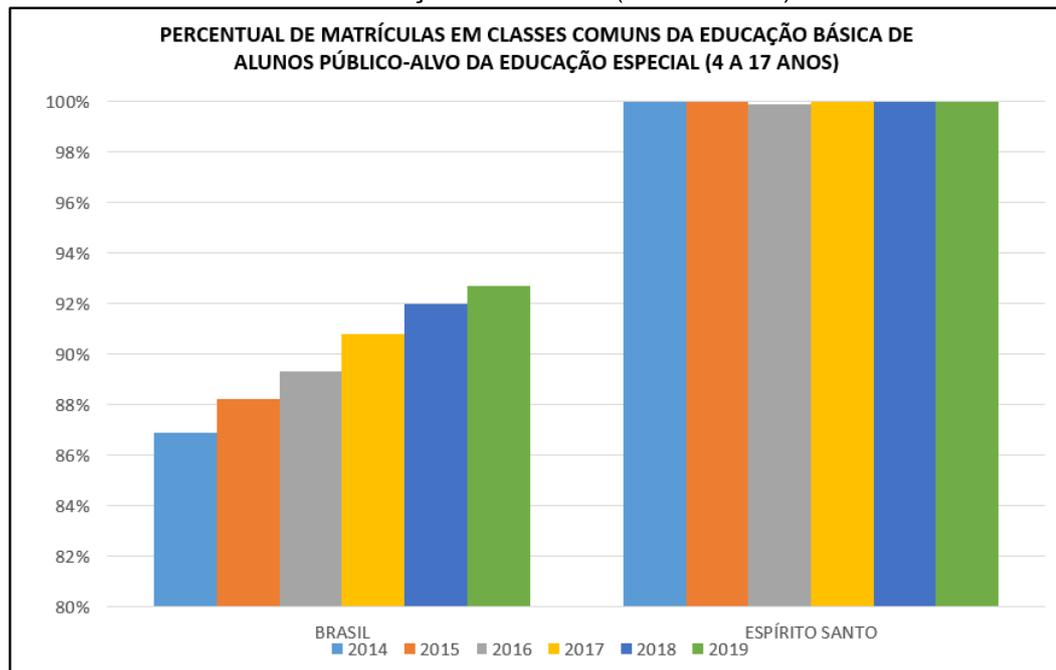
metodologias diferenciadas, proposição que a LDBEN já orienta.

Voltando à análise dos dados produzidos pelo PNE, é importante mencionar que nossa busca se deu por duas vias: os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os do Observatório Nacional do PNE. Vale salientar que utilizamos a segunda fonte quando não encontramos os dados oficiais do INEP. Assim, nos deparamos com outra grande contradição, agora, no Observatório, pois se por um lado ele foi legitimado pelo Ministério da Educação (MEC), por outro, a grande maioria de seus realizadores é oriunda de organizações mantidas pela lógica do capital, tais como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Todos Pela Educação, para ilustrar. Para nós, a lógica fere, mais uma vez, o direito à Educação pública, pois coloca a iniciativa privada (e seus interesses) como coprodutores.

Primeiramente, surpreendemo-nos com o painel que trata a Meta 4 (Educação Especial), possuindo três indicadores. O primeiro compreende o “percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola”. Já o Segundo tem por meta o “percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação”. O último indicador busca pelo “percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2014). Vale destacar que analisamos os dois últimos indicadores.

Ao levantar a porcentagem de matrículas dos alunos público-alvo na rede “regular de ensino” nos deparamos com uma diferença entre os dados nacionais e estaduais (Gráfico 1). A esfera municipal não foi contabilizada, entretanto, se o Espírito Santo atingiu os cem por cento, Vitória, por tabela, atingiu o mesmo percentual.

Gráfico 1. Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos público-alvo da EDUCAÇÃO ESPECIAL (4 A 17 ANOS)



FONTE: Gráfico organizado pela pesquisadora com os dados do Inep (2021)

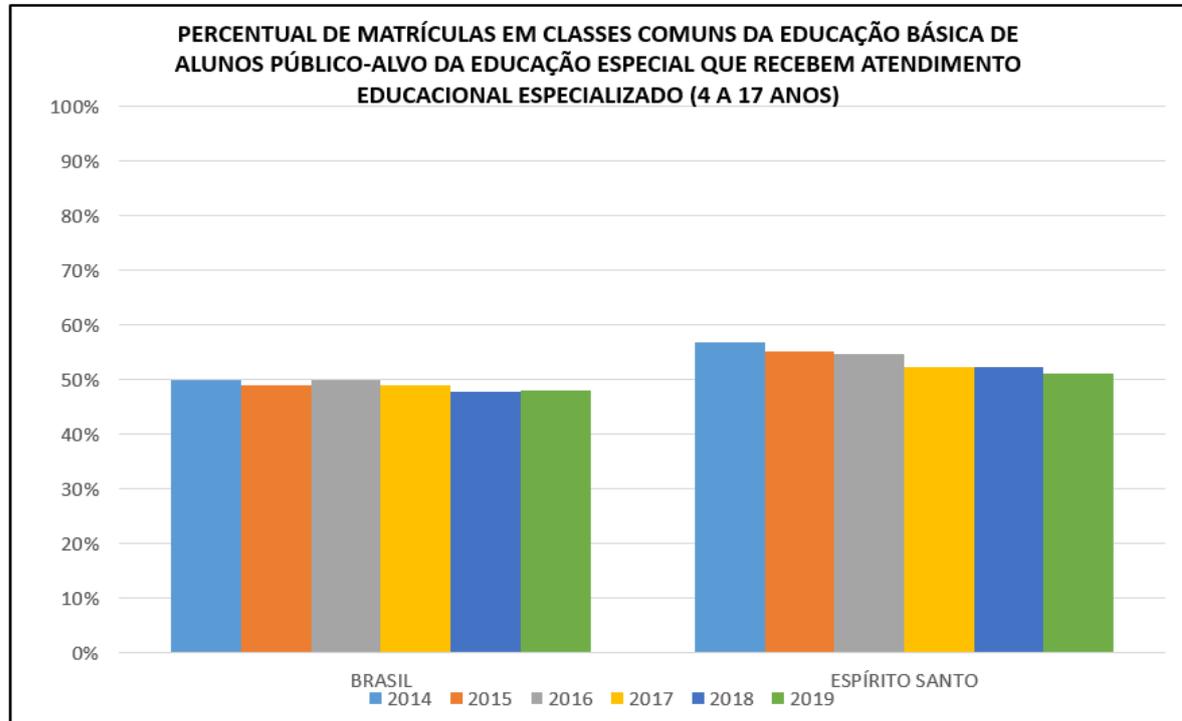
Notamos duas questões relevantes neste gráfico. O primeiro refere-se ao último ano de análise dos dados realizado pelo INEP, sendo que os anos de 2020 e 2021 ainda não foram publicizados. A quebra da análise anual, ao nosso olhar, evidencia um certo descompasso com o compromisso assumido. O outro ponto que muito nos chama a atenção está relacionado à discrepância entre as esferas administrativas para o cumprimento da Meta 4. No âmbito federal, precisaria subir treze pontos percentuais (se olharmos a partir do ano inicial do PNE). Ao dividirmos essa porcentagem ao longo dos 10 anos de vigência do PNE, temos um quantitativo de 1,3% por ano. Quando analisamos os dados dos seis anos disponíveis (2014-2019), a estimativa era de que o aumento fosse de, no mínimo, 7,8% (1,3% vezes seis anos). No entanto, a realidade nos mostra um índice mais tímido, cerca de 6%.

Os dados do Espírito Santo, por outro lado, revelam uma outra realidade que se configura como histórica e proveniente de muitas lutas sociais. Há anos o Estado assumiu que os alunos público da Educação Especial seriam matriculados nas escolas comuns. Sendo assim, não há, no Estado, classes e/ou escolas especiais (regulares), de modo que o cômputo das matrículas se dá nas escolas comuns.

Vale destacar que os índices no que tange ao cerne da Meta 4, mesmo que insuficientes, apresentam-se de forma crescente. Todavia, ao nos debruçarmos sobre os dados referentes à matrícula desses estudantes no atendimento educacional

especializado (Gráfico 2), observamos uma inversão, houve um declínio nas duas esferas administrativas.

Gráfico 2. Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos público-alvo da Educação Especial que recebem atendimento educacional especializado (4 a 17 anos)



FONTE: Gráfico organizado pela pesquisadora com os dados do Inep (2021)

Quais os impactos desse declínio na educação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial? Para essa pergunta não temos uma resposta direta, não há dados que mensurem tal impacto, uma vez que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são singulares. Mas, de fato, o que nos intriga é que o serviço de apoio às demandas educativas dos alunos está em queda. Sem dúvidas, essa é uma política que deveria estar em ascensão.

Ao nos direcionarmos para os dados da Meta 5, percebemos que todos os índices dispostos estavam vinculados aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que se constitui dentro do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ressaltamos que a ANA é colocada como o único meio para avaliar a proficiência em leitura, escrita e matemática. Esse instrumento de avaliação em larga escala era realizado por discentes do terceiro ano do Ensino Fundamental e aconteceu somente em 2014 e 2016.

Há uma série de questões que precisam ser abordadas sobre esse tipo de avaliação. O primeiro, para nós o mais importante, está relacionado ao fato de que uma única

avaliação, com o mesmo tipo de linguagem, textos e questões é aplicada de norte a sul do Brasil e essa se configura como única forma de avaliar o nível de leitura e escrita. O Brasil possui variadas condições de escolarização, além de regionalismos, tradições e essa diversidade é descartada no tipo de avaliação como a ANA. Sendo assim, o Governo Federal deveria elaborar uma ferramenta que contasse com as singularidades de cada contexto, talvez assim, estaria mais próximo de captar a realidade.

Sobre as avaliações de larga escala na Educação, Silva e Meletti (2012) sinalizam que há um posicionamento referente ao poder público que o instrumento avaliativo tem a função de propiciar a “transformação da Educação”. Contudo, as autoras problematizam acerca desse discurso:

[...] cabe evidenciar que os discursos aparentemente democráticos e legítimos “de melhoria da qualidade”, “acesso efetivo aos conhecimentos escolares”, “apoio técnico, pedagógico e financeiro”, possuem um forte caráter ideológico. Na verdade, a avaliação sistêmica é dotada de ações centralizadoras e antidemocráticas, que naturalizam as desigualdades sociais, por meio da manutenção do controle do Governo sob os sistemas de ensino. (SILVA; MELETTI, 2012, p. 420)

Ao considerarmos os dados referentes aos alunos público-alvo da Educação Especial, dentro dessa mesma Meta, não encontramos informações no INEP. Entretanto, o Observatório do PNE lançou uma nota afirmando a participação desse público em todas as provas do SAEB. Essa questão reafirma, mais uma vez, o descaso do poder público com o referido público.

Paixão (2018, p. 22), frente essa ausência de informações, problematiza que: “[...] há quase um consenso velado: de que estes estudantes não possuem condições de se alfabetizar e que existem dificuldades mais urgentes a serem tratadas pelas políticas educacionais”.

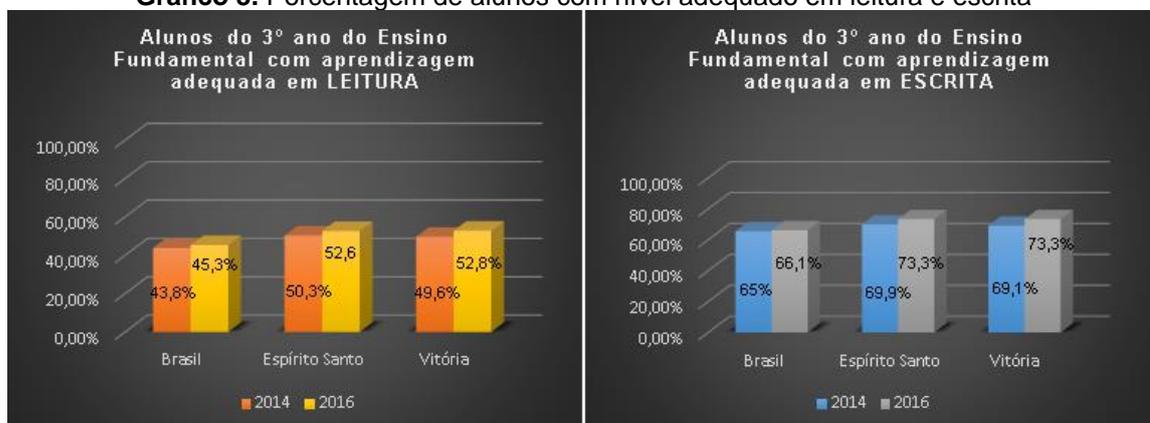
Talvez o leitor possa se indagar sobre a real participação desse alunado nas avaliações do SAEB. Questionamo-nos, também, a respeito dessa problemática. Talvez não haja a participação de cem por cento desse alunado; contudo, deveria haver uma análise a partir dos estudantes PAEE que realizaram a avaliação, tendo em vista que, dentro da própria Meta 5, há a estratégia de alfabetização para o referido público.

No estudo de Silva e Meletti (2012), ocorre uma problematização acerca da participação desses alunos em avaliações de larga escala no município de Londrina/PR. No ano da pesquisa, em 2007, as autoras destacam que “[...] de um total de 21 alunos com NEE [...] apenas 5 realizaram a Prova Brasil. Destes 5, 1 possui baixa visão, 2 possuem deficiência mental e 2 deficiência física” (p. 430). Ao esmiuçarem mais sobre os cinco alunos participantes, somente uma é do gênero feminino. Outra questão que abordaram refere-se à defasagem desses alunos no que diz respeito à idade-série, o único com idade regular à sua série era o aluno de baixa visão.

Em relação ao quantitativo considerável de alunos que não realizaram a avaliação, as autoras acreditam que “[...] o indicativo de que a inclusão escolar encontra-se distante de se materializar, já que ainda a sociedade encontra-se imersa na lógica ambígua de um discurso que não condiz com a real prática inclusiva” (SILVA; MELETTI, 2012, p. 432).

Com a ausência de dados específicos dos alunos público-alvo da Educação Especial, restava-nos, então, analisar os dados da alfabetização geral e buscar ler o que, talvez, não estivesse visível. Concordamos com Martins e Marsiglia, baseadas no materialismo histórico-dialético, quando discorrem que “[...] cada fenômeno deve ser captado em seu trânsito, naquilo que congrega não apenas em seu estado atual, mas, especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 11).

Gráfico 3. Porcentagem de alunos com nível adequado em leitura e escrita



FONTE: Gráfico organizado pela pesquisadora a partir dos dados do Observatório Nacional do Plano Nacional De Educação (2020)

Embora os dados apresentem um pequeno aumento entre 2014 e 2016, necessitamos problematizar que, ainda, exibe uma porcentagem significativa de alunos que não se

apropriaram da leitura e da escrita. Ao analisarmos esses dados, diferença de dois anos, perguntamo-nos o porquê de não serem publicizados os resultados do ano de 2018 e 2020. Como mencionado, a ANA contou somente com duas edições (2014 e 2016). Contudo, o Ministério da Educação não dispôs de outra ferramenta para dar continuidade na avaliação da Meta.

Vale destacar que a rede estadual dispõe do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Os discentes das escolas municipais e estaduais (pública e particular) realizam as avaliações. Os três primeiros anos do Ensino Fundamental realizam o PAEBES ALFA que tem por objetivo analisar os níveis de leitura, escrita e matemática, tal como a ANA. Não compreendemos o porquê deste instrumento não ser considerado na análise dos dados.

Uma questão se coloca e tangencia para dois lados. No primeiro lado, temos a ANA que, por se configurar como uma ferramenta de escala nacional, não consegue valorizar as singularidades. Por outro lado, os alunos, ao final do terceiro ano, são aprovados. Ou pelo menos uma boa parte, quantitativo muito superior se comparado aos casos de “insucesso”. Para serem aprovados, os alunos não teriam que se apropriar de uma série de elementos dentro dos processos de leitura e escrita? Evidente que, em muitos casos, há aprovação automática, problema que envolve fluxo de aluno e financiamento público. Os dois lados apontam análises diversas. Talvez uma alternativa fosse, justamente, criar um balanço entre os dois pêndulos.

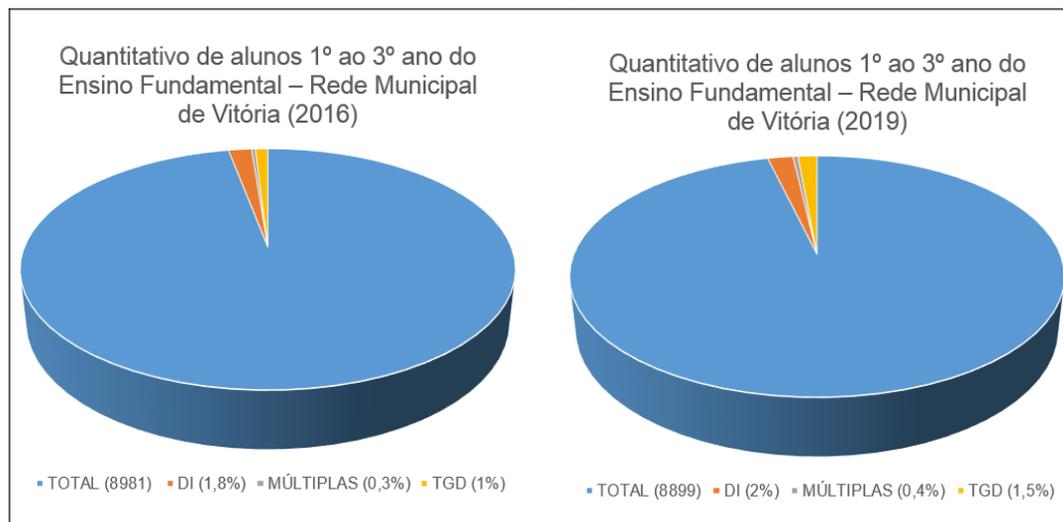
Voltando para os nossos dados, temos que o Plano Nacional de Educação está em vigência há sete anos e, com isso, notamos que pouco tem sido feito para que o público de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha garantido o direito de se alfabetizar na “idade certa”.

A partir da porcentagem apresentada – e com todas as ressalvas metodológicas – resta-nos problematizar que, no Brasil, cerca de 55% dos alunos não se apropriaram da leitura e 34% ainda não adquiriram a escrita (dados de 2016). Quais condições concretas de escolarização apresenta esse alunado? A partir dessa indagação, e com a ausência de informações sobre a alfabetização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma hipótese que surge refere-se ao atrelamento do percentual de insucessos com o público em questão. Todavia, não pode ser a totalidade, pois, além de considerarmos

o fato de que alunos público da Educação Especial podem se alfabetizar nesse período, o quantitativo desse alunado é ínfimo se comparado ao total dos “insucessos”.

Para maior compreensão e aprofundamento da análise, abaixo, no Gráfico 4, selecionamos o quantitativo de alunos matriculados do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Vitória/ES. É notório que, nessa etapa de ensino, no município estudado, os alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento ocupam menos de 4% do total de matrículas.

Gráfico 4. quantitativo de alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – rede municipal de Vitória/ES



FONTE: Dados do microdados (INEP, 2020) e organizados pela pesquisadora

Ao atrelar tal público com o percentual de insucesso, não estamos fazendo uma transposição direta. Assim, os alunos público da Educação Especial podem ocupar, dentro da referida porcentagem, uma parcela que está muito longe de ser a total. O que nos causa estranhamento é que uma porcentagem grande de discentes, público ou não da Educação Especial, ainda não está alfabetizada.

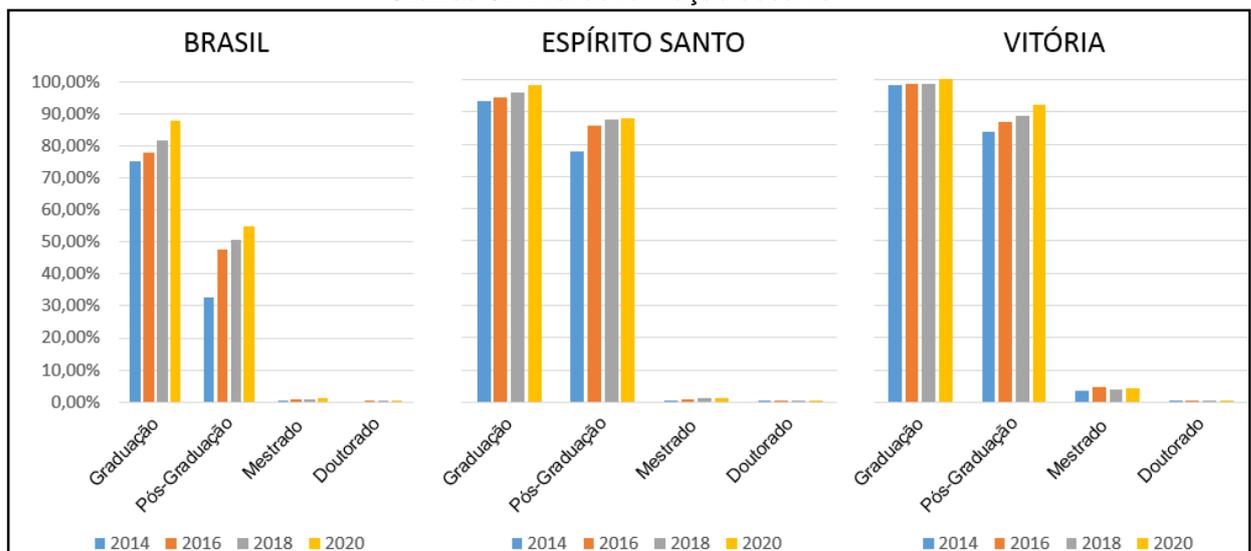
Outro fator que consideramos e não podemos negar é a história individual de cada estudante. Vale ressaltar que não relacionamos linearmente a condição de pobreza aos casos de não apropriação de leitura e escrita. Entretanto, tais condições podem, sim, influenciar nos modos como cada um se relaciona com os processos de escolarização e como a escola se materializa na vida dos estudantes. Não podemos negar que somos marcados por ser um país que, além de ter dimensões continentais, mostra uma forte desigualdade dentro da população. Tal fator pode ser captado em regiões com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma vez que nesses

espaços o insucesso na alfabetização é mais elevado, de acordo com os dados do observatório do PNE e do INEP.

Ao nosso olhar, esse fenômeno está intimamente relacionado à falta de políticas públicas, bem como à precarização na formação inicial e continuada dos docentes, condições complexas de trabalho e falta de garantia de permanência do aluno na escola (transporte, merenda e serviços intersetoriais como assistência social e saúde) que impactam direta e indiretamente a relação ensino-aprendizagem.

A partir dessa problemática buscamos, primeiramente, analisar a questão da formação docente, fator que está ligado ao processo de qualidade do ensino. Fomos aos dados referentes à estratégia 6 da Meta 5 – formação dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental (Gráfico 5). Selecionamos os casos da rede pública de ensino.

Gráfico 5. nível de formação docente



FONTE: Gráfico organizado pela pesquisadora a partir dos dados do Observatório Nacional do PNE (2021)

Embora os níveis de professores com pós-graduação *stricto sensu* tenham percentuais muito próximos entre as três esferas, há uma considerável discrepância entre os percentuais de professores com graduação e pós-graduação *lato sensu* entre elas. O município de Vitória atingiu, em 2020, a marca dos cem por cento de professores com graduação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A qualidade desses cursos não entra em nossa análise. Contudo, essa questão merece ser debatida nas análises do PNE. Ao observarmos o caso de discentes que não se apropriaram da leitura e escrita ao final do terceiro ano, nos remete a ideia de

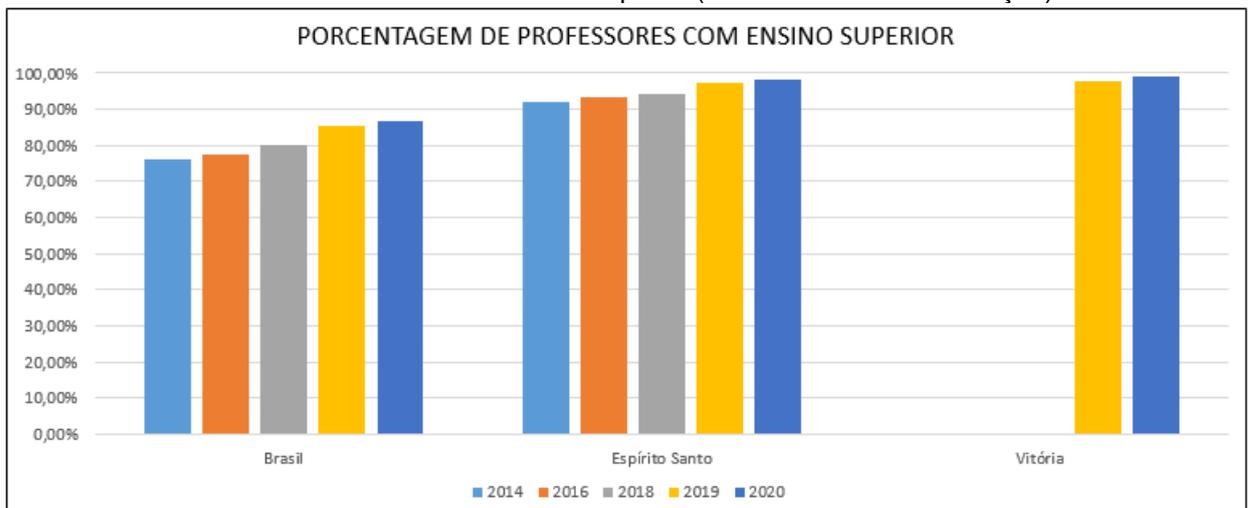
que os mesmos, no caso de aprovação, deveriam ter condições para cumprirem os objetivos nas séries seguintes. Com essa questão polêmica, uma vez que a Meta era a alfabetização ao final do terceiro ano, quais seriam as condições de formação inicial e continuada dos professores das séries seguintes?

Com essa questão, vimos a necessidade em adentrarmos a Meta 15, que trata especificamente da formação de professores em todo o sistema de ensino, encontramos um desdobramento de três indicadores: porcentagem de professores com ensino superior; professores que lecionam em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental com formação compatível à área em que lecionam; professores que lecionam em turmas do Ensino Médio com formação compatível à área em que lecionam.

Os dois últimos indicadores não entram em nossa análise aprofundada, embora precisemos considerar que os dados evidenciam uma realidade complexa. De acordo com o observatório do PNE (2021), os últimos indicadores nos revelam que em 2020, em nível de Brasil, o indicador dois contempla 60% do total e o último indicador, apenas 18%.

O Gráfico 6 está voltado para os dados referentes ao primeiro indicador da Meta 15. Mais uma vez observamos uma realidade distinta entre as esferas administrativas, principalmente os dados em nível de Brasil. Vale destacar que só encontramos os dados de Vitória a partir do ano de 2019.

Gráfico 6. Professores com ensino superior (todos os níveis da educação)



FONTE: Gráfico organizado pela pesquisadora a partir dos dados do Observatório Nacional do PNE (2021)

É importante registrar que, para o cumprimento da Meta 15, há várias estratégias. O

destaque se dá nas de número 10 e 11, haja vista o compromisso com a implementação de políticas públicas para a oferta de formação inicial e continuada, respectivamente.

Na estratégia 10, sobre a formação inicial, encontramos a informação de que a “[...] estratégia [está] em andamento. Há oferta do Programa Profucionário” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s.p.). Observamos um certo aumento nos dados. Entretanto, não sabemos quais os investimentos reais da União para essa ascensão.

Vale o destaque que o Programa Profucionário tem intuito de formar professores por meio da educação a distância (EaD). Isso, para nós, se configura como um problema, uma vez que defendemos a formação inicial e continuada no modelo presencial, pois, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a mediação do professor é condição imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ao considerarmos os dados da União, precisaria aumentar cerca de 25% ao longo de dez anos. Dividindo essa porcentagem, temos em torno de 2,5% / ano. O último dado foi de 2020, exatos seis anos de implementação do PNE. Em nossos cálculos, deveríamos ter um montante de 15% (2,5% x 6 anos). Contudo, infelizmente, tivemos um aumento de 10%.

Apesar de não encontrarmos os dados referentes aos ingressos no programa oferecido pelo governo federal para que professores tenham curso superior na área em que atuam, no Gráfico 6, fica evidente a necessidade de investimento, tendo em vista o quantitativo de professores que ainda não tiveram acesso ao curso Superior. Outro fator que merece destaque, e vem sendo percebido na maioria das nossas análises, é justamente a diferença entre os dados da união e do estado/município, neste caso específico, cerca de dez pontos percentuais.

Na estratégia 11 dessa mesma meta que tem como foco iniciar a implementação de políticas para a formação continuada “no prazo de um ano de vigência desta Lei” (BRASIL, 2014, s.p.), notamos um descumprimento do PNE. Todavia, a informação dada é que “a estratégia não [foi] realizada. Política não definida” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s.p.). Assim, nos questionamos se há uma “penalidade” para a esfera federal pelo desacordo com o Plano. Não há qualquer justificativa para tal situação.

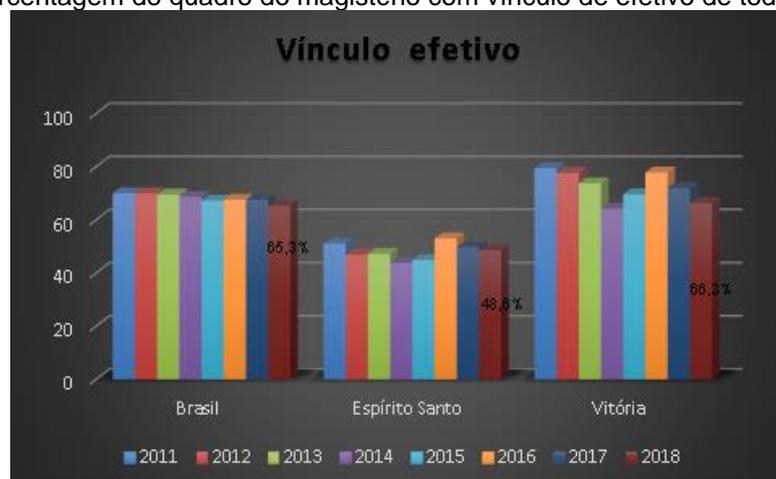
Pontuamos, dessa maneira, que a formação inicial e continuada é apresentada como um indicador para os melhores índices da educação nacional. Contudo, nota-se certo atraso do poder público com vistas a garantir a formação de professores. Essas, sem dúvidas, são estratégias que merecem um olhar atento em nível federativo, tendo em vista que a própria LDBEN (nº 9.394/96) preconiza que a Educação Superior é um nível de ensino e de responsabilidade da União.

Para além da questão formativa do professor, não podemos deixar de problematizar as condições de trabalho docente. Dessa forma, analisamos um elemento fundamental para pensar as condições de trabalho do magistério, o plano de carreira docente que está descrito como objetivo da Meta 18 do PNE, no prazo de dois anos do início do PNE. A estratégia 1 desta Meta busca

[...] estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da Educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados. (BRASIL, 2014)

Acreditamos que pensar a efetivação da categoria é uma projeção muito acertada, pois, além das condições de trabalho, o professor criará laços com o sistema de ensino e com a escola. A seguir, o Gráfico 7 apresenta dados do quadro efetivo do magistério de 2011 a 2018, no que diz respeito à rede pública. Mesmo que o PNE discutido tenha entrado em vigor no ano de 2014, ponderamos ser importante evidenciar o movimento histórico.

Gráfico 7. Porcentagem do quadro do magistério com vínculo de efetivo de toda a rede pública



FONTE: Gráfico organizado pela pesquisadora a partir dos dados do Observatório Nacional do PNE (2020)

Os dados das diferentes localidades mostram pequenas quedas e/ou aumentos entre

os anos de 2011 a 2018. Muitos esforços se fazem necessários para que a Meta seja cumprida. O município e a União precisam subir cerca de 25%, já o estado, 42%. No segundo caso, é necessário dobrar o quantitativo para atingir os 90% definidos pela Meta. Pontuamos que os dados evidenciam um panorama mais amplo do quadro de professores concursados/efetivos/estáveis nos três territórios sem discriminação de etapas de ensino.

Uma questão que nos chama a atenção e perpassa pelas Metas 15 e 18 refere-se ao professor de Educação Especial. No Brasil e no próprio Estado do Espírito Santo, há diversas formas de definir o perfil deste profissional. A exigência de uma titulação específica para atuar na área é muito diversa. Aqui, no Espírito Santo, temos municípios em que a exigência é de um curso de 120 horas, em outros é exigido uma pós-graduação *lato sensu*. Além dessa questão, na maioria dos municípios, embora exista a função de Professor de Educação Especial, não há o cargo, por esse motivo, impossibilita-se o concurso público desse professorado. As duas situações, formativa e de carreira, afetam diretamente, em nossa análise, o fortalecimento da área, bem como sua produção de conhecimento.

Entendemos que as demandas formativas emanam, em muitas situações, a partir da lida com os alunos. Nesse sentido, a Política de Educação Especial do município de Vitória (2020) considera

[...] elementar considerar que a atuação dos profissionais deve partir, substancialmente, da relação dialógica com as crianças/estudantes no cotidiano. **É nesse contexto que emergem as singularidades e os indicativos de quais são as necessidades, potencialidades e expectativas de cada um quanto à vida escolar.** (VITÓRIA, 2020, p. 47, grifo nosso)

Essa política se aproxima muito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008). Além disso, o documento fundamenta-se na perspectiva de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, notamos um diálogo, nas políticas municipais, da modalidade com as etapas de ensino, uma vez que as diretrizes curriculares de Vitória se assentam na mesma linha teórica.

Vale ressaltar que falar sobre políticas de formação inicial e continuada, bem como de estabilidade do magistério é, para nós, essencial. A qualidade do ensino e, conseqüentemente, a da aprendizagem e desenvolvimento requer esse alicerce de

responsabilidade do Estado. Além disso, a valorização docente impõe ainda melhores condições no ambiente de trabalho e maior remuneração. Sendo assim, abrir o parêntese na análise dos índices de leitura e escrita, mais especificamente para os casos de “insucessos”, foi necessário, pois julgamos fundamental a análise das possíveis intercorrências que representam o fenômeno dos alunos não alfabetizados.

Voltando nossas lentes para os níveis de leitura e escrita (GRÁFICO 3), outro questionamento que nos é latente perpassa a discrepância, em todas as distintas esferas; entre os níveis de leitura e escrita, identificamos o favorecimento da escrita em, aproximadamente, 21% em todos os contextos. Com essa diferença, nos questionamos: será que as escolas brasileiras e, mais especificamente, as capixabas, privilegiam as práticas pedagógicas referentes à escrita ou essa situação é valorada no próprio sistema de avaliação, no caso a ANA?

Para discussão de tal discrepância, recorreremos a Dangió e Martins (2018) que nos ensinam sobre a necessidade de compreender os “ [...] conteúdos linguísticos essenciais à apropriação do segredo da alfabetização, que é a leitura, pois todos aqueles que sabem ler, sabem escrever, mas nem todos aqueles que sabem escrever, sabem ler (os [...] copistas [...] são a prova disso) ” (p. 89).

Na lógica apresentada pelas autoras supracitadas, é possível inferir que o quantitativo de alunos que sabe escrever é maior por conta dos alunos copistas. Vale destacar que não defendemos aqui o processo de alfabetização por etapas, mas, ancorados em Gontijo e Leite (2002, p. 145), “assumimos [...] a alfabetização [como] um processo histórico e social de formação, das crianças [...]”. Apostamos que, dentro do próprio processo de desenvolvimento, a leitura e a escrita carecem de tratamentos diferenciados inicialmente, embora devam acontecer de maneira concomitante, buscando sempre um significado. Para que isso aconteça, as escolas comuns carecem de investimentos públicos e, assim, haverá reais condições de trabalho.

A partir dos dados disponíveis pelo Plano Nacional de Educação vigente, tivemos certa compreensão acerca dos processos de apropriação de leitura e escrita dos alunos, mais especificamente daqueles que são público da Educação Especial. Como não há uma análise oficial do intercruzamento de dados, ou seja, o quantitativo de estudantes da referida modalidade que estejam alfabetizados, a alternativa foi levantar algumas hipóteses em relação aos dados gerais. Elementos que são fundantes no

que diz respeito à alfabetização tais como formação inicial/continuada e carreira docente foram abordados.

Notamos que, em alguns momentos, o PNE descumpra o prometido, em outros, os dados apresentados estão em ritmo lento de ascensão. A principal questão é que ainda não sabemos, de fato, quais os níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esperamos que as esferas municipal, estadual e federal anunciem tal quantitativo. Para nós, a análise é crucial, uma vez que permite a elaboração de um plano de ação que busque atender às reais necessidades dos estudantes em questão.

Para a Pedagogia histórico-crítica, quanto mais conhecimento sistematizado é ofertado ao discente, haverá melhores condições para internalizá-los. Voltando nossas lentes para a leitura dos dados referentes ao quantitativo de alunos que, ainda, não se apropriaram da leitura e da escrita, nos faz refletir acerca das demandas inerentes ao Estado, bem como as de natureza didático-pedagógicas.

Assim, o desenvolvimento revela-se como resultado da acumulação de *mudanças quantitativas* expressas em *mudanças qualitativas*, posto que toda transformação é uma passagem da quantidade à qualidade, é um movimento progressivo, ascendente, que perpassa do simples ao complexo. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.11, grifo das autoras)

Pensando nesse segundo investimento, de natureza didático-pedagógica concordamos com os autores da pedagogia histórico-crítica quando advogam que o processo de apropriação da língua portuguesa requer trabalho sistematizado para o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Nessa linha, buscamos, no item a seguir, compreender como as pesquisas brasileiras discutem as questões da interface da alfabetização e os processos dos alunos público da Educação Especial.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR PARA PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Ao pensar a escolarização de alunos com deficiência, precisamos assumir o compromisso ético, como sinalizado por Padilha (2000, p. 4), de compreender que

[...] não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que fazer com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade

ilimitada da dimensão cultural?

Com a aposta na cultura como possibilitadora de múltiplos caminhos para a superação da condição de deficiência, percebemos que, a partir dos anos 2000, no campo da Educação, houve crescente produção acadêmica referente aos processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nessa linha, reconhecemos os trabalhos de Vieira (2012), Effgen (2011; 2017), Nascimento (2013), Gonçalves (2008), Borges (2014), Milanesi (2017) para exemplificar. Esses estudos, de maneira geral, discutem a importância de se pensar estratégias didáticas e pedagógicas para a escolarização dos alunos aqui mencionados. Dessa forma, pensar o aluno para além de sua deficiência, mas como um ser que aprende, tem se configurado um compromisso na academia.

É possível perceber nesses trabalhos a questão da alfabetização e da dificuldade docente em unir tal conhecimento com as demandas dos alunos, principalmente, com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Contudo, esses trabalhos se configuram em estudos da prática docente e, em alguns momentos, se pode captar investimentos em processos para a aquisição de leitura e escrita.

Fomos suscitados a investigar trabalhos acadêmicos que apresentavam a necessidade de pensar os processos de alfabetização com os alunos público da Educação Especial. Vale destacar que buscamos os trabalhos no banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Utilizamos os seguintes descritores: Alfabetização e Educação Especial; Alfabetização e Deficiência Intelectual; Alfabetização e Deficiência Mental; Leitura e Educação Especial; Leitura e Deficiência Intelectual; Leitura e Deficiência Mental; Escrita e Educação Especial; e Deficiência Intelectual; Escrita e Deficiência Intelectual; Escrita e Deficiência Mental. Importante dizer que, ao digitar tais descritores, nos foram apresentados milhares de trabalhos, no entanto a maioria (esmagadora) não tinha relação com nosso estudo, embora apresentavam questões referentes ora a alfabetização, ora a Educação Especial. Sendo assim, estreitamos a busca para programas de Pós-Graduação em Educação¹¹ e Educação Especial. Mesmo após o filtro, ainda encontramos milhares de trabalhos. Com isso, precisamos ler os títulos dos trabalhos e, em alguns casos, o

¹¹ Em alguns momentos, nos casos de pesquisas de alunos do 6º ao 9º, consideramos também as pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Letras e/ou Linguística.

resumo, a fim de encontrar estudos que contribuíssem para o nosso movimento investigativo. Ao final, encontramos um total de doze trabalhos, sendo sete dissertações (mestrado) e cinco teses (doutorado).

Destaca-se que, em nossa busca, observamos que, em outras áreas de conhecimento como engenharia, informática e fonoaudiologia, vem-se estudando os processos de apropriação de leitura e escrita para esse público. Há, nesses casos, uma aposta considerável nos usos da tecnologia como um método. O estudo de Paixão (2018) evidenciou que

[...] a maior parte das pesquisas produzidas em programas de pós-graduação no Brasil tem como foco o estudo da aplicação de recursos de tecnologia para a aprendizagem da linguagem escrita por estudantes com deficiência intelectual, o que para nós, desloca do centro desta discussão o papel do professor (p. 8).

Concordamos com a autora, uma vez que a aprendizagem requer o ensino intencional e sistematizado, atribuição que as tecnologias não dão conta. Todavia, defendemos os usos das tecnologias como um recurso didático possível para todos os alunos, desde que mediados pelo professor.

Voltando para as pesquisas na área da Educação e Educação Especial, encontramos pontos fortes em comum e outros que se distanciam. Sendo assim, para melhor compreensão do leitor, fizemos uma divisão por eixo de discussão, são eles: concepção dos professores acerca dos processos de alfabetização para alunos público-alvo da Educação Especial e práticas pedagógicas com vistas a adensar as questões dos processos de leitura e escrita para o referido público.

2.2.1 Concepção dos professores para a alfabetização de alunos público-alvo da Educação Especial

Nesse eixo, evidenciamos os trabalhos encontrados que versam sobre a concepção dos professores sobre os processos de alfabetização dos alunos público-alvo da Educação especial. Um ponto de destaque em todos os estudos foi a aposta na formação inicial e continuada do docente. Embora com direções diversas, os trabalhos tendem a problematizar os impactos dos conhecimentos adquiridos pelos professores para o processo de alfabetização dos alunos público-alvo da Educação Especial. É oportuno dizer que os estudos, apesar da mesma temática, se distanciam no que tange aos referenciais teóricos, bem como sobre os diferentes espaços investigativos.

Notamos que há trabalhos que discutem os conhecimentos advindos dos professores regentes, dos professores de Educação Especial da escola comum e dos professores de instituições¹² credenciadas para o atendimento educacional especializado no contraturno escolar.

Sendo assim, discutimos este subitem a partir das pesquisas realizadas por Buzetti (2015), Pereira (2018), Silva (2009), Mendes (2017) e Paixão (2018).

Nessa proposta de trabalho, foi possível captar, no estudo de Buzetti (2015), um conjunto de inquietações que deu sustentação para todo o processo de investigação. A autora almejava compreender as concepções de ensino no que diz respeito aos processos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual. Para tal investidura, contou com entrevistas de onze professores que atuavam no atendimento educacional especializado (no contraturno escolar) em diversas APAEs do interior de São Paulo.

A autora faz uma discussão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mas não define, em seu trabalho, uma concepção na qual se baseia. Em alguns momentos, nota-se uma aproximação com as ideias Vigotskianas e, em outros momentos, com as Piagetianas. Todavia, no que tange aos processos de leitura e escrita, a autora defende as ideias postuladas por Ana Teberoski e Emília Ferreiro, sendo assim é possível inferir que Buzetti tende para a perspectiva de desenvolvimento pautada nas ideias de Piaget.

Ao analisar os conhecimentos advindos das profissionais, a autora pondera que

[...] o conhecimento superficial ou confuso dos professores sobre a definição da deficiência intelectual e do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, e [...] a falta de aprofundamento sobre esses aspectos podem prejudicar o ensino dos alunos com deficiência intelectual, não sendo possível uma reflexão coerente sobre a prática. (BUZETTI, 2015, p. 88)

Ainda pensando nos processos de formação do professor alfabetizador, a pesquisadora evidenciou que muitos desses profissionais confundem as questões de métodos com metodologias e vice-versa. Dessa forma, aponta para a necessidade de

¹² Cabe registrar que os Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAEEs) são uma realidade no País, e, mesmo que nós optemos pelo atendimento educacional especializado ofertado na própria escola comum, temos que admitir que, em alguns CAEEs, há indícios que tangenciam para uma proposta de inclusão escolar. Ainda é importante pontuar que elegemos por não analisar trabalhos que tiveram como *locus* as escolas especiais, por entendermos que estes moldes vão de encontro à inclusão escolar.

fortalecimento da formação inicial do professor, bem como a necessidade de sua continuidade ao longo da carreira.

Essa questão de não definição de uma linha teórica, no contexto amplo da Educação, foi um ponto também de destaque no trabalho de Pereira (2018). A autora teve como meta analisar as concepções de quinze professoras alfabetizadoras no município de Vitória - ES. Além dessa questão, a estudiosa se debruçou sobre compreender como as docentes organizam o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. Utilizou-se das contribuições de Vigotski para a análise dos dados.

No estudo, foi possível captar uma rica análise das políticas de alfabetização nacional e local. Evidencia-se que o município de Vitória foi marcado por algumas bases teóricas, sendo que, em um período correspondente à década de 80 até o início dos anos 2000, o que prevalecia era abordagem construtivista-interacionista, essa era, também, uma tendência nacional, como nos aponta Mortatti (2010). Segundo a autora, após muitas reflexões, o Sistema Municipal de Ensino, em conjunto com professores e pesquisadores da área da alfabetização, construiu documentos com bases socio-históricas. Assim, nos documentos *Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental* (VITÓRIA, 2004) e *Ciclo Inicial de Aprendizagem. Documento orientador* (VITÓRIA, 2011) fica evidente a perspectiva anunciada.

Assim como Buzetti (2015), Pereira (2018) nota uma mistura de métodos, denominada por ela como um “ecletismo”. Na definição da autora,

O ecletismo manifesta uma superficialidade na apropriação do conhecimento teórico. Essa fragilidade do professor diante dos conhecimentos próprios da sua profissão acaba por submetê-lo aos conhecimentos sistematizados e organizados de outras áreas. (PEREIRA, 2018, p. 214)

Baseada no método materialista-dialético, Pereira (2018) problematiza que as condições de trabalho e os processos formativos sustentam essa problemática da inconsistência teórico-metodológica. Nessa linha, a autora aposta no fortalecimento das políticas de formação contínua, uma vez que é reconhecido, pelas professoras entrevistadas, que o município de Vitória garante formação pedagógica. Contudo, esse processo formativo

[...] não tem privilegiado a criança com Deficiência Intelectual [...] Outrossim, [...] declararam que, durante sua formação como alfabetizadoras, pouco tiveram de aporte teórico sobre a alfabetização de criança com deficiência. (PEREIRA, 2018, p. 215)

Sobre a questão do ecletismo no que diz respeito aos métodos de alfabetização para alunos com deficiência intelectual, a pesquisa de Mendes (2017) teve por objetivo “[...] compreender a formação inicial e continuada dos professores que trabalham no ciclo de alfabetização [...] com crianças com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento” (MENDES, 2017, p. 8). O estudo de natureza bibliográfica analisou os processos de professores da rede Estadual de Santa Catarina, mais especificamente na Região de Amarel.

A primeira problematização feita refere-se à formação inicial e continuada. Foi observado que cerca de 62% possui licenciatura completa em Pedagogia e 12% licenciatura em Educação Especial. Assim, cerca de 25% desses professores não concluíram o Ensino Superior. Vale destacar que somente 12% das graduações foram no modelo cem por cento presencial.

No que se refere ao PNAIC, 75% alegaram não terem participado. Para a autora, essa situação tem a ver com o processo de contratação, outro grande problema encontrado, uma vez que somente 50% dos professores alfabetizadores, em nível estadual são efetivos. Esse percentual cai para aproximadamente 2% quando se refere ao quantitativo de professores de Educação Especial. Para realizar o Pnaic, “um dos critérios do MEC, [é] o de estar cadastrado no censo escolar do ano anterior ([...] ocorre sempre até o mês de maio), [...] nem sempre, este professor, consegue iniciar o ano letivo, já com um contrato [...] numa unidade escolar” (MENDES, 2017, p.88).

No que se refere à formação específica na área de Educação Especial, há uma inversão das porcentagens, ou seja, somente 25% dos professores alegaram não possuir cursos na área. Cabe o destaque que a maioria dos professores alfabetizadores entrevistados alegam ter dificuldades no ato de ensinar. O percentual aumenta no que tange à alfabetização de alunos com deficiências e TGD. Para a autora, a proposta de formação em serviço seria o ideal, para tal seria interessante

[...] incentivar por meio da união entre teorias e práticas, a valorização e estímulo à produção científica dos trabalhos realizados pelos professores no cotidiano escolar. Suas experiências podem e muito, contribuir com a formação dos professores de crianças com deficiência e ou TGD. E, buscar parcerias com as universidades é uma alternativa. (MENDES, 2017, p.95)

Ao analisar a pesquisa de Silva (2009), notamos um estudo com dois grandes eixos: o primeiro buscou analisar a concepção de educação do professor a partir de

entrevistas e acompanhamento nos planejamentos bem como a análise das práticas. Embora a análise das práticas seja foco do eixo seguinte, entendemos que se faz importante aqui mencioná-la por tratar de uma mudança sistemática do olhar da professora no que tange aos processos de alfabetização dos alunos, público ou não da Educação Especial. Sabemos que a concepção do professor está intimamente ligada aos processos de planejamento, avaliação e didática. Dessa forma, o impacto do olhar docente na dinâmica do ensino é imprescindível.

Nota-se que a pesquisa teve considerável participação na mudança do olhar da professora (sujeito da pesquisa) para a educação. A pesquisadora adota a perspectiva Vigotskiana, assim reafirma que o papel da mediação pode se estender à dinâmica professor-aluno e ganhar novas nuances como, por exemplo, a de pesquisador e professor.

Nessa linha, ao realizar constantes entrevistas “reflexivas”, conforme denominou a autora, a professora começou a atribuir outros sentidos para a sistematização do ensino. A docente, inicialmente, julgava importante trabalhar a socialização do estudante público-alvo da Educação Especial, além das atividades para a coordenação motora fina. Sobre esse ponto, Silva (2009) teoriza que

Segundo a abordagem histórico-cultural, a escola deveria exercer o papel de principal mediadora, para que o indivíduo se aproprie de conteúdos sistematizados de sua cultura, que lhe permitam refletir sobre o significado do mundo, do grupo social e de si mesmo. Portanto, a escola não é importante apenas para a socialização da pessoa com deficiência, mas também para sua constituição como sujeito, por seu contato com as experiências que a escola oferece, ou deveria oferecer, a importância da escola reside na socialização e democratização do conhecimento (SILVA, 2009, p. 107)

A pesquisa problematizou a ausência de momentos de interação entre professor e o aluno com deficiência intelectual, sendo que a professora, normalmente, se dirigia ao estudante para perguntar algo que já lhe era conhecido. Esse tipo de abordagem não favorece o desenvolvimento de nenhum aluno, uma vez que é a partir das apropriações dos conhecimentos que as funções psicológicas superiores se manifestam (VIGOTSKI, 1983).

O trabalho em questão se materializava frente a várias perguntas:

[...] de que maneira as concepções que o professor alfabetizador apresenta sobre o aluno deficiente mental e sobre a deficiência intelectual (sic) influenciam seu trabalho com o aluno deficiente mental e com os demais alunos e interferem no desenvolvimento e na inclusão escolar destes? Como

a percepção do professor acerca do aluno deficiente e da deficiência pode interferir no trabalho que ele realiza com seus alunos? Que importância tem o fato de se conhecer o aluno e sua deficiência, bem como de compreender o conhecimento que este aluno possui para suas escolhas didáticas? Qual o peso da credibilidade do professor no potencial de seu aluno deficiente mental para o processo de desenvolvimento do aluno na sala de aula do ensino regular? Quais as implicações da presença do aluno deficiente mental na sala de aula do ensino regular para os demais alunos, para o professor e para o processo de ensino e aprendizagem de todos? De que forma o pensar do professor sobre a escola e a aprendizagem, sobre o deficiente e a inclusão, e sobre seu papel, se relaciona com o seu trabalho em sala de aula, há uma relação entre o que o professor pensa e o que ele faz? De que forma o trabalho em conjunto, do ensino regular e do atendimento educacional especializado viabilizado nas escolas está comprometido com a inclusão do aluno deficiente mental? Se a inclusão acontece ou não a contento, em que medida o esforço pessoal do professor é responsável. (SILVA, 2009, p.18-19)

Esses questionamentos guiaram, de certa maneira, o percurso investigativo. Nas idas e vindas, ora no planejamento, ora em sala de aula, foi possível captar a mudança da concepção do professor frente ao processo de ensino para o aluno com deficiência intelectual. Vale destacar que o processo de constituição da professora não aconteceu de forma linear, mas foi marcado por contradições da própria profissional, Nas palavras da autora, foram muitos “[...] avanços e retrocessos [...]” começou um processo de questionamento de sua prática, dos conhecimentos com os quais trabalhava, do desenvolvimento e do aprendizado [...]” (SILVA, 2019, p. 114).

Os trabalhos apresentados nos ajudam a refletir acerca da importância do olhar pedagógico na mediação pedagógica. Esse item está intimamente relacionado com o tópico a seguir que trata mais especificamente da ação docente.

2.2.2 Práticas pedagógicas que propiciam processos de apropriação da leitura e da escrita de alunos público da Educação Especial

Nesse eixo, encontramos trabalhos que buscam analisar os processos de apropriação da leitura e escrita com alunos público da Educação Especial. Sob esse enfoque, foram selecionados os trabalhos de Paixão (2018), Mesquita (2015), Nascimento (2015), Leite (2016), Azevedo (2016), Alencar (2016), Mendes (2014) e Guebert (2013). Os trabalhos, em sua maioria, fizeram uma análise à luz das contribuições da psicologia histórico-cultural. No geral, foi observada uma aposta no rigor da mediação pedagógica e da defesa de uma escola que trabalha na perspectiva da inclusão escolar para que os alunos com deficiência intelectual atinjam os princípios da alfabetização.

Feita essa análise mais geral, sentimos necessidade em detalhar cada estudo, pois, mesmo com pontos de contato fortes, encontramos algumas diferenças.

