

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM
CENA A LINGUAGEM ESCRITA**

Marília
2018

KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM
CENA A LINGUAGEM ESCRITA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília
2018

Paixão, Katia de Moura Graça.

P149m Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita / Katia de Moura Graça Paixão. – Marília, 2018.
198 f. ; 30 cm.

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 151-160

1. Ensino. 2. Incapacidade intelectual. 3. Escrita. I. Título.

CDD 370.733

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM CENA A LINGUAGEM ESCRITA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Membros componentes da banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

2.º Examinador: Prof. Dr. Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

3.º Examinador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

4.º Examinador: Dra. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

5.º Examinador: Dra. Débora Dainez
Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem/Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Marília, 07 de março de 2018.

Dedico este trabalho ao querido Kauan e sua mãe Andréia, que me apresentaram um universo novo, diferente e cheio de amor. Obrigada por me mostrarem o quanto a inclusão escolar é desafiadora e, por isso, tão bela.

AGRADECIMENTOS

Apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado no momento da escrita de um texto, este sempre é o resultado da contribuição de várias pessoas. Neste momento, agradeço a Deus por sempre colocar pessoas especiais na minha vida. Para essas pessoas, meus agradecimentos misturados à saudade daquilo que vivi durante esses quatro anos. Como dizia Tao-Tsé: “*O agradecimento é a memória do coração*”.

A querida orientadora, Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pela oportunidade. Nunca me esquecerei de seu compromisso com a Educação, seu saber engajado, próprio de quem se põe à disposição do outro, por acreditar que cada um de nós é responsável pela criação do novo. Obrigada pela inestimável confiança, incentivo e por tudo que provocou em mim.

Aos professores da banca, Prof. Dr. Sadao Omote, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Márcia Denise Pletsch e Dra. Débora Dainez, pela disponibilidade e atenção comigo e com este trabalho, compartilhando saberes para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos amigos que fiz no GEPIS, que durante esses quatro anos suscitaram importantes reflexões, compartilharam experiências e saberes. Quero agradecer especialmente à Mariana, Diego, Ângelo, Mariele, Camila e Maria Luíza (funcionária da Unesp), sem os quais a pesquisa de intervenção não teria sido possível. E, também a Glaciélma, Mariane, Fernanda Dourado, Katia Fonseca, Rosamaria e Márcia pelas trocas e apoio em todas as fases do Doutorado.

Aos amigos que de longe sempre torceram por mim, fazendo-me acreditar que tudo passaria, mostrando-me que o caminho não se faz só: Denise Rocha, Téia, Silvia, Denise Lopes, Paula e, em especial, aos amigos do Núcleo de Apoio Integrado ao Atendimento Educacional Especializado de Lins-SP, que fazem desta instituição um local de encontro, amizade e alegria, provando que sempre vale a pena, pois o “*que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós*” (Clarice Lispector).

À Prefeitura Municipal de Lins por incentivar e garantir o aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

Às crianças e famílias participantes da pesquisa, que me permitiram conhecê-las e me tornar uma pesquisadora melhor com elas.

À CAPES e CNPq pelo auxílio financeiro para realização da pesquisa.

Por fim, agradeço àqueles que sempre acreditaram em mim, incondicionalmente, e que seguramente são os que mais torceram por esta conquista.

Aos meus pais que sempre me ensinaram o valor do esforço, do estudo e da humildade e a meus irmãos, pelo apoio nos momentos que mais precisei.

À minha irmã Karina, *in memoriam*, minha companhia desde o ventre materno e nos momentos mais felizes da minha vida, mas que, infelizmente, não pode estar comigo desde a nossa formatura da faculdade. Minha irmã, minha melhor amiga, somente continuei, pois vivo cada dia por mim e por você, intensamente.

Ao meu marido, Moisés, companheiro de longa data, pessoa que mais me incentiva. Que sonha os meus sonhos, incentivando-me sempre a ir mais longe e a não desistir por mais que o caminho seja difícil. Moisés, você foi luz nos momentos de dificuldade e cansaço, mostrando-me que quando sonhamos juntos, o sonho se torna realidade.

E meu agradecimento a você meu filho Ícaro, presente de Deus, que aprendeu a lidar com minhas ausências sem expressar qualquer julgamento. Ao contrário, ofereceu-me sempre, em cada reencontro, o melhor dos sorrisos e o abraço mais forte que curava todas as minhas dores.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”. (Paulo Freire, 1997).

RESUMO

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem da linguagem escrita possibilita aos estudantes com deficiência intelectual o desenvolvimento cultural que impulsiona seu desenvolvimento psíquico. Entretanto, pesquisas realizadas sobre o ensino e aprendizagem deste público, evidenciam uma prática pedagógica que não possibilita ao estudante com deficiência intelectual tão pouco o acesso quanto à apropriação a linguagem escrita, tanto em escolas especiais quanto em sistemas inclusivos. Neste sentido, levanta-se a seguinte problemática: no processo de apropriação da linguagem escrita como se constitui a mediação pedagógica empreendida pelo professor? Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar e analisar a mediação pedagógica a partir de uma pesquisa de intervenção envolvendo a linguagem escrita, direcionada a estudantes com deficiência intelectual, a fim de discutir o papel do professor frente a este processo. Para responder a esse objetivo, realizamos um estudo de caso, com dois estudantes com deficiência intelectual, matriculados em classes comuns, das séries iniciais do ensino fundamental, participantes de um projeto de investigação mais amplo que teve como foco as formas de ensino para a alfabetização para este público. A partir deste projeto, nesta pesquisa, coletamos os dados de fontes documentais: laudos médicos, prontuários escolares, registros de avaliação, entrevistas com professores e pais, planos de intervenção semanal, tarefas desenvolvidas, diário de campo de visita escolar e filmagens. Do total de 27 sessões de intervenção, selecionamos as transcrições de