O estudo de Leite (2016) teve como meta analisar as atividades de letramento desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais para duas alunas com diagnóstico de deficiência intelectual. A autora coloca a necessidade de “diálogos pedagógicos” para fortalecer o serviço de apoio realizado na referida sala. Concordamos com a autora, pois a escola precisa construir diálogos e sistematizar o planejamento com diferentes profissionais da educação para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Entretanto, o olhar da pesquisadora se distancia do nosso ao ter uma concepção de atendimento educacional especializado como “extraescolar”, criticando, assim, a Resolução nº 4 de 2009, quando esclarece a questão da complementaridade, no caso dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Ao analisar tal trecho, a autora discorre que percebe “[...] uma dependência muito grande do trabalho desenvolvido nas turmas regulares de ensino – como se estas fossem essenciais, mais importantes, enquanto as SRM representassem algo complementar, secundário, ‘acessório’ [...]” (LEITE, 2016, p. 42). Ao nosso olhar, mesmo que esse serviço de apoio seja ofertado no contraturno (mas não deve ser a única forma), indispensavelmente demanda ser configurado como escolar tal como orienta a própria Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, de que o atendimento educacional especializado deve ser um serviço de apoio para a superação de barreiras no que tange ao acesso ao currículo comum – ou seja, se pressupõe que o acesso ao currículo comum é um direito a todos os discentes.

A concepção da autora sobre o atendimento educacional especializado e sobre a sala de recurso multifuncional, em nossa ótica, se dá pelo atrelamento do serviço de apoio ao referido *lócus*; essa discussão foi analisada por muitos estudiosos da área, tais como Jesus (2011) e Baptista (2011).

Convém ressaltar sobre o olhar da pesquisadora em relação às crianças com alguns atravessamentos na linguagem oral. Seria, para a autora, “[...] coerente [...] investir em atividades que desenvolvam primeiro sua expressão oral, não insistir deliberadamente em atividades escritas que prescindem de outras habilidades [...]” (LEITE, 2016, p. 41). Tal afirmação, para nós, pode afetar negativamente o processo de desenvolvimento dos alunos. Não negamos aqui a importância de se trabalhar

diretamente a partir das especificidades de cada educando com vistas à superação, mas o trabalho pedagógico não pode estagnar frente à condição da patologia. Outros caminhos seriam alternativas possíveis, tal como a apropriação e significação do gesto, apresentado por Vigotski (1983) e Santos (2012).

Nesse aspecto, faz-se importante destacar o estudo de Santos (2012), pois traz uma grande contribuição, quando, a partir do problema de investigação de um aluno com autismo e seu processo de alfabetização, elabora estratégias para que, mesmo sem fala articulada, o aluno tenha condições de se adentrar ao mundo da leitura e da escrita. Ancorada na perspectiva histórico-cultural e na visão discursiva de Bakhtin, a autora contou com a mediação pedagógica, tendo como objetivo o desenvolvimento de algumas funções como o gesto e a percepção, a atenção voluntária, a memória lógica e o desenho para possibilitar que o aluno avançasse no processo.

A autora traz a importância da pré-história da escrita, como nos orienta Vigotski (1983). Essa abordagem também é adotada por Alencar (2016). Dessa forma, fica-nos evidente que, para serem alfabetizados, alunos com e sem deficiência carecem de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são socialmente mediadas no processo genético denominado microgênese (OLIVEIRA; REGO, 2003).

A análise construída por Santos (2012) nos ajuda a pensar que o ato educativo precisa ser efetivado a partir de planejamentos sistematizados e com vistas à superação das demandas dos educandos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento para que estes alunos tenham condições de aprender os conhecimentos escolares. Além disso, o reconhecimento das especificidades de cada discente é fundamental para atuar na zona de desenvolvimento iminente¹³, como nos orienta Vigotski (1983) e, assim, avançar no processo de alfabetização.

Encontramos uma aproximação do estudo de Santos (2012) com o de Azevedo (2016), uma vez que utiliza a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. A pesquisa da segunda estudiosa buscou “[...] investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas de ensino regular para a alfabetização e letramento das pessoas com deficiência intelectual” (AZEVEDO, 2016, p. 21). Para isso observou 7

¹³ Muitos trabalhos utilizam a tradução “zona de desenvolvimento proximal”. Utilizaremos essa versão, explicada por Prestes (2012), pois nos parece um termo mais adequado. Nessa linha, a zona iminente é que está em vias de se efetivar, necessitando o apoio de um adulto, no caso, do professor.

salas de aulas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de dois municípios paranaenses. Em todas as salas havia pelo menos um aluno com deficiência intelectual. Ao todo foram dez alunos com essa especificidade. As professoras alfabetizadoras possuem, segundo a autora, graduação em pedagogia e pós-graduação *lato sensu* (e uma *stricto sensu*).

No que diz respeito aos métodos utilizados pelas professoras para alfabetizar alunos com deficiência intelectual, a pesquisa apontou que a maioria se utiliza dos métodos sintético e/ou analítico.

Uma questão evidenciada pela pesquisadora e que nos chama a atenção, é que em muitos momentos as atividades propostas para os alunos em questão estavam em nível abaixo da zona de desenvolvimento real. Sabemos, como aborda Vigotski (1983), que precisamos atuar na zona de desenvolvimento que está na iminência de se desenvolver, e não trabalhar no que a criança já internalizou, pois isso não promove seu desenvolvimento.

Voltando as lentes para análise da pesquisadora, “[...] é necessário que se [...] ofereçam tarefas que a levem a pensar e a elaborar a leitura e a escrita de acordo com seu nível de desenvolvimento” (AZEVEDO, 2016, p. 74). O caráter mecânico e simplista nas atividades foi bastante evidenciado no estudo.

Ancorada na perspectiva de desenvolvimento humano histórico-cultural e na perspectiva de alfabetização e letramento abordada pelo PNAIC, a autora sinaliza que

No contexto da inclusão, observamos nas salas do ensino regular de ambos os municípios pesquisados, a incidência da reprodução, a ausência de tarefas com adequações e mediadas que atendam as especificidades dos alunos com DI e que desenvolvam as suas funções psicológicas superiores. O que ocorre, a nosso ver, é que as pessoas com deficiência intelectual são privadas de participarem das situações que envolvem os desafios em sala, ou de situações cotidianas que propiciam vivências necessárias para ampliar seu conhecimento de mundo e que é proporcionado na escola por meio das interações, o que dificulta, ainda mais, uma significativa aprendizagem dessas pessoas. (AZEVEDO, 2016, p.114)

Mendes (2014) realizou uma pesquisa de mestrado na qual teve por objetivo central “identificar”, nas palavras da autora, se os alunos público-alvo da Educação Especial estão sendo alfabetizados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O processo de investigação contou com a análise de duas salas de aula, uma no 1º ano e outra no 3º ano da referida etapa de ensino, em duas escolas públicas, localizadas em

Gravatal-SC. Em cada uma das salas havia a matrícula de uma aluna com deficiência de natureza intelectual.

Ancorada na perspectiva histórico-cultural, o estudo tomou como eixos de análises a:

[...] mediação dos professores com os alunos com deficiência e os demais alunos, os recursos, os materiais, as metodologias, como os alunos compreendem e desenvolvem as atividades propostas, as adaptações dos conteúdos para os alunos com deficiência e a socialização dos alunos (MENDES, 2014, p. 25).

A autora aponta como um problema no processo de alfabetização das crianças, o quantitativo de faltas. Por esse motivo, buscou estreitar os laços também com a família, com vistas a compreender o fenômeno.

A pesquisa aposta no atendimento educacional especializado, tanto no modelo colaborativo como no contraturno como apoio para que aconteça o processo de alfabetização. Contudo, percebeu que há uma demora (da escola e da secretaria de educação) para o início desse serviço. Além disso, nos momentos de planejamento, não há interação entre o professor regente e o de Educação Especial que, no município catarinense, denomina-se segundo professor. Então, identificou um certo descompasso no que tange à organização das atividades, configurando-se, muitas vezes, como distantes dos demais alunos. Em muitas delas, o que se aborda para as alunas em questão, é a cópia de palavras, sem produção de sentido.

Outra questão abordada está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. O ato de mediar conhecimento com as alunas foi uma situação pouco vivenciada nos momentos de coleta de dados. Há, por um lado, uma transferência do ato de ensinar para a família e, por outro, uma certa incompreensão no que diz respeito ao ato educativo. Nas palavras da pesquisadora,

[...] O que se observa no processo de alfabetização das crianças com deficiência é que elas estão integradas e não incluídas, pois não participam ativamente de todas as atividades desenvolvidas pelas professoras. [...] Há uma lacuna entre estar na escola e aprender o que é ensinado na escola para todos os alunos. [...] O que deveria ser inclusão torna-se reprodução do que se pode denominar de fracasso escolar, não apenas do aluno, mas da escola como um todo, pois o aluno é responsabilidade de toda a escola, não apenas do professor. [...] Conclui-se, portanto, que os alunos sujeitos da pesquisa não estão alfabetizados e com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas dificilmente irão se alfabetizar ou precisarão de mais tempo para dominar a leitura e a escrita. (MENDES, 2014, p. 118)

Outro estudo, de Alencar (2016), teve como proposição investigar o fenômeno de se atrelar duas modalidades de educação com o processo de alfabetização em um

estudo de caso múltiplo, com cinco adultos diagnosticados com deficiência intelectual, com idades variadas entre 36 e 46 anos. A realização da pesquisa se deu por várias etapas; uma delas foi a entrevista, e outra foi a “aplicação do protocolo de avaliação em leitura e escrita, a qual foi videogravada e transcrita” (ALENCAR, 2016, p. 72). Vale mencionar que a pesquisa não aconteceu em escolas, mas no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM), em um projeto de extensão da universidade, por conta do movimento de extinção das salas especiais no estado, em 2009.

Também fundamentada na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente na obra *Defectologia* (VIGOTSKI, 1997), a autora sintetiza que

[...] é preciso dirigir a atenção ao desenvolvimento da pessoa com DI, e não à natureza dos processos patológicos que estão em sua base. Dessa forma, é necessária a separação das particularidades da deficiência primária, que constituem o próprio núcleo da deficiência, ou seja, os sintomas que derivam diretamente da insuficiência biológica, diferenciando-os dos sintomas de segunda, terceira ordem etc., que são consequências psicossociais da deficiência, resultantes da forma como o contexto cultural está estruturado e como as pessoas reagem à deficiência primária (ALENCAR, 2016, p. 23).

Concordamos com a pesquisadora sobre haver uma necessidade urgente de pensar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses sujeitos, pois instituições escolares ainda trabalham com a ideia do investimento somente nas funções elementares. Nessa linha, Vigotski (1998) nos ensina que

[...] as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (p. 53)

A essa ideia de estímulos, associamos a mediação pedagógica como importante no processo de acesso ao currículo escolar. Trazendo para o contexto da mediação para os alunos com deficiências, Alencar (2016) discute o conceito de compensação de Vigotski para pensar as mediações sociais necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Compartilhamos da ideia da autora, ao considerar que

[...] o desenvolvimento do homem vai do social para o individual e do individual para o social, mantendo uma relação dialética nesse processo, ou seja, são diferentes, mas um não é sem o outro e, portanto, o processo de conversão de uma criança em humano se dá pela interação mantida com seu entorno físico e social. (ALENCAR, 2016, p. 35)

A partir da formulação da autora, é possível captar pontos interessantes para discutir

os processos interpsicológicos e intrapsicológicos. Segundo Vigotski (1983), é a partir desse movimento dialético que a criança consegue atingir níveis cada vez mais altos de abstração, imprescindíveis na formação de conceitos que se complexificam em um movimento espiralado; ou seja, a criança primeiramente necessita do outro para ter condições de internalizar cada conceito. Nessa perspectiva, Palangana (1995) tece sua análise

[...] cabe deduzir: a psique, em toda sua complexidade e mutabilidade, origina-se no plano social, graças à atividade produtiva. Individualiza-se pelas interações – que têm na linguagem o vínculo fundamental – e, novamente, pelos mesmos meios, socializa-se. Em resumo, é essa a dialética responsável pelo “milagre” do psiquismo humano (p. 27).

Concordamos com Alencar (2016) que atribui à linguagem um papel fundamental nesse processo.

Em vista disso, é importante dar voz às pessoas com DI. E, para que essa voz ecoe, é preciso ouvi-la. O professor deve desenvolver em seus educandos a linguagem o máximo possível, pois pela linguagem oral torna-se possível compreender mais e melhor acerca do que as pessoas com DI pensam, a forma como estão ou não significando o mundo. Não podemos negligenciar que elas possuem sentimentos, vontades e podem também formar opiniões (p. 38).

Vale destacar que a pesquisadora também recorre à explanação dos conceitos de alfabetização e letramento, tornando-os indissociáveis e colocando o segundo como um processo ao longo da vida. Diferentemente de Leite (2016), a autora utiliza os dois conceitos na análise de dados, considerando que “[...] é por meio do desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, em situações cotidianas, ou seja, em práticas sociais, que o letramento se efetivará” (p. 54).

O estudo de Paixão (2018) se dedicou a investigar o trabalho da mediação pedagógica para que os alunos matriculados no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (em Marília-SP) se apropriassem da escrita. O percurso investigativo se configurou como um recorte de uma pesquisa maior da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-Marília). Tal pesquisa contou com outras universidades brasileiras e a Universidade de Havana (Cuba) como cooperadas do Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual (PADI).

Primeiramente, foi realizado um processo investigativo com os professores e familiares a fim de compreender as trajetórias de vida e escolar de cada aluno. Além disso, os diferentes laudos médicos de cada estudante, prontuários escolares desde a Educação Infantil foram utilizados para análises. Esse caminho foi imprescindível

para que fossem estruturados planejamentos semanais com o intuito de intervir nos processos de escrita dos alunos. Vale mencionar que os trabalhos de intervenção foram realizados no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES) da UNESP e totalizaram 29 sessões com duas horas de duração.

De acordo com Paixão (2018), as filmagens e os registros das atividades realizadas pelos alunos se configuravam como uma espécie de *feedback* para o planejamento das intervenções subsequentes. Importante destacar que a autora acredita, ancorada em Vigotski, nos processos de desenvolvimento da função psíquica (no caso a escrita), de maneira interfuncional. Nesse sentido, foi feita uma análise nos processos de “[...] memória, linguagem e leitura, por entender[...] que estas áreas incidem no desenvolvimento da linguagem escrita, de forma mais relevante para compreensão do seu processo de apropriação” (PAIXÃO, 2018, p. 135).

Notório que a mediação pedagógica foi condição fulcral para o desenvolvimento dos discentes. Assim, a tomada de consciência do ato educativo, fundamentando como base a zona de desenvolvimento iminente de cada discente, se configurou como importantíssima para o desenvolvimento de cada sujeito. Nas palavras da estudiosa,

Houve um desempenho ascendente dos dois sujeitos pesquisados, o que nos traz elementos para confirmar a tese de Vigotski (1995) de que a aprendizagem guia e promove os processos de desenvolvimento e, de que quanto mais o estudante com deficiência intelectual realiza tarefas com ajuda, mais terá potencializada sua aprendizagem, possibilitando-lhe realizar, posteriormente, estas mesmas tarefas com mais autonomia. (p. 137)

Ao pensar na alfabetização na perspectiva do letramento, encontramos também o estudo de Mesquita (2015). A partir de um estudo de caso em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental, é evidenciado o trabalho desenvolvido pelos docentes e pela pesquisadora para que uma aluna diagnosticada com Síndrome de Rubinstein Tayb, que tem como característica a deficiência intelectual, fosse alfabetizada.

Para a autora, as práticas de leitura e escrita devem ter sentido para todos os alunos. Dessa forma, considerou as atividades com gêneros textuais como potencializadoras do processo. Assim como Santos (2012), a pesquisadora contou como aporte teórico Vigotski e Bakhtin. Ambas as perspectivas consideram indissociáveis a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pela via da mediação docente. Nas palavras de Mesquita (2015, p. 104),

[...] se não existe a mediação, fica bem mais complicado a criança ir mais além na aprendizagem, já que o conhecimento não está no mundo físico e

concreto, mas se constrói nas relações que se estabelecem entre os indivíduos. É pela mediação que a criança pode adquirir avanços para um nível mais elaborado de representações mentais fluindo as possibilidades de atuação no mundo.

Vale ainda destacar que Mesquita (2015) traz uma valiosa contribuição quando discute a importância de se estruturar o atendimento educacional especializado para que ele se efetive de maneira complementar ao ensino comum. Para isso, se faz necessário o planejamento entre professores regentes e especializados. No caso dessa pesquisa, o atendimento específico era voltado para os processos de alfabetização. Com investimento pedagógico, a articulação entre diferentes profissionais da escola e o apoio da família, a autora evidenciou muitos avanços nos processos de leitura e escrita da aluna.

Ao pensar na importância da prática pedagógica no processo de alfabetização e nas condições de trabalho docente, Guebert (2013) seleciona, para sua pesquisa, uma professora alfabetizadora que tem “reconhecida competência” em uma escola privada reconhecida, na sociedade, como “instituição educativa de qualidade”. A justificativa para tal contexto se deu por acreditar que, nessas condições, o aluno com deficiência intelectual teria melhores condições no processo de aquisição de leitura e escrita.

Entretanto, tais condições não são suficientes, embora as consideremos importantíssimas. Nessa linha, a autora acredita que o investimento pedagógico sistematizado é que de fato contribuirá com a aprendizagem dos alunos. Essa não foi uma aposta da professora regente, pois não considerava as especificidades do educando nas atividades planejadas. Outra situação problema considerada por Guebert (2013, p. 5) é a concepção de alfabetização da professora refletindo “na aprendizagem da escrita de forma mecânica”. Vale mencionar que a autora elabora suas problematizações a partir das contribuições de Vigotski e Emília Ferreiro.

Entendemos que o trabalho com a alfabetização é processual e nem sempre, por variadas razões, tendo em vista as histórias de cada sujeito, a apropriação desse conhecimento se dá no período “idealizado”, ou seja, nos três primeiros anos do ensino Fundamental.

Com isso, o estudo de Nascimento (2015) buscou compreender como é investida a disciplina de Língua Portuguesa na escolarização de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Vale destacar que muitos discentes chegam a essa etapa sem as apropriações de leitura e escrita.

A autora faz uma análise dos discursos produzidos por quatro professoras de Língua Portuguesa acerca dos processos de escolarização de alunos diagnosticados com deficiência intelectual nas séries finais do Ensino Fundamental. As docentes atuam em duas escolas da rede estadual de Cascavel-PR. Concomitantemente, faz uma criteriosa apreciação das possíveis respostas que esses alunos disponibilizam no que diz respeito à leitura, escrita e interpretação. Para isso, a estudiosa disponibilizou uma atividade avaliativa, a partir da análise de um texto, para os 22 alunos matriculados nessas unidades escolares.

Importante mencionar que a maioria das profissionais entrevistadas compreendia o processo de inclusão escolar como um avanço no sistema de ensino. Contudo, materializava-se como forte a necessidade de conhecer mais o assunto para a sistematização do trabalho pedagógico. Nascimento (2015) sintetiza que

[...] na prática, o que se observa, nas escolas é uma insegurança por parte dos professores em afirmar sobre a apropriação ou não de seus alunos quanto ao ensino da Língua Portuguesa. E o mais interessante, é que o fraco desempenho dos alunos com relação a este ensino, é que isto se generaliza, não é restrito ao aluno com Deficiência Intelectual (p. 112).

Foi possível observar, segundo a pesquisadora, que nas escolas pesquisadas a insegurança dos professores frente à organização didática para o referido público era compartilhada com as professoras de Educação Especial, mas é preciso salientar que, nas unidades de ensino observadas, o trabalho

[...] se estende ao espaço da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, no entanto, não se restringe a ele. Essa diferença é fundamental para a compreensão da função da escola inclusiva, o aluno com deficiência pertence ao ensino regular, os conteúdos ensinados pertencem a este ensino, porém tem à sua disposição, um trabalho especializado na sala de recursos, que fortalece suas apropriações (NASCIMENTO, 2015, p. 113).

Tendo como premissa a sala de aula como *lócus* primeiro para o investimento pedagógico, a pesquisadora dialoga com o leitor no sentido de pensar nas seguintes problemáticas “[...] o que ensinar ao aluno com Deficiência Intelectual? De quais conhecimentos ele se apropria?”. A autora conclui que “[...] se este aluno estiver numa classe comum, do ensino regular, na qual estiver se processando uma aula de Língua Portuguesa, seria fundamental ensinar-lhe conteúdos de Língua Portuguesa, mas, como deve ser, sem reducionismos” (NASCIMENTO, 2015, p. 112).

Os trabalhos evidenciados trazem à tona a necessidade de pensar um currículo forte e articulado para que alunos com demandas educativas variadas se apropriem dos

conteúdos historicamente acumulados. Nas palavras de Paixão (2018), ancoradas em Vigotski, é urgente a necessidade de organizar o ensino de maneira diversificada que busque avançar no desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual, tendo em vista que “[...] é o desenvolvimento destas funções que dirigem as escolhas pedagógicas [...] e não o contrário” (p. 148). Seguindo o pensamento da autora,

[...] é urgente que a escola compreenda que o desenvolvimento humano não está dado e de que a ação intencional do professor é condição para a aprendizagem, para isso precisa ser um contraponto ao diagnóstico, que sobre ele exerça uma força contrária, pois, donde reside a insuficiência é preciso produzir a suficiência (PAIXÃO, 2018, p. 150).

No item a seguir, estabelecemos uma conversa com alguns conceitos da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, uma vez que essas perspectivas fundamentam todo o processo de estudo do doutorado.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E HISTÓRICO-CRÍTICA: DEBATES POSSÍVEIS FRENTE ÀS DEMANDAS EDUCACIONAIS

Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Você vai ter que ver
 A manhã renascer
 E esbanjar poesia
 Como vai se explicar
 Vendo o céu clarear
 De repente, impunemente
 Como vai abafar
 Nosso coro a cantar
 Na sua frente

(Chico Buarque de Holanda)

Há, no cenário atual, uma tentativa veemente de enfraquecer o direito fundamental à escolarização pública de qualidade e inclusiva. Dentre estas tentativas se coloca o Decreto nº 10.502/2020 – suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF) – promulgado pelo presidente eleito em 2018. De acordo com tal proposição, alunos público-alvo da Educação Especial poderiam, até, estudar em instituições especializadas. Os impactos das políticas educativas (e econômicas) desse governo na vida desses estudantes são devastadores.

Chauí (2016) argumenta que se faz pertinente refletir acerca dos retrocessos na Educação e Educação Especial **pós-golpe**, configurado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente pelo povo brasileiro¹⁴. Os interesses de uma classe foram colocados acima da democracia, e, com isso, as minorias começaram a perder sistematicamente os direitos conquistados a duras penas, pela via de muitas lutas sociais. As reformas trabalhista e previdenciária foram forjadas a partir do interesse/demanda do empresariado. Nessa conjuntura, políticas educacionais começam a ganhar outros contornos.

¹⁴ Chauí (2016, p. 16) nos fala sobre os anos que antecederam ao golpe. Baseada em pesquisas, a autora afirma que “houve uma mudança profunda na composição da sociedade brasileira, graças aos programas governamentais de transferência da renda, inclusão social e erradicação da pobreza, à política econômica de emprego e de elevação do salário mínimo, à recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares (sobretudo relativos à alimentação, saúde, educação e moradia), à articulação entre esses programas e o princípio do desenvolvimento sustentável e aos primeiros passos de uma reforma agrária que permita às populações do campo não recorrer à migração forçada em direção aos centros urbanos. Os programas sociais determinaram mudanças profundas nos costumes (particularmente no que se refere às mulheres e aos jovens), operando transformações no plano da cultura, isto é, dos valores simbólicos”.

Refletir sobre o momento atual nos ajuda a evidenciar a relevância da escolha das perspectivas histórico-cultural e histórico-crítica como teorizações fundantes para nosso estudo. Mas de qual atualidade falamos?

Há de se ponderar que continua em vigência a “Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (2008) e outros documentos legais que reafirmam o direito à educação pública, tais como: a própria Constituição da República (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (2015). Assim sendo, questiona-se: qual a intencionalidade de uma “nova” política?

Em seu segundo artigo, o referido Decreto 10.502/2020 (suspensão) confirma que o ensino deva acontecer **preferencialmente** na rede regular de ensino, enfatizando a possibilidade de matrículas em escolas especializadas, quando os estudantes PAEE

[...] não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; classes especializadas dentro da escola comum; escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020, s. p.).

Essa “nova” política, então, se baseia no capacitismo, pois lança de antemão que há alunos que não aprendem e, por isso, devem ir para outros espaços, fora da escola comum.

A ideia do novo nem sempre pode ser compreendida como benéfica, ou melhor, precisa-se compreender para quem (ou para quais grupos) a ideia com promessa de inovação irá privilegiar? Quando se observa o surgimento de um embrião, via movimentos de lutas e conquistas, temos o novo como um sentido potente da palavra. Ao passo que, o novo emergindo de uma regressão histórica, incluímos o conceito como vil. Mas para que precisamos discutir a palavra/conceito novo?

O conceito de novo tem sido usado, no campo da Educação, como pseudônimo de sucesso. Saviani (2018), ao analisar as teorias da educação, mais especificamente no momento em que a ideia foi a de se romper totalmente com a pedagogia tradicional – pintando-a de arcaica, e, com isso, houve o grande estopim da pedagogia **nova** – concluiu que “[...] quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (p.19). Nessa linha de pensamento, a ideia de inovação na abordagem pedagógica destituiu o papel

do ensino sistematizado e principalmente a transmissão de conhecimento historicamente acumulado.

A transmissão de conhecimento e a instrução são, nas perspectivas teóricas, condições *sine qua non* para a apropriação de novos conhecimentos. Não se aprende sem o outro. Por essa via, entende-se o conhecimento como sociocultural. A pedagogia nova tende a colocar o aluno e o professor em condição de igualdade, tendo como premissa a construção de conhecimentos de ambas as partes. Nas palavras de Duarte (2000) se materializa como a pedagogia do “**aprender a aprender**”. Sem a intencionalidade e a organização do ensino, nesse período, final dos anos 80 e anos 90, notou-se um aumento considerável nos índices de evasão escolar e/ou reprovação.

É oportuna a problematização em torno do conceito novo na Educação Especial, considerando seu processo histórico, haja vista que o modelo com pseudo ideia “vanguardista” recai para uma estação um tanto sombria, já vivenciada no Brasil (e no mundo) em um tempo em que essas pessoas não faziam parte da sociedade, por estarem “invisíveis” em suas residências e/ou instituições exclusivas. Como já pontuado, tivemos muitos movimentos em prol da inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. A projeção era de que a própria Política de 2008 fosse de fato cumprida, com investimentos necessários para proporcionar mais condições de permanência com qualidade desses estudantes na referida instituição escolar.

Na lógica, a escola comum, pautada sempre na valorização da diversidade humana, necessita de apoio, propiciando acolhimento às demandas individuais e coletivas dos discentes. Com isso, não precisávamos de uma “nova” política, pois essa (em suspensão) tem por propósito romper/enfraquecer com a perspectiva inclusiva. Isso posto, perguntamo-nos: quem será beneficiado? Para essa pergunta arriscamos uma resposta, as instituições especializadas, de caráter privado-filantrópicas.

Mais uma vez o direito de estudar em escola comum sendo transferido para instituições não-públicas, e, com isso (e por conta disso), os investimentos públicos são endereçados a espaços privados.

Na conjuntura exposta, nota-se que o direito fundamental à educação pública, a partir da análise do Decreto 10.502/2020 (suspensão), foi gravemente ferido. Assim,

apoiamo-nos nas palavras do professor Cury (2020) para expressar o sentimento frente ao vivido.

Estamos experimentando uma identificação de empatia com uma situação de segregação inscrita no passado que teima em permanecer em práticas culturais e agora até mesmo por meio de Decretos ilegais e inconstitucionais [...]. Os atuais ocupantes do Ministério da Educação entenderam repor a segregação por meio de um decreto ilegal e inconstitucional seduzindo o caos [...]. Vindo com um título no qual comparecem termos que nos são muito preciosos: equidade, inclusão. O decreto de fato aponta para uma inclusão excludente. A denominada Política Nacional de Educação Especial contraria frontalmente a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, que tem força de Emenda Constitucional no Brasil. E, do mesmo modo, esse Decreto é antinômico, é oposto ao Estatuto da Pessoa com Deficiência [...] e aos Artigos Constitucionais nº 206 e nº 208 [...]. (CURY, 2020, s. p.)

Foi preciso contextualizar esse desmonte da educação para falarmos de alguns enfrentamentos/resistências necessários. Para as perspectivas teóricas aqui evidenciadas, seria incoerente falar da pessoa sem antes problematizar os contextos nos quais ela se insere. Indivíduo e sociedade não podem ser vistos como dois pontos isolados, mas como um movimento dialético, tendo em vista que um está totalmente imbricado no/com o outro. Como pensar numa educação que, apesar das questões anunciadas, busca [mesmo que na militância] seguir com os seus princípios éticos, ou seja, laica, de qualidade, inclusiva, democrática e socialmente referenciada?

Nosso debate, aqui, não tem pretensão de responder diretamente a essa pergunta, mas, talvez, trazer alguns apontamentos na linha do que acreditamos ser pujante e que, ao mesmo tempo, coloca a escola comum como *lócus* indiscutível/inegociável para todos os estudantes se apropriarem dos conhecimentos e, assim, desenvolverem-se.

A partir da problematização acerca dos movimentos políticos que interferem direta e indiretamente na Educação e na Educação Especial, necessitamos ser utópicos para seguirmos firmes na luta, uma vez que a instituição escolar “[...] está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não-conhecimento e do esvaziamento do seu sentido. E, nesse contexto, é necessário que haja uma ação de resistência à tendência dominante” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 639).

Evidenciar os movimentos atuais que assolam a Educação e a Educação Especial nos coloca, de certa maneira, na direção das bases que fundamentam as perspectivas teóricas eleitas para esta tese. A leitura da realidade e os ensaios sobre os fenômenos

não tão aparentes nos aproxima do método materialista-dialético que alicerçou tais perspectivas.

Para melhor organização do capítulo, decidimos dividi-lo em três partes, sendo elas, 3.1 O materialismo histórico-dialético nas perspectivas histórico-críticas e histórico-cultural; 3.2 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: a mediação em cena; 3.3 O desenvolvimento da leitura e da escrita: das funções psíquicas superiores à prática social.

Elaboramos, desse modo, o primeiro eixo que compõe o capítulo, buscando, ainda que de maneira tímida, evidenciar o surgimento da elaboração da psicologia e da pedagogia à luz no marxismo.

3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

(MARX; ENGELS, 2007, p.25)

A formação da consciência, no que tange ao seu pleno desenvolvimento, consiste na substância das perspectivas teóricas abordadas neste trabalho. Inicialmente, se faz pertinente trazer para o debate as teorizações da psicologia histórico-cultural, tendo em vista que esta possibilita a formulação da Pedagogia histórico-crítica. Os estudos, as pesquisas e as teorizações de Vigotski, tanto no campo da Psicologia quanto na Pedagogia, buscam por fundamento “[...] desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano” (VIGOTSKI, 1998, p. 2).

Ferreira Jr. e Bittar (2008) se ocuparam em responder à proposição em relação ao marxismo na educação. Os autores sinalizam que

[...] a educação não foi o tema central de Marx e Engels, mas aparece nas suas preocupações sobre a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital (p. 637-638).

Observa-se uma aposta de Marx e Engels na educação como possibilidade de superação do proletariado frente à exploração/alienação. Na linha de pensamento,

nas palavras de Ferreira Jr. e Bittar (2008),

[...] foi na esteira da combinação entre escolaridade e trabalho que Marx formulou o cerne da sua concepção educacional, ou seja, o entendimento de que era possível, por meio da educação, aliada à **práxis social, formar o homem novo, consciente de suas potencialidades históricas** [que] fundamenta-se em estabelecer a ligação orgânica entre teoria e prática. (p. 638, grifo nosso)

Desse modo, a *práxis* deve ser compreendida como a indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que “[...] se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (SAVIANI, 2012, p.120).

A concepção da *práxis*, defendida por Marx e Engels, tem o proposto de não excluir nenhuma classe social. Ao contrário disso, os teóricos “[...] projetaram a utopia de um mundo baseado na igualdade e no qual não haveria uma classe explorada, submetida ao trabalho manual; mas, [...] uma sociedade na qual todos pudessem aperfeiçoar-se no campo em que lhes aprouvesse [...]” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 639).

Por conseguinte, ao olhar a formação do homem [e mulheres] na sociedade dividida por classes, há de se considerar que

[...] os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho que são denominadas pela propriedade de outro e pelo poder. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a a serviço do capital. (MARX; ENGELS, 2004, p. 28)

Uma grande contribuição, principalmente no que diz respeito à ideia de Educação nos escritos de Marx e Engels, refere-se a não divisão da formação da consciência de acordo com a classe social. Para tal proposta, deslocaríamos a concepção de formação da consciência humana *unilateral* para uma mais ampla, a *omnilateral* (MARTINS, 2016; FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Esta última se ancora na plenitude do desenvolvimento, abrangendo na educação três principais elementos: “1) Educação intelectual. 2) Educação Corporal [...] 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, [...] o manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX; ENGELS, 2004, p. 28). Mesmo que aqui notemos uma perspectiva de educação voltada para uma sociedade datada – quando ainda se lutava para a

defesa de direitos mínimos das crianças (oriundas do proletariado), para que não houvesse exploração nos sistemas fabris – é irrefutável o sustentáculo da abordagem educacional voltado para a formação científica.

No que tange ao materialismo histórico-dialético na abordagem psicológica histórico-cultural, observam-se duas vias de ligação: a primeira está vinculada ao método em questão, uma vez que “[...] Vigotski encarava o marxismo como uma ferramenta de pensamento, um subsídio indispensável na composição de suas teorias” (SANTA; BARONI, 2014, p. 8). Sendo assim, a teoria histórico-cultural construiu a base de seu pensamento a partir da tríade tese/antítese/síntese, o que exige a forma mais elaborada do pensamento: a abstração. Na linha de raciocínio, um fenômeno só pode ser compreendido totalmente em sua essência e não no que lhe é aparente, ou seja, na análise imediata. (SANTA; BARONI, 2014; DUARTE, 2000).

Já a segunda via está relacionada, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008), aos conceitos de mediação e atividade que estão intimamente ligados a um outro conceito o de trabalho (marxista). Este último expressa-se como atividade vital e deve ser compreendida como socialmente mediatizada. Essa carga faz com que o ser humano se distancie das outras espécies, pois em virtude da atividade/trabalho e da mediação/instrução há possibilidade real do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em síntese, baseado na relação intrínseca com o trabalho, o humano “[...] age sobre a sociedade [e natureza], transforma-a; reconstrói realidades, produz cultura, engendra relações, cria a realidade sócio-histórica” (BORGES, 2019, p. 104).

A partir das duas colocações, nota-se o realce do materialismo histórico-dialético na perspectiva psicológica anunciada. O método se configura como essencial na (re) formulação dos conceitos com vistas a compreender como se dá o desenvolvimento humano. Fez-se necessário um resgate da produção da psicologia até o momento. Com este fundamento, Vigotski apresentou as contribuições das correntes psicológicas até a época, e, por conseguinte, mostrou as questões em que a teoria carecia de “pontos de viragem” (VIGOTSKI, 1998). Por analogia, o pensamento do autor se caracterizou em “[...] mostrar o novo emergindo do velho” (TULESKI, 2008 p. 45).

No cenário pós-Revolução Russa, se tornou urgente a necessidade de pensar o

homem como ser ontológico, ou seja, produto e, ao mesmo tempo, produtor da cultura e como ser biológico.

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e **passam o testemunho** do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 264, grifo do autor)

O sentido de “*passar o testemunho*” endereça à base de fundamentação da teoria com a história. Nesse sentido, a

[...] questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje [...] (PINO, 2000, p. 48).

Buscando uma psicologia que atendesse às emergências de uma sociedade comunista, TULESKI (2008, p. 47) nos ensina que o autor “[...] era capaz de considerar suas contribuições para o momento em que foram elaboradas, bem como o que deveria ser superado por novas necessidades que a existência impunha aos homens de seu período”. Em síntese, a autora sistematiza que

A superação [das velhas psicologias] só seria possível com a elaboração de uma “nova psicologia” que tratasse a relação do homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. (TULESKI, 2008, p. 91)

Para Tuleski (2008), se faz pertinente questionar: como atualmente, tendo em vista o movimento neoliberal que tem o poder de “acirrar as relações capitalistas”, a obra de Vigotski pode ser utilizada? Na tentativa de responder a essa pergunta, a autora sintetiza que é fundamental entender o social na obra desse pensador, o que

[...] significaria fazer as distinções entre as condições objetivas presentes na sociedade russa daquele período, que permitiram a Revolução e a construção do projeto coletivo socialista, e as condições objetivas atuais desta sociedade, onde se tem a globalização do capital, e cujo projeto coletivo é o neoliberalismo, para que se definam os limites de uma teoria revolucionária, deslocada da materialidade que a produziu. (TULESKI, 2008, p. 57)

A estudiosa complementa que o social não pode ser concebido somente pelas relações interpessoais, mas, para além disso, implica um entendimento da sociedade e, conseqüentemente, do sistema econômico. Uma das grandes contribuições de Vigotski foi romper com a ideia simplista de dicotomizar as relações humanas. Para o autor, não há como falar de natureza separada da sociedade, ou do biológico em

contraposição ao cultural. Nessa lógica, o ser e estar no mundo pressupõe uma relação dialética entre as unidades, pois é a partir desse movimento que o sujeito se constitui.

A partir daí, compreender a indissociabilidade, ou melhor, a unidade entre homem/sociedade, bem como entre biológico/cultural, estaríamos mais próximos de compreender a sociedade e as relações coletivas e individuais de acordo com os pressupostos de Vigotski (TULESKI, 2008).

Ao trazer essa análise entre homem e sociedade, é indispensável compreender a relação homem e natureza. Para essa proposição, inclui-se o princípio da mediação. Nessa linha, precisamos considerar, segundo Vigotski (1998), o

[...] conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos ao uso de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, [que] são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1998, p. 9)

Há, para Tuleski (2008), uma leitura alijada de Vigotski, principalmente nas obras norte-americanas traduzidas. A autora evidencia trechos de algumas delas que retiram o materialismo histórico e dialético da obra do autor, fenômeno denominado por ela e por outros estudiosos da pedagogia histórico-crítica, como Duarte (2002), de “*aspepsia do marxismo*”.

O próprio Vigotski (1983) argumentava que o materialismo era essencial para que houvesse um debate progressista dos fenômenos. A partir dos “*pontos de viragem*” apresentados pelo autor, entendemos que esse é o movimento provocado pela dialética que toma como base os fenômenos em totalidade e que leva em consideração a luta pelos contrários.

Ao aprender os fenômenos em sua *totalidade*, a dialética afirma-os como sínteses de múltiplas determinações, ou seja, a realidade congrega fenômenos que são essencialmente intervenculados e interdependentes e, assim, sendo, torna-se impossível construir qualquer conhecimento objetivo, explicar de fato o real, levando-se em conta as partes ou os aspectos isolados que constituem. Por essa razão, o método dialético abarca o existente como um todo único no qual os fenômenos se articulam e transformam organicamente. Postula que para serem compreendidos objetivamente os dados precisam ser reconhecidos pelo ângulo dos condicionantes que o cercam. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 10-11, grifo das autoras)

Assim, nas palavras de Vigotski,

[...] teria que ser uma análise que segmentasse o complexo conjunto de *unidades*. Por unidade entendemos o resultado da análise que, ao contrário dos elementos, goza de *todas as características fundamentais do todo* e

constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. (1983, p. 19, grifos do autor)

A partir das considerações iniciais sobre a perspectiva teórica, bem como as problematizações feitas ao contexto atual, no qual se situa a escola, julgamos de fundamental importância compreender sobre a formação da consciência humana a partir das funções psicológicas superiores e a importância do outro (instrução) e do signo para tal formação. Com essa proposição, organizamos o item a seguir.

3.2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

[...] geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? (VIGOTSKI, 2000, p. 29)

Falar do desenvolvimento cultural implica evidenciar a importância do outro, do coletivo. Este item se propõe a discutir essa relação bem como compreender algumas leis do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

Vigotski ocupou-se, na maior parte de sua vida acadêmico-profissional, em desenvolver a **pedologia**, ciência responsável pelo estudo do desenvolvimento infantil. Esse foi seu objeto de estudo e configurou-se como uma grande contribuição para a psicologia e a pedagogia. Para o autor, há leis que regulam o desenvolvimento da criança. Imprescindível mencionar que esse movimento não se dá de forma linear, mas “[...] possui uma organização complexa no tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Na sequência, pondera que o desenvolvimento é

[...] histórico, ou seja, transcorre no tempo; tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo não está organizado no tempo de forma que [...] o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Ao realizar essa análise, o estudioso russo compara os primeiros anos de vida de um bebê. Em questão de poucos meses, o bebê dobra de peso e tamanho inicial. É um salto considerável, visto que isso não ocorre em outros momentos da vida humana. Sendo assim, o primeiro ano de vida da criança terá um salto consideravelmente maior se comparado com o mesmo tempo cronológico em que a criança está na idade escolar, por exemplo. Por esse motivo, o autor se distancia da concepção desenvolvimentista condicionada linearmente ao tempo (*chronos*).

Além dessa problematização frente à cronologia, Vigotski e seus colaboradores se dedicaram a compreender a influência do biológico e do cultural no curso do desenvolvimento humano, como já mencionado neste capítulo. Com isso, confrontou os estudos da biologia geral e da genética que buscam por compreensões simplistas, “[...] estáveis, constantes [e que] não se alteram ao longo da vida” (VIGOTSKI, 2018, p. 59).

A genética estuda as leis da hereditariedade e, por isso, necessita de características puras, em estado puro; requer as que são inalteráveis e estáveis ao máximo. **A pedologia estuda o papel da hereditariedade no desenvolvimento e, por isso, focaliza características híbridas, instáveis e que se submetem à alteração no processo de desenvolvimento da criança.** (VIGOTSKI, 2018, p. 59, grifo do autor).

Com o intuito de compreender o papel da hereditariedade e do cultural no desenvolvimento infantil, o autor em destaque fez um estudo comparado bem criterioso com gêmeos univitelinos (GU) e bivitelinos (GB). Toma-se o eixo de análise o coeficiente entre o primeiro grupo de gêmeos e o segundo. Sabemos que o primeiro grupo possui carga genética idêntica, uma vez que foram formados do mesmo óvulo. Segundo Vigotski (2018), “[...] **quanto maior a semelhança nos gêmeos univitelinos em relação aos bivitelinos, mais a característica é determinada hereditariamente**” (VIGOTSKI, 2018, p. 63, grifo do autor). A partir dos estudos e análises do autor, organizamos a função abaixo para melhor compreensão do leitor¹⁵.



$$\{ > (\cong GU) \rightarrow (\cong GB) = > \text{Carga hereditária} \\ \leq (\cong GU) \rightarrow (\cong GB) = \\ > \text{Carga cultural}$$

Descrição: quanto maior for a semelhança entre os gêmeos univitelinos em relação aos gêmeos bivitelinos, maior é a influência hereditária.

Quanto menor ou igual for a semelhança entre os gêmeos univitelinos em relação aos gêmeos bivitelinos, maior é a influência cultural.

¹⁵ As figuras 1 e 2 foram organizadas pela autora a partir das ideias de Vigotski (2018).

Figura 1. Função entre pares de bebês univitelinos e bivitelinos - influência hereditária

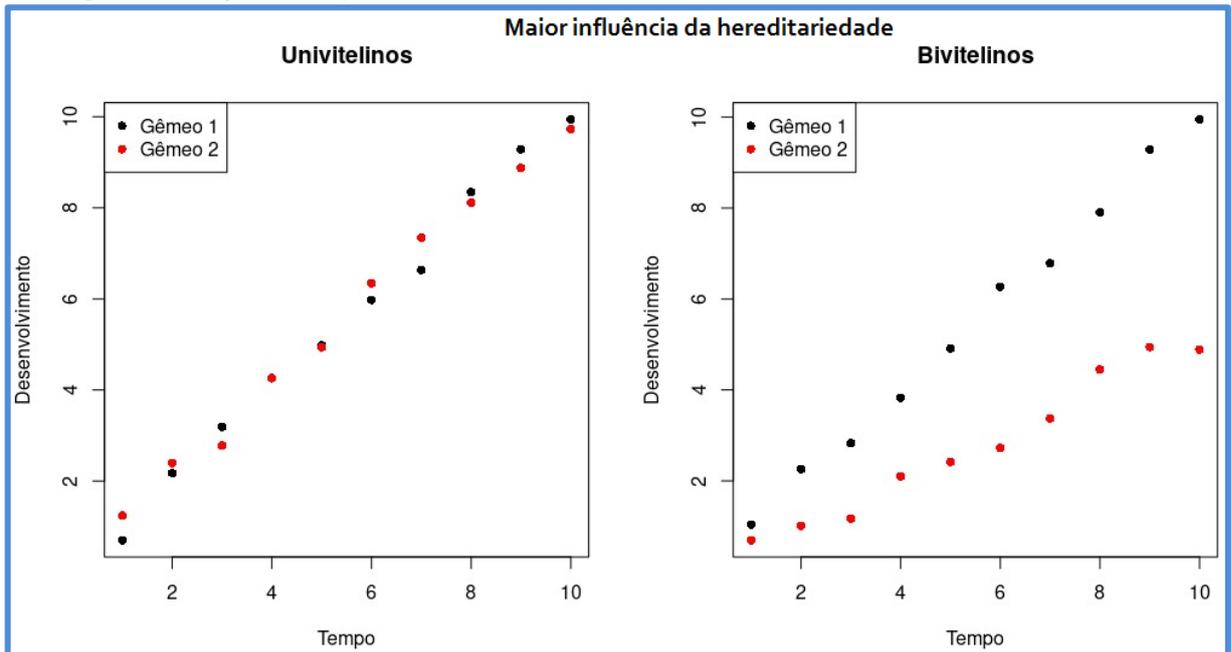
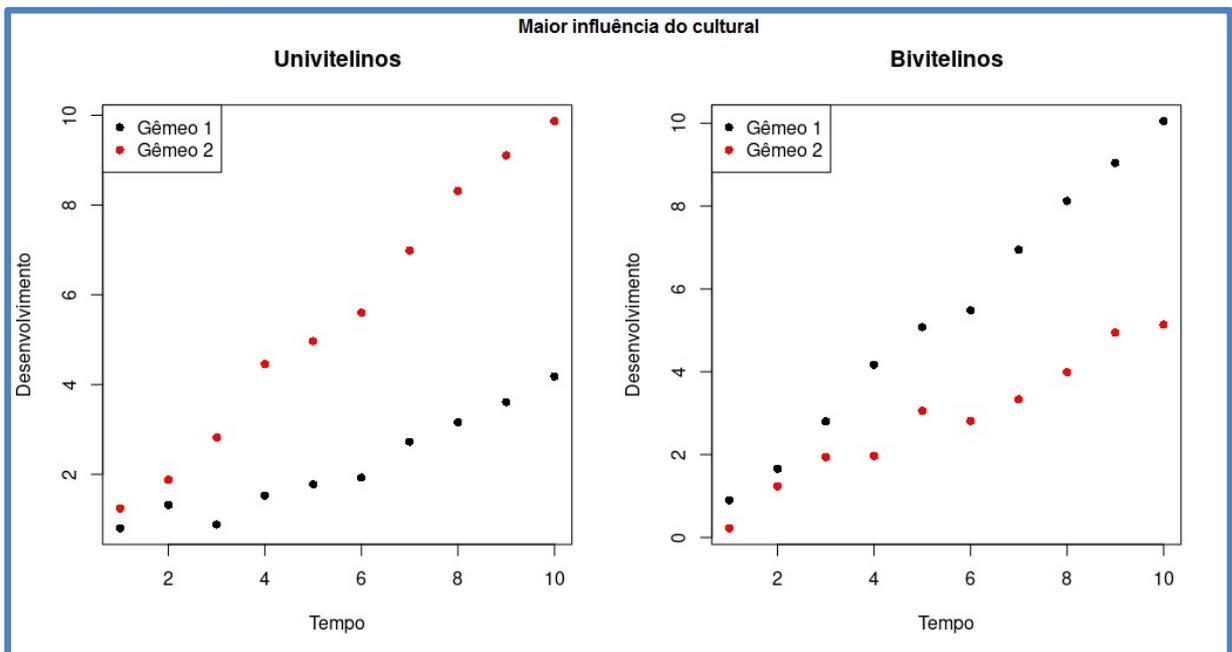


Figura 2. Função entre pares de bebês univitelinos e bivitelinos – influência cultural



A partir desse indicador, o autor supracitado sintetizou que “[...] quanto mais elementar é a função [psíquica], maior a divergência dos coeficientes de semelhança entre os GU e os GB. [...] Quanto mais alto o nível da função, [...] menor é a divergência” (VIGOTSKI, 2018, p. 66, grifo do autor).

Com essa descoberta, Vigotski coloca a importância do meio, da cultura e,

simultaneamente, da mediação como principais fontes para o desenvolvimento da consciência humana. Não nega o biológico e as funções psicológicas elementares, mas destaca a influência do meio para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, as funções que são inerentes ao ser humano e a necessidade de outro ser para que de fato aconteça.

Importante frisar que o pesquisador fez o estudo comparativo entre GU e GB para evidenciar que há traços biológicos e culturais no desenvolvimento de todo bebê. Avalia que, ao longo da vida, a hereditariedade não se altera, todavia “[...] o peso específico de sua influência pode sofrer alteração” (VIGOTSKI, 2018, p. 70, grifo do autor). Assim, sintetiza que

O papel desse componente [o hereditário] nunca se reduz a zero absoluto e, da mesma forma, nunca a divergência é igual a 100. Isto é, um aspecto que se desenvolve nunca é determinado apenas como uma característica puramente hereditária, ou seja, [...] o desenvolvimento contém sempre, numa unidade, aspectos hereditários e do meio. (VIGOTSKI, 2018, p. 72, grifo do autor).

Leontiev (1978) retoma essa ideia e argumenta que

[...] as funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem segundo as leis da hereditariedade. Por outro lado, é absolutamente evidente que uma aptidão ou uma função não pode ser senão a função de um órgão ou de um conjunto de órgãos determinados. **A resolução da contradição entre estas duas posições igualmente indiscutíveis constitui um dos sucessos mais importantes que a fisiologia e a psicofisiologia do nosso século obtiveram.** (LEONTIEV, 1978, p. 266, grifo do autor)

Da mesma forma que a influência hereditária pode modificar o desenvolvimento de forma diferente em cada fase da criança, o meio segue essa ordem. Nesse aspecto, o impacto da mediação cultural está totalmente imbricada com o conceito de vivência.

Para o autor,

[...] a **pedologia** não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria [...] **saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança** (VIGOTSKI, 2018, p. 70, grifo do autor).

Para se discutir a vivência se faz oportuno abordar sobre a zona de desenvolvimento real de cada criança. Compreender tal zona implica situar o nível de desenvolvimento, sua vivência, para assim elaborar melhor um plano de trabalho objetivando às novas formações (VIGOTSKI, 1983; MARTINS, 2013). De acordo com os autores, devemos compreender o que a criança já se apropriou, o que faz sem a ajuda do outro e, ao mesmo tempo, captar aquilo que a criança está em vias de se apropriar – aquilo que

já evidencia sinais de imitação do adulto ou de outra criança mais desenvolvida, mas que necessita de uma conduta para internalizar, vias de fato. Como a criança não se desenvolve a partir daquilo que ela já elevou para o plano intrapsíquico, devemos, segundo o autor, atuar não na zona de desenvolvimento real, mas na iminente, ou seja, a que está na iminência de acontecer.

Aqui cabe uma atenção para o conceito de zona de desenvolvimento iminente. Prestes (2010) evidencia, a partir de um estudo criterioso das obras de Vigotski traduzidas no Brasil e em outros países, que houve um equívoco na tradução das obras legítimas (russas), perdendo-se, muitas vezes, o sentido conceitual. Justamente este conceito, de zona de desenvolvimento iminente, defendida e traduzida pela autora, foi, por muito tempo, usada como zona de desenvolvimento proximal ou imediata. Para a pesquisadora, discutir a questão é de extrema relevância, tendo em vista as confusões das palavras (imediate e proximal) nas teorizações no campo da Psicologia e Pedagogia. O conceito indevidamente traduzido provoca uma ideia de que tal zona “[...] pode ser aferida e quantificada [...] como um fenômeno estanque, sem levar em consideração que as mudanças [...] são instantâneas e momentâneas”, diz Prestes (2010, p. 110).

Com essa ideia de zona de desenvolvimento real e iminente, tomamos como essência o ensino pautado no princípio “desenvolvente” e iminente (DANGIÓ; MARTINS, 2018). Nas palavras de Vigotski (2010, p.114), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Recapitulando, para o primeiro momento, é de suma relevância que o professor tenha consciência da zona de desenvolvimento real para a partir daí ter condições de atuar na zona de desenvolvimento iminente, a que está em vias de acontecer, pois é preciso ter compreensão do nível de desenvolvimento e nas possíveis neoformações vindouras para a elaboração sistematizada do ensino. Isso posto, para que ocorra o desenvolvimento, o professor precisa fazer a mediação intencional e planejada, pela via dos signos e dos instrumentos (MARTINS, 2016).

Ao falar em aprendizagem e desenvolvimento, cabe aqui uma inferência no que diz respeito a esses processos da criança com deficiência intelectual. Apesar de elaborar alguns direcionamentos no próximo subcapítulo, é válido mencionar que não temos como foco trazer o processo da criança com deficiência intelectual em separado, até mesmo porque, o autor não diferencia as leis gerais do desenvolvimento entre este público e o grupo das crianças “ditas normais”. O que nos propusemos a fazer foi

trazer elementos para a compreensão do desenvolvimento das funções culturais como um todo.

O estudioso nos ensina que

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios **externos da cultura (fala, escrita, aritmética)**, ou pela linha do aperfeiçoamento **interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante)**. As pesquisas mostram que **a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto**. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: **o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência**. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Vigotski (1983) e seus colaboradores consideram que todas as crianças fazem parte de uma unidade, precisam ser consideradas em suas particularidades. Dessa forma, ao analisar a linguagem, a percepção, o desenho, a leitura, a escrita, a atenção voluntária, a memória lógica, para exemplificar, os autores buscavam organizar experimentos e, a partir desses, formulavam sínteses. Com as sínteses, é possível entender como cada uma dessas funções são sócio e culturalmente mediatizadas com vistas ao desenvolvimento das crianças.

Assim, aposta na relação dos signos (semiótica) como “[...] condições específicas do desenvolvimento social” (VIGOTSKI, 1998, p. 52). Nas palavras de Pino (1995),

Das produções humanas, a mais importante de todas (pelo papel que desempenha na constituição e na evolução social e cultural dos homens) é, sem dúvida alguma, a invenção de sistemas de signos. Trata-se de produções altamente inventivas que, através de processos de substituição ou representacionais [...], permitem ao homem conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica. Isto torna o real cognoscível e comunicável. Graças à invenção de sistemas de signos, particularmente o linguístico, o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las); compartilhar estas experiências com os outros e interrelacionar-se com eles, afetando seus comportamentos e sendo por eles afetado; transformar-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social - cultural e de si mesmo. (PINO, 1995, p. 32-33)

Os signos são “*estímulos de segunda ordem*” que se colocam como “*nucleares*” no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2016). A autora, de maneira didática, enfatiza que “[...] quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou um conceito. Todavia, o domínio [...] não resulta [...] da simples relação sujeito-objeto; [...] quem disponibiliza o signo à apropriação é o *outro* ser social

que já o domina” (MARTINS, 2016, p. 16). Nessa relação semiótica, há o processo de mudanças de cunho qualitativo, a criança “[...]começa a utilizá-los nos processos de interação, na compreensão dessa realidade e de si própria [...] Na relação dialógica com o outro, a criança apropria-se da linguagem e da fala desse outro, tornando-a sua” (SANTOS, 2016, p. 41). A criança é então um “ser simbólico”, reafirma Padilha (2000).

O signo, para Luria e Vigotski,

[...] opera inicialmente na conduta infantil como meio de relação social, como uma função intersíquica. Posteriormente se converte em um meio pelo qual a criança controla sua conduta de modo que o signo simplesmente transfere ao interior da personalidade da atitude social do sujeito. (2007, p. 51)

Para tanto, é apropriado ponderar, como nos ensinam Pino (1995) e Padilha (2000), que o sistema simbólico se caracteriza no papel representativo da realidade e, no mesmo instante, só se materializa com a função psicológica da linguagem. Nessa linha, é relevante considerar que enquanto a criança “[...] não tiver acesso ao universo do signo e aos processos de significação, o mundo cultural dos homens permanecerá um mistério para elas” (PINO, 1995, p. 35)

Dessa forma, “[...] se as funções especificamente humanas [...] são obras da [...] cultura, e se a cultura é obra do homem, conclui-se que o que há de humano no homem é obra dele”, sintetiza Pino (2016, p. 25). Vale destacar que, ao pensar no desenvolvimento das crianças, Vigotski (1998) corrobora com a ideia de controle do corpo e da natureza. Nessa linha, “[...] antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala” (p. 33). Com isso, a natureza/ambiente passa por uma transformação, impactada pela ação cultural, que será herdada no curso histórico da estrutura “filogenética da espécie” (PINO, 2016).

Ao controlar determinadas funções, como, por exemplo, a linguagem, é possível que a criança domine o próprio comportamento e comece a desenvolver outras funções tipicamente humanas. Algumas interpretações sobre esse aspecto colocam o autor em uma posição determinista. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que o próprio Vigotski (1983) considera esse movimento um crescimento espiral e contínuo e, por essa definição, entendemos que a crítica não é pertinente. É importante considerar que

[...] o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas [...] características, já define pura e

objetivamente o desenvolvimento da criança. [...] É necessário pensar nos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Nessa linha,

[...] acreditamos que **o desenvolvimento da criança é um processo dialético** complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, **embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra**. (VIGOTSKI, 1998, p. 96- 97, grifo nosso)

Ao pensar em fatores externos e internos, Góes (2000, p. 11) considera que “[...] os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas as relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso da ação do sujeito”. Com essa análise, é possível concluir, com a ajuda da autora, que somos constituídos no coletivo.

Pensando nisso,

[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os **processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas)**, o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da **mediação de outros indivíduos**, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14, grifos nossos)

Esses movimentos que perpassam as relações inter e intrapsíquicas são a principal Lei do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1983). Nessa perspectiva, subjaz a noção de complexificação da consciência humana, dos níveis mais primitivos para os mais elaborados. Para que haja internalização, ou seja, os processos de transformações e abstrações que ocorrem dentro do próprio ser, é imprescindível os de cunho interpsíquico, constituindo um elo importante entre crianças e adultos. Na lógica,

[...] os processos são interpsíquicos, isto é, [...] partilhados entre pessoas [...] Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico. E, através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (LURIA, 2010, p. 27)

Essa relação com o outro, ou seja, entre aluno e professor, se dá por meio da atividade e da instrução. Essa, por sua vez, guia o desenvolvimento do aluno, possibilitando dois processos:

[...] a) o surgimento no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade; b) a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade [...] em cada fase (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50).

Na esteira do pensamento de Tuleski e Eidt, compreender a atividade dominante, “entendida como aquela que guia e produz mudanças mais importantes nos processos psíquicos [...] em cada período do seu desenvolvimento” (PASQUALINI, 2016, p. 70) se torna essencial na busca por prover “*mudanças graduais*” e “*saltos qualitativos*”.

Vale ressaltar que uma função pode apresentar-se em níveis diferentes de acordo com as fases da criança. Pode, de acordo com Vigotski (2018, p. 26), se configurar “[...] numa determinada idade [...] em primeiro plano e em outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia”. Nesta linha de pensamento, o autor nos ensina que há uma “maturação” das funções de acordo com sua escala de importância no momento do desenvolvimento. Para exemplificar, “[...] a percepção se desenvolve antes da memória [...] porque a percepção é requisito, é uma função bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento” (p. 26).

Esse processo não é simples, mas complexo. Para o desenvolvimento das funções psicológicas, é necessário um conjunto de outras funções psíquicas, cada vez mais “complexas”, numa relação “interfuncional” (VIGOTSKI, 2018; MARTINS; 2018). Nessa linha, em cada uma “[...] dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade”, como defende Vigotski (2018, p. 30)

A partir dessa noção complexa do desenvolvimento humano, precisamos definir aqui nossa perspectiva de ensino. Ao contrário do percurso da aprendizagem – que ocorre do concreto para níveis cada vez mais elaborados de abstração – a trajetória do ensino

[...] carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síntese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos (MARTINS, 2016, p. 29).

Neste ponto, a autora sugere que sigamos a perspectiva de ensino formulado pela Pedagogia histórico-crítica. Recorremos então a Saviani (2018) que propõe cinco pontos para guiar a atividade docente. O primeiro ponto seria a “prática social”, a relação inicial entre docente e discente, mesmo que os dois estejam em processos bem diferentes. É preciso compreender o que o aluno sabe e o que ele precisa aprender, como também o conhecimento que o profissional tem frente a este conhecimento iminente. No segundo momento, a “problematização” consiste em uma compreensão/entendimento das reais necessidades para apropriação de conhecimentos. Já o terceiro ponto, a “instrumentalização”, exige do professor uma “[...] apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Os três pontos até agora mencionados configuram-se com a preparação/planejamento do professor para elaborar estratégias de ensino com foco na aprendizagem discente. Não podemos negar aqui que as turmas das escolas públicas brasileiras são grandes, heterogêneas e com necessidades pedagógicas bem diversas. Dessa forma, a partir da elaboração do ensino, o profissional precisa atender-se à tríade “*conteúdo x forma x destinatário*”. Ou seja, há um conteúdo comum, todavia, o destinatário não segue a lógica do igual/comum, necessitando de formas diferenciadas para apropriar-se do conhecimento (MARTINS, 2016; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Com isso, “[...] ao planejar o ensino, o professor vislumbrará o que ensinar (conteúdos), quem é o aluno (conhecimentos já apropriados) e elegerá a melhor forma correspondente às necessidades de aprendizagem de cada criança” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 62).

Posto isso, o quarto passo, segundo Saviani (2018), denomina-se “catarse”. Seria, para o autor, a mudança estrutural da prática social, quando a aprendizagem se efetivou, provocando “[...] rearranjos nos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados” (MARTINS, 2016, p. 31).

O movimento do pensamento sincrético para o pensamento complexo é caminho fundamental para a formação dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 1996; MARTINS, 2016; 2018). Nessa lógica

[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos implica ensino, ou seja, a mediação pedagógica, de maneira a possibilitar aos alunos condições de

apropriação das relações complexas que se estabelecem entre conceitos com graus variáveis de generalidade. [...] Assim, tomando como foco a formação de conceitos, podemos dizer que, por meio da ação mediada, os conceitos espontâneos, constituídos a partir das vivências do aluno, fornecem a base para a emergência de conceitos científicos, que se formam a partir de um dado sistema de conceitos que se constitui historicamente, dentro de determinados parâmetros estabelecidos pela ciência (TRAZZI; OLIVEIRA, 2016, p.121).

A partir desse salto qualitativo na formação das funções psicológicas superiores, na quarta fase da estruturação do ensino – a “catarse” –, a prática social precisa ser reformulada, uma vez que o sujeito se desenvolveu. Nesse sentido, temos o quinto ponto da perspectiva de ensino é a “a prática social do ponto de chegada”. Na linha, “[...] o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” (SAVIANI, 2018, p. 58).

Martins (2018) considera esse último momento como “prática social qualitativamente superior”. Assim, a prática (do ponto inicial e de chegada) não pode ser considerada igual, pois observam-se os discentes “[...] por meio da apropriação do conhecimento elaborado, ascendendo ao nível sintético em que se encontrava o professor, e este por meio da objetivação de seu trabalho pedagógico, [...] cuja compreensão vai se tornando cada vez mais orgânica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS; 2019, p.113-114).

Os autores aprofundam os cinco pontos da perspectiva de ensino. Constroem ensaios conceituais interessantes, possibilitando novas conjecturas para pensar o ato educativo. Assim, nas palavras dos estudiosos, “[...] a prática social é também catarse e catarse também é prática social [...]”, além disso a “[...] problematização e instrumentalização são também catarses” (p.114). Para essa ideia inovadora pressupõe-se o princípio transformador que o ensino (com mediação intencional) propicia na vida dos que nele se inscrevem.

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2015, p. 35)

O movimento cíclico de ensino aqui salientado leva em consideração, assim como orienta a psicologia histórico-cultural, uma análise não linear, uma vez que há, nessa trajetória, movimentos retrocedentes, de involução. Para Vigotski (2018), os processos progressivos e reversos compõem o curso do desenvolvimento infantil, dentro de uma lógica dialética.

A partir dessa análise das funções psicológicas superiores, é de extrema relevância pensarmos a importância da formulação frente ao desenvolvimento humano de Vigotski (1998; 2000), tendo em vista que desloca o curso do desenvolvimento das funções psíquicas mentais imbuídas no próprio ser, como propõe a psicologia comportamental e atomista, para as relações históricas, sociais e culturais. É no coletivo que o indivíduo aprende e, simultaneamente, tem condições de se desenvolver. A partir dessa premissa, se faz necessário refletir tal coletividade no âmbito educacional. Como a escola “cria” nas crianças, principalmente nas que apresentam uma trajetória não convencional de desenvolvimento, possibilidades de movimentos progressistas das funções psicológicas superiores? E como essas funções interferem no processo de alfabetização?

Na tentativa de oferecer algumas hipóteses para as perguntas que estão, para nós, latentes, há a necessidade da discussão do papel da linguagem como função que está, como nos orienta Vigotski (1983), em uma posição de desencadeadora das demais funções. Vale mencionar que aderimos a essa ideia, pois a linguagem é constitutiva do sujeito desde o momento intrauterino.

Leontiev (1978) historiciza que o processo de hominização se deu principalmente “[...] sob a influência do desenvolvimento do trabalho e **da comunicação pela linguagem**” (p. 258, grifo nosso). Nessa linha, Tuleski (2008) aprofunda que “[...] o estudo da comunicação e da linguagem não pode se reduzir ao processo de comunicação ou às relações interpessoais, como também não pressupõe que a língua é neutra, mas é o produto de condições socio-históricas” (p. 43).

A linguagem, em outras palavras, se configura como “signo dos signos” (SAVIANI, 2013). O autor destaca a relação entre linguagem e pensamento – importante construção do pensamento de Vigotski – sendo que “a linguagem expressa, por meio de sinais sonoros, o pensamento” (p. XV). Por essa definição dos sinais sonoros, concebemos importante recorrer, novamente, ao estudo de Prestes (2010), por

apontar que a linguagem se configura como outro equívoco de tradução na obra de Vigotski. A autora faz interessantes análises a partir do conceito russo “*retch*”, alcançadas pela via de leituras das obras de Vigotski e seus colaboradores (neste ponto, principalmente Luria), até mesmo as consideradas virgens, no que diz respeito a sua publicização.

A estudiosa evidencia que, em relação ao “*retch*”, a **fala** é a tradução mais fiel ao pensamento de Vigotski, e não a linguagem. É a fala que estrutura todo o pensamento da criança, desde o pensamento sincrético – quando a criança se utiliza da fala egocêntrica para mediar/guiar suas ações – perpassando o pensamento por complexo até a formação conceitual, alcançando assim, o nível mais elaborado de abstração. Nessa linha, a fala se configura como fator responsável pelos processos intrapsíquicos, levando em consideração a fase de desenvolvimento e, é claro, as condições de existência da pessoa.

Desse modo, “[...] a fala é uma categoria da linguagem e, portanto, **língua** e **fala** não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito à **fala** diz também respeito à **linguagem**, mas nem tudo o que diz respeito à linguagem pode ser entendido como fala”, diz Prestes (2010, p.182, grifos da autora). Vale ressaltar que, neste texto, o leitor encontrará algumas citações em que o conceito traduzido foi o de linguagem, contudo, vale o destaque de que o sentido que nós (a partir dos esclarecimentos de Prestes) e os autores utilizamos, atrela-se ao da fala. Mais para frente discutiremos a fala escrita.

Se a fala, como função socialmente construída e mediada, se materializa na organização do pensamento, como desenvolve o pensamento das crianças que não possuem fala articulada? Ou que desenvolvem essa função social mais tardiamente? Nesse contexto, pertinente trazer o papel do gesto nesta função. Padilha (2000) nos ensina que “só o gesto não dá conta, a palavra se torna necessária. A linguagem gestual e o processo dialógico não são a mesma coisa, porém têm significação, fazem sentido, dão sentido à relação. A linguagem fica mais completa com os gestos” (p. 211).

A partir daí a autora supracitada esclarece que o gesto só faz sentido em um contexto de interação sociocultural. Nas palavras de Costa (2017, p. 9), “[...] na interlocução com o outro, os movimentos gestuais podem complementar a fala, servem para dar pistas como as pessoas estão pensando, esclarecer ou até mesmo, recuperar alguma

informação ainda não encontrada na expressão oral”. Por que trazer o gesto é importante, dentro de um contexto de linguagem?

Desde a mais tenra idade a criança começa a se relacionar com outro por expressões faciais e gestos que, na relação cotidiana com o adulto, integram uma relação repleta que, pouco a pouco, gera entendimentos e se estabelece o vínculo social. Depois de um certo tempo, a criança imita o adulto, usando o gesto como uma ferramenta para expressar seu desejo. O ato de apontar, para exemplificar, pode ser entendido como um desejo para manipular/comer/cheirar/brincar determinado objeto. Paralelamente a isso, a criança introduz palavras (às vezes uma parte da palavra, a sílaba) para, junto com o gesto, atribuir um sentido mais fiel ao seu desejo e, com isso, se fazer entendida. Depois disso, a criança começa a expressar-se convencionalmente, colocando o gesto como um artefato de segunda ordem.

Zogaib (2019)¹⁶, faz uma análise entre os gestos e a fala, evidenciando quatro categorias

(1) *beats* (batimentos) ou gestos de destaque da fala, que incluem movimentos simples para dar ênfase a certas expressões da fala; por exemplo, quando uma mulher balança o dedo indicador com a fala “eu te avisei”; (2) *gestos dêiticos*, que são utilizados para apontar algo concreto ou virtual e, em geral, dependem do contexto em que as pessoas estão e interagem; quando dizemos “este aqui”, “vai por ali”, “está lá”, “pegue aquilo”, utilizamos movimentos com os braços e as mãos para apontar objetos e lugares; (3) *gestos icônicos*, que estão intimamente relacionados com o conteúdo semântico da fala e apresentam uma relação direta, transparente e similar ao fenômeno de que se está a falar; relacionam um detalhe visual à imagem mental que a pessoa tenta expressar; quando estamos a falar do tamanho de uma caixa, por exemplo, e distanciamos uma mão da outra para informar quanto é grande, utilizamos um gesto icônico; e (4) *gestos metafóricos*, que são semelhantes aos gestos icônicos, mas representam uma imagem de um conceito abstrato. (ZOGAIB, 2019, p. 73, grifos da autora)

Importante dizer que, como destacado anteriormente, o processo não se dá de forma linear e, muito menos, tem uma idade (cronológica) específica para o desenvolvimento da função psíquica. Costa (2017) e Padilha (2000) abordam que é imprescindível pensar nas crianças (e/ou jovens) que por terem comprometimentos de natureza orgânicas utilizam-se (ou não) da fala mais tardiamente. Nesses casos, é fundamental considerar o trabalho sistematizado e intencional como condição inerente ao progresso, bem como evidenciar “um âmbito maior sobre a linguagem em suas

¹⁶ A autora tomou como base o estudo de McNeill, D. **Gesture and thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

modalidades [...] presente nessas diversas vias semióticas” (p. 80).

No que diz respeito às questões dos alunos público-alvo da Educação Especial, precisamos conceber cada criança como única com suas trajetórias individuais. O diagnóstico de deficiência intelectual não pode, indiscutivelmente, pressupor práticas e condutas docentes. Ao contrário, é na lida com o estudante que o professor terá condições de compreender as demandas educativas, sem qualquer reserva.

Costa (2017), buscando entender a relação entre a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural, pondera, a partir de Vigotski, que

[...] a ausência de oportunidade como meio circundante sugere complicações e limitações secundárias por [...] uma ausência de nutrição pedagógica [...] A deficiência, portanto, pode ser compreendida como uma produção, uma construção social (p. 39).

Nessa aposta, Padilha (2000), em um estudo longitudinal com uma adolescente com agravos severos de natureza intelectual, formulou “[...] o papel do outro como fundamental para que aconteça a plasticidade cerebral e, dessa forma aconteça, simultaneamente e articuladamente, o desenvolvimento semiótico, que por sua vez mobiliza funções cerebrais” (PADILHA, 2000, p. 215)

Falamos até agora mais especificamente da fala, essa função que organiza o pensamento. Prestes (2010) evidencia que, além da fala expressa, temos que compreender a fala escrita, problematizando, mais uma vez, a tradução errônea deste conceito, relacionando-o com o da linguagem escrita. Como dito, a linguagem tem um sentido mais abrangente, embora a escrita componha uma parte, não a totaliza.

Assim, no subitem a seguir, fizemos uma análise da escrita e da leitura como função psicológica superior, evidenciando funções psicológicas superiores outras que são fulcrais no processo até a sua efetiva apropriação. Além disso, buscou-se discutir a necessidade da escrita e da leitura como prática social.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA: DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES À PRÁTICA SOCIAL

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.

(LURIA, 2010, p. 143)

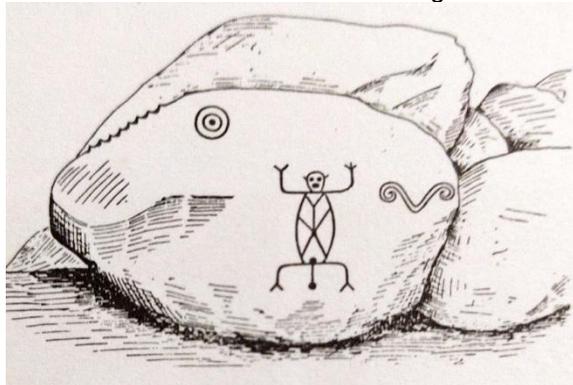
Se o processo de escrita da criança não tem seu prelúdio na fase do desenvolvimento denominada “atividade de estudo”, por que é neste momento que as exigências e olhares didático-pedagógicos voltam-se para tal apropriação? Qual a importância deste processo na sociedade atual? Quando a escrita se tornou uma função psicológica superior? Por que escrevemos?

Os estudos de Dangió e Martins (2018) nos ajudam a compreender o caráter histórico da constituição das funções da leitura e da escrita. A relação dialética destas com outras funções, como a linguagem, o gesto e o desenho, nos fala de um processo de criação humana, gerada a partir de uma necessidade na prática social. Assim, nos ensina que, a partir da “*complexificação das relações sociais*”, a linguagem “[...] se firmou como objetivação humana por um longo percurso social, no qual o uso da palavra ocupou distintas posições” (MARTINS E DANGIÓ, 2018, p. 12).

Na busca por sustentar essa ideia, as autoras regressam ao período da pré-história, quando a linguagem se dava principalmente a partir de gestos, até o movimento em que houve necessidade de se comunicar a partir de signos. Ancoradas em Cagliari e Dehaene, as autoras sintetizam a história da escrita, discorrendo suas fases, sendo elas: pictórica, ideográfica e alfabética.

Fomos a Cagliari (2005) para compreender melhor a relação, a partir das considerações das autoras. O autor evidencia que, na fase da escrita pictórica, havia mais uma necessidade de representação “simples” da imagem do que da própria fala. Abaixo uma imagem que representa este momento.

Figura 3. Gravura em rocha encontrada na região noroeste do Brasil



Fonte: Imagem disponível em Cagliari (1995)

Já a

[...] fase ideográfica caracteriza-se pela escrita através de desenhos especiais chamados de ideogramas. Esses desenhos foram [...] perdendo [...]

traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita” (CAGLIARI, 1995, P. 108).

Neste período, começa a estabelecer relações entre a representação e a fala. No entanto, somente na fase alfabética a escrita se vinculou totalmente à “representação fonética” (CAGLIARI, 1995; MARTINS e DANGIÓ, 2018).

Vale destacar que este último passou por várias transformações, desde os “silabários” até mesmo “[...] os desenhos [...] referindo-se às características fonéticas da palavra”, elaborou Cagliari (1995, p. 109). O autor sugere que

A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. [...] Esta foi passando do domínio de poucas pessoas para o público em geral e seu consumo ainda é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos. (CAGLIARI, 1995, p. 112)

A escrita enquanto produção humana se materializou, como todas as outras produções, com endereçamento a grupos estabelecidos. E hoje? Ela ainda endereça a estes grupos? Quem lê? Quem não lê? Com a nossa abordagem no capítulo 2 notamos que, ainda, há necessidade de fomentar políticas públicas e ferramentas didático-pedagógicas para se estruturar o ensino com vistas a propiciar este bem a todas as pessoas, tendo em vista que sim, há grupos que ainda não se utilizam da leitura e da escrita.

Importante destacar que, ao descreverem as diferentes fases da história da escrita, Dangió e Martins (2018) relacionam com as necessidades sociais de cada período. Com isso, concebem que a fala, tanto oral como escrita, só se articula a partir das interpelações dos sujeitos e com o objetivo de “edificação da vida cultural dos indivíduos” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 12).

Se atrelarmos as fases da história da escrita apresentadas por Dangió e Martins (2018) e Cagliari (1995) com o que Vigotski (1983) chamou, no processo de desenvolvimento da criança, de pré-história da escrita, vemos uma aproximação significativa. Nessa linha, antes das crianças atingirem o plano simbólico da escrita, elas se utilizam de gestos para se comunicar e, mais tarde, fazem o uso de representações gráficas, como as garatujas e depois os desenhos com a finalidade de representação da realidade. Claro que o movimento não se dá de forma linear, mas a partir de imbricações mútuas. Vale mencionar que, por conta do acúmulo da sociedade em relação aos conhecimentos, esse processo de desenvolvimento da

criança é relativamente curto, ao passo que o da história da escrita como bem cultural da humanidade foi construído por milênios.

Vigotski (1931) nos ensina que precisamos considerar o processo de apropriação da escrita processual, e, portanto, como movimento histórico.

O domínio da linguagem escrita [...] é, de fato, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. [...] Abordamos o ensino da escrita do ponto de vista histórico, ou seja, com a intenção de compreendê-lo ao longo do desenvolvimento histórico cultural da criança, podemos nos aproximar da solução correta de toda a psicologia da escrita (VIGOTSKI, 1931, p.128, tradução nossa).

Francioli (2012) sistematiza, a partir dos escritos de Vigotski, que a escrita é “[...] constituída por um sistema de signos desenvolvido historicamente, [...] representa um produto social, resultado das relações humanas [...] não é estática, mas está em movimento, em mutação e permanente transformação” (FRANCIOLI, 2012, p. 65).

Assim, para Luria (2010),

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque **durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.** Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo **antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta "pré-história" individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas,** semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (p. 143-144, grifos nossos)

O autor destaca que é um rico e valioso instrumento docente compreender os processos de desenvolvimento que antecedem o da idade escolar e se constitui como “conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever” (LURIA, 2010, p.144). Assim, quais são as funções basilares para o processo de apropriação da escrita e da leitura?

Ainda nos apoiamos em Luria (2010) para compreender o momento transitório, já que devemos levar em consideração estágios iniciais que se constroem na “[...] relação [...] externa com [a criança] e uma [...] mudança do "escrever" para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita [...] Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de [...] pré-instrumental” (p. 154). Nítido que, neste

momento, a criança não captou a língua escrita na sua essência, ou seja, na função que desempenha na vida dos humanos.

De acordo com a síntese de Dangió e Martins (2018), a linguagem, o gesto, a imaginação (alcançada principalmente na brincadeira de papéis sociais), a memória e o desenho (e os processos de simbolização) dão sustentação ao desenvolvimento da escrita e da leitura. Na medida que há essa apropriação, as funções que outrora se constituíram como basilares, começam a ganhar outras nuances. Desse modo, “[...] é necessário levar em conta o novo em cada período, em uma **relação figura-fundo** [...] tudo isso em um imbricamento sistêmico dessas e de outras funções psíquicas” (p. 246, grifo das autoras).

A relação figura-fundo pressupõe um entendimento que para o desenvolvimento de cada função psicológica superior (figura), exige-se um conjunto de outras funções (aqui colocadas como fundo). As funções que estão “ao fundo” servem de base para o desenvolvimento da que está em iminência (MARTINS, 2013).

Importante dizer que as funções psicológicas superiores ganham contornos outros a partir do curso de desenvolvimento pleno da consciência. De acordo com a elaboração de Vigotski (2018), a memória, por exemplo, está associada, na primeira infância, à percepção, se apresentando como função psíquica superior mais rudimentar. Após a apropriação da leitura e escrita, tal função (agora denominada volitiva) contempla um papel mais elaborado e voltado para a prática social.

No que diz respeito à fala, Vigotski (2018, p. 54) considera grandes marcos “*gesto indicativo*”, “*balbucio desarticulado*”, “*primeiras palavras*”, o surgimento de “*frases com duas palavras*” antes da “*fala desenvolvida*”. Segundo o estudioso, o movimento deve ser analisado na relação dialética entre o “velho”, ou seja, o que serviu de base para o surgimento do “novo”.

Nessa abordagem, Vigotski e Luria (2007) enfatizam a importância do processo de desenvolvimento da linguagem da criança sendo que, em seu início, é possível considerar uma aproximação com a dos macacos. No entanto, ao se relacionar com o outro e, fundamentalmente com o acúmulo produzido historicamente, tal comparação não faz mais sentido, pois há uma mudança brusca no desenvolvimento entre as duas espécies. Nessa linha de pensamento, se faz oportuno mencionar que somente durante o período pré-verbal as atividades instrumentais das crianças são

comparáveis às do antropoide. Tão logo inclui a fala e o uso de signos simbólicos na manipulação, ela transforma e supera totalmente as leis naturais anteriores, engendrando pela primeira vez formas apropriadamente humanas de comportamento (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

De acordo com o Vigotski (2010), a relação da nova aprendizagem da criança com a sua pré-história não se limita somente ao campo da linguagem oral e escrita, mas se estende a todo novo conhecimento a ser sistematizado. O autor faz menção à aritmética, discorrendo que “[...] a criança começa a estudar [...], mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou [...] operações de divisão e adição [...]; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética” (p. 109).

Frente à análise do reconhecimento do outro como fundante no processo do desenvolvimento do psiquismo humano, são pertinentes as indagações de Nogueira (1991) no que tange ao compromisso social da escola no processo de alfabetização.

Como o processo de desenvolvimento da criança é constituído nas interações sociais, dentro da escola? Como se dá o processo da escrita da criança, neste contexto? Em que medida a organização de uma proposta pedagógica interfere neste processo de construção? Como a ação pedagógica é construída? (NOGUEIRA, 1991, p. 1, grifo nosso)

Importante mencionar que a alfabetização compreende uma gama muito maior de conhecimentos, contudo a leitura e a escrita são, no processo, imprescindíveis. Não tem como se alfabetizar sem codificar e decodificar as palavras e, ao mesmo tempo, engendrar sentido. Assim, a importância da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é inegável. Todavia, entendemos que as escolas são situadas dentro de um sistema econômico voltado para o capital que, por si só, produz desigualdades sociais e econômicas (DANGIÓ; MARTINS, 2018). A instituição escolar, na mesma linha, produz desigualdades, classificando, muitas vezes, os alunos como os que aprendem e os que não aprendem. Seguindo a lógica do capitalismo, os alunos que não aprendem, geralmente, são os que apresentam um processo de desenvolvimento não convencional. Consideramos que

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais). (TULESKI, 2008, p. 143)

A partir dessa problematização e das indagações de Nogueira (1991), voltemos ao

nosso objetivo geral que vislumbra **analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum.**

Os alunos com deficiência intelectual são, muitas vezes, invisibilizados no processo de aprendizagem e, simultaneamente, de alfabetização. Vigotski¹⁷ enfatiza que

[...] é necessário falar acerca das leis do desenvolvimento das crianças sem e com deficiência, se revelando, na realidade, como uma única lei. O meio desfavorável e a influência que surge no processo de desenvolvimento da criança conduzem frequentemente e com mais força na criança com deficiência intelectual, [...] **que não só não ajudam a vencer a deficiência, mas pelo contrário, agravam e aumentam sua deficiência inicial.** (1997, p. 112, grifo nosso).

Dessa maneira, o autor acredita que, como há comprometimento no que ele chama de funções elementares, este aspecto carece de maior investimento pedagógico para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam da melhor forma possível. Nesse sentido, Padilha considera que

[...] o desenvolvimento humano é a passagem do ser biológico ao ser cultural e que são as condições de existência, criadas pelos homens, ao longo da história de cada povo, que promovem o desenvolvimento das funções propriamente humanas [...] (PADILHA, 2017, p. 9).

Para tal movimento, Vigotski (1997) elenca algumas considerações interessantes sobre os processos compensatórios. Interessante indagar-nos sobre

[...] o que mesmo significa compensar a deficiência quando nos orientamos por uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano? A deficiência é compensada? Se é compensada, significa que deixa de existir? É só no caso da existência de uma deficiência que ocorre a compensação? O que vem a ser realmente a compensação? Onde situá-la? No próprio indivíduo? No outro? Nas condições orgânicas? Nas relações sociais? Nas práticas educativas? Nas políticas públicas de educação inclusiva? (DAINEZ, 2014, p. 14)

Para Smolka e Dainez (2014), o conceito de compensação em Vigotski

[...] é mobilizado e sustentado e, ao mesmo tempo, intensifica **o princípio da sociogênese do desenvolvimento humano**, a heterogeneidade desse processo, o princípio da internalização das funções sociais em funções psíquicas superiores, as dimensões social-psicológica-orgânica entretecidas, **a plasticidade cerebral**, as interconexões das funções psíquicas superiores, os instrumentos técnicos e os signos/dimensão simbólica, o desenvolvimento cultural, a relação afeto-intelecto, o caráter criativo humano. (SMOLKA; DAINEZ, 2014, p. 106, grifo nosso)

Assim, corroboramos com a ideia de Vigotski (1997, p. 109, grifo do autor) quando afirma que “[...] **o coletivo é a fonte do desenvolvimento das funções**

¹⁷ Obra traduzida.

[psicológicas superiores] e, em particular, na criança com deficiência intelectual". Nesse coletivo e com o compromisso ético de compensação por meio de investimentos pedagógicos, somos suscitados a pensar na importância do processo de mediação pedagógica para que esses alunos avancem no processo de alfabetização.

Ao pensar no processo de mediação pedagógica como prática intencional de modo que os alunos acessem os conhecimentos planejados, precisamos ter em mente os questionamentos: "[...] qual é a imagem que o professor tem acerca do desenvolvimento da criança? De que forma isto transforma a atividade pedagógica?" (NOGUEIRA, 1991).

Algumas pesquisas, tais como as de Mesquita (2015) e Buzetti (2015), nos apontam que é de extrema relevância o olhar do professor no processo de alfabetização. O professor precisa apostar que esses sujeitos são capazes de aprender. Neste sentido, acreditamos no investimento nos "caminhos alternativos", como nos orienta Vigotski (1997).

Com essa proposta, Padilha formula que

[...] se as crianças com deficiência intelectual não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas. (2017, p. 11)

Assim, para nós, os caminhos alternativos devem ser pensados como estratégias de mediação ainda mais sistematizadas para atender às necessidades de crianças com deficiência. Entendemos que tais estratégias podem ser extremamente interessantes na dinâmica da sala de aula e podem beneficiar não somente os alunos público-alvo da Educação Especial, mas todos os discentes, visto que nem sempre os alunos aprendem determinados conteúdos e, mais especificamente, a alfabetização de um único modo.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VIGOTSKI, 2011, p. 864)

O autor elabora esse pensamento utilizando vários exemplos. Muitos deles foram

nutridos a partir de experimentos com crianças com e sem deficiência. Seleccionamos o exemplo abaixo para ilustrar:

[...] a criança começa a contar nos dedos quando, por não estar em condições de dar uma resposta direta à pergunta do professor sobre o resultado de 6 mais 2, ela conta nos dedos 6, depois 2 e diz: 8. Aqui temos [...] a estrutura do caminho indireto para a realização de determinada operação [...]: a criança, sem ter uma resposta pronta, automática, utiliza as próprias mãos, que antes eram para ela somente pano de fundo. Nesse caso, as mãos, que não possuem relação direta com a pergunta, adquirem significado de instrumento assim que a execução da tarefa pelo caminho direto se mostra impedida para a criança. Com base nessas colocações, poderíamos determinar também as próprias funções, o próprio propósito que cumpre essa operação cultural na vida da criança. A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais que a resposta primitiva revela-se insatisfatória. Como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança. (VIGOTSKI, 2011, p. 864)

A necessidade de pensar os caminhos alternativos, nessa lógica, extrapola os muros do trabalho pedagógico desenvolvido exclusivamente com as crianças público da Educação Especial, se tornando prática educativa comum a todos os estudantes. Nessa linha, Vigotski salienta a necessidade de pensar a educação a partir de um “olhar contemporâneo”, pois

[...] o olhar tradicional part[e] da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Os caminhos alternativos pressupõem a utilização de meios auxiliares. Assim, Oliveira (2014) formula que

[...] os signos são os meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas. Representam outros objetos, eventos, pessoas e situações que podem estar presentes ou distantes do ambiente imediato. Emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização para o outro e para si. Surgem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser apropriados como gestos significativos pelos sujeitos nas relações e se convencionalizam e estabilizam na história dessas relações (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Entendemos que, para atuar com os alunos, principalmente aqueles com deficiência intelectual, é de fundamental importância compreender a história dos estudantes, bem como seu nível de desenvolvimento para atuar no que Vigotski (1983) denomina de *zona de desenvolvimento iminente*. Como mencionado no início deste capítulo, esse campo permite que o professor contribua para que aquela aprendizagem que está em vias de acontecer se concretize.

Sistematizando, assumimos nesse trabalho a necessidade fundamental de pensar a mediação pedagógica como proporcionadora de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento das funções psíquicas. Nessa linha, o conceito de compensação nos ajuda a esquematizar estratégias didáticas para que alunos com deficiência se apropriem do conhecimento e, mais especificamente, da alfabetização. Entendemos que, para esse movimento, a linguagem é a função que desencadeará todo o movimento de ensino e aprendizagem.

Assim, é relevante salientar que, a partir da ideia de acúmulo no processo de aprendizagem e desenvolvimento, Saviani (2012) bem como Dangió e Martins (2018) acreditam que é preciso considerar alguns “automatismos” dos processos para a formação de conceitos dos indivíduos. Assim, ao automatizarem leitura e escrita, os alunos terão condições consideravelmente melhores de acessarem os “conhecimentos clássicos” (SAVIANI, 2012).

Na tentativa de explicar o fenômeno de automatização no processo de aprendizagem, Saviani (2012) faz uma comparação com o ato de dirigir:

[...] para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante [...]. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos[...] automaticamente. (SAVIANI, 2012, p. 17)

A partir dessa ideia, Gama e Duarte tecem suas considerações:

O caráter aparentemente paradoxal da condição de aprendiz está no fato de que, para alcançar a liberdade na realização de um determinado tipo de atividade, **o indivíduo precisa inicialmente ser destituído de sua liberdade, submetendo-se aos processos que ainda não domina quando tem início a aprendizagem; mas sua liberdade será reconquistada em um nível mais elevado, quando alcançar a autonomia na realização daquela atividade**, por meio do domínio das operações por ela requeridas. Esse processo de conquista da liberdade, pela mediação da subordinação inicial àquilo que se pretende dominar, está presente na atividade humana desde a mais primitiva produção de instrumentos. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 528, grifo nosso)

Com o objetivo de estreitar ainda mais a relação entre o automatismo e a alfabetização, evidenciamos um recorte de Dangió e Martins (2018, p. 135) que pontuam:

[...] quanto mais interagimos com as crianças por meio da linguagem, quanto mais desenvolvermos atividades que se utilizem da língua falada, maior será a probabilidade de a criança se apropriar da acústica da língua. Desse modo, posteriormente, com um trabalho

adequado de alfabetização, a criança será capaz de relacionar essa língua com a escrita por meio da aprendizagem da conversão das letras em imagens acústicas, até atingir, por fim, a automatização dessa relação. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 135)

Assentimos que esse fenômeno é fundamental no processo de aquisição de leitura e escrita de todos os alunos. Essa aquisição, por sua vez, é central para que o estudante seja alfabetizado. Uma vez que

O método histórico-crítico de alfabetização confere centralidade às multideterminações desse processo e considera o ensino propulsor do desenvolvimento da relação do aluno com o uso funcional da escrita. Além disso, também considera as dificuldades iniciais inerentes ao processo de apropriação da língua portuguesa, assim como sua regulamentação ortográfica por meio do princípio alfabético. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 245)

Para além disso, as autoras preconizam que estabelecer relações entre som e letra dialogicamente com a produção de sentido é imprescindível nesse processo. Ao analisar tal relação no processo de aquisição da escrita, Vigotski (1983) critica a análise produzida pela linguística tradicional, pois ela

[...] **considerava o aspecto sonoro da linguagem como um elemento totalmente independente, não determinado pelo aspecto semântico.** Por causa disso, considerou-se que a unidade do aspecto sonoro da linguagem era o som isolado. Por essa razão, a fonética tradicional foi preferencialmente orientada para a acústica e fisiologia e não para a psicologia da linguagem que, por essa razão, foi importante para resolver a questão da relação entre o aspecto sonoro da palavra e seu significado. (VIGOTSKI, 1983, p. 23, grifo nosso)

No que diz respeito à concepção de alfabetização na perspectiva histórico-crítica, Dangió e Martins (2018, p. 109) utilizam-se da teoria denominada “curvatura da vara” – sistematizada por Saviani – justamente para evidenciar que tal concepção não surgiu do plano inerte, mas de uma “análise dialética para que a alfabetização [...] encontre o equilíbrio” entre as concepções de alfabetização tradicional e da Escola Nova. Nas palavras das estudiosas “[...] a pedagogia histórico-crítica contempla esse equilíbrio na medida em que resgata os **conteúdos** necessários à alfabetização, prioriza a dialética **conteúdo/forma** no destaque que confere ao **destinatário** do processo educativo [...]” (DANGIÓ; MARTINS; 2018, P. 109, grifo das autoras). Nessa linha, a “[...] alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se [...] na prática social” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Por estar carregada de significações e conhecimentos sociais, a apropriação da leitura e da escrita produz na criança um desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-a das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, ***criar a necessidade de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de todo o professor atento ao ensino produtor de desenvolvimento***. (DANGIÓ; MARTINS; 2018, P. 26, grifo das autoras)

A sistematização do ensino de leitura e escrita, nesse sentido, busca pela participação ativa “[...] da vida social, agindo e interagindo com as significações [...] em um processo humanizado requalificador do psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento”. (DANGIÓ; MARTINS; 2018, P. 27)

De acordo com Francioli (2012), na abordagem histórico-crítica, leva-se em conta “[...] os conceitos históricos e culturais do desenvolvimento da linguagem escrita [...] o princípio da historicidade, especialmente no que se refere à [...] consideração do desenvolvimento cultural e social das relações entre pensamento e linguagem” (p. 61). A estudiosa faz essa síntese em contraposição à perspectiva *psicogenética*¹⁸. Com raízes no construtivismo, tal abordagem possui, por essência,

[...] enfoque biologizante que [...] é insuficiente, unilateral, errôneo e apresenta limitações ao propor o ensino espontâneo e superficial para as crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental. Dito de outra forma, mesmo que a psicogênese da língua escrita tenha apontado novas circunstâncias para a alfabetização, ela se reduz ao mesmo denominador, igualando sua interpretação aos fatos biológicos e não históricos, ignorando as diferenças entre o natural e o cultural e também ignorando que o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento da sociedade humana (FRANCIOLI, 2012, p. 61-62).

Na mesma linha de abordagem, Gontijo e Leite (2002) apostam na perspectiva histórico-cultural de alfabetização tendo em vista “que a formação nos indivíduos dos resultados do desenvolvimento histórico e social se realiza por intermédio de mediações entre o indivíduo e o gênero humano, sendo essas mediações exteriores ao organismo e não resultado da herança genética” (p. 145). Os autores enaltecem o conceito de “*apropriação da língua escrita*”, fazendo crítica à ideia de “*adaptação da língua*”, como fundamenta o construtivismo. Dessa forma, defendem que “a prática educativa da alfabetização é mediadora [...]” desta apropriação (GONTIJO; LEITE, 2002, P. 145).

É possível inferir, a partir das contribuições da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural, que a concepção de alfabetização, ancorada no princípio da “pedagogia

¹⁸ A psicogênese da Língua Escrita foi desenvolvida por Ana Teberoski e Emília Ferreiro.

revolucionária”, estabelece alguns pilares. O primeiro se fundamenta na ideia de apropriação dos conhecimentos acumulados pelos homens, neste caso a leitura e a escrita se inscrevem no processo. Nesta linha, mas já pensando no segundo pilar, o processo de apropriação desses conhecimentos se apoia na face histórica, levando em consideração tanto o processo de criação deste bem cultural, como o processo individual da sua internalização. O terceiro ponto está relacionado à prática educativa que tem função de organizar e sistematizar o ensino com vistas à aprendizagem discente. Assim, o último ponto que julgamos necessário mencionar está ligado à relação concreta e abstrata do processo de alfabetização.

Desse modo, a escrita, apesar de exigir uma relação abstrata, se expressa com uma base concreta (o registro) e só atinge níveis mais elaborados de abstração quando há o desenvolvimento da leitura. Assim, como toda aprendizagem se efetiva do abstrato para o concreto, a alfabetização, como aprendizagem, também se inscreve nessa trajetória. (DANGIÓ; MARTINS, 2018; MARTINS, 2013; MARTINS; MARSÍGLIA, 2015; SAVIANI, 2018; VIGOTSKI, 1983)

A partir das discussões dos conceitos fundamentais das perspectivas eleitas para este estudo, fizemos um detalhamento, no capítulo a seguir, do percurso metodológico bem como nossas perspectivas teórico-metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO E A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

No nosso entendimento, a pesquisa científica não deve ser vista como uma atividade individual, simples produto da vocação ou interesse pessoal do pesquisador [...]. Ela tem como objetivo encontrar respostas para questões que ainda não foram resolvidas pela ciência, visto que sua finalidade principal seja solucionar problemas, ou identificar vias para solucioná-los [...] (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 374)

Iniciamos este capítulo trazendo a importância da pesquisa científica como mola propulsora das grandes problematizações/mudanças no contexto da Educação e da Educação Especial. Ao propor esta pesquisa de doutorado cujo foco central é **analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum**, estamos cientes de que não mudamos/mudaremos de imediato o cenário educacional do país. Nossa intenção, nesse momento, “[...] é encontrar respostas temporárias para [essas] questões que necessita[m] ser suficientemente resolvidas [...]” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 375) – assim, a partir dessas possíveis respostas, colaborar com o campo educacional e, em particular, com a área de Educação Especial.

O compromisso da pesquisa, nessa perspectiva, teve sede de contribuir com a mudança do curso da escolarização – no caso, o movimento histórico de “insucessos” que alunos com deficiência intelectual encontram no processo de alfabetização – para uma realidade emancipadora. Entendemos que o caminho teórico-metodológico precisa dialogar com tal premissa. Com essa ideia, buscamos em Vigotski a relevância de se constituir um método de pesquisa. Nas palavras do autor,

[...] em qualquer nova área, a pesquisa começa procurando e elaborando o método. Poderíamos afirmar como uma tese geral que qualquer abordagem fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de pesquisa. O objeto e o método de pesquisa têm um relacionamento muito próximo. Por essa razão, a pesquisa adquire uma forma e um curso completamente novos quando relacionada à busca de um novo método, adequado ao novo problema [...]. (VIGOTSKI, 1983, p. 47)

Como mencionado no capítulo anterior, o materialismo histórico e dialético é o método ao qual Vigotski recorre para embasar e dar forma a sua pesquisa. Esse movimento toma como princípio a história dos sujeitos e suas interpelações socioculturais. Tais interpelações remetem às relações sociais e relações com o meio, ou seja, à sociedade e seus aspectos histórico, político e econômico.

Ao discutir essas questões, utilizamos a reflexão de Almeida, quando nos incita que

[...] ao assumirmos a categoria histórica do ser humano como determinante

das relações sociais, precisamos também assumir nossa historicidade como sujeito individual e, portanto, diferente de nós mesmos em diferentes tempos. Se somos diferentes de nós mesmos, é possível vermos a diferença do outro não como externa a nós, mas como expressão da construção histórica, cultural e social da concepção de homem em uma determinada sociedade. (ALMEIDA, 2010, p. 21)

As proposições de Vigotski, a partir de Almeida, tomam como cerne de análise uma pesquisa com abordagem qualitativa, escolhida para o desenvolvimento desta investigação. Entendemos que, nessa ótica, é possível considerar as especificidades e possibilidades de cada sujeito que carrega sua marca histórica e cultural.

Pimenta (2001) evidencia, em seu estudo, um crescimento de pesquisas em educação, principalmente após a "expansão da Pós-Graduação" a partir da década de 1980. Nessa direção,

[...] ganham força os estudos chamados de "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (PIMENTA, 2001, p.54).

Nesse sentido, apoiamo-nos na pesquisa-ação como perspectiva metodológica capaz de atrelar as tensões emanadas pelos diversos participantes da escola e possibilitar a sistematização de novos/outros caminhos para que discentes, em particular o público-alvo da Educação Especial, tenham condições de se apropriar dos conhecimentos sistematizados pelo homem ao longo da história. Nessa linha, concebemos que

[...] pesquisa-ação toma a realidade social como seu lócus de exploração. Não explora uma realidade abstrata ou idealizada. Trabalha com situações concretas, buscando não se deixar vencer pelas fatalidades ou por pensamentos que querem nos dizer: Não há soluções, quando, na realidade, elas podem se constituir. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p.778)

Compreendemos a perspectiva em relevo como um processo contínuo de formação continuada. Franco e Betti (2018) analisam tal abordagem [...] como pressuposto essencial a concomitância entre pesquisa e ação e a imbricação fundamental entre pesquisadores e práticos na perspectiva de **formação dos sujeitos** que dela participam (FRANCO; BETTI, 2018, p. 16, grifo nosso). Vislumbramos aproximações dessa ideia de sujeito coletivo com o pensamento de Vigotski (1983) que aponta que o indivíduo se constitui, em um movimento dialético, a partir do outro e de si mesmo (PINO, 2000).

As autoras supracitadas advogam que

[...] a pesquisa-ação em perspectiva pedagógica e crítica busca cientificizar e publicizar a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizam a formação e emancipação dos sujeitos da prática. Para isso exige uma interfecundação de papéis (participante ↔ pesquisador). O propósito da pesquisa-ação não é apenas produzir dados e teorias sobre a atividade educativa, mas fundamentalmente [...] permitir aos participantes uma cognição metateórica sustentada pela reflexão e **baseada num contexto sócio-histórico** (FRANCO; BETTI, 2018, p. 23, grifo nosso).

Essa abordagem, para nós, se constitui como importante, haja vista que a reflexão e as discussões precisam se atentar para o contexto pesquisado, bem como para os sujeitos e suas respectivas histórias de vida. Nessa linha, importante destacar o olhar crítico para a pesquisa em Educação, uma vez que

[...] tal metodologia fundamenta-se no pressuposto de que é possível conjugar a produção de conhecimentos – base de sustentação da pesquisa acadêmica – com a promoção de novas linhas de ação e de pensamento no cotidiano investigado (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, 2018, p.68)

Os autores supracitados complementam que

[...] os desafios e as dificuldades presentes na realidade social não são considerados fenômenos imutáveis, mas, ao contrário, uma vez reconhecidos como produção humana, esses fenômenos podem ser analisados, pensados, questionados e problematizados no intuito de serem transformados (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, 2018, p.69).

Essa ideia de analisar os fenômenos na busca por transformações foi defendida, também, por Barbier (1985). De acordo com o estudioso, ao se pretender

[...] mudar a sociedade é [preciso] formular a questão política não apenas das estruturas sociais instituídas onde se exercem as reações de força, os conflitos [...] de interesse [...] mas também **buscar a via das alternativas, dos desvios e microacontecimentos capazes de questionar o sistema instituído interrogando-o fundamentalmente pela prática e pela análise teórica.** (1985, p. 22, grifo nosso)

Os microacontecimentos, para nós, não são acontecimentos pequenos ou com pouco significado. Muito pelo contrário, são nutridos e gestados pelos participantes daquela específica realidade. Assim, ao selecionarmos uma escola e os processos de inclusão dos alunos, estamos falando de movimentos que se tornaram micro, quando olhamos para o contexto do país. Por essa via, entendemos que o movimento dos acontecimentos impulsionados pela pesquisa propiciou transformações.

Na matriz histórico-cultural, encontramos em Góes (2000) uma aproximação dos movimentos evidenciados com a “análise microgenética”. Essa perspectiva analisa os processos de desenvolvimento da criança com uma ótica “minuciosa” e as possíveis

“transformações do curso de eventos”. Em síntese, “[...] essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais” (GÓES, 2000, p. 15).

A aproximação entre a pesquisa-ação e a análise microgenética permite, a partir de uma relação dialógica “[...] criar uma interdependência metodológica em que uma subsidia a outra. Dada a natureza do estudo em que compreendemos que o macro influencia no micro e o micro no macro [...]”, explica Effgen (2017, p. 98).

Ao analisarmos a produção da Educação Especial, percebemos que vários autores, tais como Jesus (2006), Vieira (2012), Effgen (2017) e Santos (2017), ao utilizarem a pesquisa-ação, evidenciaram muitos microacontecimentos que, para nossa interpretação, mudaram, de certa maneira, o contexto analisado. Essas pesquisas nos revelam que os processos da pesquisa-ação não são lineares, mas, ao contrário, são construídos e problematizados num movimento que Barbier (2002) denomina de “flashes de mudanças” a partir de um movimento de reflexão de “vaivém”.

O princípio da mudança, na abordagem elucidada, implica para o autor três pontos cruciais, a saber:

[...] pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como um objeto possível de pesquisa; pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as consequências da reforma do curso; pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto ideológica. (BARBIER, 2002, p. 60)

Franco (2004) e Pimenta (2005) sinalizam que o caráter de mudança precisa ser expandido para além do olhar do pesquisador; assim, carece ser mediado e construído com todos os participantes da pesquisa. Nas palavras de Pimenta (2005), sem essa premissa o estudo pode ser caracterizado como “pesquisa-ação estratégica”.

Concordamos com Jesus quando problematiza que a pesquisa-ação colaborativo-crítica

[...] tem servido de base para criarmos conhecimento, tendo em vista, constituir/implementar/instituir novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto. (JESUS, 2008, p. 143)

A autora nos chama a atenção para a importância da pesquisa-ação colaborativo-crítica no que tange à formulação de novos conhecimentos para lidar com a

escolarização das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nutrino-nos do pensamento da autora e acreditamos que essa dinâmica investigativa contribuiu, conforme objetivo desta pesquisa, com os processos ligados aos processos de apropriação de leitura e escrita dos estudantes com deficiência intelectual.

Effgen (2017) justifica a escolha da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Para a autora,

[...] a necessidade de escolher uma metodologia de pesquisa que levasse em conta a realidade concreta, enxergando as possibilidades existentes, e que se constituísse de modo a criar com os envolvidos redes de colaboração que pudessem significar a construção de alternativas educacionais curriculares e ações nas práticas pedagógicas, para garantia da aprendizagem [...]. **A pesquisa-ação nos propicia colocar em análise e suspensão, através das espirais reflexivas, as práticas pedagógicas, na busca por rotas e caminhos alternativos.** (EFFGEN, 2017, 72-73, grifo nosso)

Ao assumir essa vertente, se faz necessário fazer a caracterização dos participantes e o detalhamento dos momentos da pesquisa, com foco em atender os objetivos elencados. No item que segue, fizemos esse detalhamento e assumimos quatro frentes de trabalho.

4.1 OS MOMENTOS DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Os momentos da pesquisa foram marcados pela necessidade imposta neste tempo-histórico, trazendo possibilidades de movimentos de resistência, luta e militância para a garantia do direito à educação a todos os discentes. Nesse cenário, há também possibilidades de superação e nossa aposta se fez sempre no coletivo, seja encontrando proximidades, seja nos estranhando.

Nessa ideia de criarmos proximidades, escolhemos o município de Vitória - ES para o desenvolvimento do estudo, conforme mencionado no primeiro capítulo. Faz-se necessário pontuar o que nos motivou para a escolha desse *lócus*: em primeiro lugar, pelo envolvimento da pesquisadora como professora de Educação Especial e do próprio movimento do grupo de pesquisa é possível reconhecer que o município vem investindo, ao longo dos anos, na organização da Educação Especial e nos seus serviços de apoio dentro da própria escola comum; além disso, historicamente, promove formações continuadas tanto para os professores da referida modalidade quanto para os demais profissionais da escola como pedagogos, professores regentes e diretores.

Entendemos que os movimentos desencadeados pelo município são de extrema relevância, pois afirmam o compromisso pela escolarização dos estudantes em questão como um dever coletivo da escola e do próprio Sistema de Ensino. Acreditamos que, com isso, propicia-se não somente a efetivação da matrícula dos alunos público da Educação Especial, mas também a permanência com qualidade. Vale mencionar que a proposta da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, pressupõe esses três eixos.

Nesse caminho, a escolha da escola e dos sujeitos envolvidos compõe a **primeira frente de trabalho** desta pesquisa. A escolha da escola se deu juntamente com a equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME), levando em consideração o reconhecimento da instituição escolar, tanto no que diz respeito aos trabalhos de alfabetização, quanto no processo de inclusão de alunos com deficiência. Nossa aposta foi estratégica, uma vez que acreditávamos que, por tal reconhecimento, a escola teria melhores condições de desenvolver práticas pedagógicas para que os alunos, aqui já mencionados, avançassem no processo de alfabetização e, assim, teríamos mais chances de evidenciar trabalhos profícuos, avançando com o debate no campo da Educação/Educação Especial. Nesse período inicial, em janeiro de 2019, apresentamos a pesquisa para a SEME a fim de requerer a devida autorização.

Logo após a etapa elucidada, contatamos a escola para exposição do projeto de pesquisa e, assim, juntamente com os profissionais dessa instituição, definimos as turmas bem como os alunos, no início de fevereiro. Cabe o destaque de que a pesquisa-ação pressupõe o coletivo para o delineamento do estudo e a formulação do problema de investigação. Dessa forma, conforme destacado no capítulo inicial, é possível depreender a trajetória da pesquisadora na lida com alunos com deficiência intelectual. Nessa linha, nesse espaço-tempo e com o processo de planejamento com outros discentes, o desenho investigativo foi se constituindo. Afinal, nós precisávamos entender como os alunos com deficiência intelectual se apropriariam da leitura e escrita?

Sendo assim, nesta pesquisa, a ideia foi focar as lentes investigativas nos processos de alfabetização de dois alunos com deficiência intelectual, matriculados entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental, bem como nas ações dos profissionais envolvidos. Justificamos tal delineamento por conta do “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade

Certa” o qual pressupõe que os alunos, ao final do 3º ano, estejam alfabetizados. No ciclo de alfabetização, espera-se um investimento maior para que todos os alunos se apropriem da leitura e escrita.

Vale pontuar o porquê da escolha de dois alunos. A inserção no ambiente escolar direcionou os processos de observação para um aluno que, ao nosso olhar, demandava investimentos pedagógicos para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores outras a fim de que a leitura e a escrita obtivessem sentido. Em diálogo com o grupo de pesquisa da Ufes, entendíamos que compreender o movimento do aluno era precioso, contudo buscamos com os profissionais da escola outro estudante que, de acordo com a zona de desenvolvimento iminente, pudesse avançar mais sistematicamente no processo sobre o qual nos debruçamos neste estudo, a entrada no mundo letrado. Com esses dois estudantes, buscamos discutir os avanços e os processos de involução, respeitando e potencializando suas especificidades. Após o aceite dos profissionais da escola, fizemos contato com as famílias para as devidas explicações e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹.

Apresentado o movimento inicial da escolha do *lócus* e dos envolvidos, destacamos que as outras três frentes de trabalho constituíram-se de forma simultânea, todavia, para melhor compreensão do leitor, explanaremos os movimentos por tópicos.

Analisar os documentos legais no âmbito da educação e da Educação Especial que perpassam a alfabetização, no contexto macro e micro, assim, assumimos a **segunda frente de trabalho**. Esse processo, ao nosso olhar, contribuiu para os entendimentos sobre a política municipal, estadual e nacional bem como os movimentos constituídos para o processo de escolarização dos educandos, aqui já descritos. Esse movimento foi o mais longo, uma vez que começou a ser investido no terceiro semestre do doutorado (2018) e findou em meados de 2021.

A **terceira frente de trabalho** contou com a problematização da dinâmica das salas de aula, principalmente os processos de mediação pedagógica e de compensação social com os alunos sujeitos de nossa investigação, na busca de possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

¹⁹ Anexo.

Esse movimento, com certeza, não ocorreu de imediato, pois precisávamos de aceitação dos profissionais; no nosso ponto de vista, esse processo se constituiu no fazer da pesquisa. Nossa intenção, para esse objetivo, era, junto com as professoras regente e especializada, discutir práticas pedagógicas que contribuíssem para o processo de alfabetização de todos os discentes. Nessa linha, contamos com os momentos de planejamento para a problematização das práticas pedagógicas, bem como a produção de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das estratégias. Entendemos que os tempos de planejamentos são curtos, assim, analisamos os movimentos da pesquisa como potencializadores para o momento.

Além disso, as necessidades surgidas em sala de aula apontavam que os alunos em questão necessitavam de intervenções, no campo da linguagem, leitura e escrita, mais sistematizados. O ideal era que esse trabalho fosse ampliado para o atendimento educacional especializado no modelo contraturno escolar, uma vez que o tempo da sala de aula comum não era suficiente.

Em conversa com o grupo de pesquisa da Ufes, organizamos alguns atendimentos na brinquedoteca da Ufes, no Centro de Educação Física com o objetivo de trabalhar as demandas educativas dos alunos de maneira mais sistematizada. Os detalhamentos do trabalho bem como sua organização serão melhor explorados no próximo capítulo.

A **quarta frente de trabalho** teve por objetivo compreender o processo de apropriação de leitura e escrita de dois alunos com deficiência intelectual, colaborando com a mediação pedagógica. Vale destacar que a terceira, quarta e quinta etapas duraram cerca de dez meses (meados de fevereiro a meados de dezembro)

Para essa etapa, se fez necessário, primeiramente, conhecer a história dos alunos e os processos de escolarização. Nesse caso, utilizamos a entrevista semiestruturada e conversas formais (conselho de classe, reunião de pais e planejamentos) e informais ao longo do ano como recurso para as informações com a família e com os profissionais envolvidos no processo de escolarização: professora regente, professora especializada e pedagoga.

Com a família, abordamos questões referentes ao diagnóstico, aos serviços de apoio intersetoriais, bem como o processo de escolarização desde a Educação Infantil. No caso dos profissionais, nossa intenção investigativa era compreender de que forma era organizado o trabalho com os alunos em questão, além de compreender a

constituição formativa das docentes/profissionais²⁰. Tal movimento se deu tendo em vista nossa expectativa de que os alunos desenvolvem as funções psíquicas superiores – bem como linguagem, escrita e leitura – na medida em que lhes são oferecidos um ensino sistematizado. Nessa linha, o processo de formação docente fundamenta todo o trabalho pedagógico.

Importante destacar que utilizamos essa perspectiva de entrevista, pois “[...] não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem uma certa estrutura, possibilitando [...] ao pesquisador maior liberdade para fazer perguntas sem estabelecer previamente uma sequência” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 168). Para esse momento, usamos gravador e registros escritos. Dessa maneira, com o material de áudio fizemos o trabalho de transcrição. Simultaneamente a essa etapa investigativa, realizamos uma observação participante na sala de aula²¹ que contou com os instrumentos diário de campo e câmera fotográfica com objetivo de registrar atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Lüdke e André (1986) nos falam da importância de se ter mais de uma pessoa observando a realidade. Para as autoras,

[...] é muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto [...], duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende [...] de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Outra questão que as autoras levantam está ligada aos processos formativos de cada indivíduo. Com a ajuda das pesquisadoras, vislumbramos que a imersão na realidade provocou, de certa maneira, uma outra análise, diferente da que tem sido realizada. Mas o que queríamos observar? E como fizemos isso? Ludke e André (1986) nos ensinam que o planejamento precisa preceder o ato. Vale o destaque que esse também é um dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2016; 2018). Sendo assim, o foco da observação foi na dinâmica da sala de aula no que se refere aos processos de alfabetização, ou mesmo aos que são fundantes e pré-requisitos para a apropriação desse conhecimento. Observar como alunos com deficiência intelectual o concebem e, simultaneamente, o trabalho desempenhado

²⁰ Todos os profissionais envolvidos diretamente na pesquisa são do sexo feminino. Assim, em todo o trabalho faremos menção demarcando o gênero.

²¹ Importante destacar que, ao iniciar o terceiro trimestre, sentimos necessidade de ampliar nossa lente de observação e realizamos um trabalho em outro espaço, no contraturno. Essa explicação será detalhada no próximo capítulo.

pelos profissionais para o cumprimento desse objetivo foram, para nós, pontos cruciais para esse procedimento de coleta de dados.

Cabe salientar que fizemos intervenções com os alunos sempre que o momento se mostrava oportuno, sem, é claro, ferir a organização das professoras. Inicialmente, desejávamos acompanhar o trabalho no contraturno, contudo a organização desse serviço assumiu complexidade ao longo do ano letivo, com início ao final do segundo trimestre. Sendo assim, optamos por trabalhar com os alunos, na perspectiva do contraturno escolar, no espaço da brinquedoteca do Centro de Educação Física da Ufes²². Acreditamos que com a nossa participação, a observação assumiu caráter participante. Essa “[...] é uma estratégia que envolve [...] todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

Nessa organização, atuamos nas salas de aula duas vezes por semana, em cada turno. Podemos dizer que, no turno matutino, tivemos, em média, 60 encontros e, 50 encontros no vespertino, em uma média de 4 horas por encontro. No que se refere aos encontros na brinquedoteca, foram 12, ao total, com, aproximadamente, 1 hora por encontro.

Consideramos que “[...] ao trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador” (BEYER, 2006, p. 32). Nem sempre, pelo que conhecemos da política de Educação Especial do município, é possível que o professor de Educação Especial desenvolva tal colaboração. Assim sendo, acreditamos que a pesquisa contribuiu com o processo.

Simultaneamente e bem próxima desse momento, está a **quinta frente** que visou *contribuir com a escola pela via da reflexão-ação, com práticas que valorizam processos de alfabetização pautadas na diversidade humana.*

Apostamos no movimento que a pesquisa-ação nos proporciona, o de reflexão-ação-reflexão. Essa dinâmica precisa ser entendida em uma perspectiva dialética, pois a atuação docente precisa estar em consonância com o planejamento sistematizado. A partir da dinâmica em sala, o professor precisa, novamente, refletir sobre os processos para identificação de alguns possíveis sucessos e insucessos. Apostamos que o

²² Essa situação foi detalhada no próximo subitem.

pesquisador externo tem papel importante, pois, por não estar inserido naquela realidade desde o início, os estranhamentos são mais latentes, auxiliando assim na reflexão do fazer pedagógico.

Barbier (2002) nos ensina que o pesquisador deve estar atento para ser capaz de “escutar/ver” os movimentos; ele precisa se portar como uma pessoa de “escuta sensível”. Assim “[...] o pesquisador precisa sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias [e] os valores” (BARBIER, 2002, p. 94). Esse conceito nos remete à questão que Vigotski menciona em relação à importância do outro. Mas quem seria o outro? Nós ou os profissionais da escola? A pesquisa-ação e a perspectiva histórico-cultural concebem certo caminho horizontal; dessa forma não há uma hierarquia nas relações, mas o movimento entre os diferentes profissionais ocasionaria uma leitura mais fortuita da realidade para uma possível intervenção.

Concebemos, dessa maneira, o momento de planejamento como um interessante espaço-tempo para o diálogo. Além destes momentos, a escola discutiu, no ano de 2019, a reorganização do projeto político-pedagógico. Dessa forma, junto com todos os profissionais da escola, discutimos assuntos pertinentes à Educação Especial a fim de a escola ter uma identidade no que tange ao ensino a esses discentes.

O movimento apontado nos ajuda a compreender que, para pensar em “[...] uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação crítica dos profissionais [...]” (JESUS, 2006, p. 206) e, simultaneamente, de pesquisadores.

Isto posto, utilizamos de nossos registros em diário de campo, nossas leituras sobre os processos de alfabetização e nossas interpretações da realidade para discutir com os professores envolvidos novas/outras possibilidades para o alcance do objetivo.

Entendemos que as diferentes frentes de trabalho e os movimentos junto com os vários profissionais foram de fundamental relevância para possibilitar o desenrolar do objetivo geral desta pesquisa de doutorado. Vale mencionar que a análise dos dados se deu no percurso de coleta e depois dele. A perspectiva teórico-metodológica investida pressupõe o envolvimento do coletivo. Apostamos, juntamente com a ideia de Jesus, Vieira e Effgen, que essa abordagem incita

[...] uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 785)

A partir de nossos envolvimento, interessou-nos capturar os *flashes* de mudanças, os movimentos de rupturas, as tensões, os desafios e as possibilidades da escola, das salas de aulas, dos alunos em tela, bem como dos familiares. Nessa linha, pensamos em um movimento em espiral, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de educandos quanto aos processos de conhecimento didático-pedagógicos das professoras.

Para melhor compreensão do leitor, dividimos nossas análises em dois capítulos. O primeiro refere-se ao processo de desenvolvimento da linguagem, sendo essa a função psíquica desencadeadora do desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, bem como os processos de escrita e leitura (VIGOTSKI, 1996). O segundo capítulo se apoiou na importância do par no processo de desenvolvimento do indivíduo. Ou seja, o coletivo se porta como crucial para o desenvolvimento tanto na infância como na fase adulta. Essa ideia fundamenta-se na formulação de Vigotski (1996) sobre a lei geral do desenvolvimento humano. O sujeito, primeiramente, necessita de relações [inter]psíquicas para, com isso, internalizá-las.

Pensar a pesquisa-ação como um estado de mudança, e ao mesmo tempo como uma possibilidade de formação para os envolvidos, vem nos ajudando a constituir novos meios para que a escolarização de todos aconteça, garantindo o aprender. Ao tomarmos os processos de apropriação da linguagem escrita sentimo-nos provocados a trabalhar, numa perspectiva que reconhecesse os desafios de educar na diversidade. (EFFGEN, 2017, p. 73)

5 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOCENTE E AS APROPRIAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Este capítulo ocupa-se em evidenciar como se constituiu o processo investigativo do estudo desde o momento inicial, de chegada à escola, até as estratégias para que os discentes avançassem no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, linguagem e alfabetização. Assim, há de se ponderar que havia um movimento histórico das relações naquele espaço escolar, seríamos, inicialmente, para àquele contexto, pessoas estranhas.

A necessidade de aproximação das pessoas e do *lócus* investigativo era, sem dúvidas, uma latência para a pesquisadora e para todo o grupo de pesquisa da Ufes. A partir daí, pesquisadora e profissionais da escola, ao longo do ano de 2019, foram se misturando naquele meio cultural e visualizamos tal movimento como bem sucedido, pois foi possível captar mudanças de natureza teórico-práticas. O envolvimento dos partícipes não deve ser pensada aqui como uma falta de eixo norteador das atribuições de cada um, mas como uma junção dos variados entendimentos para um bem comum: a apropriação da escrita e da leitura (e as funções psicológicas superiores imprescindíveis para tal) no processo de alfabetização.

Importante caracterizar que a instituição escolhida atende discentes do Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano). Seu espaço físico é muito bem organizado e nota-se uma estrutura física inclusiva com rampas de acessos nos diferentes espaços. Possui 12 turmas em cada turno (matutino e vespertino), além de contar com um laboratório de informática, biblioteca, parquinho, pátio arborizado, duas quadras poliesportivas (sendo uma coberta), sala de vídeo, refeitório com cozinha, banheiros (femininos, masculinos e um para pessoa com deficiência física), sala de recursos multifuncionais, auditório, sala para planejamento docente, almoxarifado, secretaria e salas de pedagogos, da diretora, dos professores e dos coordenadores.

A escola situa-se em um bairro considerado de classe média no município de Vitória. Outro destaque se dá ao expressivo número de professores efetivos. Poucos são contratados em forma de designação temporária. Essa situação é benéfica para a dinâmica da escola, uma vez que os professores trabalham juntos há anos,

possibilitando continuidade no que diz respeito aos processos de escolarização dos discentes, sem falar nas condições de trabalho.

Apresentados os recursos físicos e os docentes, é importante mencionar o movimento que se deu desde a autorização para a entrada nas salas de aula até o trabalho realizado nelas. Sendo assim, no dia 11 de fevereiro de 2019, às 7 horas, apresentamo-nos na EMEF “ANA MARIA MACHADO²³”. Relevante considerar que, à primeira vista, a escola parecia muito organizada, dispunha de livros de literatura em vários espaços, até mesmo nos cantos dos corredores. Dessa forma, era notório o cuidado com a formação dos leitores e futuros leitores.

Ao observarmos curiosamente os detalhes do *hall* de entrada, enquanto aguardávamos a diretora, encontramos alguns rostos conhecidos de professores que realizaram trabalhos com a pesquisadora em instituições escolares outras. Junto com o sorriso, vinha o abraço e a aparente alegria pela possibilidade de trabalharmos juntas novamente. Alegrávamo-nos, pois, na imensidão de incertezas, encontrávamos profissionais que acreditavam na nossa prática pedagógica.

A diretora atendeu-nos e ouviu a intenção da pesquisa bem como os possíveis instrumentos de coleta de dados. A profissional informou-nos que conversaria com as professoras e que deveríamos retornar na semana seguinte. Inicialmente, por conta de toda nossa ansiedade e desejo de iniciarmos o trabalho com os alunos e professores, ficamos um pouco desolados. Contudo, ao analisarmos a situação um pouco mais distante, reconhecemos que o fato evidenciava princípios de uma gestão democrática, reavaliamos, então, nossa impressão e valorizamos o ocorrido.

A partir do movimento, como sugerido pela direção escolar, conversamos com a pedagoga na semana seguinte. A profissional apresentou-nos os alunos público-alvo da Educação Especial do turno matutino e, rapidamente, destacou o processo de desenvolvimento de cada um. Assim, a partir da explanação da profissional, notamos que, no turno, havia somente um discente com deficiência intelectual o qual não havia se apropriado da leitura e da escrita. O aluno em questão, que aqui na pesquisa chamaremos de Leonardo, possui diagnóstico de Trissomia do 21 (T21)²⁴. A

²³ A escola e os partícipes da pesquisa receberam nomes fictícios para preservar a ética da pesquisa. Escolhemos o nome da escritora brasileira Ana Maria Machado como nome da instituição pesquisada em consideração a sua vasta produção e reconhecimento no campo da literatura infantil.

²⁴ A trissomia do 21 (T21) é mais conhecida como Síndrome de Down. Contudo, há um forte movimento,

pedagoga mencionou que o estudante cursava o 2º ano do Ensino Fundamental e que desde a sua entrada naquela escola, no ano de 2018, apresentava evoluções consideráveis no que tange ao desenvolvimento infantil. Assim, relatou as questões referentes à psicomotricidade, pois Leonardo não subia escadas ou ia sozinho para a sala, mas com o trabalho pedagógico foi adquirindo esse conhecimento.

Na fala da pedagoga, faltavam elementos para compreensão do nível de desenvolvimento no qual o aluno se encontrava, era preciso então conversar com a professora regente e de Educação Especial. Desse modo, a pesquisadora perguntou se era possível marcar um horário para o dia seguinte e a professora regente assentiu. No dia posterior, no horário marcado, a professora Luísa nos recebeu e já salientou que se constituiu docente desde 1985, mas que sempre via uma possibilidade de aprendizagem. Com isso, indagou a pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta de dados, metodologia, referencial teórico e, para nossa surpresa, quis saber como a pesquisadora iria se apresentar na sala de aula para as crianças. A pergunta de Luísa não era esperada e chamou atenção a questão da importância do planejamento na prática da professora. Essa situação deixou-nos confortáveis, pois a pedagogia histórico-crítica suscita que o ensino só pode ser considerado de qualidade se for intencional e, por essa via, planejado (MARTINS, 2016; 2018; SAVIANI, 2018). Elaboramos, então, a entrada da pesquisadora na sala de aula em conjunto.

Outro fator que nos despertou interesse foi a necessidade que a professora apresentava em aprender sobre a Educação Especial, pois, segundo a profissional, essa era uma demanda formativa. Conveniente mencionar que somos seres incompletos e que nossa incompletude fortalece a necessidade de estarmos em constante movimento de interação com o outro. Essa interação só é possível pela via da palavra que se efetiva na função psíquica linguagem, essa, por sua vez, subsidia todas as demais funções tipicamente humanas. A linguagem é, conforme discutido no capítulo 3, a função psíquica que tem seu processo de evolução, mas é o que dá

principalmente das famílias, para a mudança da nomenclatura, uma vez que a palavra DOWN, traduzida para a Língua Portuguesa (baixo), remete a uma ideia voltada para a lógica neoliberal “capacitismo”. Desse modo, por apoiarmos a crítica e ao movimento, nesta tese de doutorado, utilizaremos o termo.

condições de evolução de todas as outras funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1996).

O momento de entrada na sala de aula causou, nos olhinhos curiosos dos alunos do 2º Ano, muita agitação. A professora, de uma forma bem descontraída, mas tudo dentro do que havíamos planejado, perguntou à turma como eles faziam para descobrir coisas que ainda não sabiam. As respostas foram as mais diversas possíveis: “Leio uma revista!”; “Entro no Google!”; “Pergunto aos meus pais!”; “É por isso que a gente vem para a escola!”. A professora provocou: E como os cientistas fazem? As crianças começaram a responder novamente: “Tem laboratório!”; “É verdade, tem até uns com rato!”; “Eles ficam testando um monte de fórmulas!”.

Era notório o acúmulo que os discentes tinham sobre a produção humana, esse fenômeno não deve ser compreendido como isolado, mas analisado na ótica das condições de vida. Era evidente que a maioria dos estudantes tinha pais com condições de acompanhá-los na vida escolar, tinham acesso à internet, livros e acessavam os espaços culturais da cidade de Vitória, bem como de outras cidades/estados. Para além disso, a conduta da professora era extremamente progressista e revelava uma formação bastante elaborada e, com o passar dos dias, descobrimos que a professora se constituiu Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Voltando ao relato do primeiro dia de observação, Luísa levantou uma última questão: “E os estudiosos da Educação/das escolas como fazem para coletar dados?”. Os alunos não sabiam responder, assim a professora apresentou a pesquisadora, deixando que explicasse qual seria a dinâmica do trabalho. Dessa forma, a pesquisadora enfatizou que, em uma sala de aula, havia muitas formas de aprender, pois nem todos os alunos aprendiam da mesma maneira. Com isso, prosseguiu, era preciso investigar para que os professores pudessem elaborar melhor as estratégias para que, de fato, todos aprendessem. Os alunos ouviam atentos e, aparentemente, compreenderam o objetivo. Vale destacar que, com o passar das primeiras semanas, a estranheza absolutamente compreensível, uma vez que era um outro adulto na sala de aula, foi diminuindo e as crianças naturalizaram a presença da pesquisadora.

Leonardo sentava na última cadeira atrás do coleguinha por quem tinha predileção, o Davi. Ao lado do aluno, havia o estagiário Arthur. Até o momento observado, a

professora de Educação Especial não tinha sido apresentada à pesquisadora. Sendo assim, após o recreio, foi solicitado à pedagoga que tivesse um momento para que a profissional compreendesse o movimento da pesquisa. Em conversa, a professora de Educação Especial Luciana relatou que foi professora de Leonardo no ano anterior e destacou os avanços dele em um ano. O enredo era bem próximo ao que a pedagoga havia relatado.

A fim de entender como se deu o processo de mediação para os progressos de Leonardo, a pesquisadora interrogou Luciana. Contudo, não houve uma explicação clara dos movimentos que deram sustentação aos avanços. Importante mencionar que, diferentemente da professora regente, a professora de Educação Especial trabalha em regime de contrato por designação temporária²⁵. Essa condição, sem dúvida, é um problema, pois, além de ser uma tendência nacional, há uma rotatividade grande desse profissional interrompendo o trabalho de continuidade com os alunos. Todavia, há de se ponderar que a prefeitura de Vitória, mesmo com um número significativo de professores para atender a modalidade nessas condições, em sua grande maioria, organiza a rede para que o profissional tenha condições de atuar em uma mesma escola, ao menos dois anos letivos.

Após o momento com a profissional supramencionada, tivemos a oportunidade de conversar com Maithê, professora de Educação Física, que nos evidenciou alguns episódios do ano anterior que foram marcantes para o desenvolvimento de Leonardo. A profissional tinha um olhar atento para as diversas demandas de aprendizagem da turma e apresentava de forma organizada as estratégias que nem sempre eram diferenciadas das demais, mas demandava apoio mais sistemático.

A partir do panorama inicial, é relevante pontuar que nossas primeiras impressões condiziam com a realidade, tendo em vista que a escola tinha uma organização

²⁵ Precisamos abrir um parêntese na apresentação dos movimentos iniciais na escola para problematizar a condição do profissional de Educação Especial. O município de Vitória não criou, ainda, o cargo para professor de Educação Especial. Desse modo, mesmo que haja a função para tal exercício, não é possível lançar mão de concurso público para a área, uma vez que o Conselho Municipal de Educação precisa aprovar o cargo. Vale destacar que, anos atrás, o município criou um concurso somente para os profissionais efetivos, de modo que os aprovados poderiam seguir carreira na respectiva área. Infelizmente esse quantitativo de profissionais é ínfimo e não atende à demanda municipal.

interessante e, de maneira geral, compreendia o processo de inclusão de alunos público da Educação Especial.

Além disso, tendo como foco de análise a apropriação da leitura e da escrita, compreendíamos, a partir de nossas análises na sala de aula, que o processo de desenvolvimento no qual Leonardo se encontrava demandava direções e estratégias didático-pedagógicas que exigiam um trabalho voltado para o que Vigotski (2010) chama de desenvolvimento da pré-história da escrita.

Dessa forma, em consonância com o referencial teórico do estudo, entendíamos que, possivelmente, o aluno carecia de um enfoque mais direcionado para o gesto, linguagem oral, autonomia para circular pelos espaços escolares e fazer os devidos usos destes, a relação com o outro (par), o processo significação e simbolização, atenção voluntária e memória para destacar. Esse era, em princípio, um “ponto” da zona de desenvolvimento iminente na qual o estudante se encontrava e, ao mesmo tempo, o planejamento e estratégias pedagógicas precisavam estar atentos a isso. Essa foi nossa aposta inicial.

Tínhamos, como hipótese de trabalho, que, em um ano letivo, o aluno, considerando a sua zona de desenvolvimento iminente, compreenderia a relação simbólica do mundo letrado não em sua totalidade. Por esse motivo, não desconsideramos que esse processo é fundamental e imprescindível para que seja possível o processo de apropriação de leitura e escrita. Por essa aposta, resolvemos manter a pesquisa naquela turma. Entretanto, era nítido nosso desejo de encontrar um aluno que estivesse na iminência de ser alfabetizado ou de avançar no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em conversa com a professora de Educação Física Maithê, descobrimos que, no turno da tarde, havia a Maria, uma aluna matriculada no 3º ano, também diagnosticada com Trissomia do 21 e que, segundo a educadora, tinha uma compreensão dos espaços-tempos escolares, se comunicava com todos da turma, compreendia regras de jogos, brincava de faz de conta. Vale o destaque de que Maithê é efetiva nos dois turnos da escola, dessa forma, gentilmente, conversou com a professora regente do turno, a Gabriela, que aceitou de imediato o diálogo com a pesquisadora.

No dia seguinte, 13 de março de 2019, pesquisadora, pedagoga e professora do turno vespertino encontraram-se e discutiram a respeito da pesquisa, bem como objetivos

e demais demandas investigativas. A profissional relatou sobre o projeto “carro chefe” da turma que estava relacionado com o meio ambiente e que tinha colaboração de uma educadora ambiental, parceria firmada com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente. A profissional contou-nos que tentava organizar as atividades para que Maria e Gustavo, outro aluno diagnosticado com T21 na sala, tivessem condições de realizá-las e avançar com o conhecimento curricular. Além disso, Gabriela mencionou que trabalhou por anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e que, ao efetivar-se na rede de ensino de Vitória, reviu outras abordagens didáticas, sendo que a prática de inclusão escolar demandava caminhos bem diferentes.

A necessidade de mudança teórico-metodológica da professora nos chamou a atenção. Vimos com isso que a escola como um todo, ou seja, nos dois turnos, segue os princípios da inclusão social e educacional. Dessa forma, no começo da semana seguinte, 18 de março de 2019, demos início ao processo de observação na sala de aula. Na conversa inicial com a professora, decidimos que, no primeiro dia de observação, a pesquisadora faria uma apresentação nos mesmos moldes da realizada pela manhã. Os alunos abraçaram a pesquisadora logo na primeira semana de aula. O que nos chamou atenção logo de início era o fato de os alunos público da Educação Especial terem uma relação de pertencimento àquela sala de aula. Nota-se um trabalho muito próspero por parte da equipe escolar.

Vale mencionar que a professora de Educação Especial do turno Vespertino estava temporariamente com extensão de carga horária, pois a escola demandava três professores para atuar com alunos diagnosticados com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Dessa forma, como Helena possui formação na área e tem vínculo efetivo pela manhã na regência de sala de aula, foi convidada para atuar no turno contrário. A docente fazia um excelente trabalho colaborativo com a professora, entretanto a Secretaria Municipal de Educação teve que contratar uma outra profissional em designação temporária, pois essa é uma regra da Prefeitura – a extensão não pode se estender além de quinze dias letivos. Assim, Helena perdeu o trabalho de extensão.

Vale mencionar que, da mesma forma que a pesquisa foi apresentada aos profissionais da escola, os pais de Maria e Leonardo foram contatados e concordaram com a realização da pesquisa. Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram

devidamente assinados e datados por todos os envolvidos, tanto os responsáveis pelas crianças quanto pelos profissionais da escola.

A observação participante se deu em diferentes momentos e em espaços distintos (escola e brinquedoteca). Com o aluno Leonardo, se iniciou em meados de fevereiro e, com Maria, no mês posterior. Ambas as análises se estenderam até o final do ano letivo. A frequência à escola era organizada de acordo com as demandas da pesquisadora na Universidade e em outros eventos acadêmicos, por isso, em algumas semanas, a pesquisadora participou por três dias, em outras, por dois dias e, às vezes, uma vez na semana (durante 4h em cada turno).

Cabe destacar que, no terceiro trimestre, a pesquisa se estendeu no espaço da brinquedoteca do Centro de Educação Física da Ufes. Assim, os pais ficavam encarregados de levarem seus filhos no contraturno escolar uma vez por semana. Buscamos em Vigotski (1997) trabalhar na perspectiva da compensação social, uma vez que, na dinâmica da sala de aula, nem sempre era possível desenvolver mediação pedagógica a partir da especificidade do educando.

Dessa maneira, com Maria, o trabalho era mais individual, tendo como foco central a leitura e escrita. Já com Leonardo o trabalho era mediado no coletivo com outras crianças de um projeto²⁶ de extensão coordenado pelo professor doutor José Francisco Chicon (Centro de Educação Física), juntamente com a coordenadora do projeto de pesquisa professora doutora Ivone Martins de Oliveira (Centro de Educação).

Com as primeiras impressões e aproximações da escola escolhida e envolvidos na pesquisa, destacaremos os movimentos desencadeados com cada sujeito de forma separada. Nesse momento, nossas análises recaem para o processo de desenvolvimento da linguagem. Levando em consideração a importância da

²⁶ O projeto denominado LAEFA se divide em três subprojetos. O que compreende o espaço da brinquedoteca recebe crianças de 3 a 5 anos com autismo e deficiência intelectual da comunidade em geral junto com alunos de uma determinada turma do Centro de Educação Infantil Criarte (faz parte da Universidade Federal do Espírito Santo e sua organização tem apoio no Centro de Educação.). Todas as atividades são planejadas e registradas com filmes e fotos, além da observação participante. Os professores responsáveis discutem sistematicamente com os alunos da graduação, mestrado e doutorado as mediações realizadas com as crianças e planejam sempre o próximo encontro. Vale destacar que não foi possível nossa participação no processo de análise em conjunto, uma vez que tínhamos, no mesmo horário, outra demanda na Ufes.

linguagem para a teoria histórico-cultural e entendendo que esta propicia e medeia toda a relação humana, Luria (2010, p. 26) esclarece que

O aspecto "cultural" da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotski deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. O elemento "histórico" funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.

A partir dessa síntese e do entendimento de que a linguagem, além de propiciar o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, é uma função que está sempre em constante desenvolvimento, desde a fase inicial da vida até a final, vislumbramos que, para cada indivíduo, o trabalho demandaria investimentos diversos. Nessa linha, compreendemos que cada indivíduo carrega marcas que lhes são próprias, a partir de sua história de vida. Sendo assim, para facilitar a leitura, organizamos o texto trazendo, primeiramente, o trabalho com Leonardo e, posteriormente, com Maria. Para melhor situar o leitor, o quadro abaixo sinaliza os nomes de cada participante da pesquisa.

Participantes da pesquisa				
Turma	Aluno	Professora regente	Professora de Educação Especial	Professora de Educação Física
2º Ano	Leonardo	Luísa	Luciana	Maithê
3º Ano	Maria	Gabriela	Ana Cristina	

5.1 OS MOVIMENTOS COM LEONARDO

Conhecer Leonardo, sua história, bem como os processos de trabalho pedagógico foi de extrema relevância para pensarmos em estratégias e “caminhos alternativos” outros que dessem conta de avançar no processo de desenvolvimento do aluno. Foi possível entender que o estudante era bem assistido no que diz respeito aos cuidados familiares e em relação às terapias clínicas essenciais para o seu processo. Em conversa com a família, foi-nos informado que o aluno frequenta sessões de fonoaudiologia e terapia ocupacional desde a mais tenra idade. Em relação ao

processo de escolarização, desde os três anos, Leonardo foi matriculado na rede pública de ensino. Vale destacar que, no início da pesquisa, o discente tinha 7 anos.

Nossas primeiras aproximações com o aluno nos fizeram perceber que Leonardo relacionava-se de maneira muito tímida com os colegas de sala, ficando sempre à mercê da mediação do adulto – estagiário e/ou professoras. Além disso, o aluno verbalizava algumas palavras com bastante dificuldade tais como: [NÃ] NÃO; [CHÔ] ACHOU; [PRAÍ] ESPERA AÍ. Seus gestos eram limitados, dificultando assim sua comunicação. Sem dúvida para nós, era importantíssimo trabalhar o gesto de maneira bem sistematizada para que o aluno tivesse condições de se comunicar e interagir com seus pares, bem como favorecer a ampliação de suas vivências no plano simbólico. No item que se segue, fizemos uma análise do gesto, entendendo como um campo em desenvolvimento dentro de um mais amplo: a linguagem (VIGOTSKI, 2010).

5.1.1 A apropriação do gesto e os processos de mediação pedagógica

Para análise desse subitem, utilizamo-nos de um conjunto de episódios ilustrados por fotos, na tentativa de evidenciar ao leitor o movimento do aluno a partir da organização do trabalho pedagógico. Já de início, pontuamos que, com a apropriação de gestos, o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas, principalmente a percepção e a imitação, ganhavam outras nuances. De acordo com Martins (2013),

Os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora certos domínios, ora outros – fato que nos obriga constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor de seu desenvolvimento psicológico (MARTINS, 2013, 71).

Nos primeiros dias, buscamos observar o processo de desenvolvimento de Leonardo, bem como seus desejos e especificidades. Era preciso conhecer as zonas de desenvolvimento real e a iminente. A partir daí, fomos estabelecendo estratégias didáticas para o que o aluno aprendesse e ao mesmo tempo desenvolvesse. A cena abaixo²⁷, capturada na primeira semana de observação, nos evidencia que o aluno apresentava certo acúmulo no que diz respeito ao comportamento social de ser estudante/leitor.

²⁷ Imagem 1 a 5 remete ao primeiro semestre.

Imagem 1. Leonardo e o uso do signo livro



Os alunos haviam terminado as atividades as quais Leonardo não fez, embora insistência do estagiário e da pesquisadora. No momento, a maioria dos alunos circulava pela sala, enquanto Leonardo pegou um livro e começou a folhear. Houve tentativas de intervenção para que o aluno prestasse atenção nas cenas do livro, tendo em vista que a literatura escolhida compunha somente linguagem não verbal. A estratégia mediada não teve sucesso e o discente continuou com o que estava fazendo. Notou-se que em alguns momentos, Leonardo olhava para nós e fazia essa expressão caracterizando surpresa, não emitindo nenhum som.

É digno de registro que a expressão facial, embora usada sem uma aparente contextualização, pois na cena do livro não havia nenhuma imagem que pudesse de fato causar tal reação, se configura, para nós, como um trabalho de mediação desenvolvido pela escola e/ou família. É comum encontrar nos livros de literatura infantil cenas e trechos que demandam tal reação. Compreendíamos, dessa maneira, que Leonardo apreendeu o movimento. A memória e a imitação, embora precisassem ganhar outros contornos para o processo de evolução do discente, constituíam-se, assim como o gesto, em funções psicológicas superiores em processo iminente de desenvolvimento. Santos (2012, p.45) chama a atenção para os gestos representativos que são os mediados no plano social.

[Os] gestos representativos [...] quando acompanhad[os] do uso da linguagem verbal, e também do desenho pode determinar o desenvolvimento da linguagem escrita, porque esses gestos já se constituem como formas de expressão e comunicação da criança com as pessoas ao seu redor. (SANTOS, 2012, p. 45)

A observação do manuseio do livro foi interessante para pensarmos em estratégias didáticas para uso socialmente atribuído a este signo. Era, sem dúvida, importante trabalhar com Leonardo para que ele compreendesse a necessidade do manuseio correto do livro, ou seja, do início para o fim e que o seu contrário – do fim para o início – não desencadeava os devidos sentidos.

Nota-se que a relação simbólica entre signo e significado era uma demanda

emergencial para o desenvolvimento do aluno (MARTINS, 2013). Nessa linha, compreendíamos que o discente apresentava certo limite no processo de significação, não entendia a maioria dos direcionamentos e não conhecia os objetos que estavam ao seu redor. O livro, por exemplo, se mencionado sem apontar para a estante, ou sem fazer gestos com as mãos imitando o seu manuseio, não tinha sentido para Leonardo. Nota-se o desenvolvimento da dimensão simbólica.

Compreendíamos o gesto como fundante no processo de desenvolvimento, bem como o processo de significação. Nas palavras de Vigotski (1998, p. 128), “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...]”. Dessa forma, aos poucos fomos trabalhando esses aspectos com o aluno.

Imagem 2. Leonardo usando o tambor



Na sexta-feira antes do Carnaval, a escola organizou-se para um momento coletivo entre todos os discentes. Os alunos do primeiro ao quinto ano foram de fantasia, conforme a organização da escola. Uma professora conseguiu contato com uma escola de samba e alguns dos integrantes aceitaram ir à instituição para uma apresentação. Os alunos dançaram e interagiram com os outros. Observamos que Leonardo relacionava-se somente com os funcionários da escola e demonstrava certa incompreensão do que estava acontecendo ao seu redor. Assim, ao final da apresentação, pedi para que o aluno pudesse manusear o tambor. Um integrante sentou-se ao seu lado e mostrou ao aluno o uso correto da baqueta. Com isso, o aluno imitou o movimento, demonstrando muita satisfação ao soar o som produzido no atrito entre baqueta e instrumento. Nesse momento, outros alunos da escola se aproximaram de Leonardo.

A aproximação de outros colegas e a participação do estudante na atividade da escola causaram muita satisfação ao aluno. A construção de sentidos sobre a apresentação da escola de samba demandava a interação com o outro, a imitação e o trabalho sistematizado. Começamos a investigação das demandas e desejos do estudante a fim de elaborar um trabalho de intervenção.

A princípio, Leonardo se recusava a desenvolver trabalhos dentro de sala de aula. Demonstrava predileção por folhear os livros de forma aleatória e brincar com jogos de encaixe. Precisávamos ganhar a confiança do aluno para que aceitasse nossa intervenção e, ao mesmo tempo, ampliar o repertório volitivo do aluno. No início do ano, professora regente e estagiário diziam-nos que sentiam dificuldades em propor atividades para o aluno, pois apresentava certa restrição no manuseio dos materiais pedagógicos como lápis de cor, giz de cera, cola, massinha, tinta dentre outros.

Optamos, inicialmente, pelo trabalho de reconhecimento dessas texturas, pois entendíamos que o discente apresentava receio em manuseá-los por conta do atrito – no caso dos lápis e do giz de cera no papel – e da consistência pouco sólida – como cola, tinta e massinha. Leonardo apresentava-se de maneira muito limpa, causando descontentamento se algum material o sujasse.

A compreensão do aluno em relação à sujeira e ao controle do seu corpo chamou-nos a atenção. Entretanto, era preciso trabalhar com o aluno mostrando-lhe que uma vez sujo, era possível fazer higienização. Vale destacar que optamos por escolher, inicialmente, objetos que não causassem incômodo e impressão de tanta sujeira.

Imagem 3. Leonardo usando areia colorida



A partir da ficha do nome, produzimos a letra L com a massinha. Mostramos para ele que era o L de Leonardo. Embora essa relação não tivesse sido compreendida pelo estudante, nossa intenção era que ele manuseasse os materiais. Como a massinha foi recusada de imediato, colocamos dentro de uma vasilha areia colorida. Aos poucos, o discente foi aceitando colocar sua mão. Como havia a preocupação com a sujeira, mostrávamos que era só esfregar uma mão na outra e a areia caía das mãos.

O aluno foi aceitando nossa intervenção e, paulatinamente, fomos conseguindo estabelecer um trabalho de intervenção mais sistematizado. Entendemos que o processo de desenvolvimento do gesto não se dá de maneira isolada. Assim, Vigotski (1996) esclarece-nos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só acontece no movimento interfuncional. Nessa linha, para que o gesto ganhasse outros sentidos, não podíamos trabalhar de maneira disjunta. Era preciso concebê-lo na relação com a percepção, memória, pelo caminho do manuseio dos materiais existentes na escola.

A questão da coordenação motora fina e grossa, nessa lógica, merecia ganhar um sentido para que Leonardo as desenvolvesse. Pensando na mesma proposta de trabalho das funções psíquicas, elaborávamos estratégias para o trabalho da habilidade no contexto dos conteúdos e atividades desenvolvidos pela turma. Essa questão talvez merecesse um destaque, pois parece haver um consenso de que a maior necessidade pedagógica para alunos público-alvo da Educação Especial se configura no trabalho com o desenvolvimento da coordenação motora. No entanto, Padilha (2000) nos ensina que os movimentos do nosso corpo, e até mesmo os gestos, por se constituírem como relações significativas, carecem da apropriação

cultural para que a pessoa/aluno os desenvolva.

Nesse aspecto, a autora tece sua síntese

Falar de formas culturais da conduta nos remete às práticas discursivas. Para o deficiente mental que ouve e vê, é possível ‘pensar’ e ‘falar’ com as mãos, no sentido de se fazer entender e interpretar ações com os movimentos do corpo, com os gestos. É possível falar através das palavras dos outros. É possível pensar com a ajuda de signos visuais. É possível lembrar com a mediação da própria palavra e da palavra dos outros, de objetos, de ações partilhadas, de gestos. É possível narrar olhando para os desenhos ou tomando as palavras ouvidas. Trata-se do reconhecimento, no gesto do outro, do que pode ser seu (PADILHA, 2000, p. 66).

Na busca por melhor atender as demandas do estudante, aos poucos, fomos conquistando a confiança de Leonardo e, nessa conjuntura, traçamos uma linha de trabalho de mediação para o avanço do aluno, sem perder de vista o contexto da turma. Cabe ressaltar que atrelamos, nesse momento, o conceito de mediação ao instrumento de trabalho, a prática planejada e intencional (MARTINS, 2016).

Começamos a conversar com o estudante mostrando os objetos de seu cotidiano, explicando sempre os devidos usos. Um fato que nos chamou atenção foi quando a professora regente leu a história “Atrás da porta” de Ruth Rocha. Pedimos ao aluno que abrisse a porta da sala de aula (sem nenhuma demonstração de onde ela estava). Sem sucesso, mostramos para Leonardo a porta e apontamos para a fechadura, pedindo que ele a abrisse. O processo demandou que o estagiário saísse, fechasse a porta e, então, batesse para que o aluno de fato internalizasse a ação.

A porta começou a ganhar outros sentidos no cotidiano de Leonardo. Ao ler a história para toda a turma, em uma roda, a professora usou do suspense para que os alunos levantassem hipóteses do desfecho dos fatos. Assim, o personagem principal descobriu uma porta e a professora Luísa perguntou: - O que o menino encontrou atrás da porta? As respostas variaram: “Um monte de ratos!”, “Brinquedos quebrados!”, “Uma caverna!”. Luísa deixou o suspense e só terminou a leitura da história no outro dia.

A profissional, após ler o final da trama, mostrou para Leonardo o que o personagem havia encontrado: uma estante repleta de livros. O aluno expressou-se de maneira alegre, lançando um largo sorriso, uma vez que era notório seu gosto pelos livros e pela biblioteca da escola. Nesse momento, entendíamos que o discente começara a fazer relações simbólicas entre a representação (por meio do desenho ou imagem) e

o real. Entendia que a imagem é um modo de representação da realidade (VIGOTSKI, 1998; MARTINS, 2016). Com isso, fizemos uma atividade a fim de explorar o gesto de apontar como uma possível maneira de comunicação.

Imagem 4. Leonardo e o gesto de apontar



Mostramos ao aluno o livro e chamamos sua atenção para o que o personagem havia encontrado ao abrir a porta. Quando Leonardo viu a mesma imagem na atividade e ao ouvir a pergunta, apontou para a resposta correta.

Esse processo de apontar a imagem não aconteceu de forma instantânea e/ou natural. Desde o início do ano, fazíamos o movimento de pergunta e, mesmo o aluno não apontando, conduzíamos o movimento a fim da possível apropriação. Com isso, após quase dois meses de trabalho, o aluno começou a dar possíveis respostas. Esse foi o primeiro dia do ano letivo em que o aluno respondeu a uma pergunta, desta forma.

O fato de ele ter apontado implica duas questões interligadas. A condição de ensino possibilitou o gesto de apontar. No entanto, acreditamos que ao partir do signo que lhe causava prazer/vontade – o livro – o gesto foi significativo. Como aborda Vigotski (1998), a vontade é socialmente mediada, podendo alcançar outras dimensões se intencionalmente abordada. Desse modo, a “[...] vontade [deve ser] compreendida como uma função psicológica superior compreendendo uma série de relações características de tal definição (constituição social, processo mediado por signos etc.)”, elaborou Oliveira (2019, p. 13). Importante dizer que nesse episódio temos o “*gesto dêitico*” (ZOGAIB, 2019), aquele que tem por objetivo apontar para algo concreto evidenciando que encontrara a resposta, frente à perguntada que lhe foi feita.

Leonardo gostou da reação dos adultos, assim resolvemos estender a atividade. Cortamos um pedaço de papel e dobramos como se fosse uma porta para todos os alunos. A professora pediu que os estudantes escrevessem outro desfecho para a história, colocando-os na condição de escritores. Com Leonardo, trabalhamos a imagem dele. O estagiário desenhou o aluno e, ao colocar as características como os

óculos de grau (na mesma cor e formato), o aluno sorria. Reconhecer-se na representação do outro, evidenciava-nos a percepção do estudante sobre si. Vigotski (1998, p.19), nesse ponto, destaca que a percepção “[...] se funde estreitamente com a imagem eidética, produz-se aqui, se forma análoga, uma fusão direta entre os processos do pensamento visual e os da percepção, de modo que uma é inseparável da outra”.

A professora, no movimento de lançar mão de diversos gêneros textuais, teve a ideia de trabalhar a canção “Abri a porta”, do compositor Dominginhos. Após apresentada a letra e melodia da música, os alunos aparentavam gostar e, na segunda vez, já começaram a cantá-la, utilizando como recurso mnemônico a letra da música impressa. Com esse trabalho, Luísa resolveu, no momento da cantoria, encenar com Leonardo alguns movimentos sugeridos na canção:

<p>“Abri a porta!” (pedia para o aluno fazer); “Apareci!” (Luísa entrava na sala acompanhando o ritmo da melodia); “A mais bonita” (dava uma volta ao redor de Leonardo a fim de que compreendesse que a mais bonita pudesse ser ela); “Sorriu pra mim” (a professora abaixou-se e olhando nos olhos do aluno, lhe ofereceu um sorriso).</p>
--

O trabalho perdurou por dois dias e os alunos fizeram a demonstração da música para Maithê, professora de Educação Física. Imediatamente esta professora mencionou a possibilidade de realizar uma apresentação com a música na festa julhina. Os alunos demonstraram satisfação. Esse episódio foi detalhado mais à frente, no capítulo 6.

Com o trabalho sobre a porta, Luísa quis expandir para a janela do quarto dos alunos. O que era possível observar da janela do quarto? Com Leonardo, fizemos um trabalho de intervenção na sala. Assim, mostramos para ele a janela da sala, conduzimos o movimento de abrir e fechar (como era muito alta, não foi possível que o aluno fizesse o movimento). Mostramos que da janela era possível ver as árvores e o céu. No momento em que as crianças desenvolviam os textos a partir da observação da janela do quarto, fazíamos com Leonardo uma atividade a fim de sistematizar o que era possível observar na janela da sala de aula.

Imagem 5. Atividade realizada por Leonardo em colaboração com o colega



Fizemos a janela de papel para todos os alunos. Leonardo não quis realizar a colagem das árvores. Dessa forma, a pesquisadora chamou o colega Davi para que ele fizesse o movimento inicial, colando uma árvore. Esse movimento foi importante para Leonardo começar a fazer o dele, pela via da imitação.

Importante evidenciar que o aluno, após término da atividade, levou o caderno para a professora corrigir. Luísa solicitou que fechasse e abrisse a janela e o aluno, usando o papel colado em seu caderno, compreendia o que lhe era solicitado, realizando o movimento esperado. Podemos observar com isso que o discente compreendeu o uso social dos verbos abrir e fechar. Outro ponto que merece destaque é a importância do par no movimento de aquisição de conhecimentos de Leonardo, configurando-se como interessante e primordial (maior aprofundamento no capítulo seis).

Nesse caminho, reconhecíamos que a resistência do aluno em realizar as atividades, ia, na medida em que trabalhávamos a partir do nível de seu desenvolvimento, ganhando outros contornos. Leonardo, ao ser problematizado frente a situações problemas, desenvolvia-se. Nesse aspecto, Oliveira (2019) diz-nos que

[...] o domínio do mundo externo é ocasionado pelo uso e criação de instrumentos e signos; o domínio da própria conduta é realizado por meio dos processos de significação. **Estes processos são direcionados por meios de estímulos e motivos que agem como mediadores do ato volitivo.** (p. 73, grifo nosso)

A cola, ou melhor sua textura líquida, era algo que visivelmente incomodava o aluno. Arthur, o estagiário, teve a ideia de sujar a mão de cola e levar até a pia para que Leonardo compreendesse que era possível lavar. Feito isso, Arthur sujou por querer a mão do estudante que, no mesmo instante, levantou demonstrando que desejava lavar (levantou as mãos e apontou para a porta). Nessa linha, “o gesto mantém uma relação de interdependência com a linguagem oral, e não deve ser visto como um adereço, um ornamento ou um apêndice em uma interlocução entre professores e alunos”, elaborou Costa (2017, 101).

O gesto ganhou, nesse contexto, nuances de significação e de comportamento autônomo. Leonardo compreendeu que o fato de ter sujado a mão era rapidamente solucionado com a ida ao banheiro. Esse fato nos chamou atenção, pois se o aluno tinha essa compreensão, poderia pedir para ir ao banheiro com diferentes sentidos sociais.

Válido pontuar que, até meados do primeiro trimestre, não havia o cuidador²⁸ para tratar as questões de higiene. Assim sendo, a mãe de Leonardo, todos os dias, após o recreio, ia até a escola para trocar sua fralda. Sem sombra de dúvida, esse movimento se configurava como complexo, pois essa era tarefa da rede de ensino, não da família. Após a chegada da profissional que tinha por função os cuidados, observamos que o aluno continuava indo de fralda e a profissional fazia a troca sempre que necessário.

Em conversa, discutimos com a professora de Educação Especial (Luciana) que precisávamos trabalhar a autonomia do aluno, era preciso fazer o desfralde na escola. Foi-nos informado, pela mãe, que o aluno vai ao banheiro sozinho em casa e que acreditava que na escola ele necessitaria da ajuda da cuidadora, uma vez que o espaço era muito mais amplo.

Após essa conversa, pesquisadora e professora regente acordaram que o trabalho deveria ser realizado. Assim, pediram para que a mãe enviasse roupas extras suficientes para o caso de o aluno se sujar. No dia seguinte, a professora colocou Leonardo para sentar na primeira cadeira facilitando o processo da ida ao banheiro. Com o passar dos dias, professora regente, estagiário e pesquisadora percebiam quando o aluno queria ir ao banheiro. Leonardo adquiriu o gesto de apontar para o pênis.

Mesmo que considerávamos tal gesto como infantilizado, foi a forma que encontramos, naquele momento, para que Leonardo nos dissesse sobre sua necessidade fisiológica. Acreditamos que, paulatinamente, este gesto poderá ser substituído por outro. Vale ressaltar que é comum crianças na idade de Leonardo empenharem tal movimento quando a necessidade de urinar atinge seu ápice. Para

²⁸ O cuidador é o profissional responsável pela higienização, locomoção e alimentação. Na prefeitura de Vitória, encontramos esse trabalhador na Educação Infantil (creche) e na Educação Especial. No caso de Leonardo, o direcionamento desse profissional estava voltado somente para a higienização.

nós, mesmo com a problematização deste gesto, era mais interessante o movimento de apontar do que urinar na sala de aula, causando uma exposição frente à sua turma.

Por algum tempo, a pesquisadora esteve junto no processo, orientando o que precisava ser ensinado passo a passo, entendendo tal processo, de uso do banheiro, higienização e retirada/colocação da roupa como atividade de “inserção na cultura” (PADILHA, 2000). Compreendíamos que o trabalho exigia um direcionamento pedagógico de alguém da escola.

Progressivamente, Leonardo foi avançando no processo e, ao final do ano letivo, era capaz de realizar o trabalho sem nossa intervenção, embora a cuidadora ainda não fosse totalmente dispensável.

O reconhecimento do estagiário e da cuidadora sobre a importância da instrução, para o processo de internalização do estudante foi muito interessante, pois em alguns momentos os mesmos pareciam não acreditar no processo, às vezes soltavam para a pesquisadora “- Você é muito exigente com ele, tadinho”, sempre com um tom leve, de brincadeira. O rigor pedagógico é fundamental para que os discentes com e sem deficiência se apropriem dos conhecimentos, assim, defendíamos tal abordagem para a profissional e estagiário (MARTINS, 2013; 2016).

O gesto combinado para indicar a necessidade de urinar conquistou outras dimensões no mundo simbólico, como pode ser observado na foto e descrição abaixo²⁹:

Imagem 6. Leonardo e processo de significação a partir da imagem



Nessa foto, pesquisadora e estagiário mostravam ao aluno figuras relacionadas ao seu universo (objetos, utensílios domésticos, brinquedos, alimentos, para evidenciar). Ao visualizar a figura do vaso sanitário, Leonardo a apanhou sem pestanejar e apontou. Perguntamos o que era aquela imagem, Leonardo apontou como faz quando quer ir ao banheiro.

O movimento foi repetido para que a professora regente o visse. O gesto se configurou

²⁹ As imagens 6 a 13 foram capturadas no segundo semestre.

como propiciador de grandes outras conquistas com Leonardo. No que se refere aos objetos ao seu redor, Leonardo não os compreendia a partir de nomes, utilizamos então estratégias usando nossa fala e, ao mesmo tempo, gesticulando para que o aluno internalizasse os sinais e tivesse condições de compreendê-los. No início de nossas observações, o aluno ficava perdido com a organização dos materiais. Era necessário pedir-lhe que colocasse os óculos ou mostrar-lhe a lancheira para ir ao recreio ou, ainda, apontar os objetos do estojo para manuseá-los.

Quanto ao uso de óculos, fazíamos o movimento, inicialmente, com as mãos, formando dois círculos na frente dos olhos, verbalizávamos para que Leonardo colocasse os óculos. Primeiramente, precisávamos mostrar a mochila e, então, o aluno abria a parte correta para apanhá-los. Após essa dinâmica, e com muita intervenção diariamente, no meio do ano, Leonardo já conseguia entender quando mencionávamos a utilização dos óculos. Leonardo começou a identificar suas próprias características e as de outras crianças. Aqui temos indícios do *gesto icônico*, uma vez que leva em consideração o formato dos objetos reais (ZOGAIB, 2019).

As partes do corpo humano que compõem sua identidade foram trabalhadas a partir do gesto. O ato de apontar para as partes do corpo se constituiu em uma apropriação considerável no ano letivo. Sempre que possível, de acordo com o que era desenvolvido com a turma, mostrávamos vídeos de pessoas (adultos e crianças) realizando diversas atividades nos mais variados contextos da sociedade.

Ao adotar tal prática, chamávamos sua atenção para as características de cada indivíduo, sexo, fase (bebê, criança, adulto e idoso) e características físicas. Vale mencionar que os vídeos eram diversificados, assim compreendíamos a necessidade do trabalho com o recurso evidenciando pessoas reais e de animação. A animação infantil faz parte do cotidiano do aluno, tendo em vista os desenhos animados comuns na infância. Nessa lógica, investíamos ao máximo na relação simbólica entre real e ficção.

Do pensamento perceptivo, a criança aperfeiçoa o domínio da função simbólica, **utilizando objetos e imagens, na qualidade dos signos, como substitutos de objetos reais**, que se afinam pela significação que as palavras adquirem pela intervenção do adulto. **Essa conquista permite que as crianças comecem a resolver tarefas de cunho complexo**, cognitivo, buscando explicar os fenômenos observados, por meio do pensamento complexo (LAZARETTI, 2016, p. 140, grifos nossos).

No segundo trimestre, Luísa começou a trabalhar o sistema monetário. Fez um

mercadinho com embalagens de produtos do supermercado e uma caixa registradora com as cédulas da moeda brasileira. Leonardo começou a parear as cédulas e demonstrava gostar de organizar tal caixa. A docente fez várias brincadeiras explorando o material e o aluno participava à sua maneira. Dessa forma, mostramos uma foto do supermercado mais próximo à sua casa. Imediatamente, Leonardo apontou e sorriu com um aparente ar de surpresa.

Assim, começamos a mostrar, no mercadinho, alguns alimentos e produtos de higiene pessoal encontrados no supermercado. Leonardo gostou da brincadeira/atividade. Sempre que tocava em algum objeto perguntávamos para que servia e o aluno, quando sabia, fazia o movimento gestual esperado. Assim o fez com o suco e o leite, levando-os até a boca. Quando Leonardo não conseguia identificar o produto, fazíamos o movimento e ele, em um processo de imitação, repetia-o. Tal fato aconteceu com o xampu, ao tocar na embalagem, precisou de nossa mediação para compreender o devido uso. Nossa impressão para esse ocorrido foi de que o aluno não conhecia a marca, pois a embalagem em si era mais indicada para o uso do adulto.

Imagem 7. Leonardo e o processo de abstração e simbolização



A cena expressa um grande avanço no processo de desenvolvimento de Leonardo. Ao perguntarmos o que gostaria de comprar no mercadinho, o estudante foi direto na caixa de bombom. Ao abrir, se deu conta de que estava vazia e fez um bico (expressão comumente realizada por crianças quando a expectativa foge à realidade).

Nota-se que o gesto ganhou sentido no processo de simbolização e de imitação (VIGOTSKI, 1998; PADILHA, 2000). Portanto, é imprescindível que o adulto esteja completamente ciente das demandas educativas e se adiante oferecendo ao discente as ferramentas necessárias para as novas apropriações (SAVIANI, 2018). A figura acima evidencia o processo de significação do signo e do próprio sentimento.

Interessante pontuar que, na medida em que trabalhávamos com o aluno a questão do gesto, sua linguagem oral se desenvolvia, algumas expressões como [NSTH] ou [ARGH], comumente expressadas quando o esperado não acontece, começaram a fazer parte do repertório de Leonardo. Na ocasião do bombom, o aluno expressou-se utilizando a primeira expressão – [NSTH].

Na caixa vazia, havia o desenho de todos os bombons que a compunham. Após o momento de descontentamento do aluno, a pesquisadora começou a brincar apontando para determinado bombom, colocando o dedo próximo à boca, fazendo movimento de mastigação – fazia isso e soltava algumas expressões como [HUMM] ou dizia: - NOSSA, QUE GOSTOSO ESSE BOMBOM! Leonardo achou engraçado e repetiu o movimento, possivelmente configurando em “*gesto metafórico*” (ZOGAIB, 2019), tendo em vista a aproximação de um “*conceito abstrato*”.

O trabalho de faz de contas e de papéis sociais foi muito interessante no processo de apropriação do gesto e de simbolização (MARTINS, 2016). Notamos que o aluno começou a dispor dessa ferramenta, principalmente ao ver imagens de alimentos. De acordo com Lazaretti (2016)

O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, como uma atividade lúdica, é marcada por uma ação isolada com um determinado objeto para, em seguida, a criança o utilizar de maneira diversa, em ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações reais cotidianas na vida das pessoas. Portanto, o principal significado consiste no seguinte: *brincar é representar o homem* (LAZARETTI, 2016, p. 131-132, destaque da autora).

Imagem 8. Leonardo e o processo de simbolização



A professora distribuiu encartes de supermercado para toda a turma. Fez alguns problemas a fim de explorar o sistema monetário. Com Leonardo, utilizamos as imagens de alguns produtos, escrevemos à caneta o valor e o estudante comparava o valor escrito com as cédulas, colando-as nos locais indicados. O movimento de pareamento foi muito importante para o discente, principalmente no que diz respeito ao processo de evolução da percepção e da atenção.

O aluno fazia o movimento de apontar para o alimento e colocar na boca em todas as imagens de encarte e/ou revista que encontrava. A aquisição do gesto permitiu ao estudante criar outros meios de comunicação com o outro, estabelecendo um entendimento sobre seus desejos e necessidades. Essa situação também foi captada em uma atividade do LAEFA, a partir do movimento do gesto, o aluno conseguiu expressar-se e se fez entendido.

Imagem 9. Leonardo utilizando-se da linguagem gestual



Nesse dia, o trabalho aconteceu na brinquedoteca. Os monitores dividiram as crianças em dois grupos, os piratas e os índios. Após a apresentação das características de cada grupo, ambos se juntariam para um “suposto ataque”. Leonardo ficou no grupo dos índios. Os monitores apresentaram as características principais do comportamento indígena, a partir de um vídeo. Após a amostragem do vídeo, uma monitora desligou a tela para que os alunos confeccionassem os acessórios indígenas. Após realizar a tarefa, Leonardo sentou-se na frente do computador e apontou para a tela, demonstrando insatisfação por estar desligada. A pesquisadora sugeriu que ele ligasse. Notamos que o aluno sabia o que estava fazendo e, ao ligar sem nenhuma ajuda, apontou e soltou um [ACH], que entendemos como achou.

Esse momento foi compreendido, por nós, como um “salto qualitativo, pois o gesto e a linguagem oral já faziam parte na vida de Leonardo (MARTINS, 2013). Essas apropriações ou processos de apropriações são imprescindíveis para novas aquisições, bem como o desenho, a leitura, a escrita e o cálculo.

Como já mencionado, vale frisar que na medida em que o aluno se apropriava de alguns conhecimentos e desenvolvia certas funções psíquicas, mais atribuía sentido ao processo de mediação e intervenções didático-pedagógicas. O aluno começou a compreender os tempos da escola e a hora das atividades ganhou sentido, pois as desenvolvia. Destacamos que, no início, Leonardo demonstrava desinteresse e

muitas vezes se recusava a realizar o que lhe era proposto. No processo, algumas vezes o aluno demonstrou insatisfação com nossa presença, tampando o rosto ou levantando o dedo como se não nos quiséssemos naquele lugar.

Até mesmo esse descontentamento do discente foi, por nós, captado como movimento de avanço, pois a pesquisa propunha intervenções com o discente e este, ao seu modo, dizia que não estava gostando daquela mudança. Compreendíamos os desejos de Leonardo, contudo tentávamos avançar com ele pela via do convencimento e, assim, conquistávamos outras aproximações.

Destacamos aqui a importância do movimento dialético quantitativo/qualitativo e o seu inverso, qualitativo/quantitativo, que estava intimamente ligado aos processos de intervenção do aluno. Martins (2018) nos esclarece que este movimento é primordial, uma vez que quanto mais ferramentas o professor/adulto oferece a seu estudante, mais condições ele terá de se desenvolver. Na linha de pensamento, na medida em que o discente se desenvolve, oportuniza maior mediação. O movimento é crescente e em espiral.

Vale destacar que os episódios analisados permitem apontar que o desenvolvimento dos gestos “evolui”, articulando diferentes processos psíquicos: a memória (vaso sanitário); conhecimentos e vivências anteriores (supermercado); vontade/desejos (bombom; livros).

No movimento, julgamos que seria importante trabalhar princípios da alfabetização para que o aluno não ficasse em defasagem em relação aos conhecimentos escolares e, ao mesmo tempo, conseguisse mais aproximação com seus colegas de sala. Com essa necessidade, começamos a realizar trabalhos direcionando esse conhecimento.

Entendíamos que não deixaríamos de trabalhar o gesto, a brincadeira de faz de conta, o desenho e a linguagem oral, mas que essas funções mentais ganhariam outros/novos sentidos para Leonardo. No item que segue, fazemos uma análise mais detalhada do processo.

5.1.2 Leonardo e o mundo da escrita e leitura

Tomemos aqui a complexidade da escrita que foi, ao longo da história da humanidade, se constituindo no meio cultural. Se a escrita foi inventada a partir do processo de

evolução do homem, de suas relações com o outro e com o meio em que vive, a apropriação desse signo se dá, atualmente, a partir dos mesmos interesses de sua criação. Luria (2010, p.99) argumenta

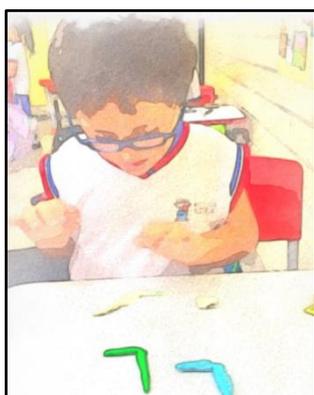
[que] escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação.

Nessa perspectiva, a criança se apropriará desse conhecimento quando este for uma prática cultural do seu meio e ela começar a concebê-la como forma de representação da realidade.

Embora os processos de escrita e de leitura careçam da evolução de outras funções psíquicas, em uma relação interfuncional (MARTINS, 2013), as crianças da sala de Leonardo já se utilizavam dessa função, era uma prática daquele coletivo para se comunicar. Sendo assim, começamos a trabalhar com o aluno, sempre tentando fazer uma relação com o que a professora regente, Luísa, estava ensinando. Vale destacar que utilizávamos imagens/figuras, pois essa também se constitui como forma de representação da realidade e Leonardo, ainda, não se utilizava dessa ferramenta.

O episódio que se segue toma por base a leitura de imagens a partir da letra inicial de seu nome.

Imagem 10. Leonardo e a letra L



Essa atividade foi feita um mês após o aceite de Leonardo ao uso da massinha. A professora trabalhava os fonemas possíveis a partir da letra L. Assim, nós trabalhávamos com o estudante o L do seu nome, como também de animais e objetos.

O leitor pode se perguntar: A trajetória no desenvolvimento se deu de forma linear? Tal inquietação pode se dar pela forma como elegemos ao narrar os episódios. Contudo, os movimentos elencados nesse estudo buscam evidenciar o processo de aquisição de conhecimentos e o processo de desenvolvimento a partir da zona

iminente. Nessa linha, conforme alerta Vigotski (1998), tal processo não é, e não pode ser entendido como linear, mas como um movimento em espiral. Dessa maneira, em muitos momentos, Leonardo aparentava não entender o que falávamos mesmo que tivesse obtido sucesso em momento anterior. Esse ir e vir no processo de aprendizagem e desenvolvimento é bastante comum e não foi diferente com Leonardo. Como já mencionado neste capítulo, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores pressupõe movimentos aparentemente contraditórios – a evolução e a involução – que se dão dialeticamente (VIGOTSKI, 1983). Tal movimento

[...] se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VIGOTSKI, 2000, p. 139)

Na atividade acima, no primeiro momento, Leonardo apresentou uma reação de descontentamento, levantando o dedo indicador e pronunciando [NÃ]. O não, para nós, evidenciava que Leonardo não queria fazer a atividade, pois demonstrou que gostaria de pegar os livros. Assim, estagiário e pesquisadora mostraram para o estudante que todos os colegas estavam fazendo a atividade. O discente abaixou a cabeça de forma abrupta, demonstrando sua insatisfação. A professora regente chamou sua atenção e a pesquisadora sugeriu em voz alta que iria ajudar quem demandasse ajuda. Nessa ocasião, os adultos saíram de perto e começaram a direcionar mediação pedagógica com outros alunos. Vez ou outra, notávamos que Leonardo, ainda de cabeça baixa, inclinava um pouco a cabeça e olhava, de modo que se nossos olhares se cruzassem, ele baixava rapidamente a cabeça. Após uns quinze minutos de “gelo”, optamos por chamá-lo assim, o aluno fez as atividades com nosso auxílio.

Interessante pontuar que, de uma maneira geral, os discentes apresentam, em algumas ocasiões, desinteresse por realizar algumas “tarefas”³⁰ (comumente alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam o termo). Esse processo é comum também a Leonardo. Geralmente, o fenômeno ocorre quando é exigido algo que ainda não domina, mas está em processo para que de fato haja o desenvolvimento.

³⁰ Importante destacar que a professora trabalhava com alunos os diferentes fonemas da letra L: LH, L com som de [L] e L com dom de [U].

A insistência é de extrema relevância, pois, ao mesmo tempo em que o suposto “gelo” ou “abandono” provocou um sentimento em Leonardo, o despertou para a realização do que lhe era proposto. Leonardo começava a dar pistas do seu reconhecimento como partícipe daquele grupo social, ou seja, daquela sala de aula.

As imagens abaixo revelam o trabalho para o reconhecimento da letra L em diferentes situações.

Imagem 11. Leonardo na atividade de reconhecimento das letras



A partir da massinha, procuramos palavras nas revistas que tivessem a letra L. Escrevemos a letra L em um pequeno papel e o aluno colocava o L em cima da letra correspondente na palavra. Após identificar quatro letras L, escrevemos o seu nome, LEÃO, LÁPIS e LUA. Colamos todas as palavras no caderno e lemos uma a uma pedindo que o aluno colasse ao lado a figura correspondente.

Para o episódio, fazem-se necessários alguns destaques. O primeiro se deve ao movimento angular dos olhos na tentativa de fazer a correspondência correta das letras. Vale ressaltar que tal prática parecia não fazer sentido para o aluno no início do ano, observávamos que Leonardo tinha um olhar com ângulo reto. Para esse trabalho, de ampliação do movimento ocular, percorríamos o dedo a fim de que o discente nos acompanhasse e, assim, sua percepção/olhar ganhasse outros sentidos.

Na ocasião, notamos que não precisávamos mais percorrer o dedo, Leonardo já era capaz de identificar as letras sem nossa ajuda. O movimento de colocar um papel com a letra correspondente foi ideia do estagiário Arthur, uma vez que, nesse caso – da representação das letras e palavras – o gesto de apontar não se constituía significativo para o aluno. A percepção, como função psíquica em desenvolvimento, ganhou outro sentido na medida em que investíamos nas questões referentes ao conhecimento e

suas significações (VIGOTSKI, 1983; MARTINS, 2013).

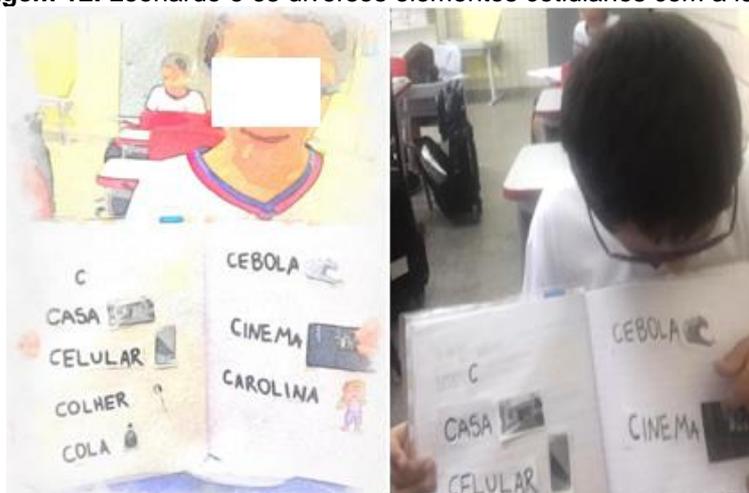
No segundo momento da atividade, compreendemos que o estudante ainda não fazia a relação simbólica com as imagens. Percebemos o fenômeno mais precisamente a partir das figuras do lápis e da lua. Assim, exploramos estas figuras situando-as. No caso do lápis, enfatizamos seus diversos usos e, no caso da lua, utilizamos imagens da praia de Camburi³¹ (em Vitória/ES) em que a lua aparecia.

Para além desses movimentos, fizemos letras L e o aluno colou em cima da letra correspondente nas palavras trabalhadas. Nosso objetivo, nesse momento, era apresentar-lhe que cada figura pode ser representada também pela escrita e que uma mesma letra, no caso a do seu nome, pode estar presente em diversas outras palavras. Para finalizar a exposição do episódio, na sala havia mais três crianças com nomes que iniciavam com a letra L. Apresentamos as crianças com umas plaquinhas feitas pela pesquisadora, apontando para a letra em destaque. O movimento de ajuda dos colegas foi expressado, por ambas as partes, com muito contentamento.

Era compreensível que a relação simbólica se constituía como crucial para Leonardo. O lápis, por exemplo, faz parte da vida do estudante e, para nós, causava estranheza o discente não o reconhecer a partir de nossa leitura. Foi preciso mostrar-lhe para que manuseasse a figura e colasse no caderno. Investimos em outras atividades desse tipo. As figuras abaixo ilustram um episódio em que a professora trabalhava com a turma os fonemas possíveis a partir da letra C.

³¹ Camburi é a praia mais conhecida no município de Vitória. Possui uma extensão consideravelmente grande e sua orla se constitui como um cartão postal da cidade.

Imagem 12. Leonardo e os diversos elementos cotidianos com a letra C



Nessa atividade, escrevemos as palavras em seu caderno e, antes de pedir que Leonardo as colasse, apresentamos as figuras uma por uma sem pronunciar seus respectivos nomes. Destacamos duas reações. A primeira foi a partir da figura do celular, o aluno olhou para nós, apontou para a figura e soltou um [OH!]. A pesquisadora perguntou: — Você gosta disso? Gosta de jogar? O aluno respondeu com um sorriso. A segunda reação foi quando viu a imagem do cinema, olhando para nós como se não acreditasse que estivesse vendo a figura.

Nesse episódio a figura da casa não foi identificada pelo estudante. Entendemos que tal incompreensão se deu porque a estrutura da casa de Leonardo era diferente da figura, haja vista que o estudante mora em um prédio. Assim, mostramos, no celular, diversos formatos de casas: edifício, plana, de pau a pique, de madeira, a fim de que o estudante ampliasse o conceito de CASA.

Ao lermos Celular, Leonardo apanhou a figura imediatamente para colar no caderno. No caso da colher, o movimento não foi instantâneo, foi preciso fazermos o movimento com as mãos imitando o percurso da colher até a boca para que o aluno entendesse. Com a imagem da cola, a estratégia foi parecida com a da colher. A figura da cebola não foi identificada pelo aluno, assim mostramos vídeo de uma pessoa cortando o legume.

Curioso que, no primeiro momento do manuseio das figuras, Leonardo demonstrou reação de felicidade ao tocar na imagem do cinema. Todavia, ao lermos a palavra CINEMA, o aluno não fez a relação esperada de selecionar a figura. Desse modo, era evidente que o aluno não fazia a relação simbólica entre a palavra e a imagem, mas inferimos que atribuía um sentido àquele espaço.

Em conversa com a mãe, ao fim do dia, ela nos relatou que o aluno adora ir ao cinema.

Esse espaço fazia/faz parte do universo de Leonardo. Assim, investimos um pouco mais para que ele compreendesse que o espaço utilizado para assistir aos filmes era socialmente denominado de cinema. Após dois dias apresentando a figura para o aluno, ele foi capaz de apontar para a imagem do cinema.

Outro destaque que fazemos é o aparente desconhecimento de CASA. Em outro momento, notamos que Leonardo era capaz de mostrar o caminho da escola para sua casa, assim, entendíamos que a relação entre palavra e significado carecia de estreitamento maior. É digno registrar que, em uma aula na informática, os alunos utilizaram a ferramenta do *Google Maps* para fazer o trajeto da escola até a residência. Utilizamos a rua em imagem real e começamos o trajeto do portão da escola. Foi para nós impressionante, pois, a cada esquina que aparecia, Leonardo apontava para a direção que deveríamos tomar. A sua residência fica a cerca de 500 metros da escola. Ele conhecia o trajeto e, quando chegamos em frente a seu condomínio, começou a apontar e a pronunciar [ÓH]. O ocorrido, para nós, foi valorizado, pois não esperávamos aquela resposta.

O último episódio que elegemos para evidenciar as aproximações de Leonardo com o mundo letrado se deu na aula de História e Língua Portuguesa. A professora abordava sobre os brinquedos e brincadeiras antigas: bola, amarelinha e roda. A professora fez um campeonato de amarelinha ensinando-lhes as regras. Leonardo conseguiu entender o movimento de lançar a pedra, mas não compreendeu o movimento de pular, mesmo com nossa insistência. O importante era que, aparentemente, o aluno demonstrava felicidade no momento descontraído com os colegas e professora.

Após o momento, a professora fez o “estudo das palavras” e utilizamos os mesmos substantivos que a professora escreveu no quadro.

Imagem 13. Atividade brinquedo e brincadeira



Nessa atividade, Leonardo identificou CARRINHO e BOLA. Fizemos o movimento de mostrar-lhe vídeos de crianças realizando a mesma atividade das outras imagens. À medida em que o aluno assistia ao vídeo relacionado a alguma brincadeira/brinquedo, apresentávamos as figuras para que ele identificasse, naquela seleção, a imagem correspondente.

O modo como Leonardo identificava as imagens, após apresentação dos vídeos, era fascinante. Apontava, soltando algumas expressões como [ACHÊ] ou [TÁKI]. Notamos que suas expressões também iam se modificando, pois antes pronunciava o verbo achar na terceira pessoa – [ACHÔ] e agora o utilizava na primeira pessoa do singular. O mesmo acontece com a expressão “está aqui”, no início pronunciava [AKI].

No simbolismo, o desenvolvimento implica a articulação entre diferentes funções psíquicas, as quais gradativamente vão se tornando mais complexas. Assim temos o gesto de apontar, o jogo simbólico, ampliação do vocabulário e a articulação adequada das palavras.

O movimento entre o processo de desenvolvimento do estudante e a nossa compreensão do processo de ensino/mediação era dialético, ou seja, acontecia no movimento de interdependência. Com isso, o aluno dava-nos pistas, ao longo de seu processo, de como intervir, mediar e pensar em estratégias didáticas para que pudesse avançar no processo de desenvolvimento das funções psíquicas. A relação entre a prática pedagógica atentando-se às demandas explicitadas pelo aluno, compõe a perspectiva de ensino formulada pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2018).

O trabalho com Leonardo e com seus professores nos faz defender a ideia sustentada por Vigotski que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nessa linha de pensamento, o professor necessita estar atento à zona de desenvolvimento iminente para que haja o planejamento intencional e sistematizado. Entendemos aqui que o trabalho requer a participação de professores regentes e de Educação Especial.

No capítulo seis, discutimos como as interrelações com os colegas, mediadas ou não

pelo adulto, foram estopim para o avanço dos discentes. Apresentados os movimentos construídos com Leonardo para pensar na questão da linguagem, escrita e leitura, voltamos nossos olhares para os processos Maria.

5.2. OS MOVIMENTOS COM MARIA

Inicialmente não tomaríamos como foco de análise dois estudantes. Contudo, no encontro com Maria foi possível analisar avanços no que tange à apropriação da leitura e escrita, importante foco de nosso trabalho. Como nos havia dito a professora Maithê – de Educação Física, Maria era totalmente independente no que diz respeito às relações com os colegas. Além disso, notávamos que a estudante era muito querida por todos a sua volta.

O desenvolvimento deste subcapítulo se deu, assim como fizemos com Leonardo, por análises de episódios. Nossa intenção foi captar o processo de apropriação de leitura e escrita. Nessa aposta, e como mencionado no início, Maria utilizava linguagem oral para comunicar-se e, além disso, o desenho fazia parte do cotidiano da aluna. Contudo, entendíamos que algumas mudanças na linguagem oral, na atenção voluntária e memória lógica ganharam outros contornos, na medida em que mediávamos os processos de leitura e escrita. Dessa forma, evidencia-se a dinâmica dialética do desenvolvimento das funções psíquicas, elaborada por Vigotski (2018).

Inicialmente, precisávamos compreender o processo histórico de Maria. Com isso, em conversa com a mãe, descobrimos que a estudante nasceu no interior do estado, município pouco populoso que dava condições de Maria e seus dois irmãos mais velhos brincarem na rua. Esse fenômeno, segundo a mãe, foi importantíssimo para o desenvolvimento da aluna, pois, na rua, ela começava a compreender regras de jogo e de convivência social. Sabia que havia momentos em que ganhava e em outros, perdia.

Para além da questão do favorecimento geográfico, a mãe nos informou que a diferença entre o irmão do meio e Maria era de menos de dois anos. Assim, imitava o comportamento do irmão como o hábito de comer, engatinhar, andar e, mais adiante, brincar de bola, pique-esconde, pique-pega e casinha. A mãe narra, em tom de brincadeira, que era muito protetora e que ficava feliz por Maria ser a caçula, pois

como dizem popularmente, no terceiro filho os pais são “menos cuidadosos”. Desse modo, Maria conseguiu conquistar mais autonomia. Na visão da mãe, aprendeu com o irmão as primeiras *regras da conduta humana* (LAZARETTI, 2016). Interessante pensar aqui que Maria era assistida pela família, mas a importância da presença do irmão que, em seu processo de desenvolvimento não estava tão distante do de Maria, foi crucial.

Ainda em diálogo com a mãe, descobrimos que, por conta da situação empregatícia do pai de Maria, a família sempre estava em processo de mudança. Com isso, Vitória foi o terceiro município da família. Naturalmente, toda vez que mudavam de cidade, havia a troca de colegas e escola. Para a mãe, a estudante havia se adaptado rápido e muito bem aos colegas, professores e à escola “Ana Maria Machado”.

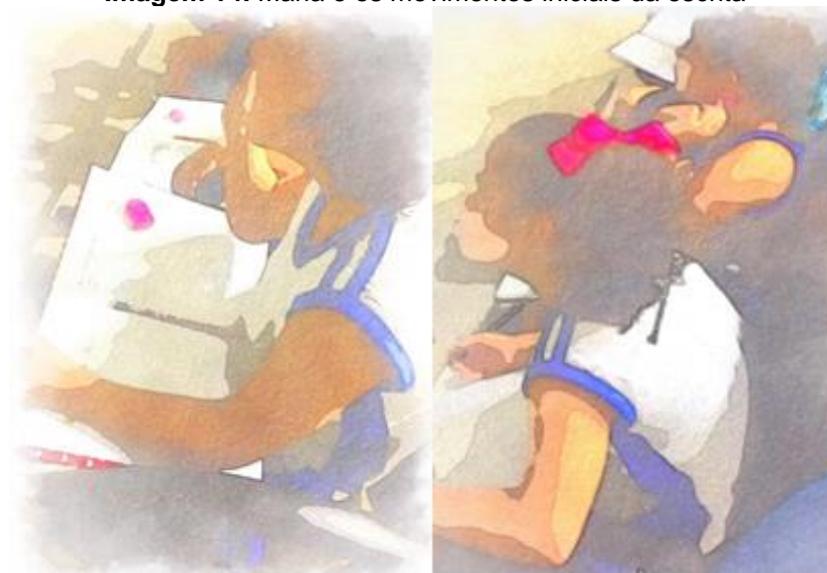
Essa adaptação foi captada pela pesquisadora no primeiro dia de aula. Maria sentava-se na primeira carteira, frente à professora regente Gabriela. Respondeu presente na hora da chamada e gritou, como alguns de seus colegas, “FALTOU” para evidenciar a ausência de três discentes. Entendia as orientações da professora e era autônoma para providenciar o que lhe era solicitado. No recreio, Maria foi para “a fila da merenda” sem nenhuma intervenção. Notamos que segurava a colher de forma um pouco rudimentar (segurava no meio do cabo usando todos os dedos), mas não fizemos nenhuma intervenção naquele dia. Sobre essa situação, outros colegas apresentavam o mesmo comportamento. Decidimos, Gabriela e a pesquisadora, fazer uma intervenção mais adiante.

Após o recreio, a professora mencionou que as crianças assistiriam a uma palestra sobre o meio ambiente, tema do projeto do ano. Uma educadora ambiental³² ministrou a palestra a respeito da importância da organização/separação correta do lixo. É necessário sublinhar o fato de a professora regente ter solicitado aos discentes que levassem seus cadernos de Ciências e anotassem os pontos mais interessantes. Todos os alunos saíram com o caderno e o estojo para o auditório. Ao chegarem ao espaço, sentaram nas cadeiras e Maria sentou-se ao lado da colega de quem mais gostava naquele período (a Íris). Nossa hipótese para essa predileção à Íris se dava

³² A parceria da escola, mais especificamente na sala de Gabriela, com a Secretaria de Meio Ambiente foi garantida no ano letivo, propiciando diversos encontros com a Educadora Ambiental. Momento rico de aprendizagens e trocas de conhecimentos.

pelo fato de as duas serem novatas no ano de 2019.

Imagem 14. Maria e os movimentos iniciais da escrita



Nesse episódio, Maria sentou-se ao lado de Íris, imitando todos os movimentos iniciais da estudante. Dessa forma, abriu o caderno na página correta, colocou o lápis no meio da página e a borracha no canto superior na diagonal. A aluna dava sinais de que alguns assuntos ela compreendia e outros não, assim como os demais alunos da turma. Em um determinado momento, Íris pegou o lápis e começou a escrever com letra cursiva. Maria, no mesmo instante, segurou seu lápis e simulou no ar movimentos parecidos com a escrita da letra cursiva.

Tal situação deixava-nos duplamente interessados. O primeiro movimento que nos causou tal reação deve-se ao conhecimento prévio de Maria em se comportar como aluna e, para isso, a abertura do caderno (na página correta) era fundamental. A outra situação foi a de captar que Maria entende a importância do registro, ou seja da escrita, para representar uma ideia. Frente a essa análise, para nós ficava cada vez mais claro que a leitura e a escrita eram funções na iminência de se desenvolver³³.

Ainda que tal movimento de escrita, conforme nos ensina Luria (2010), seja o prelúdio de seu processo de internalização, ele se coloca como ponto importante no desenvolvimento da linguagem escrita da criança, exigindo percepção da prática social. Nessa situação,

[...] o ato de escrever é [...] associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. **A criança só está interessada em "escrever como os adultos"**; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Tal ato não é, de forma alguma, sempre visto como

³³ As imagens 14 a 21 foram tiradas no primeiro semestre.

um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia [sic] que pretendem representar é puramente externa. (LURIA, 2010, p. 149-150, grifo nosso)

Naquele momento, notávamos que a professora regente, pela localização onde se situava, não percebeu o ocorrido. A estagiária Catarina, mesmo próxima à aluna, não entrevistou, olhou para a pesquisadora e relatou: — Ela não sabe letra cursiva. Que Maria não sabia escrever com letra cursiva, para nós, era claro. Queríamos, naquele momento, descobrir o processo da estudante no que tange à escrita. Como percebemos que não haveria mediação pedagógica para tal, a pesquisadora sentou ao lado da aluna e perguntou-lhe: “— Você quer ajuda?” A aluna assentiu e, ao ser indagada pela pesquisadora sobre o tema da palestra, Maria respondeu: “LIXO”. A partir daí, a pesquisadora perguntou-lhe qual era a primeira letra da palavra mencionada. A aluna não respondeu. Partimos então para outra abordagem, mostrando as letras L, M e P e indagando-lhe qual era a certa para escrever LIXO. Maria apontou para a letra correta e, em seguida, olhou para a pesquisadora para que continuasse a mediação. Frente a essa realidade, utilizamos a mesma abordagem, para o restante da escrita. Notamos que a aluna apresentava dificuldades até mesmo no uso das vogais quando, normalmente, o som é mais fácil de ser captado.

O episódio inicial com Maria nos fez problematizar algumas questões. A primeira deve-se ao destaque frente ao que a aluna, ainda, não aprendeu, promovido pela estagiária. Nesse sentido, Vieira (2012) destaca que os discursos dos professores em relação às produções de alunos público-alvo da Educação Especial são, muitas vezes, marcados por situações/conhecimentos que os alunos ainda não se apropriaram. Tal abordagem produz um discente, nas palavras do autor, “só”, reduzindo-o à sua deficiência.

No que se refere à letra cursiva, Cagliari (2002, p. 90) — ao analisar cartilhas e práticas de professores alfabetizadores — acredita que há uma supervalorização dessa letra nas escolas, gerando um “equivoco sério”.

Ninguém nega que a escrita cursiva seja importante, que é mais fácil escrever rapidamente na forma cursiva do que usando letras de fôrma [...]. [Todavia,] com o grande desenvolvimento tecnológico [...], a escrita deixou de ser feita à mão, ficando essa atividade restrita a pequenas notas pessoais. Isso fez a escrita cursiva perder um pouco de sua importância no mundo moderno.

Em Cagliari (2005), encontramos um aprofundamento maior sobre essa discussão da letra cursiva. O autor acredita que é muito mais complexo começar o trabalho de alfabetização por essa letra, tanto na escrita como na leitura. Assim, “[...] para uma

criança que está começando a ler, ler o que escreveu ou, pior ainda, o que escreveu o colega é algo terrivelmente difícil” (CAGLIARI, 2005, p. 98) e a letra cursiva só fortalece tal dificuldade.

Frente às duas questões, notamos que Catarina, embora não fosse professora, tinha um olhar para Maria, pautado no “só” (VIEIRA, 2012) e supervalorizava a escrita de palavras com a letra cursiva. Expusemos a situação à Gabriela. Como nós, a profissional via problemas nessa abordagem alegando que, embora trabalhasse todos os tipos de letras no 3º ano, jamais exigiria de Maria, ou de qualquer outro aluno, a escrita cursiva. Segundo Gabriela, o mais importante era o processo de apropriação de leitura e escrita.

No movimento na sala de aula e no auditório se tornavam nítidos, naquele momento, os sentidos atribuídos por Maria frente aos conhecimentos curriculares. Dessa maneira, vislumbramos que o trabalho com a estudante deveria passar pelas questões curriculares abordadas com toda a turma. Contudo investimos, em cada conteúdo abordado, as questões referentes aos processos de leitura e escrita.

No episódio abaixo, a professora havia preparado uma atividade para toda a classe sobre as características do bairro.

Imagem 15. Maria e a utilização do alfabeto móvel



A pesquisadora separou, a partir da atividade preparada pela professora, os elementos que compõem um bairro (casa, edifício, farmácia, supermercado, dentre outros). A partir daí, começou a explorar com a aluna a escrita das palavras. Primeiramente Maria montava as palavras com alfabeto móvel, produzido pela pesquisadora, depois escrevia ao lado da imagem. Vale destacar que a partir da resposta da aluna, sob a análise da figura, mediávamos a escrita. Para ilustrar na palavra PRÉDIO, separávamos um conjunto de quatro letras para que a discente selecionasse a letra inicial correta, fizemos isso letra por letra.

Havia sete elementos que faziam parte do contexto do bairro, ou pelo menos do bairro de Maria. Perguntamos à estudante se ela morava em prédio ou em casa (apresentamos a figura) e Maria respondeu que morava em casa. Assim, indagamos sobre prédio, se ela havia visto ou se tinha adentrado – mencionamos o elevador, pois

é um elemento de que as crianças gostam. Maria respondeu com um [AHAM]. Em relação aos outros elementos como farmácia, padaria e posto médico, a aluna, ao ser interrogada sobre ter conhecimento, respondia-nos com a mesma expressão. Sentíamos que a resposta era um pouco vaga. Diante de tal situação, contextualizávamos sobre as características de cada elemento, mostrando imagens destes do próprio bairro.

O último elemento foi a imagem de um supermercado. Mencionamos para a discente do que se tratava e ela soltou um sorriso. A partir daí conseguimos um diálogo maior, conforme a descrição abaixo:

<p>Pesquisadora: –Você já foi ao supermercado?</p> <p>Maria: – Aham!</p> <p>Pesquisadora: – Com quem você foi?</p> <p>Maria: – Mamãe!</p> <p>Pesquisadora: – E o que você gosta de comprar no supermercado?</p> <p>Maria respondeu com o maior entusiasmo: – Cookies! (A aluna passou a língua nos lábios, demonstrando que o produto era, para ela, delicioso).</p> <p>Pesquisadora: – E o que mais você compra no supermercado?</p> <p>Maria: – Toddynho!</p> <p>Pesquisadora: – E verdura você não compra?</p> <p>Maria soltou um [BLEHG]</p> <p>Pesquisadora: – Você não gosta de nenhuma fruta?</p> <p>Maria: – Manga.</p> <p>Pesquisadora: – Vamos escrever sobre o supermercado?</p> <p>Maria: – Aham!</p> <p>Pesquisadora: – O que você quer escrever?</p> <p>Como a aluna não disse nenhuma palavra, a pesquisadora sugeriu: – Que tal assim? Eu vou ao supermercado comprar frutas.</p> <p>Maria balançou a cabeça negativamente e soltou: – Cookies!</p> <p>A pesquisadora escreveu a frase, cortou as palavras e a aluna foi colando-as na ordem com auxílio.</p>

Vale destacar que notávamos que, para além dos processos de escrita e leitura, era imprescindível o trabalho para que a discente ampliasse seu repertório discursivo. Às expressões AHAM e SIM, como costumeiramente respondia quando era questionada, eram atribuídos sentidos/significados, todavia Maria precisava ampliar seu acervo para dar conta de um diálogo mais sistematizado. Nesse sentido, sempre que possível, nos fazíamos de desentendidos para que a aluna usasse outras estratégias

discursivas, ou abordávamos, como no excerto, para que ela fosse provocada a responder de outra forma.

Concebemos a provocação como situação artificialmente criada pelo docente com vistas ao desenvolvimento do psiquismo. O movimento é delicado e, ao mesmo tempo, auspicioso, uma vez que se configura como um motor para possível desenvolvimento, se não avaliada a real zona iminente pode desencadear efeito de recusa por parte do discente. Nesse aspecto, Martins (2013) sistematiza que

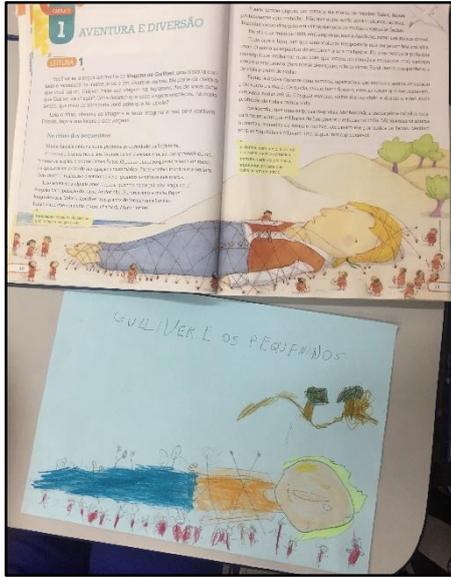
[...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, **funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem.** (p. 276, grifo nosso)

Para além dessa questão, no campo da linguagem oral, a aluna precisava nos aceitar como mediadores para o desenvolvimento do trabalho. Era notória a satisfação dela com nossa presença em momentos menos formais, todavia, quando se tratava dos processos de leitura e escrita, a aluna nem sempre se mostrava interessada. O processo, para nós, era complexo, uma vez que demandava conquista e aceite para a realização do trabalho. Nesse momento inicial de intervenção, era muito comum, ao se deparar com o erro, a aluna abaixar a cabeça emburrada e dizer que não queria fazer mais. No começo, tentávamos convencê-la de que aquilo era importante e que o erro era comum no processo de aquisição dos conhecimentos.

Percebemos que, aos poucos, Maria foi naturalizando o erro, principalmente quando a professora regente Gabriela mostrava que os colegas também erravam e nem por isso tinham tal comportamento. Maria precisava ser cobrada como os demais alunos da turma frente ao erro e, na medida que trabalhávamos com ela, entendíamos que tal cobrança era necessária.

Maria tinha um bom nível de compreensão. Todavia, por vezes, percebíamos que demandava uma explicação mais direcionada, ou uma leitura de história de forma mais individualizada, pois, em muitos momentos, a aluna aparentava não prestar atenção quando a explicação era para toda a turma. Estamos falando das funções psíquicas atenção e percepção (VIGOTSKI, 1998). Assim, era comum que a professora fizesse um direcionamento geral para a turma e depois se voltasse para que a discente compreendesse o contexto. O episódio abaixo ilustra um dos trabalhos realizados:

Imagem 16. O desenho de Maria



Nesse dia, a professora pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do texto “A Viagem de Gulliver”. Sentimos que os alunos, de uma forma geral, acharam o texto um pouco complexo. Assim, o lemos para Maria e fomos, na medida em que ela demonstrava incompreensão, explicando de uma maneira mais dialogada. A professora pediu que Maria desenhasse a parte da história de que mais tinha gostado. Como a aluna mencionou o momento da captura de Gulliver pelos pequeninos (imagem já representada no livro didático), sugerimos que ela se atentasse aos detalhes: posição do personagem principal, tamanhos dos personagens coadjuvantes e Maria produziu a imagem na folha azul.

Talvez, a mediação para realização do desenho possa ser interpretada pelo leitor como um desrespeito no que diz respeito à criatividade/imaginação. Porém, vale pontuar que, inicialmente, sem nossa intervenção, a estudante fez o desenho do personagem em posição vertical. Ao questionarmos sobre o desfecho da história, Maria imediatamente virou a folha e começou a desenhar Gulliver deitado. O desenho, assim como a garatuja e a escrita, é, como orienta Vigotski (1996), uma forma de representar uma dada realidade. Sendo assim, ao notarmos que a aluna destoava da história (realidade), era tarefa nossa fazer as devidas intervenções.

Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, podemos dizer que não é simplesmente a “visão” que se impõe sobre a ação da criança; é a percepção sincrética e globalizada desta que vai se tornando mais analítica com a emergência da linguagem. A observação está relacionada, portanto, à percepção detida e orientada, e à atenção voluntária. Desenhar copiando ou representando o real em seus detalhes é tarefa difícil; é uma possibilidade de realização da atividade; supõe o desenvolvimento do simbolismo, um objetivo específico, o distanciamento do objeto, o direcionamento do olhar, o controle da ação. (SMOLKA, 2009, p. 114)

Um destaque se faz necessário, Maria era muito criativa. Quando era solicitado que desenhasse livremente a aluna fazia paisagens e depois era capaz de nos explicar os elementos de sua criação. A imagem abaixo foi feita em sua casa e a aluna deu a mesma explicação para a família e pesquisadora.

Imagem 17. O desenho livre



Maria explicou-nos da seguinte forma: “O Azul é o mar, o bege a areia, o marrom as montanhas e o verde as árvores.

Entendíamos que a intervenção no movimento do desenho não interferiria no processo de criatividade, mas atuava de maneira intencional nas funções psíquicas em desenvolvimento: a atenção voluntária, a imaginação e a memória lógica. Nesse aspecto, Vigotski (1998) problematiza as velhas psicologias que concebem a imaginação como atividades sem propósito de representar uma realidade, ligadas, nas palavras do autor, ao “subconsciente” (p. 118). O autor vincula o desenvolvimento da imaginação à linguagem, pensamento, conduzido pelo viés da emoção.

A aluna apresentava, no início, um tempo curto para fixar sua atenção em determinado assunto. A professora compreendia a situação e buscava sempre, além de aulas expositivas, ferramentas outras para que compreendessem o conteúdo – aqui falamos dos discentes como um todo. Decidiu, então, que os alunos assistiriam ao filme WALL-E, pois a questão do comportamento humano sobre o consumo e a produção de lixo – tema do projeto de sala – são explorados na animação. Notamos que a estagiária se sentou longe dos alunos público da Educação Especial. A professora pediu que fizesse mediação, chamasse a atenção para os acontecimentos do filme, mas a universitária a ignorou. Assim, a pesquisadora sentou-se próximo à estudante e fez o trabalho de mediação. A professora regente acomodou-se juntamente com um grupo de alunos que demandavam o mesmo trabalho. Após o filme, Gabriela iniciou um debate e direcionou perguntas para toda a turma. Maria, ao ser indagada, respondeu à questão com pouca mediação.

Um destaque se faz pertinente nesse episódio. Na nossa avaliação, a situação da política municipal de contratar estagiário para auxiliar o professor no trabalho com os alunos se configura como complexa. Na escola, não havia um entendimento de quem precisava orientar aquela estudante. Diferentemente de Arthur, apoio do segundo ano (turma de Leonardo), Catarina se portava de maneira a atender seus próprios

interesses, ficando por conta de trabalhos que não demandava auxílio aos alunos (recortar bilhetes, para ilustrar). Essa questão foi muito debatida com a professora regente e a pedagoga. Todavia, Catarina, sempre que orientada a conduzir uma tarefa de mediação, apresentava resistência. Ao final do segundo semestre, a escola decidiu mudá-la de turma. Não sabemos de fato se tal situação aconteceu por conta de nossas problematizações. A dúvida pairava sobre a conduta da estagiária em outra turma, no entanto, não foi aberta a questão para o debate. Entendíamos, assim, que não poderíamos nos envolver.

Sobre as questões referentes ao filme, professora e pesquisadora elaboraram uma atividade para toda a turma e, a partir dela, uma para Maria, considerando seu nível de desenvolvimento. Desse modo, a atividade contou com três páginas, detalhada uma por vez.

Imagem 18. Atividade 1 sobre o filme Wall-E

ATIVIDADES SOBRE O FILME "WALL-E" (MÉDIO AMBIENTE)

WALL-E EVE HAL M.O. CAPITÃO B. BUCKLE MARS TALK

1) NAS PRIMEIRAS CENAS, O FILME MOSTRA O PLANETA TERRA SEM HABITANTES HUMANOS. O QUE LEVOU O PLANETA TERRA A SE TORNAR INABITÁVEL?
MUITO LIXO.

2) QUAL A INTENÇÃO DE WALL-E QUANDO SEPARA ALGUNS ITENS DO LIXO E OS LEVA PARA SUA CASA?
USAVA - PARA - FIZER - OUTRAS - COISAS

3) QUAL O ÚNICO ANIMAL QUE SOBREVIVEU ÀS TERRÍVEIS CONDIÇÕES DA TERRA?
 CACHORRO BARATA ELEFANTE

4) COMO É O COMPORTAMENTO DAS PESSOAS QUE MORAM NO CRUZEIRO?
ASSISTEM MUITA TELEVISÃO.
JOGAM FUTEBOL.
GOSTAM DE CORRER.
NÃO SE MOVIMENTAM.

Ao lermos para Maria a primeira pergunta, ela demonstrou que não compreendia o que estava sendo solicitado. Dessa forma, utilizamos o celular para mostrar algumas imagens do filme que recuperamos em sua memória as imagens dos personagens bem como do contexto do filme (Planeta Terra coberto com lixo). A partir daí, retornamos com a pergunta e Maria respondeu: - Lixo! Tentamos investir um pouco mais, indagando-a sobre a quantidade de lixo e ela disse que tinha muito lixo. Com isso a pesquisadora sugeriu: - Vamos escrever muito lixo? A aluna concordou e com auxílio do alfabeto móvel fomos mediando para que Maria conseguisse escrever.

Na segunda questão, optamos por escrever e recortar as palavras para que a discente identificasse-as de acordo com a sequência esperada.

Ao lermos a terceira questão, Maria imediatamente nos deu a resposta. Vale destacar que não lemos as opções. Assim ao pedirmos que identificasse a palavra BARATA, a aluna soltou um [ACHEI] e marcou um X sem nossa instrução. Na quarta questão, fomos lendo alternativa por alternativa e ela foi circulando. Importante mencionar que, ao lermos a palavra cruzeiro, a discente ficou um pouco confusa. Assim sendo, mostramos para ela a imagem correspondente para que conseguisse relacionar a imagem e palavra.

Cabe frisar que, ao receber suas folhas, Maria direcionou o olhar para os colegas ao seu redor. A aluna não notou a diferença entre a sua atividade e a dos demais, pois fizemos questão de utilizar o mesmo *layout*. Vale ressaltar que, durante o ano letivo, as tentativas para o trabalho com a turma, a partir da perspectiva de multiníveis (ALMEIDA; MARTINS, 2009), foram intensas. Embora, nem sempre, conseguíssemos

questões pertinentes ao erro. Contudo, inferimos que Maria gostou da atividade.

No processo, notávamos que Maria frente à escrita de uma palavra tentava acertar a letra inicial pronunciando: – RATO!; – VACA!; – NAVIO! O que ela queria nos dizer, que era o R de Rato, o V de VACA ou N de NAVIO. Compreendíamos que a maneira como Maria nos respondia remetia ao acúmulo que a estudante tinha no processo de leitura e escrita. Em alguns momentos, pensamos que, na verdade, as relações feitas por Maria frente às letras foram simplesmente decoradas. Assim, para nós, a estudante não entendia que [R] de rato, por exemplo, tinha aquele determinado som e poderia ser usado para outras palavras.

As relações entre fonema e grafema são essenciais no processo de apropriação da leitura e da escrita, uma vez que a fonética compreende uma parte da linguística (CAGLIARI, 2005). Vale ressaltar que não defendemos o método fônico que tem o teor sintético e, portanto, se configura como simplista (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Contudo, considerar que as letras possuem determinados sons, era importante para que a aluna aprendesse a ler e a escrever. O trabalho exige uma produção de sentidos, conforme defendido por estes autores.

Vale dizer que à medida em que a discente pronunciava as palavras que foram decoradas para fazer correspondência com determinadas letras, fazíamos um processo de intervenção, pois sua percepção precisava ganhar outros sentidos. Para ilustrar, quando a aluna disse [NAVIO], nós intervimos:

<p>Pesquisadora: – Ah! O navio começa com que letra? Maria: – ENE. Pesquisadora: – N de navio. Igual ao neném, nuvem, nó e <i>nutella</i>? Maria balançou a cabeça afirmativamente.</p>
--

Mais uma vez, evidenciamos as demandas pertinentes às questões discursivas. Além disso, as letras precisavam alcançar sentidos em outras palavras que não eram somente as “decoradas” por Maria. Esse trabalho perdurou o ano inteiro, e, à medida em que investíamos nessa aposta, Maria dava respostas interessantes frente ao processo de mediação. Nessa linha, ancoramo-nos em Lemle (1987, p. 11), tendo em vista o trabalho com abordagem simbólica, implicando a “unidade da palavra”. Nas palavras da autora,

[...] o importante, na ideia [sic] da unidade *palavra*, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mesma linguística: a relação entre conceitos e sequências [sic] de sons da fala. Temos, portanto, na escrita,

duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade *palavra* e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência [sic] de sons da fala que compõem a palavra e a sequência [sic] de letras que transcrevem a palavra. (Grifo da autora)

Assim, de acordo com a perspectiva, se faz necessário, frente à prática da escrita, pensar na palavra/conceito, representá-la na fala (ou linguagem não verbal) e, por fim, representá-la graficamente por meio do desenho das letras (LEMLE, 1987). Para esse trabalho, Martins e Marsiglia (2015) apostam, também, no trabalho com escrita de substantivos. Além disso, estas autoras e Lemle (1987) apostam em listas de palavras envolvendo o mesmo som inicial, cantigas com rimas e textos enigmáticos.

A partir de nossas ponderações sobre o processo de Maria, em outro momento, a pesquisadora apresentou para a discente uma caixa contendo diversas sílabas³⁴ para o trabalho de escrita de palavras e frases.

Imagem 21. Meio auxiliar para o trabalho com a leitura e escrita



Fazíamos essa atividade sempre que a aluna terminava o que era proposto pela professora regente. Assim, a partir da escolha da figura, com um repertório de mais ou menos cinquenta figuras, Maria escrevia a palavra com auxílio das tampinhas (selecionávamos mais ou menos umas dez, inicialmente). Após escrita da palavra, indagávamos sobre a frase que gostaria de escrever. A partir das respostas que ela nos dava, construíamos a frase oralmente para que ela tivesse compreensão do todo e começasse a escrever a frase.

Esse tipo de atividade ajudou muito no avanço da leitura e da escrita de Maria. Valem quatro destaques. O primeiro está relacionado à escrita da frase. Sempre falávamos do espaço entre as palavras e, assim, perguntávamos: “– Você já terminou de escrever a palavra? Se sim, pode deixar o espaço, caso contrário temos que continuar. No início, nossa mediação, para essa situação, era muito marcante de modo que, com o passar dos dias, Maria desenvolvia sua escrita, nesse quesito, de maneira mais

³⁴ Aqui fomos nutridos pela abordagem de Cagliari (2002) que nos evidencia a necessidade de pensarmos a escrita de palavras para além das sílabas “simples” (consoante e vogal), tendo em vista a complexidade de nossa língua.

autônoma.

Fizemos vários movimentos de pintar os espaços em brancos de textos, explorando gêneros textuais, a fim de adensar sua percepção para o término e início das palavras. Lemle (1987, p. 12) destaca que “[...] há outra unidade da estrutura da língua importantíssima na escrita: a unidade sentença [...]”.

O segundo destaque se dá em relação à mudança de nossa intervenção. Inicialmente, Maria não conseguia entender que não precisava pensar a escrita do substantivo na frase, uma vez que ela já o tinha feito com o uso das tampinhas. Bastava olhar e copiar abaixo. Nossa intervenção para essa questão durou umas duas semanas.

Já o terceiro destaque está na análise desse recurso durante o ano letivo. No início de nossas intervenções, era comum que pesquisadora ou professora regente selecionasse algumas sílabas para facilitar o trabalho com a aluna. Após algum tempo e com nossas outras intervenções para esse fim, na sala de aula, não precisávamos mais eleger o conjunto de sílabas, já que a aluna conseguia encontrá-las na caixa. Ao final do terceiro trimestre, a aluna não precisava mais escrever palavras com o uso frequente de alfabeto móvel e/ou silabário. Dava conta de pensar na unidade palavra e escrever.

Analizamos esse progresso da escrita como um avanço no nível de abstração. A aluna que anteriormente organizava seu pensamento a partir do concreto, agora já conseguia realizar as atividades de escrita a partir do abstrato. O pensamento começa a se complexificar dando, paulatinamente, lugar para formação conceitual (VIGOTSKI, 1996; MARTINS, 2016; 2018). Nessa linha, compreendemos o avanço também da memória, uma vez que Maria conseguia lembrar de mediações feitas por nós (professora regente e pesquisadora).

O último ponto diz respeito ao processo de leitura. Sempre que a aluna terminava de escrever algo dizíamos que ela precisava ler. Essa prática, para a aluna, se configurava como um pouco mais complexa. Assim, para nós, parecia que Maria tinha mais dificuldades em entender a relação fonema/grafema do que o seu contrário, grafema/fonema. Para a estudante, olhar uma sílaba e pensar no som atribuído era mais complexo do que pensar, a partir do som qual letra deveria usar. Vale destacar que compreendemos que tal complexidade não está associada à Maria ou a condição de deficiência, mas ao processo de forma mais geral (LURIA, 2010; MARTINS;

MARSIGLIA, 2015; CAGLIARI, 2005; DANGIÓ; MARTINS, 2018)

Mesmo com tal dificuldade, fazíamos a mediação. Na frase escrita de acordo com a imagem acima “A SOPA É BOA”. Fizemos a seguinte mediação:

Pesquisadora: – Cadê o dedo para a gente ler? (A professora regente conduzia dessa forma e, nessa lógica, Maria começou a levantar o dedo indicador da mão direita quando queria ler algo).

Maria levantou o dedo e direcionou para o início da frase.

Pesquisadora: – Lê!

Maria disse: – Esse é o A!

Pesquisadora: – Então! [A]... (com um tom de continuidade)

Maria ficou quieta.

Pesquisadora: – o que está escrito aqui?

Maria: – Sopa!

Pesquisadora voltou para o início da frase e as duas leram juntas: – A SOPA...

Maria frente à letra E disse: – Esse é o [Ê].

Pesquisadora: – Pois é, a gente tem que fazer um acento para que o [Ê] seja lido como [É]. Após a explicação, as duas voltaram do início e leram: - A sopa é boa.

Maria, frente à palavra boa, esperou a pesquisadora ler, e repetiu a palavra.

É digno de registro que, ao se deparar com uma letra solitária na frase ou texto, Maria sempre dizia que aquela era tal letra. Essa afirmação mostrava-nos que Maria pouco sabia sobre o ato de ler. Fizemos muita mediação e, após meses, a aluna, ao se deparar com a letra isolada, era capaz de ler fazendo a entonação esperada.

As questões de leitura e escrita precisavam ser compreendidas como movimento dialético, ou seja, um só ganhava sentido na interdependência do outro (CAGLIARI, 2005). Muitos foram os investimentos para essa finalidade. As imagens abaixo correspondem a um trabalho que fizemos com Maria para propiciar tal relação. Gabriela trabalhava com a turma sobre os diferentes tempos verbais. Mostramos para Maria duas imagens. Uma de um macaco comendo banana e a outra da personagem Magali – criada por Maurício de Sousa – comendo um bolo. Após visualizar as imagens, perguntamos para Maria sobre as ações desempenhadas e a partir da resposta da discente, escrevemos as frases por enigmas, conforme imagens a seguir³⁵.

³⁵ As fotos 22 a 37 foram capturadas no segundo semestre.

Imagem 22. A escrita e a leitura de frases enigmáticas



A primeira frase, em cada cena, foi escrita pela pesquisadora. Maria teve que reescrevê-las, substituindo os desenhos pela escrita (substantivos). Após esse momento, pedimos que circulasse, tanto na primeira frase quanto na segunda, o substantivo próprio (sujeito) da oração de uma cor, o verbo de outra, e o substantivo comum com uma terceira cor. Vale ressaltar que, usávamos as palavras (verbo e substantivo) contextualizando as funções de cada um na frase.

Pesquisadora: – O que aconteceu?

Maria: – A Magali comeu o bolo.

Pesquisadora: – Essa não é a Mônica?

Maria sorrindo: – Não, olha o cabelo dela, Alice!

Pesquisadora: – Esse é o cabelo da Magali?

Maria: – Aham!

Pesquisadora: – Magali então foi quem realizou a ação. Ela comeu o bolo! Não foi a Mônica! Circule MAGALI com caneta vermelha.

Pesquisadora: – O que ela fez?

Maria: – Comeu o bolo!

Pesquisadora: – Está escrito comeu? Não está escrito que ela FEZ o bolo?

Maria apontou para a palavra comeu.

Pesquisadora: – Ah! Que letra é essa?

Maria: – C!

Pesquisadora: – C de COMEU ou de FEZ?

Maria: – Comeu!

Pesquisadora: – Comeu é a ação! É o verbo da frase! Ela poderia ter PARTIDO, FEITO ou DIVIDIDO o bolo! Então circula a palavra com caneta azul.

Pesquisadora: – O que ela comeu?

Maria: – Bolo!

Pesquisadora: – Bolo é o substantivo. Ela poderia ter comido outras coisas como: banana, melancia, mais o quê?

Maria: – Cookies!

Pesquisadora: – Então circule a palavra bolo com a canetinha verde!

Após realizar a ação, Maria conseguia ler de forma mais autônoma. Na primeira imagem, Maria apresentou mais dificuldade para ler a palavra COMEU. Na segunda, a palavra foi lida de forma mais autônoma.

Entendemos que os conceitos de substantivo e verbo não foram captados em sua totalidade por Maria. Contudo, compreendemos que as funções das palavras eram, de certa maneira, entendidas pela estudante. Essa, para nós, configurava-se como uma abordagem inicial e imprescindível para que Maria compreendesse, em algum momento, a complexidade das funções linguísticas. Vale o destaque que muitos alunos da sala de Maria também não conseguem identificar o verbo da frase. Esse trabalho é complexo e demanda, para a apropriação, trabalho pedagógico sistematizado. A formação conceitual, defendida por Vigotski (1983), exige alto nível de abstração.

Quando analisamos o processo de apropriação do conceito de adjetivos, tivemos uma outra interpretação. A professora regente conversou com toda a turma sobre os adjetivos, conteúdo trabalhado durante a semana toda. Gabriela mencionou que, durante as férias, ela e a pesquisadora produziram atividades referentes à Turma da Mônica por conta do filme “Turma da Mônica Laços” assistido no cinema com toda a turma³⁶. Antes de entregar as atividades, a professora retomou o conteúdo dos adjetivos fazendo uma revisão oral da matéria estudada. Chamava atenção da Maria para que a aluna prestasse atenção e respondesse de acordo com o que estava sendo falado. Maria pronunciou dois adjetivos para a Mônica: baixinha e forte.

Gabriela: – Está vendo, Alice?! Todo mundo está aprendendo bem sobre os adjetivos!

Começou a dizer que nem sempre os adjetivos são “positivos” e existem alguns que, às vezes, as pessoas usam para magoar o outro e acaba provocando o *bullying*. Fez toda a problematização em torno disso.

A partir desse momento, a pesquisadora complementou: – Igual ao Cebolinha que chama a Mônica de baixinha, de gorducha, de dentuça e ela fica triste, né?!

Um aluno recordou: – No filme tem uma hora que ela até chora, né?!

Então a pesquisadora continuou: – Ela chorou porque ficou magoada e é por isso que a gente precisa pensar muito antes de falar qualquer coisa para o outro.

A partir da mediação apresentada, Gabriela leu todas as questões para os alunos e, após esse momento, pediu para que respondessem individualmente. Maria Luisa, a estagiária novata, mediava com Gustavo e a pesquisadora com Maria. Na figura

³⁶ Por conta da predileção de Maria pelos personagens da Turma da Mônica, a professora e a pesquisadora conversaram com a Mãe de Maria sobre a ida ao cinema para assistir ao filme em cartaz. A mãe, rapidamente, colocou a proposta no grupo de *WhatsApp* feito pelas famílias e combinaram a ida ao cinema com todos os alunos e familiares. Pesquisadora e professora participaram desse momento.

abaixo, descrevemos como foi feita a mediação na primeira página da atividade.

Imagem 23. Atividade 1 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"

ATIVIDADE SOBRE O FILME "TURMA DA MÔNICA LAÇOS"

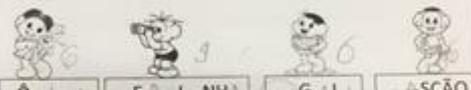
1- VOCÊ ASSISTIU AO FILME "TURMA DA MÔNICA LAÇOS". ONDE VOCÊ O ASSISTIU? CINEMA

2- QUEM ESTAVA ASSISTINDO COM VOCÊ? ALICE

3- VOCÊ GOSTOU DO FILME?
SIM NÃO

4- QUAL A PARTE QUE MAIS GOSTOU?
A TURMA ACHOU O FLOQUINHO

5- OBSERVE OS PERSONAGENS ABAIXO E ESCREVA OS RESPECTIVOS NOMES.



CINEMA ELLEN GAL ASCÃO

6- ESCREVA O SEU NOME NO RETÂNGULO ABAIXO E CIRCULE AS DUAS PRIMEIRAS LETRAS.

Maria

7- ESCREVA NO QUADRADO AS LETRAS CIRCULADAS NA QUESTÃO ACIMA (SILABA).

M

8- TEM UM PERSONAGEM COM A MESMA SILABA INICIAL QUE A SUA. VOCÊ CONSEGUE DESCOBRIR QUEM É?

MAGALI

9- VOCÊ CONSEGUE PENSAR EM OUTRAS PALAVRAS COM ESSA SILABA INICIAL? ESCREVA PELO MENOS TRÊS. SE NÃO SOUBER USE O DICIONÁRIO.

MANIVÉ MANISS MAFICO

A aluna respondia oralmente e a pesquisadora instruiu para que conseguisse escrever as palavras. Na questão 4, escrevemos a frase, dividimos as palavras e pedimos que as procurasse respeitando a ordem e o sentido. Fazíamos isso chamando sua atenção: — Presta atenção! ACHOU começa com F?

Nas atividades que exigiam a escrita de palavras, trabalhávamos a relação fonema/grafema. Para exemplificar, na escrita da palavra CINEMA, a pesquisadora mediu da seguinte maneira: — Vamos escrever CINEMA. /CI/ começa com que letra? Maria respondeu: — C. Pesquisadora: — /CI/ é o C com? Maria: — I. Pesquisadora: — CINE, /NE/ que letra é essa (precisei enfatizar o /N/ para melhor compreensão)? Maria: — N. Pesquisadora: — /NE/ é o N com? Maria: — E. Pesquisadora: — CINE... Maria: — MA. Pesquisadora: — Como escreve /MA/? A aluna respondeu: — M. pesquisadora: — com que letra? Maria: — A.

Interessante pontuar que, na questão 4, Maria precisou de ajuda para formular a resposta oralmente. Desse modo, a pesquisadora deu várias sugestões de acontecimentos do filme e ela escolheu uma. Pertinente mencionar o fato de que sua predileção foi exatamente o final da trama do filme. Avaliamos isso como um entendimento dela no que se refere à estrutura textual, pois captou a ideia central da história.

Ainda analisando essa atividade, na questão 9, perguntei à estudante o que poderíamos escrever com /MA/ e a aluna apontou para si própria. Temos que esse reconhecimento é crucial quando se trata da alfabetização e que, no caso de Maria, foi uma demonstração de seu processo de desenvolvimento em relação à escrita. Esse trabalho foi compreendido como imprescindível, sendo assim, trabalhamos com ela durante um mês inteiro. Contudo, reconhecíamos que o /MA/ precisava ultrapassar as palavras MARIA e MACACO já reconhecidas por ela. Dessa forma, a pesquisadora apresentou para a aluna um material específico conforme a imagem abaixo:

Imagem 24. Meio auxiliar comutação



O recurso chamado comutação tem a função de mostrar que uma mesma sílaba pode, ao compor com outras sílabas distintas, representar várias palavras (CAGLIARI, 2005). Se trabalhado na direção sílabas para as figuras, temos um recurso referente à leitura. Ao invertermos o sentido, da figura para as sílabas, dispomos de um recurso para se trabalhar a escrita.

De acordo com Cagliari (2005 p. 88),

Os testes de comutação são reveladores de funções linguísticas [sic], de valores fonológicos [...] porque a linguagem humana se monta essencialmente com unidades chamadas signos. Um signo linguístico [sic] é a união de um significado com significante de uma ideia [sic] com sons da fala. [...] A palavra casa tem um significado (edifício de moradia) e o significante (os sons k + a + z + a) este signo linguístico corresponde a uma palavra.

Maria elegeu escrever MALU (apelido carinhoso da estagiária), MAMÃO e MACACO. Ao final dessa página, ela manifestou desinteresse pela continuidade do exercício, solicitando um dos jogos do aplicativo BIMÍ BOO, instalado no celular da pesquisadora. É digno de registro que a aluna gosta muito desses jogos, pois, no nível de desenvolvimento em que se encontrava, não exigia um grande esforço cognitivo para executá-lo. Essa situação foi observada durante vários momentos da pesquisa, uma vez que era comum Maria pedir para realizar algo que já havia se apropriado após uma atividade de alta demanda intelectual, como o processo de apropriação da leitura e da escrita. Essa situação, na nossa avaliação, é extremamente comum e não se restringe ao caso da discente ou mesmo da deficiência intelectual, mas são “marcas do humano” (PINO, 2005). É muito comum que passada uma situação complexa, que exige muito trabalho - do ponto de vista marxista - elejamos algo que não demande tanto esforço, como a literatura, filme, dentre outros. A aluna brincou por seis minutos e depois fomos para o recreio.

Após o referido momento, Maria solicitou a continuação do jogo. Então, Gabriela a informou que aquela era uma hora destinada às atividades. Imediatamente a pesquisadora mostrou a segunda página da sequência didática.

Imagem 25. Atividade 2 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"

10. CONTE O NÚMERO DE LETRAS USADAS NOS NOMES DE CADA PERSONAGEM E ESCREVA O RESULTADO AO LADO DAS RESPECTIVAS IMAGENS. QUAL PERSONAGEM TEM MAIS LETRAS?

CEBOLINHA

11- DE ACORDO COM O FILME, POR QUE A TURMINHA PRECISOU SE UNIR?

PARA FAZER UM PIQUENIQUE
PARA DORMIR NA FLORESTA
PARA RESGATAR O FLOQUINHO
PARA IR AO SUPERMERCADO

12- FLOQUINHO É UM CACHORRO E PERTENCE A QUEM?

CEBOLINHA

13- VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO SOBRE ADJETIVOS. ESCREVA UM ADJETIVO PARA CADA PERSONAGEM?

	SUJO		GULOSA
	FEIO		FORTE

14- AO FINAL DO FILME FOI POSSÍVEL RESGATAR O FLOQUINHO? FAÇA UM DESENHO DE ACORDO COM SUA RESPOSTA.

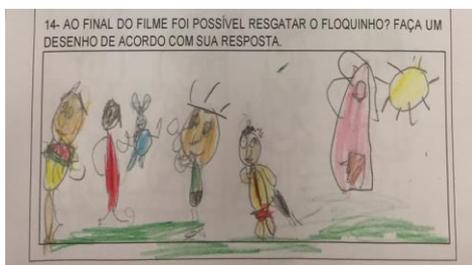


Nessa parte, é relevante a descrição das questões 13 e 14. Na primeira, a pesquisadora perguntou: — Qual o adjetivo que nós vamos colocar para cada personagem? Como a aluna não disse nada, continuou: — Vamos lá! Vamos começar da Mônica. A Mônica é... Maria: — Forte! Então, precisamos escrever (a pesquisadora foi enfatizando os sons para que a aluna identificasse as letras). Ao terminar, Maria mencionou que a Magali come muito. A pesquisadora elaborou: — Ah! Então ela é gulosa, né?! A discente sorriu e balançou a cabeça, concordando com a síntese. Depois disso, disse que Cebolinha era feio. Então a pesquisadora mediu: — Ele é feio porque chama a Mônica de gorducha e dentuça? Maria disse que sim. A pesquisadora começou a trabalhar com Maria a escrita. Contudo, ao instruir a escrita da palavra FEIO, a pesquisadora confundiu-se e começou a trabalhar como se ela precisasse escrever a palavra FORTE. Ao chegar na letra R, Maria parou, olhou para pesquisadora e mostrou a palavra FORTE na frente da personagem Mônica e perguntou: — “É” igual?

O reconhecimento do erro, dentro da Língua Portuguesa, se configura como crucial e exige um nível de percepção grande. Essa foi, sem dúvida, uma outra grande evolução no processo de alfabetização de Maria. Nessa questão ainda cabe um destaque no que se refere à grafia correta das letras. O traçado das letras U e J precisou de mediação e demonstração. Relevante mencionar que o referido trabalho pedagógico era muito mais presente no primeiro semestre. Lemle (1987) nos diz que “[...] as letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes e, por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção” (p. 8). No caso de Maria, a letra U estava parecendo um V, então a pesquisadora interferiu: — A letra U tem que ter uma “voltinha”, senão fica parecendo o V! Se analisarmos a escrita das letras no início do ano, nossa intervenção reduziu significativamente.

Retomando a análise da atividade, a questão 14 foi bem significativa e merece ser descrita.

Imagem 26. Desenho do desfecho do filme "Turma da Mônica Laços"



Maria fez todos os desenhos com lápis grafite. Desenhou primeiro a Mônica e, em seguida, disse que tinha que desenhar o Sansão. Depois fez o Cebolinha. Desenhou dois traços (como se fosse o braço) para o lado esquerdo. Dessa forma, a pesquisadora interferiu: — Cadê o outro braço? Maria mostrou-lhe que os dois membros estavam do mesmo lado e apontou para a figura do Cebolinha na questão anterior. Em seguida, desenhando o binóculo conforme a representação. Na sequência, disse que iria desenhar a Magali ao lado da Mônica, pois eram amigas e o Cascão ao lado do Cebolinha. Fez a melancia e o guarda-chuva de cada personagem. Na representação das figuras, a instrução foi somente em relação à quantidade de pés e mãos, o formato do cabelo e o formato dos olhos (antes a aluna colocava dois pingos, após muito trabalho pedagógico, Maria compreendeu que precisava desenhar um círculo vazado com um preenchido menor dentro). A aluna pintou as figuras sem nenhuma mediação.

O uso das imagens como referência de sua própria produção foi formidável e interpretamos como um meio auxiliar (VIGOTSKI, 1997; 2009; PADILHA, 2000). Até o momento, notamos que o meio auxiliar de Maria, para a execução das atividades, estava diretamente, e quase exclusivamente, ligado à mediação do outro. Nessa ocasião, percebemos que a aluna criou seu próprio meio para auxiliar a atividade/desenho.

Na perspectiva histórico-cultural, deve-se considerar o desenho como parte do desenvolvimento da criação e da imaginação (FRANCIOLI; STEINHEUSER, 2020; VIGOTSKI, 2009). Todavia, é importante enfatizar que “[...] ninguém cria do nada, tudo que se cria é apropriado na cultura e na história. É na base do trabalho e no que já foi historicamente produzido que se cria e produz o novo”, conforme destaca Francioli e Steinheuser (2020, p. 31). O novo imbricado com o velho é a base de toda elaboração do pensamento de Vigotski, pautado no materialismo histórico-dialético, que contempla o desenvolvimento das funções psicológicas humanas.

Buscamos sustentar nossa mediação nas ideias das autoras, tendo em vista que

[...] se apropriar da cultura já produzida pela humanidade é indispensável para apreender os conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade. No caso específico [...], [do] desenho, como **atividade cultural, necessita de outra pessoa para estimular o processo do desenvolvimento, proporcionando experiências com enriquecimento de**

atividades para a criança. (FRANCIOLI; STEINHEUSER, 2020, p. 33, grifo nosso)

Posteriormente ao momento descrito, a professora recolheu as atividades. A última página não era para ser feita naquele dia, pois a profissional precisaria entrar com o conteúdo de Ciências sobre alimentação saudável.

Assim, dias depois, Gabriela explorou oralmente com os alunos sobre alimentação saudável, chamando a atenção de Maria e Gustavo para os gostos da Magali. Os dois alunos estavam totalmente desinteressados e abaixaram a cabeça, uma vez que já haviam se passado quatro aulas. Dessa forma, a pesquisadora tentou chamar atenção, mas não teve sucesso. Maria verbalizou que queria jogar. Com isso, a pesquisadora decidiu usar o jogo como estratégia para tentar chamar atenção de algumas cenas do filme além de explorar o conteúdo descrito em Ciências. O recurso descrito abaixo foi explorado pela aluna de uma forma bem dinâmica.

Imagem 27. Meio auxiliar “fantoques” da Turma da Mônica



Maria vivia brincando com tiras de papel. Percebíamos que ficava imitando a Mônica quando estava brava com Cebolinha, como se fossem fantoches. Demoramos a entender o contexto, pois ela não estabelecia um diálogo, emitia alguns sons. A pesquisadora teve a ideia de cortar tiras de plásticos e fez uns desenhos com a representação da Turma da Mônica. A pesquisadora começou a brincar com a aluna tentando simular as cenas do filme. Gustavo também quis participar e juntos criamos alguns diálogos, encenamos várias situações do filme: a Magali comendo todo o lanche dos colegas e o reencontro com Floquinho (desfecho da trama). No começo, Maria queria interpretar somente as brigas com Cebolinha. Fui tentando tirar esse foco e aos poucos ela começou a acompanhar o diálogo.

Esse cenário nos mostra que Maria avançou e que o trabalho docente precisa ser planejado e mediado de forma intencional (SAVIANI, 2012; MARTINS; MARSIGLIA, 2015). O término da atividade se deu três dias depois da explicação do conteúdo. A professora pediu que todos os alunos concluíssem a atividade, uma vez que teriam quatro aulas de Língua Portuguesa. Maria estava demonstrando desinteresse em realizar a tarefa, se colocou na carteira com a cabeça baixa. Frente à situação, perguntamos se estava com sono e ela respondeu negativamente, mas que gostaria

de jogar no celular. A professora conversou com ela firmemente sobre a hora destinada às tarefas escolares. Por fim, propusemos a atividade em duas partes: a página três antes do recreio e a última após o recreio. Malu, a estagiária, teve a ideia de desenhar o Sansão no mesmo material plástico demonstrado na figura anterior para incentivar a realização da atividade. Deixamos que ela brincasse um pouco com os personagens e, na sequência, instruímos para que realizasse a atividade da página 3 conforme descrição abaixo.

Imagem 28. Atividade 3 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"



Mostramos a imagem de Maurício de Sousa e informamos à estudante que ele era o responsável por criar a Turma da Mônica e suas histórias. Explicamos que a história estava incompleta e que ela precisava completar. Maria fez uma demonstração de insatisfação. Então a pesquisadora encenou utilizando os personagens de plástico: — Ah você não quer escrever a nossa história? Então vamos nos esconder na floresta, não queremos mais brincar com você! O discurso feito imitava a voz da Mônica. A pesquisadora colocou os personagens dentro de um pote com vários lápis de cor (como se os lápis fossem árvores).

Maria tentou pegá-los, mas foi impedida. Com tom apaziguador, a pesquisadora informou que não adiantava, pois eles já tinham decidido que sairiam somente após a conclusão da página. Assim, Maria aceitou a mediação. No primeiro quadrinho, a pesquisadora perguntou: — O que você acha que a Magali está dizendo ao Cebolinha? A aluna respondeu: — Ela quer um biscoito! Pesquisadora: — Então precisamos escrever isso! Formulei a frase oralmente e mediava para que ela pudesse escrever. No terceiro quadrinho, Maria não conseguiu captar a ideia a partir da imagem, então a pesquisadora indagou-lhe: — Será que ela quer um pedaço do picolé? Maria balançou a cabeça afirmativamente. E a partir daí fizemos a instrução para a escrita.

Após o recreio, brincamos um pouco com Maria e Gustavo retirando a Turma da Mônica da “Floresta”. Passados dez minutos, aproximadamente, a pesquisadora colocou os personagens ao lado da atividade, informando-a (em tom provocativo) que os personagens estavam interessados em saber como ela escreveria a história e que iriam ficar lá até que ela concluísse. Desse modo, conseguimos concluir a atividade conforme a descrição da figura abaixo.

Imagem 29. Atividade 4 sobre o filme "Turma da Mônica Laços"



Mostramos a imagem de Maurício de Sousa e, nas duas cenas, foi preciso construir as frases com Maria. Na primeira, a pesquisadora perguntou-lhe: — O que o Cascão está comendo? Maria: — Bolo! Pesquisadora: — Esse bolo é de quê? Aluna: — Chocolate! Construímos a fala da personagem oralmente. A partir das respostas de Maria, a pesquisadora mediou a escrita.

Já na segunda frase, a pesquisadora interrogou-lhe: — Magali ficou contente? Maria: — Aham! Assim continuou: — Por quê? Maria não disse nada. A pesquisadora inferiu: — Acho que é porque os amigos compartilharam as comidas com ela, né?! Você acha que ela ama os amigos? Maria: — Aham! Concluímos: — Então vamos escrever... EU AMO MEUS AMIGOS! A pesquisadora mediou a escrita.

Nessa página, Maria já estava muito cansada e um pouco irritada. Captamos o segundo sentimento durante a instrução da construção das palavras. Ao enfatizar o /M/, em todas as cinco ocorrências, a aluna disse M e escreveu N e ficava irritada quando a pesquisadora chamava sua atenção para o fato de M ter “uma perninha a mais”. Na palavra MEUS, a pesquisadora leu para a aluna com /N/ e perguntou se estava correto. A aluna reconhecia o erro, mas demonstrava total insatisfação em corrigir a grafia da letra.

Relevante o registro de que Maria já identifica os sons representados por essas duas letras. Essa apropriação se deu durante meses trabalhados e percebemos uma evolução significativa, pois, no início do ano letivo, a aluna não identificava os dois sons e sempre escrevia letras aleatórias como J, L ou S. Assim, precisávamos mencionar, frente à escrita do M, que era a letra do MACACO, e, diante da escrita do N, que representava a letra do NAVIO, pois esses eram os acervos da discente. Após uns meses de trabalho, Maria já conseguia captar os sons e os usos das letras, contudo apresentava dificuldade na diferenciação entre /M/ e /N/. Mostramos por diversas vezes o movimento distinto da boca, sendo que, no primeiro caso, os lábios ficam juntos, já no segundo, a boca fica semiaberta e a língua alcança o céu da boca.

Esses dois movimentos foram fundamentais para que Maria internalizasse a relação simbólica entre fonemas/grafemas.

Voltando à questão da resistência criada por Maria, vemos também como processo de aprendizagem, pois desde o início do ano pesquisadora e professora insistiam para que a aluna compreendesse ao máximo seu período de desenvolvimento que é a transição para a atividade de estudo (MARTINS, 2016). A autora sintetiza que a transição, entre esse período do desenvolvimento humano e o que se antecede – brincadeira dos papéis sociais, exige muita sutileza e olhar atento do professor. Dessa forma, a estudiosa nos ensina que a atividade de estudo precisa ser significada pelo estudante como nova forma de interpretação da realidade, sendo que a brincadeira de jogos sociais não daria mais conta. Observamos que, desde o começo do ano, Maria vinha aumentando gradativamente o tempo destinado às atividades desenvolvidas como meio para a obtenção dos objetivos do terceiro ano. A resistência marca uma ruptura, uma contradição, que faz parte do processo para que haja avanços e outras continuidades (MARTINS, 2013).

Ao terminar a escrita, a pesquisadora leu para a aluna toda a história e Maria começou a pintar os quadrinhos sem nossa intervenção, essa era, sem dúvida, uma continuidade e a consciência de que estávamos no caminho. Outro ponto que evidenciamos se dá no trabalho da estagiária que, com nosso auxílio, conseguiu desempenhar um interessante papel frente aos alunos.

Quando analisamos essa situação de longe, perguntamo-nos como aquele episódio se materializaria sem a presença da pesquisadora. Nossas hipóteses recaem para a aposta no trabalho colaborativo com a profissional de Educação Especial. A professora regente sempre enfatizava essa questão e mencionou o único episódio em que a profissional especializada em Educação Especial participou da aula. Segundo Gabriela, estava perdida, não conhecia o processo dos alunos e fazia uma mediação que não condizia com as reais necessidades dos mesmos. Nas palavras de Vigotski (1996), o professor necessita compreender as condições reais de aprendizagem para então atuar no que ele denomina de zona de desenvolvimento iminente.

Mais uma vez, percebemos a demanda maior da aluna no que diz respeito ao processo de leitura. Era possível compreender os avanços que Maria fazia em relação à escrita, mas carecia melhor sistematização no processo de mediação para o

progresso também na leitura. Para tal investimento era necessário um trabalho com a linguagem oral, uma vez que Maria, ainda, manifestava seus desejos, ou até mesmo respondia perguntas, usando vocabulário restrito, com uma ou duas palavras. Sendo assim, não estabelecia um diálogo sistematizado. À medida que trabalhávamos a ampliação do repertório discursivo, Maria significava o processo de leitura e escrita.

Nos momentos da brinquedoteca, era comum o trabalho de ampliação do discurso a partir dos brinquedos e/ou brincadeiras escolhidos, ora pela pesquisadora, ora por Maria. Vale pontuar que tínhamos uma hora por semana na brinquedoteca. Já no primeiro dia, estabelecemos uma regra: brincaríamos por trinta e cinco minutos e, após esse momento, a brincadeira seria na “escola”. Dessa forma, até mesmo no segundo momento, fazíamos de forma que, para Maria, se configurasse como uma brincadeira de papéis sociais.

A aluna encontrou uma mochila e toda vez que a pesquisadora tocava o sino, Maria apanhava o patinete (meio de transporte), colocava a mochila nas costas e chegava “na sala de aula”. Improvisamos uma mesa com duas cadeiras para representar o espaço. Comportávamo-nos ali como se a pesquisadora fosse a professora e Maria a aluna. Nessa lógica, sempre nos cumprimentávamos e, na sequência, a pesquisadora propunha a escrita da listagem das brincadeiras/ações realizadas no dia.

Já destacamos que Maria teve um avanço considerável na linha do que chamamos de “sucesso escolar”. Para o momento, acreditávamos que o trabalho entre uma professora de Educação Especial e a aluna, no contraturno escolar, se constituía como necessário para o trabalho com as demandas educativas emanadas na sala de aula comum. Entendemos que o atendimento educacional especializado precisa ser desenhado de acordo com cada discente. No caso de Maria, consideramos que esse serviço de apoio deveria ser ofertado, também, no turno escolar, em um trabalho de colaboração e/ou bidocência (BEYER, 2006; NASCIMENTO, 2013), uma vez que Maria precisava de apoio nos momentos coletivos e no individual, simultaneamente.

Apresentada essa problematização, atuamos na brinquedoteca na proposta do atendimento educacional especializado no contraturno. Maria sempre pedia para brincarmos de Casinha. Já no primeiro dia, escolheu duas bonecas para serem as suas filhas.

Imagem 30. Maria e a brincadeira de papéis sociais “casinha”



Maria ficou encantada com o espaço e, no primeiro dia, estava tão extasiada que, embora fizéssemos o momento de faz de conta, da ida à escola, ficou totalmente desconcentrada. A pesquisadora optou por fazer os registros.

Maria olhou ao seu redor, selecionou duas bonecas, e entrou em uma casinha de pano.

A pesquisadora perguntou-lhe: - Quais os nomes desses bebês? Maria: - Bebês! Pesquisadora: - Mas todos os bebês têm um nome, como chamam esses? Com o silêncio da discente, a pesquisadora continuou: - Que tal Laura? Ou Renata? Maria: - Renata. Pesquisadora: - E o menino? Que tal Heitor? A aluna deu um largo sorriso e assentiu.

Renata e Heitor (juntamente com Sofia) eram os melhores amigos de Maria no momento da abordagem. A estudante ainda gostava muito de Íris, como mencionado no início do subcapítulo, contudo, mais adiante começou a ter predileção por Renata. Essa atitude é bem comum em crianças dessa idade.

Importante mencionar que, até o final de nossa intervenção, quando a brincadeira escolhida na brinquedoteca era a de casinha, Maria selecionava sempre Heitor e Renata (por vezes incluía Sofia também) para serem seus filhos (mesmo que vez ou outra trocava de bonecos). Na medida do possível, inseríamos no contexto da brincadeira alguma situação cotidiana: ida ao supermercado com realização de compras (relação caixa e cliente), passeio no cinema e outras rotinas com os bebês tais como: banho, alimentação, fotos e dormida. Na imagem a seguir, registramos outro dia com um maior repertório de atividades sociais desempenhadas pela aluna.

Imagem 31. Maria e a brincadeira de papéis sociais: mãe e filhas

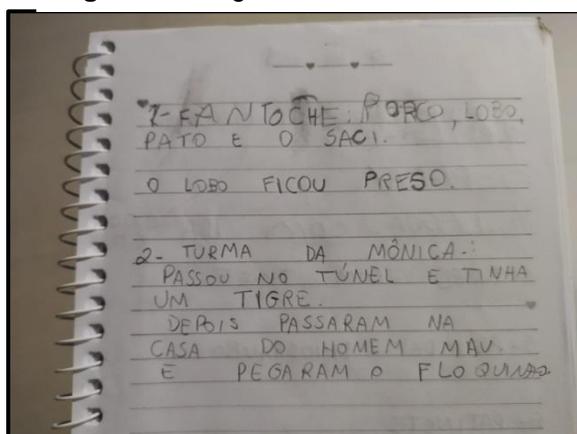


Na linha da imaginação e criatividade, outra brincadeira apreciada por Maria era a que envolvia fantoches. Inicialmente, eram usados de maneira desordenada pela aluna,

colocava-os na mão e fazia movimento de abrir e fechar a boca não emitindo nenhum som. A pesquisadora sempre indagava: - Mas o que está acontecendo? E, a partir de nossa pergunta, era produzida alguma palavra e /ou frase.

Brincamos por várias vezes, de modo que a aluna foi atribuindo novos sentidos para o brinquedo e a brincadeira de faz de conta:

Imagem 32. Registro sobre as brincadeiras



Nesse dia Maria quis brincar primeiro com os fantoches e depois com os personagens da turma da Mônica, simulando o desfecho do filme assistido “Turma da Mônica Laços”.

O primeiro momento foi descrito, em sua maioria, pela aluna. Às vezes usávamos da estratégia em que ela escrevia uma palavra e a pesquisadora outra. A aluna conseguia escrever com nossa ajuda. Na palavra PORCO, por exemplo, fizemos a seguinte mediação: Pesquisadora: – Qual é a primeira letra de porco? Maria apontou para a letra P desenhada na mesa (a mesinha que escolhemos para o trabalho tinha todas as letras do alfabeto).

Pesquisadora: – E agora? Maria: – A.

Pesquisadora: – É PARCO que estamos escrevendo? Maria: – PORCO! Pesquisadora: –

Então é qual letra? Maria: – O. Pesquisadora: –

Agora tem que prestar atenção, pois não é POCO e sim PO[R]CO. Qual letra vem depois do O? Maria: R. Pesquisadora: – E agora? Maria

deu de ombros, assim pesquisadora continuou:

– Você está escrevendo o quê? Maria: –

PORCO! Pesquisadora: – Vamos então ler o

que você já escreveu (Maria leu junto com a

pesquisadora POR...). Maria soltou: – CO.

Pesquisadora: – Qual letra? Maria: – C.

Pesquisadora: – Com...? Maria: – O.

O segundo momento foi descrito pela

pesquisadora. Maria foi mencionando algumas

letras quando era indagada.

Nesse episódio, cabem dois destaques. O primeiro foi que a aluna começou a usar falas para dar vida ao fantoche. Esse trabalho, normalmente, era feito pela pesquisadora e Maria, na sequência, reproduzia algumas falas e inseria outras. Nesse dia, ela criou o enredo, algumas das falas foram reproduzidas por mediações de dias anteriores. O outro destaque se dá no processo de aquisição da escrita. Maria compreendia a relação simbólica dos usos convencionais das letras.

Dessa forma, para aprender a ler e a escrever, o alfabetizando deverá interpretar as formas das letras e realizar abstração gráfica, identificando as realizações sonoras necessárias ao processo de decodificação (na leitura) e codificação (na escrita), interpretando o sistema de escrita por meio de

escolhas fonêmicas e ortográficas umbilicalmente ligadas ao significado.
(DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 84, grifo das autoras)

No que se refere ao uso de fantoches, o episódio abaixo foi muito significativo para a aluna e para nós. A brincadeira de papel social proposta demandava o conhecimento social de ir ao teatro. A aluna tinha que pegar o carro (que improvisamos com a cadeira de rodas), levar as filhas (Sofia e Renata) e pagar a entrada na “bilheteria” com notas de papel, simulando as usadas no nosso sistema monetário. Após esse momento, precisou se sentar no local indicado e assistir ao espetáculo.

A aluna representou o papel de ser mãe e ir ao teatro sem nenhuma mediação. Ao trocarmos de papel, a pesquisadora como mãe e Maria como dona do teatro e intérprete dos bonecos, houve a necessidade de mediação, embora menor que em outros momentos. O mais curioso dessa dinâmica foi que, no dia em questão, a mãe de Maria levou o filho do meio por quem Maria tinha adoração. Os dois, como de costume, esperavam pela aluna em uma cadeira situada no lado externo à brinquedoteca. Para dar mais sentido à atividade proposta, na vez de Maria fazer a apresentação, convidamos a mãe e o irmão, com consentimento da aluna.

Imagem 33. Registro sobre as brincadeiras de papéis sociais: teatro

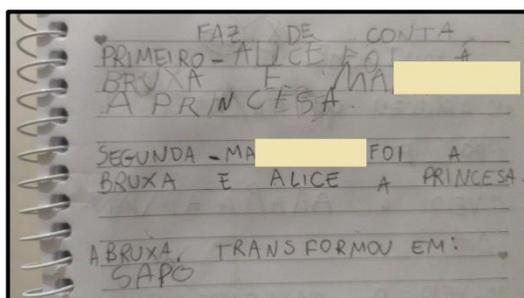


A pesquisadora utilizou-se de frases como: - “Respeitável público, o espetáculo já vai começar!” e “Bom dia, criança!” De modo que a Maria reproduziu a maioria delas e deu conta de “inventar” outras falas. A família de Maria mencionava o quanto estavam surpresos com a desenvoltura da aluna no que tange à oralidade. Conversamos muito ao final sobre a importância da aluna em desenvolver tal função psicológica superior.

A brincadeira de papéis sociais é muito importante para o processo de desenvolvimento da criança. Configura-se como uma leitura de mundo e, ao mesmo tempo, auxilia na conduta (MARTINS; FACCI, 2016). Embora compreendêssemos que Maria já tivesse conhecimento de algumas práticas sociais, era nossa função ampliar seu repertório. Nessa lógica, Maria desenvolvia também a linguagem oral, a atenção, a imaginação, a escrita e a leitura. A brincadeira

O autocontrole da conduta é a principal conquista desse momento do desenvolvimento. Ao acatar as regras, as crianças renunciam a seus desejos e impulsos imediatos para desempenharem adequadamente o papel que assumiram na brincadeira (LAZARETTI, 2016)

A brincadeira com a fantasia, ora interpretando papéis, ora só mesmo pela vestimenta diferenciada, se configurou como prática potente para o desenvolvimento da imaginação, linguagem e sentido na escrita e leitura. Na sequência, fizemos o relato de um desses episódios.

Imagem 34. Brincadeiras de faz de conta**Imagem 35.** Registro da brincadeira

Maria chegou à brinquedoteca e mencionou que queria ser a princesa. Dessa forma, a pesquisadora perguntou se ela poderia ser a bruxa. Como Maria concordou, a brincadeira foi em torno desse faz de conta. Em certo momento, a aluna pegou a varinha da bruxa e disse: - Agora, eu vou transformar você em sapo! Assim, as duas trocaram de fantasia. Segue o Registro.

Nessa atividade, Maria relatou oralmente os fatos na sequência de seus acontecimentos. Na escrita, escreveu o primeiro acontecimento, bem como a palavra Sapo como o desfecho da trama. A pesquisadora escreveu o segundo momento, obedecendo à sequência ditada pela estudante. Os movimentos realizados na brinquedoteca foram enriquecedores para o processo de desenvolvimento da aluna. Abaixo, temos o episódio que, para nós, foi o mais significativo de todos uma vez que a aluna sentiu a necessidade de escrever uma carta.

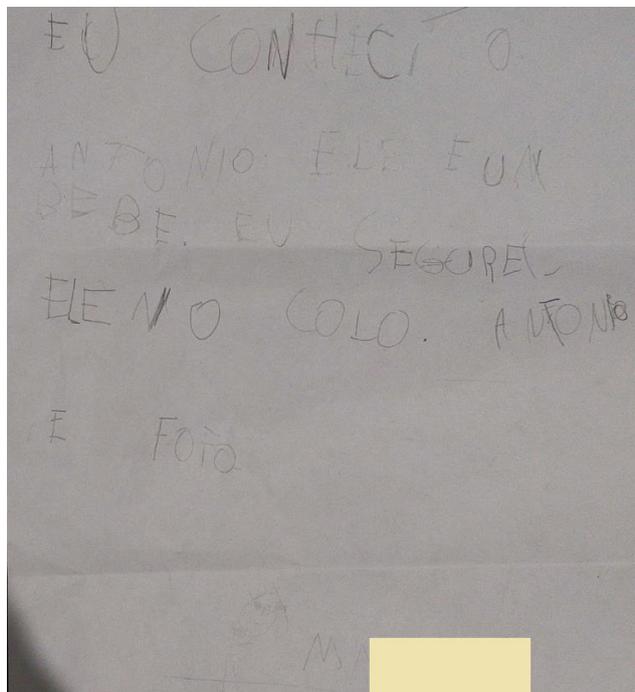
O acontecimento foi planejado pela pesquisadora uma hora antes do encontro com a aluna. Naquele dia, no auditório do Centro de Educação Física da Ufes (próximo à brinquedoteca), estava acontecendo um Seminário de Educação Especial. O evento contava com a participação de professores da Universidade, famílias e professores de Educação Especial de municípios da região metropolitana de Vitória. Dentre essas pessoas, havia uma amiga que se constitui professora e mãe de um bebê com T21. Como Maria demonstrava muita satisfação na brincadeira de casinha, a pesquisadora

teve a ideia de levar o bebê até a brinquedoteca. Ao chegar ao espaço com Antônio, a aluna ficou entusiasmada e já pediu para segurá-lo no colo. Mostrou para Antônio alguns brinquedos e a sequência dos fatos está descrita abaixo:

Imagem 36. Brincando com Antônio



Imagem 37. A escrita da carta para Antônio



Maria demonstrou muita satisfação em brincar com Antônio. O momento durou quinze minutos. A pesquisadora informou a Maria que precisavam levar o bebê de volta ao auditório, uma vez que estava sentindo falta de sua mãe. A aluna aceitou a situação e, juntamente com a pesquisadora, levaram Antônio até sua família. Na volta à brinquedoteca, a aluna perguntou se Antônio iria voltar. Devido a essa situação, iniciaram um diálogo. Pesquisadora: - Você gostou dele? Maria: - Aham! Pesquisadora: - E por quê? Maria: - Ele é fofo (fez uma expressão facial para demonstrar o adjetivo atribuído). Vamos lá pegar ele, Alice? Pesquisadora: - Não, porque agora ele quer ficar com a família dele! Mas a gente pode escrever uma carta e entregar ao final, o que você acha? Maria balançou a cabeça com um largo sorriso. Não quis brincar de mais nada. Sentou no espaço da "sala de aula", apanhou uma folha de papel e começou a escrever.

A partir daí, Maria mencionava o que queria escrever e a mediação ocorreu para a efetivação da escrita.

Cabe o destaque de que esse texto foi, até o momento da pesquisa, desenvolvido com maior autonomia pela aluna. Preciso de mediação, mas em algumas palavras não necessitou de ajuda, tais como: EU e FOFO.

Ao propor a leitura, a pesquisadora usou da seguinte estratégia: - A gente precisa ver se está tudo certinho para não entregar a carta com erros. Maria leu as palavras que escreveu sem nossa ajuda e alguns conectivos (NO, O, UM). Na leitura das outras palavras, precisou de mediação. Para exemplificar: na leitura da palavra BEBÊ, a pesquisadora perguntou: - Que letra é essa? Será que B com E forma o quê? A partir dessas orientações iniciais, Maria conseguiu ler toda a carta.

Ao final, entregamos a carta para Antônio e sua família.

O episódio evidencia, para além dos avanços de Maria no que tange aos processos de apropriação da Língua Portuguesa, a importância do outro em seu processo³⁷. Aqui compreendemos que a escrita e a leitura atingiram sentido e prática social pela via da afetividade. Maria se sentiu tocada por Antônio e a única maneira de voltar a vê-lo se constituía a partir da carta.

Dessa maneira, *a necessidade de escrever precisa ser engendrada em situações volitivas no processo de aprendizagem*, requerendo um alto grau de consciência desse processo de apropriação da escrita como um complexo instrumento cultural. Isso postula um planejamento pedagógico da escrita como prática de uso social. [...] Portanto a escrita requer uma atitude deliberada por parte da criança, instigando-a a atentar para cada palavra e sua constituição semântico gramatical. (DANGIÓ; MARTINS; 2018, p. 45, grifo das autoras)

É preciso acentuar que não foi tarefa fácil eleger os momentos de trabalho efetivo com Maria, uma vez que dispomos de grande acervo. Nossa intenção nessa ocasião foi evidenciar os que, para nós, se constituíram como marcantes/fundantes no que diz respeito às apropriações feitas por Maria dentro de nossos objetivos.

Com base em nossas análises, ficou cada vez mais evidente que o rigor na sistematização das atividades, bem como na mediação pedagógica, se configurou como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da aluna. Nas palavras de Barroco e Leonardo (2016),

[...] **o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico** ou à sua participação na cultura, **mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares** e entrar em contato com elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando um enraizamento na cultura (p. 322, grifos nossos)

Nessa abordagem, o ponto fundamental para as intervenções se deu, primeiramente, no reconhecimento das zonas de desenvolvimento real e iminente. A partir dessa análise, buscamos os quatro elementos que compõem a trajetória de ensino orientada por Saviani (2018). A elaboração do trabalho de mediação foi feita pela pesquisadora e compartilhada com a professora regente. Em relação às atividades realizadas em sala de aula, ora foram organizadas pela professora regente, ora por ela em colaboração com a pesquisadora.

³⁷ Sobre esse último ponto, fizemos um conjunto de episódios para compor o capítulo seis.

Compreendemos que a dinâmica para Maria se apropriar mais efetivamente da leitura e da escrita jamais poderia cessar ao final do ano letivo/da pesquisa. A trajetória se mostrava como longa. Diante dessas considerações, é fundamental frisar a importância do trabalho coletivo dentro da escola, haja vista as diversas apropriações culturais de todos os discentes. Atuamos naquela escola como pesquisadora, contudo, como as professoras de Educação Especial raramente entravam na sala de aula, nos dispusemos a fazer tal trabalho. A pesquisadora dirigia a atenção para outros alunos da sala, pois não queríamos, naqueles momentos, que os alunos público-alvo vislumbrassem a pesquisadora como exclusiva. Esse não foi o foco de nossa análise. Desse modo, julgamos necessário trazer ao final deste capítulo.

O movimento entre docentes e alunos, ao nosso olhar, fortaleceu não somente a dinâmica ensino e aprendizagem, mas as relações entre os discentes. Sobre esse último ponto, faremos uma melhor apresentação no próximo capítulo.

6 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E A APOSTA NOS PARES

Valham-me meus plurais!
 A elegância dos coletivos que me deflora.
 A errância dos meus erros
 sempre no meio dos assuntos,
 a errância dos meus medos
 sempre no meio dos assuntos!
 Ah, enxame, alcateia, resma, cáfila, chusma, cardume, elenco,
 manada, matilha, frota, esquadrilha...
 mais nada de mim levarás sem que eu vá também junto [...].
 (ELISA LUCINDA)

A importância do coletivo é um dos principais destaques que fazemos à obra de Vigotski (1983; 1997; 1998; 2018). Os processos de mediação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento requerem a aposta no outro, ou seja, um investimento no que Elisa Lucinda destaca como plural. A partir dessa linha de pensamento, Góes (2000) ressalta-nos sobre a importância de investigar tais relações humanas. Nas palavras da autora, “[...] os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura e são relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (GOES, 2000, p. 11).

No capítulo 5, evidenciamos alguns movimentos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que se deram na direção do coletivo. Principalmente o papel da mediação docente, intencional e planejada para se atingir os objetivos traçados. Neste capítulo, portanto, julgamos necessário evidenciar o papel do par, que se constitui como coletivo, mas apresenta aspectos diferentes. Aqui há a composição do eu e do outro como pertencente a determinado grupo. Ser partícipe desse ou daquele coletivo se materializa, também, na constituição individual do eu. Dessa forma, Oliveira (2001, p.19) aborda que o “[...] desenvolvimento psíquico se constitui e é atravessado pela relação eu-outro”.

Para melhor discussão, dividimos este item em duas partes. A primeira está direcionada aos processos entre os alunos, aqui destacamos alguns movimentos nos quais os estudantes público-alvo da Educação Especial avançaram a partir da interação (e em alguns casos mediação) com os colegas. Para esta parte, optamos por uma subdivisão no que tange aos processos de Maria e de Leonardo. Já a segunda parte, ocupamo-nos em evidenciar o papel do par na relação entre a

pesquisa e os profissionais da escola, mais especificamente as professoras regentes. Assim, traçamos algumas aproximações possíveis³⁸.

6.1 O PERCURSO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ENTRE CRIANÇAS

É em relação com o outro – relação real e relação com o outro internalizado – que o homem se torna um ser humano, pertencente a uma determinada cultura, com a linguagem, os conhecimentos, os valores e afetos próprios a esta cultura. (OLIVEIRA, 2001, p. 19)

A relação com o outro, no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento, implica, além das relações semiótica e instrumental, a afetividade. A autora supracitada – que se dedicou a estudar o desenvolvimento da emoção à luz da relação histórica e social (no ambiente escolar) – destaca que, mesmo não se configurando como função psicológica superior, a afetividade se constitui como imprescindível para seu desenvolvimento. Com isso, “[...] uma dada emoção não se delinea sem uma atividade da percepção, da atenção ou da memória, por exemplo”, sintetiza a estudiosa (OLIVEIRA, 2001, p. 13).

É por intermédio do outro - de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao *eu* e interage com ele – que esse *eu* vai tomando forma no mundo. É mediado pelo signo – e por todas as possibilidades de interpretação e de acentos valorativos que ele implica, num dado contexto cultural - que o processo interativo se desenrola, e que o indivíduo vai tornando seus os modos de pensar, de agir e de sentir socialmente elaborados (OLIVEIRA, 2001, p. 5, grifo da autora).

Do mesmo modo que a relação entre professores e alunos, ou entre professores, se constitui a partir de uma certa afetividade, a relação entre os discentes se dá sob o mesmo enfoque. As crianças precisam encontrar sentido, muitas vezes, para auxiliar/aproximar/brincar com o colega que nem sempre tem o mesmo percurso no desenvolvimento. Isso é fácil de se notar, no contexto da escola. Como professora, sempre observei os comportamentos das crianças, bem como a formação de grupos. Tentava vislumbrar o que os aproximava e/ou distanciava, nas relações. Afinidades, sensação de pertencimento a um grupo social, dentre outros! Em minha trajetória como professora, fazia algumas mediações para que houvesse outras aproximações e, por conseguinte, diminuísse o distanciamento entre elas. Desse modo, sentir-se

³⁸ No capítulo 6 utilizamos de várias imagens. Cabe destacar que imagens de número 42 a 44 remontam ações desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2019. As demais são do segundo semestre.

afetado pelo e com o outro é, para nós, o que move as relações.

No que se refere aos alunos público-alvo da Educação Especial, utilizando esta mesma estratégia, consegui, por vezes, que os alunos acessassem os conhecimentos curriculares a partir da aproximação entre os colegas. É claro que, essa ação não se dá de forma natural e/ou espontânea. Ela também é mediada e intencional. Precisou de uma ação planejada do docente para que os “primeiros passos” acontecessem. Após um certo ponto, os alunos compreendem que o aluno em questão faz parte do grupo e se sentem “responsáveis” por isso.

Quando esse reconhecimento e, principalmente, o entendimento de que o aluno público-alvo da Educação Especial necessita, muitas vezes, de apoio mais direto, os outros alunos começam a realizar a mediação sem mais a instrução do professor. É aí, para nós, o gatilho no que diz respeito à educação em uma perspectiva inclusiva.

Com Leonardo e Maria, não foi diferente. Os alunos público-alvo encontravam nos demais colegas sentidos para se apropriarem dos conhecimentos propostos em sala, haja vista que todos estavam estudando, vivenciando, o mesmo conteúdo. Passemos então, para a análise de cada movimento que se deu de forma diferente, ao nosso olhar.

6.1.1 A relação com Leonardo

Para o desenvolvimento deste subitem, contamos com a análise de quatro episódios. O primeiro movimento denominamos de “banho de piscina na nave espacial”. Na sequência, as análises recaem sobre a “biblioteca”. O terceiro momento foi delineado a partir da apresentação na festa julhina, com a música “Abri a porta”. O último episódio ocupou-se em relatar a culminância do projeto de dança da escola que, no ano de 2019, intitulou-se “A formação do povo brasileiro”.

O primeiro episódio, diferentemente dos demais, aconteceu na piscina da Educação Física da UFES, no projeto da brinquedoteca. Vale pontuar que Leonardo, normalmente, apresentava-se arredio e inseguro frente às situações novas, necessitando de um trabalho, muitas vezes, de ambientação para que o novo não lhe causasse tamanha sensação de desconforto. Neste caso, o estranhamento não

perdurou por muito tempo, apenas nos primeiros minutos, e foi por isso que selecionamos o episódio.

Entrar na “nave espacial” se constituiu em uma brincadeira de faz de conta. As crianças, juntamente com os adultos, tiveram que entrar no clima da brincadeira já no trajeto entre a brinquedoteca e a piscina. No percurso, as crianças foram dirigidas dentro de uma grande corda que, na brincadeira, se configurava como a nave. Tal nave foi responsável por conduzi-las até o espaço (piscina).

A mãe de Leonardo, que acompanhava distante os movimentos, nos relatou (anteriormente) que o filho se sentia muito confortável na piscina. No entanto, ao chegarmos naquela piscina, Leonardo se recusou a entrar, logo de imediato. Estranhamos, pois tal movimento se fazia presente na vida do aluno e, mais, lhe causava sensação de felicidade. Com muita insistência, o aluno aceitou entrar no colo da pesquisadora.

Nesse momento, algumas crianças brincavam com bolinhas coloridas (astros) e outro grupo em cima de um colchão inflável (como se estivessem flutuando no espaço sideral). Leonardo, arredio no colo da pesquisadora, começou a aceitar apanhar algumas bolinhas coloridas e lançá-las para outro adulto (estagiário da Educação Física). Tal situação foi realizada, pois mostrávamos para ele o movimento das outras crianças. Aos poucos, o aluno aceitou sair do colo e começou a desempenhar a brincadeira de forma mais autônoma.

Após algum tempo, Leonardo começou a olhar outras crianças no colchão inflável. O mesmo estagiário que fez a abordagem com as bolinhas se colocara, agora, como “motor do colchão”. As crianças pareciam muito felizes com o deslize mais rápido sob a água. Nesta ocasião, a pesquisadora utilizou palavras positivas para endossar a brincadeira como interessante, incentivando-o a participar.

Leonardo aceitou e, mesmo que nos momentos iniciais demonstrasse insegurança, estagiário e pesquisadora, de alguma maneira, davam suporte e mostravam-se presentes. Com um certo tempo, o aluno foi se sentindo mais confiante. As crianças riam, gargalhavam na medida em que o “motor” (estagiário) se intensificava. Leonardo, já no final da atividade, foi tomado por este sentimento, ria e gargalhava junto com os colegas e, ao término da brincadeira, quando as crianças se arrumavam para sair daquele espaço, tivemos um trabalho enorme para tirá-lo da piscina.

Imagem 38. Banho de piscina na “nave espacial”



O episódio pode parecer para o leitor, como uma mediação do adulto. Não negamos tal fato. No entanto, neste momento, Leonardo já começava a observar a ação do outro, do par, e encontrar neste motivo para a participação (ou não) do que lhe era proposto. Para nós, foi observando a alegria e satisfação dos coleguinhas que o aluno encontrou forças para superar seus medos, junto, é claro, do apoio dos adultos. É digno mencionar que a percepção frente à ação do outro não era evidente no início da pesquisa, precisando de muito mais direcionamentos.

Mas essa ação ao que parece, logo que analisamos, imediatamente, um pouco contraditória, pois, no início, foi relatado que Leonardo sentia satisfação em tomar banho de piscina, como descrito pela mãe. Por que, então, empenharam-se tantos esforços para a sua participação efetiva?

Para nós, o estranhamento se deu por dois motivos: o tamanho da piscina era muito maior do que estava acostumado e o fato do colchão, no contexto da piscina, até então nunca ter sido vivenciado por ele. Nesse sentido, é preciso estar atento às reais necessidades dos alunos para uma ação mais diretiva.

No que se refere à brincadeira de faz de conta, é importante tomar como referência que “proporcionam momentos privilegiados de aprendizagem [...] elas são o momento no qual a criança busca os significados experienciados no seu dia a dia e cria novos significados à medida que a situação intencional o exige” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 158). Contudo, vale destacar que Leonardo não compreendeu a brincadeira do espaço sideral. Tal ação exige um nível de abstração muito grande, pois se efetiva em uma ação que não é vista a olho nu, ou seja, implica imaginar aquilo que não se

materializa como concreto. Outras crianças, público ou não da Educação Especial, na nossa análise, também não captaram. Mesmo assim, consideramos a brincadeira como elemento importante, pois se não ocupou, neste caso, como um componente para se elevar a simbolização, serviu para atender a outras funções psíquicas, bem como a percepção e imitação, no caso específico de Leonardo.

O segundo episódio, para nós, foi o que mais teve o envolvimento das outras crianças no trabalho com Leonardo. A “biblioteca” ganhou três momentos interessantes para análise. Toda semana, com horário marcado, a turminha do segundo ano, juntamente com a professora Luísa, direcionava-se até o espaço da biblioteca. Um espaço rico, com uma bibliotecária que atendia prontamente ao que lhe era solicitado e que proporcionava às crianças momentos de muito prazer. Ora as crianças escolhiam os livros de acordo com suas preferências, ora escolhiam a partir de um determinado gênero textual, indicado por Luísa – quando o objetivo se dava no aprofundamento da função social deste.

Após a escolha, as crianças, sentadas em mesas circulares, liam os livros e selecionavam outro para ler com a família. Leonardo, assim como os outros, fazia o mesmo movimento. Notamos que o aluno se mostrou muito satisfeito, quando decidimos ajudá-lo na escrita do nome (pegando em sua mão) para constar a retirada do livro que ia para casa. Antes, a bibliotecária escrevia “ok” na ficha do aluno. Mais uma vez, ressaltamos a importância de o aluno fazer realmente parte da sala na qual está inserido, realizando todas as ações possíveis.

A professora aproveitava o momento para mediar a leitura com os discentes que mais necessitavam de apoio. Pesquisadora, professora e estagiário, por vezes, tentavam ler o livro escolhido para Leonardo, mas todos sem muito sucesso. Um dia, o colega Davi – acreditamos que o aluno tivesse captado nossa intenção – começou a folhear o livro mostrando cenas mais significativas para Leonardo. Para nossa surpresa, o aluno não só prestou atenção, como inclinou seu corpo para mais próximo do colega e do livro. Davi leu toda a história e Leonardo se mostrava muito antenado e disposto a ouvi-la.

Imagem 39. Leitura de livro com Davi



Observando a situação de longe, Professora e pesquisadora decidiram realizar tal estratégia nos outros dias para que o aluno aceitasse a leitura. As crianças liam os livros que escolhiam e já se colocavam à disposição para ler para Leonardo. Às vezes, gerava até alguns pequenos conflitos para a decisão de quem seria o leitor. Instruímos que, ao final da leitura das páginas, as crianças deixassem que o discente passasse a folha para a continuidade da história, garantindo ainda mais sua participação. Notamos que Leonardo prestava mais atenção quando eram os coleguinhas por quem ele tinha predileção. O Davi e a Helena eram, sem dúvida, os com quem ele mais se sentia confortável.

Aqui vale um adendo. Helena se configurava como “A amiga” de todos. Sempre pronta a ajudar de forma amorosa e carinhosa. Não havia criança que tivesse qualquer problema com ela, ao contrário, todos queriam Helena por perto. Com Leonardo a situação não podia ser diferente. Helena fazia questão de incluir Leonardo em suas brincadeiras e/ou ações. Já Davi era mais agitado e, às vezes, se envolvia em brigas, comum entre as crianças. Mas o carinho e atenção que ele dedicava a Leonardo e a Ágatha (uma menina com autismo)³⁹ impressionava todos os adultos daquele contexto.

³⁹ Ágatha era aluna do quarto ano. Apresentava muitos momentos de crise e instabilidade durante o dia. Muitas vezes, só saía daquela condição quando Davi aparecia. Conforme relato da professora Dulce (primeiro ano), a aluna frequentava muito a sala do primeiro ano e, dessa forma, se aproximou de Davi. Em alguns momentos era solicitado que o aluno saísse da sua sala para ajudá-la. De alguma maneira, Ágatha encontrava no aluno segurança que nenhuma outra pessoa da escola conseguia oferecer-lhe. Em conversa com a professora Luciana (Educação Especial), foi sugerido que tal abordagem se desse, também, com alunos da própria sala de aula. Fizemos algumas mediações para aproximá-la (mesmo não sendo o foco da pesquisa), conseguimos uma forte aproximação com a aluna Cecília que, literalmente, entrava no mundo da aluna, brincando de suas brincadeiras favoritas. Com

A professora do primeiro ano, Dulce, informou-nos, logo no início da pesquisa, que Davi, tinha vivido na pele as questões da inclusão, pois sua mãe sofrera um acidente e necessitou fazer uso de cadeira de rodas. A docente nos contava a situação com a voz embargada, uma vez que tal fato mudou o comportamento do discente. Com o drama vivido em casa, necessitava-se muitas vezes que Davi fosse o apoio de sua mãe. Tal fato, para Dulce, afetou a sensibilidade do aluno frente às questões da Educação Especial.

Após o parêntese para contar quem eram Davi e Helena, voltemos para as questões referentes à biblioteca. Foi, então, com a ajuda dos colegas, que Leonardo começou a compreender o uso correto do livro. Prestava atenção na leitura dos amigos e, a partir daí, decidimos organizar grupos para contação de histórias. Luísa dividiu a turma em vários grupos e as crianças definiam os recursos para fazer a apresentação das histórias. Fizeram fantoches de papel, plaquinhas com desenhos, entoavam vozes diferentes para as apresentações. Com o grupo de Leonardo, instruímos para que fizessem uma encenação da história escolhida.

No grupo de Leonardo, coube tal mediação para que aluno participasse da ação, mesmo que tentássemos reduzir a participação do adulto, ela foi necessária em alguns momentos. Primeiramente, a pesquisadora começou a indagar com o grupo como fariam e qual história contariam para que Leonardo participasse. A pesquisadora comentou sobre as diversas formas de se apresentar uma história. As crianças logo concordaram que o melhor seria a encenação. Escolheram a história “A Galinha Ruiva”. E, após selecionarem os personagens, a pesquisadora disse que iria confeccionar as fantasias. A professora de Educação Especial participou da ação confeccionando algumas máscaras.

Algumas ações dos personagens da história foram substituídas. A troca foi escolhida pelas crianças a partir dos gostos e costumes do Leonardo. Tal fato aconteceu, pois a pesquisadora explicou para as crianças que algumas cenas não seriam possíveis de realizar em razão do espaço e/ou material, além do mais poderia ser complexo para o entendimento do Leonardo, uma vez que não as tinha vivenciado. Helena, Valentina, Angelina, Davi e Luiz Felipe, rapidamente, foram fazendo as trocas,

isso, a função de Davi para com Ágatha foi reduzida. Contudo a aluna foi transferida para outra escola e não foi possível acompanhar seu desenvolvimento.

demonstrando conhecer o aluno, bem como seus gostos. Assim, escolheram: jogo de encaixe, leitura de livros e brincadeira de roda como ações dos animais/personagens.

Para Vigotski (2009), o teatro infantil tem um papel grande no desenvolvimento da imaginação. Contudo deve se considerar a participação das crianças em todo o processo.

O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. Na verdadeira encenação infantil, tudo - desde as cortinas até o desencadeamento final do drama - deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas todo seu significado e toda sua força. (VIGOTSKI, 2009, p. 101)

Nos ensaios, toda vez que a personagem galinha Ruiva pedia ajuda aos amigos, estes estavam realizando uma das ações mencionadas. Diziam que não podiam ajudá-la. Várias vezes Helena e Angelina faziam para Leonardo o gesto de não (com o dedinho indicador) e/ou pediam que ele falasse não. E assim, Leonardo repetiu o movimento e falou [NÃ] em vários ensaios. Auxiliamos a Valentina (interpretando a personagem principal) que se não fizesse o movimento ou pronunciasse a palavra durante a apresentação, que ela direcionasse a pergunta para ele.

Leonardo foi o Peru na apresentação. Ensaiou, vestiu a fantasia (fizemos o movimento durante um ensaio para que ele se acostumassem), interpretou as ações da história, mas não participou do diálogo na apresentação formal. Havia muitas pessoas no auditório⁴⁰ no dia da apresentação e, talvez por este motivo, estivesse um pouco nervoso ou envergonhado. Mas, como havíamos previsto tal acontecimento, a participação de Leonardo, no que diz respeito à fala dos personagens, foi garantida pela via da fala da colega/protagonista que se voltava para ele dizendo: “– E você, Peru? Também não?!”.

Imagem 40. Apresentação do teatro “A Galinha Ruiva”



⁴⁰ As famílias foram convidadas para o momento. Além disso, a professora convidou as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nessa parte, observamos três tipos de mediações: adulto/Leonardo, adulto/crianças/Leonardo e crianças/Leonardo. Esta última se configura, neste subitem, como nosso objetivo! Interessa-nos dizer que Leonardo pertencia à sala do segundo ano assim como o segundo ano se constituía como partícipe na vida do aluno em questão. Ao intensificar as relações, intensificaram, por consequência, a relação de pertencimento anunciada.

Explicar a **natureza do social** do psiquismo humano não equivale à afirmação da importância da sociedade na vida dos indivíduos – representa muito mais do que isso. Determina [...] o reconhecimento de que **as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa.** (MARTINS, 2013, p. 104-105, grifo nosso)

O último movimento do episódio “biblioteca” consistiu na escrita de um livro. Os alunos elegeram um tema e desenvolveram a história. Com Leonardo, professora e pesquisadora acharam melhor que realizasse a reprodução da história “A Galinha Ruiva”, uma vez que já era conhecida. A aluna Helena escreveu as partes da história e, no que tange à ilustração, optamos por fazer os desenhos⁴¹ para que Leonardo tivesse mais condições de compreender a história, a partir de imagens concretas. Por fim, Leonardo, ora sozinho, ora na companhia de colegas, se ocupava em colorir as imagens. Na capa do livro, a autoria foi compartilhada com todas as crianças participantes.

Imagem 41. Escrita coletiva do livro “A Galinha Ruiva”



⁴¹ Contamos com a ajuda da professora do tempo integral que fazia representações bem próximas ao real.

Em um determinado momento, o colega Davi passou pela mesa de Leonardo, sem direcionar olhar para o aluno. Estava brincando com outros colegas. Leonardo olhou para a pesquisadora e apontou para Davi, com tom de insatisfação. A pesquisadora captou a demanda do aluno e o provocou:

Pesquisadora: – Chama o Davi para ver sua atividade!

Leonardo fez o gesto com as mãos como se Davi pudesse o ver.

Pesquisadora: – Mas ele não está vendo você. Chame-o assim: – [DA VIII]

Leonardo: – [DÁ]!

Foi a primeira vez que Leonardo conseguia chamar o coleguinha pelo nome. Pedimos para o aluno repetir pois Davi não o escutou. A ação foi valorizada pelos adultos da sala e por todos os alunos que estavam em sua volta.

Passemos para o episódio “Abri a Porta”. Iniciamos o relato e a justificativa do trabalho no capítulo anterior, deixando para este momento o relato do desfecho do trabalho com a música, tendo em vista a conduta das crianças para a participação de Leonardo. Maithê, professora de Educação Física, tem uma prática admirável e já conhecida pela pesquisadora, pois as duas trabalharam juntas em outro espaço escolar. Tal prática se dava na organização das apresentações como um todo. A docente, ao apresentar a música, pedia que os alunos dançassem do jeitinho deles, aproveitando os passos desenvolvidos pelas crianças na montagem da coreografia. Na festa julhina, Maithê ficou responsável por organizar a apresentação da turma do segundo ano.

Primeiramente, a docente colocou a música para os alunos relembressem a letra. Posteriormente, solicitou que eles se dividissem em grupos com quatro crianças e conversassem sobre alguns passos possíveis. O grupo de Leonardo foi formado por Helena, Angelina e Martina. As duas primeiras meninas fizeram todos os passos, Martina e Leonardo ficaram observando. Decidimos não intervir. Ao final da aula, cada grupo deveria apresentar para a turminha e professora os passos elaborados. Interessante a imagem abaixo, pois foi captado o momento exato em que o aluno se recusou a realizar o que havia ensaiado. A intervenção foi feita por Valentina que foi até o aluno e, com um tom de ordem, fez o aluno repetir o passo.

Imagem 42. Ensaio apresentação da música “Abri a porta”



Como a situação repercutiu alguns aplausos da turma e da professora, Leonardo repetiu o movimento, agora com um sorriso estampado no rosto. Feita a apresentação de todos os grupos, Maithê elaborou a coreografia a partir de algumas ideias das crianças. Vale o destaque que o passo que ficou em maior evidência na dança foi o proposto pelo grupo de Leonardo, consistindo em dar as mãos para o colega e levantá-las no momento em que era mencionado “Abri a Porta”, simulando uma porta aberta. Assim, outro grupo passaria pela “porta”.

Nos ensaios, Leonardo precisava, por vezes, de um maior auxílio de seu par para realizar determinados passos. Vale o destaque que outros alunos também demandaram tal ajuda. A professora Luísa foi par de um outro aluno, pois não completava número par entre os que aceitaram participar da apresentação. Decidimos não colocar a professora com Leonardo, pois justamente entendíamos que era interessante a intervenção do par e não do adulto.

Imagem 43. Apresentação da música “Abri a porta”



A imagem, para nós, se materializa como significativa, pois nela, não há o diferente, mas crianças dançando e, ao mesmo tempo, se apropriando da cultura. Com isso não

estamos dizendo que os alunos ou a trajetória destes são iguais, mas evidenciando que com caminhos alternativos (VIGOTSKI, 1997; 2011; PADILHA, 2017) chegamos a um objetivo comum, a um conhecimento histórico e social elaborado pelo homem e, por isso, valorizado por ele.

O episódio “Abri a Porta” teve total relação com “A formação do povo Brasileiro”, uma vez que ambos exigiam passos ritmados, respeitando um certo tempo da música. Vale o registro de que o segundo movimento começou ainda no início do primeiro trimestre, ao passo que o primeiro se deu no segundo trimestre.

Importante mencionar que, na escola, há um projeto de dança ministrado por uma professora efetiva do município, a Tereza Cristina. Consiste em um trabalho muito respeitado na rede e envolve duas escolas localizadas no mesmo bairro. A professora trabalhou (lançando mão de muitas imagens), antes de apresentar as coreografias, a história do Brasil e a composição de seu povo. As diversas etnias que compõem o brasileiro. Além disso, evidenciou os ritmos oriundos de cada lugar e os arranjos que se constituíram aqui. A turma do segundo ano apresentou dança de rua e samba.

Ao chegar na parte dos ensaios, notamos que Leonardo não se mexia. Não olhava o colega, não aceitava ajuda da professora Tereza Cristina, pois ela era ainda, uma figura estranha. Em alguns momentos, além da professora de dança, a pesquisadora, o estagiário e a professora Luísa subiam ao palco para ajudá-lo. Os primeiros momentos foram marcados pelo esforço de levantar a perna, o braço ou mexer a cabeça, a partir da solicitação dos adultos. Neste momento, o fato de ele ficar no palco sem a ajuda do adulto estava muito distante.

Aos poucos, Leonardo movimentava-se e, na medida que desempenhava uma ação, havia o reconhecimento dos adultos e das crianças. No contexto, Daniel se destacava, a forma como ele mexia o corpo e se expressava sobre a melodia causava admiração por todos os que assistiam. Tereza Cristina modificou algumas crianças de local e deixou Daniel próximo a Leonardo.

Daniel começou a prestar atenção nas necessidades de Leonardo e, ao mesmo tempo, Leonardo começou a observar Daniel. Ali foi um encontro! Tereza Cristina falava sempre da importância de estarem atentos às demandas do outro, uma vez que, sem o aspecto harmônico, a dança não poderia ser realizada com sucesso. Outras crianças também apresentavam dificuldades e a professora aproximava os

alunos que melhor as apoiariam, visto que, na apresentação final, só haveria espaço para as crianças. Leonardo começou, paulatinamente, a movimentar-se, principalmente na música de dança de rua (instrumental).

Imagem 44. Ensaio apresentação projeto de dança



No que se refere ao samba, não poderia ser melhor para o tema/tempo histórico, que a escolhida: “História para ninar gente grande” – samba-enredo da Mangueira que colocou a escola de samba carioca como campeã pela vigésima vez, em 2019. O samba, como sugere sua letra, se propõe a contar “[...] a história que a história não conta [...]”, evidenciando que “[...] desde 1500 tem mais invasões do que descobrimento [...]”. Leonardo conseguiu evoluir alguns passos, mas quando chegava no samba (mostrávamos para ele os pés se movimentando de forma rápida), sentíamos que ele travava. Sendo que, em nenhum ensaio, o aluno desenvolvera qualquer passo que se aproximasse do samba. No entanto, é importante mencionar que o aluno, em meados do terceiro semestre, realizava a seu modo, passos iguais e/ou parecidos com os que a professora propunha. Em alguns momentos, desenvolvia sozinho e, em outros, com toques do colega Daniel.

A apresentação do espetáculo foi realizada em uma casa de teatro localizada na Cidade Alta de Vitória/ES, às 19 horas. Os familiares foram convidados e as crianças fizeram um verdadeiro show, que deixou muita gente emocionada, incluindo a pesquisadora. A última apresentação foi a das crianças do segundo ano. Pesquisadora, professoras de dança, regente, de Educação Física e estagiário estavam apreensivos por não saberem como o aluno reagiria, ficaram preocupados com a multidão e o que poderia acarretar.

Antes do último minuto da apresentação, o estagiário teve a ideia de se acomodar na coxia, logo atrás da posição do Leonardo. Como nos ensaios, o aluno dançou a primeira dança. Contudo, no samba, fez diferente dos ensaios. Leonardo sambou! Sim, como muitas crianças, dava pulinhos alternando os pés de forma rápida. Leonardo sambou o “samba das crianças”!

Imagem 45. Apresentação do projeto de dança



Nos bastidores estava Arthur, o estagiário que utilizava expressões como “– Samba, Leonardo!” ou “– Mexe os pés, Leonardo!”. Essa ação foi importante para que o aluno sambasse? Para nós sim, contudo não foi a principal. Nos “bastidores”, havia também um acúmulo, fruto de um intenso trabalho de mediação intencional por parte dos professores, estagiário e também por alguns colegas.

Havia, também, a efetiva participação do teatro (“A Galinha Ruiva”) e da dança (“Abri a porta”). Participar desses movimentos deu sustentação para que Leonardo se sentisse “mais solto” para o movimento no teatro. Mas por que o aluno não sambou na escola? Não afirmamos com certeza, mas arriscamos dizer que, além das questões anunciadas do rigor do trabalho, o aluno estava radiante e feliz e sentiu-se tocado pela música justamente quando a bateria (da escola de samba) atingiu seu máximo – com a parte instrumental, seguido do famoso “- Alô, Mangueira!”. Ele poderia ter sambado antes ou depois, mas não o fez! Sentiu-se, na nossa avaliação, envolvido com a evolução da percussão no samba.

Essa ação foi reconhecida por professores, que se encantaram com a desenvoltura de Leonardo, mas também foi valorizada por alguns colegas que estavam ao lado, como Daniel e Jorge. Após o momento final da apresentação, os alunos sorrindo mencionaram o fato à pesquisadora, indagando-a se tinha visto tal cena. Ter o

reconhecimento do processo pelo par, sem dúvidas, é um salto qualitativo no processo de inclusão escolar.

Após a descrição dos episódios de Leonardo, passemos, então, para a descrição dos de Maria e, ao final, adotamos a discussão de forma mais geral com o foco do papel do par no desenvolvimento das crianças.

6.1.2 A relação com Maria

Como foco de análise, neste eixo, abordamos os movimentos que se deram como processos de mediação para o desenvolvimento de Maria, pela via de seus pares. Seleccionamos quatro episódios: “O uso dos pronomes possessivos”; “Maria roubou pão na casa de João”; “Conscientização da população sobre a reciclagem”; “Para quê/quem eu leio/escrevo?”. Vale destacar que os três primeiros episódios envolveram a função psíquica linguagem e o segundo, as funções psíquicas leitura e escrita.

No primeiro, denominado “O uso dos pronomes possessivos”, tivemos como objetivo salientar os processos de aquisição de Maria no que diz respeito ao uso dos pronomes possessivos, tendo em vista que a aluna não fazia o uso corretamente. A discente não compreendia a diferença entre meu/minha e seu/sua. Muitas vezes Maria dizia, frente a letra E, “ – E do seu pai!”. O pai da aluna tem um nome que se inicia com essa letra. Percebíamos alguns resquícios de memória frente ao trabalho de alfabetização de anos anteriores e/ou de abordagem para este fim da família.

Conversamos, então, com a mãe da estudante sobre o uso indevido do pronome. Esta mencionou que sentia muita dificuldade, pois Maria se referia às pessoas da maneira como a mãe verbalizava. No contexto, a aluna tomava para si as relações que não lhe pertenciam e direcionava ao outro quando a relação era sua. “A sua avó”, “o seu pai”, “o seu irmão”, ditos por Maria, necessitava ser compreendido como: minha avó, meu pai e meu irmão. Do mesmo modo, “a minha mãe” (na relação mãe para a avó) precisava ser entendida como minha avó.

Buscamos com a mãe compreender como ela abordava tal situação para melhor pensarmos em uma abordagem que pudesse orientar a aluna. A mãe nos elucidou que corrigia Maria, mas sem sucesso. Os pronomes possessivos são parte que

compõem a língua portuguesa e precisam adquirir sentido para sua apropriação. A leitura e a escrita destes dar-se-ão mediante o uso correto na fala oral. Sendo assim, compreender e atuar nesta linha é tarefa do professor alfabetizador, conforme orienta Cagliari (2005).

Conversando com Gabriela, professora regente, decidimos trabalhar o assunto com o par, criando situação em que o uso do pronome possessivo fosse utilizado (mesmo que abordado intencionalmente pelo adulto). Vale pontuar que, no momento, Maria apresentava resistência em usar os óculos de grau. Como a atividade seria em dupla, estrategicamente colocamos a discente junto com Sofia, uma menina por quem a aluna tinha afetividade e, ao mesmo tempo, usava óculos. Reconhecer a necessidade do par em usar tal ferramenta, ajudou a Maria aceitar a sua condição.

Imagem 46. Maria e Sofia



A atividade em si não entra em análise, mas o diálogo entre as alunas. Sofia não estava ciente de nossa intenção, mas a captou assim que iniciamos as provocações. A pesquisadora perguntou para Maria, frente à letra E, qual era a letra. No início do ano Maria respondia de forma automática “[E] seu pai”, agora, já era capaz de responder de forma mais direta, “O [E]”. A pesquisadora indagou o que poderíamos escrever com tal letra e Maria “– E do seu pai e elefante”. Assim, com esse gatilho iniciamos a mediação:

Pesquisadora: Você acertou uma parte. [É] de elefante. Mas [É] não escreve o nome do meu pai. Meu (apontando para que ela compreendesse melhor) pai chama-se Domingos. Domingos começa com que letra, Maria?

Maria: Domingos? (Sorriu)

Pesquisadora: Sim. Começa com que letra (novamente foi pronunciada a palavra).

Maria: D.

Pesquisadora: Muito bem! Meu pai (novamente apontando) chama-se Domingos, que começa com a letra D. E o seu pai, Sofia? Como se chama? (apontando para a aluna)

Sofia: Otávio.

Pesquisadora: E o seu pai, Maria? (apontando para Maria)

Maria: Seu pai é Estevão.

Sofia: Não, você deve dizer assim, oh: o meu pai chama Estevão. Eu falo assim do meu pai: o meu pai chama Otávio. (Utilizou a mesma estratégia da pesquisadora, demarcando a relação correta entre o pai e a aluna)

Pesquisadora: A minha mãe se chama Vera. Qual o nome da sua mãe, Sofia?

Sofia: A minha mãe é a Laura.

Imediatamente a aluna continuou....

E a sua mãe, Maria?

Maria: É Clara.

O episódio evidencia a participação do par pela via da relação com o adulto. O adulto elaborou a estratégia, mas Sofia compreendeu a necessidade de sua colega e, intencionalmente, apoiada na ação da pesquisadora, mediou o trabalho com Maria, dando movimento ao diálogo. Vale destacar que, após essa conversa, as alunas voltaram-se para a atividade proposta pela professora. Ficamos cerca de duas aulas e meia naquela organização. Nesse período, pesquisadora e Sofia criaram outros diálogos para a apropriação do pronome possessivo, envolvendo os materiais escolares das alunas e os óculos. A professora regente, atenta aos movimentos, também entrevistou:

Professora: Estou vendo que a dupla Maria e Sofia irá receber um carimbo bem legal na atividade, né Alice?! (A professora tinha vários carimbos e deixava que as crianças escolhessem, quando concluíam os deveres propostos. Os alunos amavam.)

Maria sorrindo soltou: Do gato!

Professora: O que do gato?

Maria: O carimbo, Gabriela! (Falou com as mãos erguidas, como se fosse óbvia a resposta).

Professora: E de quem é o carimbo?

Maria apontou para Gabriela.

Professora: E como fala?

Maria: É da Gabriela.

Pesquisadora: Como você deve falar para a professora? “É seu, Gabriela” ou “é meu, Gabriela?”

Maria: Seu.

Sofia: Isso aí, Maria!

Maria sorriu.

Interessante que, após as tarefas realizadas e com o direcionamento da professora para organização do recreio, Sofia olhou para Maria e disse: “– Vou pegar o MEU lanche! E você trouxe lanche hoje?”. Maria disse que sim e mostrou o biscoito dentro

da bolsa. Observamos então que o episódio teve a participação de três pessoas: Sofia, professora regente e pesquisadora. As três tiveram papel importante na mediação com o conhecimento. Mas acreditamos que a relação de Sofia repercutiu de forma mais significativa para Maria. Entendemos que criar condições favorecedoras para que o par se destaque na mediação se faz imprescindível. Sobre essa questão, Vigotski e Luria (2007, p. 30) nos esclarece:

Ao introduzir conscientemente a ação de outra pessoa em suas tentativas de solução de problemas, a criança começa não só a planejar mentalmente sua atividade, como também a organizar a conduta de outra pessoa de acordo com seus requerimentos de um determinado problema. [...] Através de mediações sociais, [...] criam as condições adequadas para a solução do problema. (tradução nossa)

Assim, podemos ver que Maria, via colega/adulto, começara a organizar seu pensamento frente às suas demandas. Nessa linha, o segundo episódio, “Maria roubou pão na casa de João” – se deu em uma visita técnica da turma ao “lixão” de Vitória – contou com a mesmo investimento. As crianças acompanharam o destino dos resíduos recolhidos no município, bem como o trabalho dos garis. Ainda no ônibus, os alunos sentados em duplas, cantavam músicas diversas. Começaram a cantar/brincar de “fulano roubou pão na casa de João”. A brincadeira implica responder algumas perguntas direcionadas para uma criança e, ao final, esta precisa escolher um colega dando continuidade à brincadeira. Maria, frente à participação das crianças, ria e apontava quando essas eram “acusadas” de terem “roubado pão na casa de João”. Maria mostrou-nos com isso que compreendia o que era cantado.

Contudo, ao ser “acusada” de “roubar o pão”, Maria ficou brava e se recusou a brincar. Como estávamos chegando ao local, não intervimos, pois a brincadeira teria que findar, de toda forma. Antes de irmos embora, fomos até um espaço para que as crianças lanchassem. Os alunos, de forma natural, compartilhavam os alimentos entre si. Maria seguia o mesmo ritual. A professora regente aproximou-se do grupinho da aluna e começou a conversar de forma descontraída, pedia um biscoito para um, um pouco de pipoca para outro. Aproveitou a situação para falar que, quando ela era criança, adorava brincar de “fulano roubou pão na casa de João” e enfatizou, direcionando para a Maria que era brincadeira. Na realidade, ninguém tinha “roubado pão” de verdade. Assim, mencionou que, após responder às perguntas, ela teria que escolher outra criança para continuar a brincadeira.

Nesse momento, Sofia e Renata endossaram a fala de Gabriela: “– É mesmo, é só uma brincadeira!”. As colegas repassaram o roteiro para que a aluna soubesse o que responder. Antes de entrarmos no ônibus, a professora elogiou a ação e sugeriu que uma se sentasse ao lado de Maria para apoiá-la, pois propositalmente iríamos começar a brincadeira.

Imagem 47. Maria “roubou pão na casa de João”

Crianças: Maria roubou pão na casa de João.
 Maria: Eu? (apontando para si)
 Crianças: Você?
 Maria: Foi a ...
 Antes que Maria completasse, Sofia a ajudou: Eu não! (sussurrando)
 Maria: Eu não!
 Crianças: Então quem foi?
 Maria: Foi a Renata! (demonstrando o maior entusiasmo)



Duas questões são evidenciadas aqui. A primeira sobre a atuação das colegas que se deu ora pela observação atenta da professora, ora de maneira mais autônoma. Ninguém disse para as crianças o que elas precisavam dizer, mas compreendiam o que estava “por trás”.

A segunda situação é que, do mesmo modo como as crianças acolhiam Maria, esta, por sua vez, fazia esforço para fazer parte daquele meio. Nessa época, Maria estava muito próxima de Sofia e Renata. As alunas eram extremamente vaidosas, gostavam de usar maquiagem e de colocar enfeites nos cabelos. Maria, ao observar o comportamento das colegas, começou a se interessar pelos mesmos adornos. Tal observação foi destacada pelos professores e pela mãe que, em uma das conversas, relatou à pesquisadora: “– Alice, Maria sempre foi parecida comigo. Você vê, né, eu não sou nada vaidosa. Agora ela pede para eu arrumar ela!”. Pesquisadora e Mãe conversaram então sobre as mudanças de Maria e valorizaram o papel dos colegas no movimento. O papel da imitação foi importante para o desenvolvimento de Maria.

O terceiro episódio teve uma repercussão grande e se dividiu em dois momentos. Nomeamos “Conscientização da população sobre a reciclagem”. As crianças, em duplas, interviram junto à população local sobre o uso consciente do lixo. Produziram cartazes e faixas que foram afixadas na pracinha próxima à escola. Além dos cartazes produzidos, as crianças explicavam aos que se dispunham a ouvir sobre o tema e

entregavam mudas de plantas feitas por eles (usando vasos com material reaproveitado). O par de Maria, Rafael, iniciava o diálogo e, em alguns momentos, pedia para que a discente explicasse também.

A intervenção com a pessoa da imagem abaixo foi analisada, por nós, como admirável. Primeiramente, direcionou perguntas para Maria, estabelecendo um diálogo interessante entre os três. A senhora teve o cuidado de levar para casa a planta de Maria, esperou que crescesse e retornou à escola para fazer a devolutiva para a estudante. Maria, ao ver seu vasinho, com a plantinha já crescida, soltou um sorriso e mencionou que ela o tinha feito e recebeu de volta a plantinha com o pedido de que a partir daquele dia, ela seria a responsável pelos cuidados necessários. A senhora contou para Maria e a turma que iria viajar e não queria que a planta sofresse. Maria aceitou o serviço encomendado, demonstrando muita alegria. Assim, agradeceu e parabenizou a professora pelo trabalho tanto no que diz respeito à inclusão, como em relação ao projeto. Ao final, contou-nos que era professora aposentada e que acreditava muito no trabalho de inclusão.

Imagem 48. Participação de Maria no projeto sobre sustentabilidade



O último episódio “Para quê/quem eu leio/escrevo?” contou como uma estratégia para que Maria empenhasse maior atenção tanto em relação à escrita como na leitura. Notávamos que, à medida que Maria compreendia a relação som e letra entre as palavras e frases, associada ao sentido, maior confiança a aluna adquiria. No entanto, se recusava a ler e/ou escrever em alguns momentos. Sempre utilizávamos incentivos para que a aluna continuasse o trabalho, mas nem sempre com sucesso.

Certo dia, os alunos estavam em fila para que Gabriela corrigisse a atividade no caderno. A professora solicitava aos alunos a leitura do que haviam escrito, a fim de fazer as possíveis correções e os alunos compreenderem seus erros. Com Maria não foi diferente, a professora solicitou que lesse. Embora tivesse a imagem, facilitando a ação, Maria respondia a outras questões, como as letras para o início e fim de cada palavra. Observamos que Maria estava muito concentrada e olhava com o canto do olho para ver se os colegas em fila prestavam atenção nos acertos dela.

Decidimos explorar outras vezes a situação. A segunda imagem evidencia nossa investida. Utilizamos o recurso comutação (CAGLIARI, 2005) já evidenciado no capítulo 5. Neste, especificamente, a sílaba que não altera é o LE, no entanto, havia palavras com o [LÊ] e outras com [LÉ]. Na terceira palavra, frente à sílaba em destaque, Maria já era capaz de ler sozinha. Assim, a pesquisadora elogiou e propôs convidar Sofia e Renata para apreciarem os movimentos da aluna.

Na frente das colegas, Maria se concentrou mais e, após leitura da palavra, a pesquisadora não precisava mais perguntar onde estava a figura correspondente, pois a aluna, prontamente, a buscava, soltando: “– Ah, esse é fácil!” ou “– Esse eu já sei!”. Após o movimento (leitura), abordamos partindo da figura para a palavra (escrita). A pesquisadora indagava, frente à imagem “– Como escrevo MA[LÊ]TA?”, por exemplo, e a estudante precisava procurar as sílabas corretas.

Imagem 49. Maria lendo para a professora regente e para os colegas



Maria encontrava em Renata, Sofia e nos demais colegas de classe, motivação e sentido para ler/escrever, para aprender mais. Duas questões devem ser valorizadas, a primeira é que a discente estudava os mesmos conteúdos de sua turma. Além disso,

sem o trabalho inicial do professor no que diz respeito à inclusão e à valorização da diferença humana, tal situação dificilmente seria viável. Era uma via de mão dupla. Maria encontrava sentido em sua ação pela via do par e este último valorizava e potencializava o processo de Maria.

Temos consciência de que Maria precisaria de mais tempo para se apropriar de fato da leitura e da escrita. Todavia, o ano letivo se constituiu como um importante avanço para o desenvolvimento dessas funções psíquicas. Valorizamos o processo! O que Maria desenvolveu e aprendeu se constituem como fundamentais para que a aluna se aproxime do objetivo maior.

Neste subcapítulo, trouxemos a relevância do par no que tange aos processos que estavam na iminência de se desenvolverem. Para nós, mereceu trazer em um capítulo, pois, muitas vezes, para Leonardo e Maria, o sentido da ação do colega foi mais compreendido que pela via do adulto.

Os afetos são imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entendemos que as crianças público-alvo da Educação Especial apresentavam trajetórias distintas dos de seus pares e a afetividade (principalmente entre os colegas) deu sentido às aprendizagens e ao desenvolvimento e, ao mesmo tempo, se configurou como caminhos alternativos para estas apropriações. Nessa linha, Vigotski (2011) nos diz que “[...] a estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, [...] quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória” (p. 864-865).

Por muitas vezes, frente às recusas de Leonardo e de Maria, ou até mesmo frente às nossas dúvidas e/ou dificuldades em estruturar o planejamento para promover o pleno desenvolvimento das crianças, logo recorriamos ao colega. Ser provocado pelo par, de certa maneira, colocava Leonardo e Maria em uma condição de “**pressão [frente à] necessidade**”. Isso é o que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores iminentes, diz-nos Vigostki (2011).

O teórico faz crítica às velhas psicologias que, por conta da condição de deficiência, trabalham com a noção de “subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança [dita] normal” (p. 869). Sugere, dessa forma, uma outra análise

[...] o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo [...]

obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Nessa abordagem, “[...] diante da condição de deficiência é preciso criar formas culturais singulares [...]” endossa Goés (2002). Para nós, é evidente que para os alunos com deficiência utilizarem-se do par como meio alternativo para o desenvolvimento de funções mais elaboradas como a leitura, a escrita, a formação de conceito, a atenção voluntária e a memória lógica, é indispensável o desenvolvimento de funções que deem sustentação a estas, principalmente a percepção, o desenho e a simbolização. Uma ação está totalmente imbricada na outra.

A compensação social da deficiência intelectual se dá, então, pela apropriação da cultura a partir da sistematização de mediação pedagógica intencional, possibilitando a plasticidade cerebral (PADILHA, 2000; SMOLKA; DAINEZ, 2014; GÓES, 2002). Assim, tais movimentos

[...] concretizam-se na dependência das relações com os outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se [...] com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória [...] não é uma instância complementar, deve ser assumida como central. (GÓES, 2002, p. 99)

As vivências, as trocas entre as crianças e a mediação (intencional) configuradas como processos compensatórios ocuparam-se de forma central, tal como aposta a autora, neste trabalho. Com essa abordagem e com o trabalho aqui evidenciado, foi que o real papel da **escola comum** encontra sustentação. A inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial só se efetivará, via, primeiro, com a inclusão escolar. Por este motivo, não há, em nossa análise, outro espaço-tempo para a escolarização destes estudantes. A escola comum é inegociável!

Vale dizer que nosso foco aqui é a criança com deficiência, mas o processo de inclusão escolar não visa somente o desenvolvimento desta, mas um coletivo que aprende, desenvolve a partir da diversidade humana. O processo educativo afeta todas as crianças. Precisamos destacar a dimensão ética e política das relações tais como o respeito, a solidariedade, reconhecimento do outro como um “igual na singularidade que nos constitui” e a própria noção de coletividade e pertencimento.

O item a seguir se propôs a evidenciar debates fortalecedores para a Educação

Especial entre os profissionais da escola e a pesquisadora. Constitui-se, também, como um movimento a partir da relação entre os pares.

6.2 O TRABALHO DE ARTICULAÇÃO DOCENTE: AS POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES DA PESQUISA COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA “ANA MARIA MACHADO”

Ao pensarmos nos momentos de interação, articulação, planejamento, conselho de classe, compreendemos que os movimentos da pesquisa, de certa maneira, contribuíram para adensar o trabalho pedagógico com os alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Assim, esse último subcapítulo se destinou a evidenciar acontecimentos mais significativos.

Concebemos o ensino-aprendizagem na “perspectiva desenvolvente” (DANGIÓ; MARTINS, 2018), pautado para além da relação entre professor regente e aluno. Como defendido no item anterior, há a relação entre os pares. Todavia, perpassam, também, as relações entre os demais profissionais da escola: pedagogas, professoras de Educação Especial, cuidadora, diretora e estagiários.

Inicialmente, sentíamos que a relação das professoras de Educação Especial com as salas de aula, onde aconteceu a pesquisa, não se dava de forma articulada. As professoras regentes sempre citavam tal situação nos momentos em que planejávamos as ações em conjunto. Tal situação foi problematizada diretamente com as professoras de Educação Especial, mas não tivemos muito sucesso e/ou envolvimento das profissionais nos processos de Maria e Leonardo, embora a pesquisa transitasse bem entre os profissionais da escola. Além dos professores, a diretora, bibliotecária, coordenadoras, cozinheiras, alguns estagiários e a cuidadora, valorizavam os movimentos realizados com os alunos em questão.

Na escola, pesquisadora e profissionais criaram laços, uns até de amizade, outros de trabalho. Ser questionada sobre o como fazer, em qual perspectiva o trabalho se ancorava, foi, para nós, um reconhecimento do nosso trabalho. Mesmo que nem todos os professores concordassem ou seguissem a mesma lógica de trabalho (o que é esperado), havia conversas, diálogos (escuta), crescimentos mútuos que se davam em momentos de planejamento, nos recreios ou em momentos fora da escola, quando a ocasião tinha por objetivo a descontração. Este último momento denominávamos de

conselho de classe extraescolar. Estabelecemos vínculos, criamos zona de pertencimento à escola “Ana Maria Machado”.

Especificamente com as professoras regentes das salas pesquisadas, o planejamento se dava de forma mais contínua. Semanalmente, conversávamos em um momento de planejamento – mesmo que, às vezes, o tempo de planejamento não fosse o integral das professoras, pois estas tinham demandas outras. O tempo nem sempre era suficiente, ampliávamos nosso diálogo no corredor, na sala de aula, no recreio e até mesmo em nossas residências, via *WhatsApp*, frente ao surgimento de uma ideia. Normalmente, a professora dizia os conteúdos e pensávamos em estratégias para toda a turma. Às vezes, a ideia partia da professora regente, outras vezes a pesquisadora contribuía com alguns direcionamentos para os alunos público-alvo da Educação Especial e para os que necessitavam de mais apoio. Momentos enriquecedores que poderiam ter sido tecidos entre professoras regentes e de Educação Especial. Importante dizer que muitas pesquisas também evidenciam o planejamento informal como espaço-tempo possível para trocas e articulações potentes (EFFGEN, 2017; BRECIANE, 2014; BORGES, 2014; BREGONCI, 2017).

As dúvidas dos profissionais da escola, que se deram ao longo dos tempos da pesquisa, começaram a causar incômodo a algumas professoras de Educação Especial. Como pesquisadora, não podia refutar em me posicionar, ao mesmo tempo sentíamos que não poderíamos afastar as professoras de Educação Especial. Desse modo, sempre que a dúvida de um profissional surgia, a pesquisadora enfatizava sua abordagem colocando-a como uma possibilidade e não como a única possível.

Os momentos, muitas vezes, se desenrolavam em comparar o trabalho da pesquisadora com o das professoras de Educação Especial. Tal abordagem foi assumida, também por Jesus (2002). Entendemos que os processos de formação continuada não são os mesmos e, por esse motivo, a escola precisa movimentar-se para definir o papel do professor da referida modalidade condizente com as necessidades da escola “Ana Maria Machado”.

A relação grupal que se instaura durante a pesquisa exige dos participantes (e principalmente do pesquisador) uma relação dialógica, em que as **perguntas assumem centralidade de ambas as partes envolvidas**; a curiosidade e as perguntas movem a pesquisa. Assim, uma relação de troca precisa ser estabelecida como **condição de existência de uma pesquisa que seja colaborativa** (EFFGEN, 2017, p.70, grifos nossos).

Dentre as possibilidades de colaboração com a escola, uma que se apresentou de forma potente foi a participação na reelaboração do Projeto Político Pedagógico. Tal discussão foi realizada em momentos de estudo entre os profissionais da escola, nos dois turnos. Uma professora, que se propôs a fazer a mediação, sinalizava para os profissionais a necessidade de reelaboração desse documento para que estivesse de acordo com as diretrizes e os documentos do município de Vitória. A professora mediadora elaborou um momento formativo para analisar com o grupo a abordagem teórica dos documentos, bem como a perspectiva de ensino.

Como os documentos se fundamentam nas perspectivas da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, em muitos momentos, a formação contou, também, com direcionamentos da pesquisadora. A professora/formadora, após sua explanação, dividiu os profissionais (professores, pedagogos e coordenadores) em grupos de forma aleatória. O grupo que discutiu as questões da Educação Especial, por exemplo, não foi formado necessariamente pelos professores da modalidade. Alguns desses profissionais foram para outros grupos como o de avaliação e o de ensino. Na configuração, a profissional pediu que a pesquisadora ficasse à vontade para se direcionar para o grupo da modalidade em questão.

Concordamos com Jesus (2004, p. 39-40) quando reconhece que a “[...] complexidade dos problemas que se colocam à escola na atualidade exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação”. Sentíamos que precisávamos colaborar/problematizar. Vale dizer que tanto no grupo do matutino quanto no vespertino, os profissionais ficaram esperando a pesquisadora começar a falar. Esta, por sua vez, destacou que não poderia dizer exatamente como a Educação Especial deveria estar contida no PPP da escola, tendo em vista não ser do quadro de profissionais. No entanto, com a abertura, começou a problematizar⁴² (turno vespertino):

⁴² As situações foram muito parecidas nos turnos matutino e vespertino. O papel da pesquisa foi praticamente o mesmo nos dois turnos. Fizemos distinções quando necessário, no entanto, não trouxemos de forma separada.

Pesquisadora: Acredito que, como se trata da reelaboração, é preciso ver o que o grupo já construiu frente à modalidade.

Ao ler todo o documento, uma professora das séries iniciais formula: Aqui no PPP já diz do trabalho de planejamento em conjunto com o professor e do trabalho colaborativo. Vejo que é o que mais necessitarmos.

Outra professora complementa: Definir melhor os horários de atendimento na sala de aula, no planejamento e no contraturno.

Nesse momento a única professora de Educação Especial que participava demonstrou insatisfação: Gente, mas vocês não entendem. Temos alunos muito comprometidos. Às vezes falta estagiário, o que a gente faz? Temos que quebrar o planejamento.

Outra professora respondeu: Nós entendemos. Acontecem alguns imprevistos. Mas acho que a gente poderia melhorar isso, né, Alice?

Pesquisadora: Vou devolver a pergunta! E o que poderia ser feito?

Professora de Educação Especial: Sabe, Alice, eu acho muito bonito a sua pesquisa. Mas por que vocês não fazem pesquisas mostrando alunos mais comprometidos como o Gael? Falar de Maria, uma menina que fala, brinca, entende o que você fala, para nós é fácil. Não estou te criticando, tá?! Mas é uma pergunta que eu faço.

Pesquisadora: Entendo, é uma pergunta que você faz à Universidade, né?!

Professora de Educação especial: Isso!

Maithê: Olha, eu não concordo muito. De manhã a pesquisa envolve um aluno que não fala. Mas vimos o tanto que ele cresceu.

Professora de Educação Especial: Tá, eu sei quem é! Mas ele não é como Gael. Gael nem olha para o outro, não anda. A gente precisa o tempo inteiro cuidar para que ele não se agrida ou agrida quem está próximo dele. Eu tenho muita dificuldade.

Pesquisadora: Eu sei que não é fácil, mas sabe, tínhamos um objetivo. A leitura e a escrita. Gael não estava nesse momento. Leonardo também não! Mas trabalhamos com ele o que chamamos de funções psíquicas importantes para que tenha condições de se apropriar um dia. Agora, a Universidade produz pesquisa sobre alunos com comprometimentos mais severos. Se você tiver interesse, posso lhe apresentar algumas.

Professora de Educação Especial: Por favor!

Pesquisadora: Gosto muito do estudo de Doutorado das professoras Anna Maria Lunardi Padilha e da Agda Gonçalves. Mas assim, não é uma receita. Não temos! O que se faz com um aluno, às vezes com o mesmo diagnóstico, nem sempre é a real necessidade dos nossos alunos. Para você ter uma ideia, muitas questões, principalmente no trabalho com Leonardo, que tem T21, me baseei na dissertação de mestrado da Emilene Coco, sabe? Ela é assessora da SEME. O trabalho dela envolvia um aluno com autismo. Algumas ideias partiram do trabalho dela, porque o aluno da pesquisa e Leonardo tinham demandas parecidas no que diz respeito ao desenvolvimento. Buscamos aproximações.

Entendemos que a professora de Educação Especial fez uma crítica ao trabalho na área. Talvez a produção da Universidade estivesse (e ainda esteja) distante de muitos professores da Educação Básica. Sentíamos que a aproximação dessas produções no contexto da escola pudesse ter sido formulada pela pesquisadora. No entanto, outras demandas se colocaram como mais centrais, deixando, desse modo, para outro momento as discussões referentes à produção acadêmica, embora todo o trabalho de pesquisa tomasse por base a produção científica e um referencial teórico

potente. Entendemos, no entanto, que as pesquisas intervenções são articuladoras da escola e de muitos docentes (EFFGEN, 2017; PATTUZZO, 2014; VIEIRA, 2012).

As professoras não conseguiam elaborar outras proposições frente às demandas evidenciadas por elas mesmas. Foi mencionada a falta de formação continuada para os professores regentes lidarem com as questões específicas da Educação Especial. Uma professora menciona: “– A SEME faz formação. Vitória tem uma trajetória bacana. Mas as formações sobre Educação Especial são à noite ou fim de semana, infelizmente eu não participo”.

Com essa fala e com nossa vivência como professora regente e de Educação Especial, compreendemos que para muitos professores as questões da modalidade e, mais especificamente, o entendimento do que seja o atendimento educacional especializado e/ou o papel do professor especializado é, ainda, muito insipiente. Muitas vezes o entendimento do próprio professor de Educação Especial não se aproxima dos da secretaria municipal de educação. Baptista (2011) nos diz sobre esses múltiplos entendimentos e, fundamentalmente, problematiza a redução do serviço de apoio ao espaço das salas de recursos multifuncionais. Os estudos de Buzetti (2015), Pereira (2018) e Mendes (2017) evidenciam também, a questão dos entendimentos e das abordagens para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial.

A partir dessa questão, a pesquisadora abordou sobre as possíveis configurações do atendimento educacional especializado, podendo acontecer no contraturno e no próprio turno, na sala de aula. Enfatizou sobre o formato do serviço de apoio que precisa ser avaliado levando em conta as demandas dos estudantes. Notamos que os professores gostaram da (re)elaboração.

No que se refere às questões de formação continuada, acreditamos que esta precisa ser compreendida como política pública – dando condições concretas para a participação do magistério – mas também pode acontecer via movimentos da escola. A pesquisadora destacou que, após o término da pesquisa, iria se colocar à disposição da escola para uma ação formativa, como uma devolutiva para a escola. As professoras mencionaram que seria muito interessante e que gostavam do movimento da pesquisa. Uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental provocou a pesquisadora (turno matutino):

Professora: Acho que a sua participação aqui movimentou muita coisa. Claro que será muito bem-vinda no momento pós-defesa. Estamos ansiosas por isso. Mas acho que se você nos falasse questões para melhor estruturarmos o PPP, seria válido.

Pesquisadora: Mas nas conversas aqui vocês mesmas já disseram.

Professora: O quê?

Pesquisadora: A definição de um horário para o atendimento no colaborativo e contraturno e de planejamento conjunto.

Professora: Então vamos escrever.

Pesquisadora: Aqui no PPP está dizendo que a equipe de Educação Especial vai atuar “de forma articulada com o ensino comum orientando quanto aos atendimentos às necessidades educacionais” dos alunos com transtornos funcionais específicos. Penso que seria bom dizer mais claramente como fariam isso.

Professora: Você não concorda, né?

Pesquisadora: A questão que precisamos pensar é: essa forma de trabalho implica uma abordagem direta do professor de Educação Especial para com esses estudantes? Se o grupo entender que sim, ao meu ver, precisa fazer outra pergunta: No momento em que o professor fizer tal trabalho, o aluno público-alvo da Educação Especial estará assistido?

Professora: Alice, mas é que sentimos que esses alunos precisam de ajuda também. Não há uma política que garanta um profissional para ser apoio nessa situação.

Pesquisadora: Eu concordo plenamente. Mas temos que tomar cuidado para que o aluno público-alvo não fique prejudicado, porque normalmente esses alunos demandam apoio maior.

Professora: O que você sugeriria?

Pesquisadora: Vou falar então de um trabalho realizado em outra escola aqui de Vitória. Trabalhei por dois anos como professora de Educação Especial. Na ocasião, havia um aluno com deficiência intelectual que demandava muito apoio. Na mesma sala, outro aluno com dificuldade acentuada de aprendizagem (laudo de déficit de atenção). Quando o aluno com deficiência aceitava realizar atividade na sala, nós o colocávamos próximo ao aluno com dificuldade e eu mediava o conhecimento com os dois. Isso deu certo naquele contexto. Com aqueles alunos.

Professora: Legal. Realmente o direito mesmo é do aluno da Educação Especial, né?!

Na ocasião, mesmo não sendo solicitada a falar sobre o trabalho com os alunos com distúrbios de aprendizagem⁴³, a pesquisadora sentiu que essa questão afetava diretamente o trabalho da Educação Especial. Muitas vezes, era notada a participação mais frequente dos professores da modalidade com estes estudantes, ao passo que a articulação com os do público-alvo se dava de forma bem mais tímida.

Entendemos que os professores, principalmente os daquela escola, sentiam que precisavam mediar o conhecimento de forma elaborada para que alunos com distúrbios de aprendizagens tivessem condições de se apropriarem dos conhecimentos. Entretanto, no nosso modo de pensar, dispor do professor de

⁴³ Não entra em nossa análise o diagnóstico desses estudantes. Mas assim como na deficiência intelectual há, nesta área, uma produção social deste diagnóstico, pautada na relação “normalidade/anormalidade” (VIEIRA, 2012).

Educação Especial para o fortalecimento deste fazer pedagógico é o mesmo que dispensá-lo de sua real função social. Mais uma vez, compreendemos que a situação requer uma proposição via rede de ensino, talvez aqui, em um horário alternativo, no contraturno escolar, com disponibilização de professores com condições de trabalho para atender às necessidades educativas.

Após as discussões, os grupos de trabalho precisavam eleger um membro para compartilhar com todos da escola as observações feitas. Nos dois turnos, pediram ajuda à pesquisadora para que realizasse tal atribuição. Ao mencionar a questão do horário do professor de Educação Especial, Gabriela, Luísa e outras professoras endossaram a situação. Luísa, em especial, questionou “[...] A gente não sabe quando as professoras devem entrar. Às vezes, vejo professoras de Educação Especial fazendo trabalho que não é delas. Isso aí que Alice está falando não é do meu grupo não, mas eu assino embaixo! Tem que ter um horário!”.

O sentimento de Luísa era captado no semblante da maioria dos profissionais da escola. Na tentativa de continuar o diálogo, a pesquisadora enfatizou que fazer concessões fazia parte da dinâmica da escola. Mas tal situação deveria ser distribuída, não podendo estar associada somente à Educação Especial, uma vez que os alunos e o professor regente demandavam apoio.

Tanto Gabriela quanto Luísa salientaram a parceria que tiveram no trabalho com os alunos a partir da pesquisa. Luísa mencionou a importância do trabalho articulado como elemento para o crescimento do estagiário. Nesse momento, a pesquisadora aproveitou para destacar o trabalho com a cuidadora. No caso de Leonardo, se constituía como mediação pedagógica para conquistar sua autonomia. Por ser trabalho pedagógico, precisaria de uma articulação da escola, uma vez que não é exigida a titulação de docente na função de cuidadora.

A pesquisadora sentiu necessidade de problematizar a participação do estagiário e cuidadora, pela via do trabalho pedagogicamente articulado. De modo que estes não devessem assumir a responsabilidade pelo ato de educar, no entanto, no contexto da sala de aula, a dinâmica pudesse ser outra, uma vez que, sendo adultos, poderiam atender diretamente à professora regente para que esta tivesse melhores condições de mediar o conhecimento com todos os alunos.

A partir daí alguns professores mencionaram a necessidade de estagiário e cuidadora participarem mais dos momentos formativos da escola. Na oportunidade, a pesquisadora agradeceu ao grupo pela recepção acolhedora da pesquisa e se colocou à disposição da instituição para momentos de diálogos pós-defesa. Notamos, pelas expressões, que aquela equipe estava disposta a outras conversas.

Além dos momentos anunciados – discussão do PPP e conversas informais com a equipe – tivemos momentos de planejamento, conforme anunciado, com as professoras regentes. Aqui elegemos dois pontos para discutir, tendo em vista a participação das professoras de Educação Especial. O primeiro episódio versa sobre o trabalho com as vogais, no segundo, problematiza a avaliação.

Na sala de Leonardo, a professora Luciana, de Educação Especial, atendia a algumas solicitações de Luísa, quando se referia à confecção de algum material específico e/ou cópia de alguma atividade. Em um episódio, a professora Luciana apresentou uma atividade sobre brincadeiras, uma vez que a professora Luísa mencionou que iria trabalhar tal tema na disciplina de História. Luísa prontamente elaborou uma atividade que, em sua opinião, condizia com o nível de desenvolvimento de Leonardo. Consistia em completar o nome das brincadeiras representadas em imagem preto e branco, utilizando as vogais.

Anteriormente a esse episódio, em um momento de planejamento entre Luísa, Luciana e pesquisadora, foi acordado que exploraríamos as imagens reais que fizessem parte do cotidiano do estudante – e outras que não faziam, no intuito de ampliar seu universo – para que conseguisse fazer a relação simbólica entre a representação e o real (MARTINS, 2013). Na lida com Leonardo, compreendíamos que essa era uma demanda educativa e precisava ganhar consistência no trabalho docente. Ao ser questionada sobre esse assunto, Luciana contou-nos de sua dificuldade em realizar tal atribuição uma vez que, em sua sala, não havia mais a impressora colorida. Este recurso tinha sido direcionado para a sala da diretora.

No que se refere ao trabalho com as vogais, proposto por Luciana, explicamos que explorar tal conteúdo não fazia sentido para o discente uma vez que demandava outros conhecimentos. A profissional compreendeu, entretanto notávamos certo desconforto naquela relação. Com isso, a pesquisadora, em outro momento, foi até a sala de recursos multifuncionais e conversou mais diretamente com Luciana sobre as

demandas de Leonardo e o que tínhamos em mente para o trabalho, sugerindo um trabalho em conjunto. A profissional agradeceu e imediatamente disse que iria produzir o banco de imagens. Contudo, não o fez.

Em decorrência do caso, a pesquisadora se propôs a organizar o banco das imagens (reais) que seriam utilizadas nas aulas posteriores, solicitando a impressão colorida à diretora. Ao iniciar o pedido, a profissional nos surpreendeu, justificando a situação da realocação da impressora em sua sala. Assim, segundo a diretora, havia uso desenfreado das cópias coloridas e, às vezes, isso causava desperdício das impressões. Segundo a profissional, com vistas a otimizar o recurso, decidiu que colocaria a máquina em sua sala e mencionou, enfaticamente, que nunca se negou a imprimir nenhuma folha para os alunos em questão. De fato, todas as vezes que precisamos, a diretora nos atendeu de forma muito rápida e solícita.

Essa situação com Luciana e Luísa foi vivenciada, também, com a professora de Educação Especial do vespertino, a Ana Cristina, e com Gabriela. Na ocasião, Ana Cristina havia mediado o conhecimento com Maria a partir das vogais. Gabriela, no dia posterior à ação, nos relatou:

Gabriela: No terceiro trimestre, e é a primeira vez que Ana Cristina faz isso. Chegou aqui com uma atividade pronta, não tinha nada a ver com o que estávamos trabalhando com a turma. Pediu para entrar e sentou-se ao lado de Maria. Quando ela mostrou a atividade, Maria demonstrou total insatisfação. Maria nem conhece ela direito.

Pesquisadora: Mas Ana Cristina fez a atividade com Maria?

Gabriela: Fez, mas é aquilo que a gente conversa. Não tinha nada a ver com a turma e era para Maria completar as palavras com vogais.

Pesquisadora: Você falou isso para a professora?

Gabriela: Não foi preciso. Ela compreendeu. Ficou sem graça. Relatei o ocorrido para a pedagoga⁴⁴.

Ana Cristina e Gabriela não planejavam juntas. A professora especializada em Educação Especial raramente procurava a docente. Não tivemos aproximação com a profissional, uma vez que alegava ter muitas ocupações, se mostrando fechada para qualquer conversa e/ou problematização frente às necessidades de Maria. Sobre a

⁴⁴ A pedagoga do turno vespertino tinha uma abordagem interessante com a professora regente. Apoiava e planejava algumas ações para a turma. Problematizava, também, as questões referentes à Educação Especial, mas assim como nós, sem muito sucesso.

necessidade de trabalho articulado entre as profissionais, comungamos da análise de Baptista (2011b):

[As] atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O quê devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões [...]. (BAPTISTA, 2011b, p. 65)

O trabalho com as vogais, coincidentemente (ou não), foi a prática utilizada pelas professoras de Educação Especial. Vale destacar que, embora os alunos estivessem matriculados no ciclo de alfabetização, apresentavam níveis muito distintos. No contexto, a vogal para Leonardo não fazia, ainda, nenhum sentido. Para Maria, por outro lado, se colocava como conhecimento apropriado. O que isso nos revela? Com base nas intervenções e em outras análises que fazemos durante nosso percurso como professora, é que a atividade de preenchimento de palavras com as vogais é utilizada por professores de Educação Especial e até mesmo por professores alfabetizadores. A criança público-alvo da Educação Especial preenche, muitas vezes, aquelas lacunas das atividades com as vogais na Educação Infantil até o fim do Ensino Fundamental.

A vogal precisa ser trabalhada, uma vez que não há, na nossa língua, palavras sem ela. Não há sílabas sem vogais. Há sílabas, inclusive, que são compostas somente por vogais. Entender e saber utilizá-las na escrita de palavras se configura como parte do processo de apropriação da leitura e da escrita. Precisamos reconhecer, no entanto, o momento exato para se explorar tal conhecimento. Assim, ao atuar na linha de desenvolvimento iminente do aluno, a vogal terá sentido para os discentes, público ou não da Educação Especial (CAGLIARI, 2005; DANGIÓ; MARTINS, 2018; PRESTES, 2010). Nessa linha, bancos de palavras podem ser explorados, dentro de um determinado gênero textual, com vistas a alcançar este objetivo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Aqui cabe uma problematização frente às formações de professores. Todos os docentes que trabalham com a alfabetização precisam ter garantido formação específica para tal.

Outro ponto que mereceu destaque por envolver as professoras de Educação Especial e regentes foi o processo de avaliação descritiva dos alunos. Esta avaliação, na rede pública de Vitória, é organizada a partir da mediação do professor de Educação Especial. Entretanto este professor necessita dialogar com os professores

regentes, de áreas e pedagoga, uma vez que a avaliação se dá sobre a perspectiva dialógica.

Na avaliação de Leonardo, a professora, que raramente procurava Luísa, foi até um planejamento para ler o que havia escrito do processo de Leonardo. A pesquisadora estava presente. Ao iniciar a leitura, Luísa já se colocou desconfortavelmente, uma vez que não tinha acompanhado o trabalho da profissional com o aluno, sugerindo, então, que a avaliação não era fidedigna. A pesquisadora fez a intervenção:

Pesquisadora: Luísa, Luciana pode relatar os avanços que ela percebeu em Leonardo de uma maneira mais geral. A professora, então, concordou e Luciana iniciou a leitura.

Já de início, a profissional relatou que “Leonardo havia desenvolvido muito”. No entanto, não mencionou quais os pontos que sustentavam tal afirmação.

Luísa: Tá, mas ele desenvolveu como?

Luciana: Ah, dá para ver, ele está brincando mais com as crianças...

Luísa: Por que isso está acontecendo?

Luciana: Claro, teve um trabalho muito bom de vocês.

Luísa: O que foi trabalhado?

Um silêncio pairou na sala e Luísa disse: Olha, Alice, eu não vou assinar. Não concordo. Lê ali com ela, se puder, que eu tenho que dar conta das minhas avaliações (continuou na sala, mas começou a mexer na avaliação dos alunos).

Pesquisadora: Luciana, muita coisa foi feita para o desenvolvimento de Leonardo. Vamos fazer juntas?

(A profissional assentiu). Talvez contar um pouco como ele iniciou o ano e os principais “saltos qualitativos” pudesse ajudar o professor do ano que vem a entender o processo de Leonardo e compreender o “ponto de partida”. O que você acha?

Luciana: Sim! No início ele não descia a escada. Aquela escadinha ali do pátio. Mas, aos poucos, ele começou a se sentir mais seguro.

Luísa: Isso aconteceu nesse ano?

Luciana: Não, no ano passado.

Pesquisadora: A avaliação é importante para a continuidade do trabalho. Ano que vem eu não estarei aqui, você provavelmente não, e a professora regente será outra.

Assim, anotamos alguns pontos para a profissional reelaborar sua avaliação: os processos de aprendizagem e desenvolvimentos e o trabalho pedagógico realizado para aquele fim.

A profissional foi até sua sala e começou a reescrever o relatório. Antes de apresentar a Luísa, pediu que a pesquisadora o lesse.

Pesquisadora: Isso, Luciana! Eu acredito que assim, o professor terá mais condições de compreender o que foi feito com Leonardo. Só tem uma coisa que eu não colocaria: que foram trabalhadas as vogais. Não trabalhamos isso com ele. Se você colocar a leitura de imagens, acredito que ficará mais próximo ao real.

A profissional agradeceu a sugestão e mudou imediatamente.

Ao ler a avaliação final, Luísa olhou para a pesquisadora e disse que estava “ok”. Quando sozinha com a pesquisadora, a provocou: Você acha que eu não sei que você ajudou não, né?!

Pesquisadora: Mas é assim, eu aprendo com você! Você (acho eu, né) aprende comigo e o outro aprende também.

Luísa: Alice, a gente dá certo! Teve liga.

Realmente teve liga! Em vários momentos, houve discordâncias no processo, mas tensionávamos, problematizávamos, ponderávamos até chegar a um acordo. Às vezes, era preciso adiantar ou recuar um passo. Mas isso era feito com respeito mútuo. Notamos aqui que “a liga” não era consistente com a Educação Especial da escola. Talvez a consistência pudesse ser fomentada com o fortalecimento da pedagoga como mediadora do processo. Acreditamos, como aborda Pattuzzo (2014),

[que] o trabalho pedagógico precisa se constituir como um trabalho coletivo, voltado para a aprendizagem de todos os alunos. Para isso, é necessário construir redes de relações criadas e mantidas na escola, com os diferentes profissionais, com a mediação do pedagogo, o profissional responsável em coordenar/articular as práticas pedagógicas. (PATTUZZO, 2014, p. 179)

No que tange à avaliação, a concebemos como processual. De acordo com Saviani (2018), ela perpassa o início, o meio e o “fim”, configurando-se, ao mesmo tempo como início, constituindo um movimento em espiral (assim como o processo de desenvolvimento da criança). O fim se imbrica no “novo” início, uma vez que a prática precisa ser revista, já que houve (ou não) aprendizagem e desenvolvimento (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS; 2019).

A avaliação precisa, nesta perspectiva, ser fiel ao acompanhamento real do aluno, bem como às práticas pedagógicas. Entendíamos a irritação de Luísa, mas compreendíamos que Luciana pudesse (realmente) não deter a ferramenta didático-pedagógica, necessitando de uma formação e/ou apoio pedagógico.

A avaliação também foi alvo de tensões na sala de Maria. Como dito no capítulo 5, na sala do terceiro ano, havia outro aluno – Gustavo – diagnosticado com Trissomia do 21, sendo sua mãe professora de outra rede de ensino. Decidimos, Gabriela e Pesquisadora, realizar um encontro com as mães de Maria e de Gustavo a fim de conversar sobre o ano letivo, a pesquisa e também para ouvi-las. As mães eram parceiras da turma e demonstravam gostar do trabalho pedagógico. O encontro foi realizado em uma cafeteria, próxima à escola, no horário pós-escola. As mães demonstravam certas discordâncias com a professora de Educação Especial, por isso julgamos melhor não a convidar. Nossa intenção era propiciar os movimentos do ano de 2019 que considerávamos potentes.

Naquele momento, levantamos algumas questões de trabalho com os alunos e os “saltos qualitativos” dos discentes, cada um à sua maneira. A mãe de Gustavo relatou-nos que havia problematizado o trabalho da profissional com os alunos do terceiro ano, após a leitura do relatório produzido pela profissional. Este momento, no entanto, não contou com a participação da professora regente e da pesquisadora.

Ana Cristina pouco apareceu na pesquisa, compreendemos que embora tivéssemos convidado a professora para participar dos movimentos, o convite não foi tão persistente. Reconhecemos as necessidades de Maria e, ao mesmo tempo, suas respostas frente ao trabalho. Acreditamos que por não querer “perder” movimentos no processo de apropriação de leitura e escrita, não nos colocamos de forma mais persistente no que diz respeito ao trabalho articulado. Temos clareza que ao fazer esta escolha, “perdemos” movimentos, que poderiam ter sido mais potentes, com a profissional. São escolhas!

No que diz respeito aos processos na sala de aula, ambas as mães potencializaram o trabalho desenvolvido.

Mãe de Maria: Maria se reencontrou com a escola esse ano, o trabalho de vocês duas fez muita diferença. No início do ano, tive problemas, pois notei que as professoras (tirando a que saiu) gostavam de colocar as crianças da Educação Especial todas juntas na salinha na hora do recreio. Falavam que eu tinha que buscar, assim como as outras mães, Maria mais cedo. Pergunto se isso é inclusão?!

Pesquisadora: Quando eu cheguei na pesquisa, isso não acontecia mais, mas a pedagoga me contou do movimento. Vocês, pais e mães, precisam dizer sempre o que não está correto. O que precisa mudar. Vocês têm muita força.

Gabriela: É verdade!

Pesquisadora: Acho que um destaque que faço ao processo foi o envolvimento das crianças. Fico encantada em ver a relação delas.

Mãe de Gustavo: Renata é a paixão de Gustavo. No aniversário dela, levamos um presente que eu tinha certeza que iria amar, uma mochila com lancheira da LOL. Gustavo ficou todo satisfeito em levar para Renata aquele presente grandão, coloquei um laço combinando. Deixei ele na casa da colega e disse que iria buscá-lo depois. Era um momento só deles! Eu saí e ele empacou na escadinha onde o deixei (riu), sabe como ele é, né?! Quando fui buscá-lo, eu fiquei emocionada, as crianças estavam brincando ao lado dele, no mesmo lugar em que deixei. Não o deixaram sozinho. A mãe de Renata não sabe, mas Gustavo a seguirá para onde ela for.

Mãe de Maria: Maria ama a Renata também. Que menina encantadora, né?!

Gabriela: No início, ela gostava da Íris, depois Renata e Sofia conquistaram seu coração. Eram inseparáveis.

Os episódios demonstram a relação frágil da Educação Especial com o restante da escola. A articulação entre as professoras era quase inexistente. Como nosso objetivo neste trabalho de doutorado consistia em **“analisar os processos de apropriação**

de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum decidimo-nos por nos colocar no lugar de professora de Educação Especial das salas de aula, atuando com as professoras regentes numa dinâmica de colaboração.

Conforme mencionamos no início do capítulo 5, decidimos por fazer um trabalho de apoio com as professoras regentes por percebermos o distanciamento entre as áreas de conhecimento. Sem o apoio da Educação Especial, Maria e Leonardo teriam, na nossa análise, menos condições de aprenderem. Mesmo valorizando as práticas dos professores regentes, consideramos que o trabalho da Educação Especial auxiliou na direção do princípio de inclusão. Temos clareza de que as demandas das turmas de alfabetização são variadas, o que exige, na nossa análise, um apoio de forma mais sistemática e intensa.

Vislumbramos aqui, talvez uma utopia realista, políticas públicas para a diminuição dos alunos nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com vinte e cinco alunos, o professor não consegue dar suporte o tempo inteiro para as reais necessidades dos discentes.

Além da questão do quantitativo de alunos, tensionamos a rede municipal de Vitória por, ainda, não ter criado (aprovado) o cargo de professor de Educação Especial. Essa situação impede a promoção de concurso público na área. Sem esse vínculo, as relações tendem a serem distantes, uma vez que o professor de Educação Especial fica, no máximo, dois anos na escola.

Para além dessas situações, precisamos pensar no fortalecimento de políticas de formação continuada. As necessidades das profissionais se davam, em sua grande maioria, na compreensão da perspectiva teórica assumida pela secretaria municipal de educação. Compreender, os conceitos centrais da teoria, bem como a noção de alfabetização, avaliação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento do município, sem dúvida, é tarefa que precisa ser incluída nos planos de ação. Para além deste aprofundamento, a articulação dos conceitos teóricos com os trabalhos direcionados aos alunos público-alvo da Educação Especial se constitui, em nossa ótica, uma possibilidade de fortalecimento da “práxis” docente (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008; SAVIANI; 2012).

Ao refletirmos acerca das problematizações, diálogos e as trocas que aconteceram na escola “Ana Maria Machado”, pensamos nos movimentos de mudanças, que se compõem como o fundamento da pesquisa-ação. Vale dizer que as mudanças não se dão porque o outro, o de fora, as apontou. Entendíamos que precisavam ser demandadas pelo próprio grupo. Contudo, tínhamos em mente que a mudança era parte social da pesquisa. Desse modo, a tarefa da pesquisa teve como fundamento provocar mudanças, não em dizer como o outro deveria fazer, mas, mostrar os possíveis e nos colocarmos abertos ao diálogo sempre que possível e/ou quando víamos brechas. Vale dizer que os movimentos não são lineares, mas, como nos ensina Vieira (2012, p. 109) é importante compreender que a “[...] ação metodológica do professor-pesquisador se constrói de maneira progressiva, com rupturas, evoluções, retrocessos e superações”.

Acreditamos, assim como elabora Jesus (2004, p. 46), que se faz necessário

[partir] do pressuposto de que a transformação da escola consiste em condição para o desenvolvimento da perspectiva de uma educação para todos e de que essa transformação da escola se constitui numa educação para todos. E, também, que essa transformação se sustenta no profundo conhecimento da cultura da escola, em que seus membros tenham consciência de si próprios, de suas ações e do seu ambiente.

Givigi (2007) e Effgen (2017) discutem que a pesquisa-ação deve se materializar em uma figura de espiral, exigindo, principalmente do pesquisador, uma análise constante do fazer pedagógico articulado à teoria. Vislumbramos esse movimento de forma mais consistente com as professoras regentes. Com nossa pesquisa, temos ciência de que nem “[...] todas as questões serão resolvidas. O que se deseja é balançar o instituído, levar a uma reflexão e, assim, quem sabe à produção de outros modos de ação, mais potencializadores e provocadores de mudança social” (GIVIGI, 2007, p. 84).

Acreditamos, a partir de conversas realizadas pós momento de coleta de dados, que algumas professoras, principalmente as regentes, começaram a se posicionar mais frente ao trabalho da Educação Especial. Contudo, o ano seguinte, foi abalado pela pandemia. Os alunos, os professores, precisaram encontrar outros modos de ensinar e de aprender. O distanciamento dos pares afetou diretamente Maria e Leonardo, segundo relatos das famílias.

A pandemia afetou a todos, uns de maneira mais direta (com perdas de familiares/amigos), outros estão envolvidos com situações de abalo emocional e perda

de postos de trabalho. Todos fomos impactados por esse vírus que levou a milhares de mortes em todo o planeta. Incertezas, medos, desafios! Fomos nutridos por esses sentimentos.

Mesmo não tendo a continuidade esperada, em decorrência do cenário pandêmico, acreditamos que o trabalho com as crianças, e de certa maneira com os adultos, não estarão esquecidos. Movimentos importantes serão lembrados e, talvez, precisemos fazer com que a continuidade se materialize por “caminhos indiretos”. Acreditamos nisso, pois apostamos na escola “Ana Maria Machado”, no corpo técnico, docente e nos alunos. A escola trilha na perspectiva da inclusão escolar.

7 CONCLUINDO OU PRODUZINDO OUTROS INÍCIOS?

Nesse corredor
 Portas ao redor
 Querem escolher, olha só
 Uma porta só
 Uma porta certa [...]
 Tentam decidir [...]
 Qual é a melhor?
 Não importa qual
 Não é tudo igual
 Mas todas dão em algum lugar
 E não tem que ser uma única
 Todas servem pra sair ou para entrar
 É melhor abrir para ventilar
 (MARISA MONTE)

Na tarefa de concluir este estudo de doutorado, fomos tomadas pelo sentimento de Marisa Monte, em um corredor com inúmeras portas. Como a compositora, não elegemos a melhor, uma vez que todas se constituem como fundamentais no processo. Temos consciência de que algumas portas abrimos mais, outras menos, outras, ainda, abrimos até onde foi possível. Não há a pretensão de fechar nenhuma delas. Muito pelo contrário, as que não foram totalmente abertas poderão ser em movimentos futuros, fazendo “ventilar”, ainda mais, as problematizações frente aos processos de apropriação da leitura e da escrita de alunos público-alvo da Educação Especial.

A metáfora da multiplicidade das portas está ligada diretamente aos processos fundamentais para a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento das crianças. Nessa linha, a ideia do corredor, vislumbramos como um caminho – com um desenho sinuoso – no que tange à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. O processo de inclusão, nesse desenho, demanda a abertura de muitas frentes/portas, aqui destacamos: políticas públicas (condições de trabalho, um outro formato de formação inicial e continuada); o trabalho pedagógico; a articulação da Educação Especial e sala de aula comum; a avaliação pedagógica; o planejamento; o entendimento sobre o atendimento educacional especializado; a estruturação do ensino; a valorização da diversidade humana na sala de aula.

Todas as portas são imprescindíveis para que os alunos alcancem o seu pleno desenvolvimento. Nesta pesquisa, conseguimos abrir de forma potente, as seguintes portas: o trabalho pedagógico, o planejamento, a valorização da diversidade humana

na sala de aula e as questões que perpassam a política. As outras não foram possíveis, ora pela falta de oportunidade, ora por não se configurar em objeto de investigação.

O corpus de conhecimento produzido até aqui não assume, na linha do método materialista histórico-dialético, a totalidade do fenômeno “alfabetização para alunos com deficiência intelectual”. No entanto, as unidades analisadas/problematizadas, fundamentam-se para compreender, em parte, a complexidade do todo (VIGOTSKI, 2018).

Retomemos o nosso objetivo geral que centrou em analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum. Tal objetivo voltou-se para Leonardo e Maria, dois alunos com T21, matriculados no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, respectivamente, na escola “Ana Maria Machado” (prefeitura de Vitória).

Com idades/séries próximos e diagnósticos iguais, Maria e Leonardo exigiam estratégias didático-pedagógicas e objetivos distintos. Nessa linha, a concepção de subjetividade e individualidade marcadas por cada discente e suas histórias de vida devem se configurar como pontos essenciais no planejamento e elaboração de objetivos de aprendizagens. Nessa lógica, o trabalho docente não pode estar atrelado ao diagnóstico. Optamos, na linha, enaltecer os processos, partindo da zona de desenvolvimento real e iminente na elaboração de estratégias de mediação pedagógica.

Com vistas a atender ao objetivo proposto, elencamos quatro objetivos específicos. O primeiro pautou-se em analisar os documentos legais no âmbito da educação e da Educação Especial que perpassam a alfabetização, no contexto macro e micro. Esta aposta nos possibilitou apreciar criticamente os dados provenientes do Plano Nacional de Educação, principalmente no que diz respeito às Metas 4 e 5, tendo em vista o foco na Educação Especial e alfabetização, respectivamente.

Cabe destacar que os dados não evidenciam análises próximas dos alunos público-alvo da Educação Especial e da alfabetização. Todavia nos mostra um cenário complexo em que muitas crianças brasileiras não se apropriaram da leitura e da escrita, conhecimento fundante em nossa sociedade (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Em nossa ótica, no fenômeno dos casos de não apropriação de leitura e da escrita, encontram-se alunos público-alvo da Educação Especial, como uma parte do todo. Embora acreditemos que há alunos desta modalidade que se apropria da leitura e da escrita ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. Outro ponto em relevo volta-se para a situação dos alunos em questão que compreende a uma pequena parte da totalidade. Assim, essa temática deve ser pensada como uma demanda urgente da educação como um todo.

Os dados evidenciam que a diferença entre a esfera nacional no que diz respeito a apropriação de leitura e escrita, é pequena, aproximadamente sete por cento. Vale destacar que no Brasil há diferentes perspectivas teóricas no que tange a alfabetização. Vitória/ES segue os princípios teóricos desta tese, ou seja, a perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. Conforme as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (VITÓRIA, 2020, p. 124) a aposta nessa perspectiva,

[...] trazem elementos que reafirmam conceitos chaves no aprendizado da leitura e da escrita, como a ideia de símbolo, os diferentes sistemas de escrita, história da escrita e dos alfabetos, importância da compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons, rompendo com a ideia da decodificação/memorização e enfatizando a necessidade de uma prática reflexiva, intencional e sistematizada.

O que nos resta problematizar é o processo de implantação das diretrizes na rede de ensino. As formações continuadas estão dando condições para que o professor reveja sua prática e assuma as perspectivas teóricas do documento base? Para essa pergunta não temos uma resposta, mas talvez elaboramos aqui uma questão central para pesquisas vindouras.

Outro ponto que merece debate é o tempo pré-estabelecido para a alfabetização. Importante compreendermos que nem sempre atenderá todos os alunos, principalmente os com cursos do desenvolvimento mais sinuosos. É preciso compreender, a partir da elaboração de Vigotski (2018), que o desenvolvimento ocupa uma relação “complexa no tempo”, contrapondo-se à noção de linearidade. Nessa linha, “[...] o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 18, grifos do autor).

De acordo com o teórico, compreender a idade pedológica “[...] e o grau de divergência [...] entre essa idade e a da certidão” são imprescindíveis para compreensão da zona real de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 21). A partir das ideias sobre os dados do PNE e as problematizações acerca da apropriação de leitura e escrita, quais proposições fazemos?

Primeiramente devemos, mais uma vez, chamar a responsabilização do Estado. Investimentos materiais e imateriais precisam constar nas agendas políticas como compromisso frente à alfabetização de todos. No entanto, o que vemos é um certo descumprimento do cumprimento das metas. No que se refere aos alunos público-alvo da Educação Especial, há uma redução de matrículas do atendimento educacional especializado⁴⁵, quando se tinha por meta, a ascensão.

A redução do serviço de apoio impacta diretamente nas condições de escolarização e de apropriação dos conhecimentos curriculares dessas crianças, gerando um descompasso no que Padilha (2000) chama de “inserção na cultura”. Para além disso, foram problematizadas as condições de trabalho e a formação docente. Essas duas questões, embora levantadas na análise do PNE, retomaremos na análise das práticas na escola “Ana Maria Machado”.

Importante dizer que o primeiro objetivo específico ocupou duas dimensões neste trabalho. A primeira busca por evidenciar a ausência dos dados referentes aos alunos público-alvo da Educação Especial que se apropriaram da leitura e da escrita, suscitando algumas possíveis hipóteses. Além disso, auxilia na composição de nossa justificativa para a realização desta tese, tendo em vista a alfabetização como uma demanda social em todo o território nacional.

Na sequência, optamos por trazer dois objetivos específicos de forma mais integrada: problematizar a dinâmica das salas de aula, principalmente os processos de mediação pedagógica e de compensação social com os alunos em tela, na busca de possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade; compreender o processo de apropriação de leitura e escrita de dois alunos com deficiência intelectual, colaborando com a mediação pedagógica.

⁴⁵ A redução de matrículas no atendimento educacional especializado não está associada à redução de matrículas no ensino comum, uma vez que é perceptível o aumento destes alunos na escola comum.

Entendemos que ao propor a problematização e a compreensão acerca dos processos de apropriação de leitura e escrita – tomando como base o princípio dialético – estamos próximos da linha de ensino elaborada pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2018). Nessa conjuntura, nosso modo de estar na pesquisa, pela via da pesquisa-ação, implicou assumir papel, além de pesquisadora, de professora de Educação Especial e, por isso, foi importante retomar a perspectiva da perspectiva de ensino.

Na esteira de pensamento, ao “*analisar*” a dinâmica da escola e as demandas educativas de Leonardo e Maria, foi necessário “*problematizar*” aquelas práticas, elaborar “*instrumentos*” ou meios auxiliares para que houvesse “*catarses*”. A organização dos capítulos 5 e 6 deste texto voltou-se para esses quatro elementos da trajetória de ensino defendida pela pedagogia histórico-crítica e, ao mesmo tempo, em alguns momentos, quando houve a catarse, retomou a análise da prática social, desta vez, com nuances de mudanças e “saltos qualitativos” (VIGOTSKI, 2018). Esta última seria, então, a “prática social do ponto de chegada” (SAVIANI, 2018), ou então, como aborda Martins (2018), “prática social qualitativamente superior”.

O movimento holístico do método de ensino exige um olhar atento do pesquisador e professor, pois os movimentos não são lineares, um se constitui no outro. Nesse movimento, lançamos mão da tríade *conteúdo x forma x destinatário* (MARTINS, 2016) em busca da elaboração de instrumentos e atividades para Leonardo e Maria. Na abordagem, os conhecimentos curriculares comuns a todos os estudantes precisam atentar-se às demandas individuais e, assim, pensar no meio para mediação pedagógica.

Ao assumir o papel de professora de Educação Especial, a pesquisa contou com movimentos de planejamento e elaboração de estratégias didático-pedagógicas juntamente com as professoras regentes Luísa e Gabriela (2º e 3º ano do Ensino Fundamental, respectivamente). Além disso, propôs mediação com os alunos Leonardo e Maria.

Com as observações iniciais, captamos a linha necessária para as apropriações dos conhecimentos, em uma perspectiva “desenvolvente” (DANGIÓ; MARTINS, 2018). Importante retomar os processos de cada aluno. Leonardo necessitava de uma abordagem a fim de dar sentido às funções psicológicas superiores que

compõem a *pré-história da escrita* (VIGOTSKI, 1983; LURIA, 2010). Nesta perspectiva, a percepção, a atenção, o jogo simbólico, a linguagem, bem como a apropriação do gesto significativo (SANTOS, 2012) ganharam destaque no movimento com o estudante. O processo complexo da interfuncionalidade é o que possibilita “*neoformações*” no psiquismo (cada vez mais complexas e abstratas do pensamento) (MARTINS, 2013). Nas palavras de Vigotski e Luria (2007, 31), as funções psicológicas superiores “estão relacionadas em um sistema móvel em que suas interconexões são de caráter instável [...]”.

Nessa linha, quanto mais conhecimentos socialmente mediados – levando em conta a zona de desenvolvimento iminente – mais condições os discentes terão de internalizá-los, essa é a lei mais importante que rege o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1983; MARTINS, 2013; 2016; PALANGANA, 1995; SMOLKA; DAIANEZ, 2014). Assim, as relações inter e intrapsíquicas (articuladas) constituem a base do processo psíquico de todas as pessoas, independentemente de sua condição de existência. Alunos com e sem deficiência passam pelo mesmo processo para desenvolverem-se.

Com a aluna Maria, o trabalho permeou a abordagem para a apropriação das funções de leitura e escrita, bem como o sistema alfabético de escrita. Na mesma direção, ao se apropriar de alguns conhecimentos, outras funções como atenção voluntária, memória lógica e linguagem modificaram-se.

Vimos um avanço significativo de Maria em relação à escrita e leitura. Entendemos que o processo precisa ser compreendido como um movimento em espiral (MARTINS, 2013). Maria começou a fazer a relação simbólica entre letras e sons, atribuindo sentido à prática social (DANGIÓ; MARTINS, 2018; CAGLIARI; 2020; 2005). Vale dizer que, em um ano, Maria avançou muito, embora precise de mais tempo e investimentos pedagógicos para se apropriar da leitura e da escrita.

A abordagem com Maria partia do que a sua turma estava estudando. Em algumas situações, principalmente no contraturno, na brinquedoteca da Ufes, utilizávamos brincadeiras de faz de conta e papéis sociais para que a leitura e escrita fossem desenvolvidas de maneira mais lúdica, conquistando dimensões no campo da imaginação (MARTINS; FACCI, 2016; SMOLKA; 2019).

Na tentativa de mostrar o papel do par, enalteçemos, no capítulo 6, os avanços dos discentes, a partir da mediação dos colegas. Maria e Leonardo faziam parte de suas turmas e os colegas sentiam-se responsáveis pelo discentes, ocupando-se como mediadores no processo de apropriação de conhecimentos. Embora esta situação tenha sido, por vezes, mediada intencionalmente pelos adultos, foi possível perceber movimentos autônomos das crianças, propiciando consideráveis saltos no desenvolvimento de Maria e de Leonardo.

Com os avanços dos alunos e, ao mesmo tempo, com o reconhecimento do trabalho articulado, foi possível contribuir na escola, pela via da reflexão-ação, com práticas que valorizem processos de alfabetização pautados na diversidade humana. Configurando este como último objetivo desenhado para esta pesquisa.

Nossas ações, como pesquisadora, tiveram como princípio as problematizações frente ao vivido e trocas mútuas, nutridas em uma perspectiva de planejamento com contornos dialógicos. Pesquisadora e professoras regentes discutiam juntas os movimentos destinados à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Alunos público (ou não) da Educação Especial aprenderam e tiveram condições de se desenvolverem.

Aqui enfatizamos a necessidade de pensar uma dinâmica escolar em que professores regentes, pedagogos e professores de Educação Especial dialoguem e fortaleçam a dinâmica dos planejamentos. Em muitas situações, essa necessidade foi evidenciada pelas professoras regentes que não se sentiam apoiadas por essas “redes” dentro da escola.

Vale pontuar que o município de Vitória/ES construiu, de maneira bastante dialogada com os profissionais da rede, os documentos que orientam as etapas e modalidades de ensino, à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Além disso, empenhou formações interessantes nas áreas de conhecimento.

Todavia, parece-nos que, ainda, os momentos de formação acontecem de maneira isolada, atentando-se às áreas específicas de cada função docente. Propomos aqui um formato de formação docente no qual professores regentes e de Educação Especial, juntos, tenham possibilidade de aprender/discutir sobre os aspectos da Educação Especial, concomitantemente, às questões curriculares – e, fundamentalmente, os processos de apropriação de leitura e escrita.

Vislumbramos que tal movimento fortalecerá a *práxis* (SAVIANI, 2012; FERREIRA JR.; BITTAR, 2008), uma vez que ambos os profissionais terão condições de teorizar sobre as suas práticas pedagógicas fortalecendo-as. Acreditamos, além disso, que as relações na escola podem atingir dinâmicas mais harmoniosas, propiciando melhores condições para que os alunos se beneficiem do “bom ensino” que toma como eixo central o desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 2010).

Vale destacar que a dinâmica da pesquisa-ação fortaleceu movimentos entre outros profissionais, ora em conversas informais, ora no debate para a reformulação do projeto político pedagógico da escola. O trabalho com Maria e Leonardo foi valorizado por muitos professores que começaram a pensar em dinâmicas outras para o atendimento educacional especializado (principalmente no formato colaborativo) e na necessidade de articulação mais sistematizada entre os professores regentes e de Educação Especial.

Assim como Givigi (2007), precisamos dizer que esse foi o nosso olhar e os possíveis para a pesquisa. Este olhar é marcado pela trajetória acadêmico/profissional da pesquisadora. A autora elabora que “[...] na *práxis* é que nascem as possibilidades de interpretações no embate entre as minhas expectativas dos acontecimentos e o que era observado que os dados foram se constituindo” (p.215).

Importante dizer que não é tarefa fácil concluir. Talvez não desejamos concluir, pois muitas questões precisam, ainda, ser adensadas e aprofundadas. Aqui vislumbramos possíveis outros estudos que busquem atender-se ao que não foi possível, ou tenha se distanciado de nossos objetivos. Contudo, se faz necessário concluir um ciclo.

Desse modo, conforme mencionado no primeiro capítulo, a tese deste trabalho ocupou-se em defender dois princípios: sendo que o primeiro advoga a escolarização de todos os estudantes em uma escola comum como direito inegociável, haja vista que o sujeito se desenvolve a partir de apropriação de conhecimentos clássicos que devem ser mediados intencionalmente pelo professor e pelos pares. O segundo princípio argumenta que a apropriação da leitura e da escrita se efetiva – em alunos público ou não da Educação Especial – pela via da mediação pedagógica e com o desenvolvimento articulado com outras funções psicológicas superiores, principalmente a linguagem, o desenho, a percepção e a atenção voluntária e a

memória lógica. Desse modo, as funções psíquicas precisam ser compreendidas como “interfuncionais”, ou seja, uma se fundamenta na outra (VIGOTSKI, 2018; 1998).

Esta pesquisa aponta para direções no que diz respeito ao conhecimento científico nas áreas da Educação e da Educação Especial. O primeiro apontamento evidencia que é possível, com investimentos pedagógicos sistematizados, ensinar as crianças com deficiência intelectual, no contexto da escola comum, e que esta, juntamente com seus pares aprendem. O movimento gesta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O outro ponto refere-se à produção de conhecimento acadêmico voltado para pensar a interface alfabetização e deficiência intelectual, haja vista que encontramos, conforme dito no capítulo 2, poucos trabalhos que fazem essa leitura pela via de práticas potencializadoras. Destacamos aqui os estudos de Paixão (2018), Mesquita (2015), Nascimento (2015), Azevedo (2016), Alencar (2016), Mendes (2014) e Guebert (2013). É válido dizer que, assim como nossa pesquisa, estas fazem a discussão dos dados a partir da matriz histórico-cultural.

As teorias da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica são compreendidas como um movimento dialógico. Evidenciam pontos cruciais para pensarmos nos processos de aprendizagem (e ensino) com vistas a promover as funções psicológicas superiores. Ambas abordagens apostam que todos os alunos se desenvolvem da mesma forma: com a apropriação de conhecimentos científicos e que, alguns, demandarão caminhos alternativos para aprenderem.

Essas pesquisas, assim como a nossa, fazem análises importantes sobre processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual (ou autismo), mas são percursos distintos, uma vez que cada aluno impõe direcionamentos e trabalho didático-pedagógico diferentes frente ao conhecimento científico.

Nosso desejo é que este trabalho possa ajudar professores alfabetizadores (regentes e da Educação Especial) a pensar em possibilidades, “caminhos alternativos” para que alunos, principalmente os com deficiência intelectual, se apropriem da leitura e da escrita. Esta aposta precisa estar no âmago do fazer pedagógico, intencional e sistematizado, uma vez que a aprendizagem não se consolida de forma espontânea.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. A. R. Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual. 162 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.
- ALMEIDA, M. L. **Pesquisa-ação e inclusão escolar**: uma análise da produção acadêmica em Educação Especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória: GM, 2009.
- ANDRÉ, M. L. Pesquisa e Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.
- AZEVEDO, F. C. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Maringá, Paraná, 2016.
- BAPTISTA. C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida/Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. 1 CD-ROM.
- BAPTISTA. C. R. **AÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A SALA DE RECURSOS COMO PRIORIDADE NA OFERTA DE SERVIÇOS ESPECIALIZADOS**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.
- BARBOSA, E. A. O. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BARROCO, A. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea) p. 321-341.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial**: estudo comparado Brasil e

Portugal. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BREGONCI, A. M. **Cartografando a Educação de Surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BUARQUE, C. **Apesar De Você**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LZJ6QGSvVSk>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, 5 out. 2009.

BRASIL. MEC. SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos**. Disponível no site: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 25/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502/2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

- BUZETTI, M. C. **Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BÚ**. São Paulo. Editora Scipione. Edição 1ª (3ª impressão). 2002.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Editora Scipione. Edição 10. 2005.
- CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** São Paulo: Boitempo, 2016, p. 15 - 20.
- CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- COSTA, D. S. **Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.
- CURY, C. R. J. Educação como direito Inegociável a todos e todas: projetos em disputa. Conferência de abertura do VI Seminário Nacional de Educação Especial e XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Evento Virtual, Vitória, 2020.
- TRAZZI, P. S.; OLIVEIRA, I. M. A ação mediada no processo de formação dos conceitos científicos de fotossíntese e respiração celular em aulas de biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 121-136, 2016.
- DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiente. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014
- DANGIÓ, M. S. A.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 79-115, Julho-2000.
- DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002
- EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FERREIRA, L. C. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set. 2008.

FRANCIOLI, F. A. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2012. 226f.

FRANCIOLI, F. A. S.; Steinheuser, D. B. O DESENHO COMO ATIVIDADE DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 29-52, jan/jun., 2020.

FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Curitiba. **Anais...** Anais Curitiba: Endipe, 2004.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-Ação: por uma epistemologia de sua prática. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs). **Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas.** São Paulo, SP. Editora Loyola, 2018.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 521-530, 2017.

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº 50, p. 9-25. 2000.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. **DIÁLOGOS COM O PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): CONTRAPALAVRAS.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Belo Horizonte, MG. V. 1 - n. 10 (Edição Especial). p. 32-38. Jul./dez. 2019.

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S. A Escrita como Recurso Mnemônico na Fase Inicial de Alfabetização Escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

GUEBERT, M. C. C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular.** Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Vitória, 2002. Relatório final de estágio de pós-doutorado – Universidade São Paulo, 2002.

JESUS, D. M. **ATUANDO EM CONTEXTO: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**. *Psicologia & Sociedade*; p. 37-49. Número Especial. São Paulo, 2004.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. *In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida - Serra. Anais...* Nova Almeida- Serra: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. S. Pesquisa-Ação Colaborativo- Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; RODRIGUES, C. H. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. *In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs). Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. São Paulo: Editora Loyola, 2018.

In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEITE, C. M. S. **“O que a gente vai fazer hoje?”: evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2016.

LEMLE, L. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, SP. Editora Ática, 1987.

LEONTIEV, A. R. O homem e a cultura. *In: LEONTIEV, A. R. O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 257-284.

LEONTIEV, A. R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

LEONTIEV, A. R. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

LUCINDA, E. **Poema dos coletivos**. Disponível em: <<https://www.tudoopoema.com.br/elisa-lucinda-poema-dos-coletivos/>>. Acesso em: 13 abr. de 2021.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-37.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 39-58.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 85-102.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 143-189.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2016. Coleção educação contemporânea, p. 13-34.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia história-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**. Campinas: SP. Autores Associados, 2016. Coleção educação contemporânea, p. 149-170.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MENDES, J. A. **Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de gravatal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Tubarão, 2014. 132 f.

MENDES, R. C. C. **A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na rede pública estadual de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENENGUCI, L. **Memórias de alfabetização: narrativas sobre aprender a ler e a escrever**. Vitória: Pedregulho, 2015.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MILANESI, J. B. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017.

MONTE, Marisa. **Portas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n_b0v9cjAQw>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MORAIS, A. G. **ANÁLISE CRÍTICA DA PNA (POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO) IMPOSTA PELO MEC ATRAVÉS DE DECRETO EM 2019**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Belo Horizonte, MG. V. 1 - n. 10 (Edição Especial). p. 66-75. Jul./dez. 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **A “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO” (BRASIL, 2019): UMA “GUINADA” (IDEO) METODOLÓGICA PARA TRÁS E PELA DIREITA**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Belo Horizonte, MG. V. 1 - n. 10 (Edição Especial). p. 26-31. Jul./dez. 2019

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NASCIMENTO, S. R. M. B. **O aluno com deficiência intelectual nós anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, 2015.

NOGUEIRA, A. L. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 2017. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>> Acesso em: março. 2020.

OLIVEIRA, I. M. **O sujeito que se emociona**: signos e sentidos nas práticas culturais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2001.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as Complexas Relações entre Cognição e Afeto. *In*: ARANTES, V. A. **Afetividade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

OLIVEIRA, W. S. **O problema da vontade em Vigotski**: uma discussão teórica sobre os processos volitivos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca/Espanha, 1994.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2018.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 35, p. 15-29, 1995.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, p. 197-219, 2000.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan-mar, 2017.

PASQUALINI, J. G. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão para o método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea), p. 63-90.

PEREIRA, R. M. F. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2018.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, set/dez, 2005.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas psicol.**, v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 17 fev. 2021.

PINO, A. As marcas do humano - pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos (Org). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 23-32.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectivas de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP. Cortez. 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, vol. VI, nº 12, p. 1-16, 2014.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, E. C. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/1004>>. Acessado em: 20 ago. 2021.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas: Autores Associados, 2018

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184 p.

SILVA, H. R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em Educação Especial: a construção de um instrumento de análise. **Atos de Pesquisa em Educação**, mai./ago. 2011.

SILVA, L. M. G. **Deficiência Mental**: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 417-434, set./dez. 2012.

SMOLKA, A. L. Comentários. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 35-61.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

TULESKI, S. C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. N.; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, V. III. Madrid, Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, IV. IV: problemas da psicologia infantil. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, V. V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, n. 71, p. 21-44. 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Vitória, 2020.

VITÓRIA. **Política municipal de educação especial**. Organização: Ana Lúcia Sodré de Oliveira; Coordenação: Adriana Sperandio e Janine Mattar Pereira de Castro. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclo Inicial de Aprendizagem**. Documento orientador. Vitória, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 2007.

YOUSAFZAI, M. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ZOGAIB, S. D. **Sentido espacial de crianças na educação infantil**: entre mapas, gestos e falas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2019. 249f.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “**PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA APOSTA NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**”, orientada pela Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus, da Universidade Federal do Espírito Santo. O estudo tem como objetivo geral compreender o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal objetivo geral tem como desdobramento quatro objetivos específicos: Analisar os documentos legais no âmbito da educação e da Educação Especial que perpassam a alfabetização, no contexto macro e micro; Problematizar a dinâmica das salas de aula, principalmente os processos de mediação pedagógica e de compensação social com os alunos em questão, na busca de possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade; Compreender o processo de apropriação de leitura e escrita de dois alunos com deficiência intelectual, colaborando com a mediação pedagógica e Contribuir na escola, pela via da reflexão-ação, com práticas que valorizem processos de alfabetização pautada na diversidade humana.

Os dados serão coletados em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Vitória/ES. Como procedimentos de coleta dos dados, utilizaremos de observação participante com registros em diário de campo, entrevistas audiogravadas e registros fotográficos. Com os dados e nossa análise a partir de bases teóricas acreditamos levantar algumas pistas e indícios para pensar práticas que busquem alfabetizar todos os discentes.

O estudo não oferece riscos a integridade física de qualquer envolvido. Entretanto, entendemos que em algum momento o participante pode sentir algum constrangimento. Se assim acontecer, poderá não responder às questões ou se manifestar quanto ao incômodo para que possamos respeitar sua individualidade. Vale ainda ressaltar que a pesquisa respeitará com a mesma ética, todos os dados coletados. Dessa forma, o anonimato dos participantes serão integralmente preservados.

A sua participação é voluntária e não implica em qualquer tipo de despesa. Informamos que você é livre para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso

em duas cópias pela pesquisadora e constará assinaturas, em todas as páginas, da pesquisadora e sua.

Reitero a importância de sua participação para o desenvolvimento da pesquisa aqui anunciada e asseguramos que todas as informações prestadas são sigilosas e serão utilizadas para esta pesquisa. Ao surgir alguma dúvida ou necessidade de maiores esclarecimentos, por favor entre em contato com a pesquisadora Alice Pilon do Nascimento, e-mail: alice.pilon@yahoo.com.br; telefone (27) 999785255 ou pelo endereço Rua Haylton Bassini Júnior, 91, Mata da Praia, Vitória/ES.

Local e Data

Assinatura do Pesquisador

Declaro que li esse documento, assumindo que entendi com clareza todas as informações aqui registradas. Declaro que espontaneamente aceitei participar como voluntária na pesquisa, cooperando com as informações solicitadas.

Nome do Participante

Assinatura do Participante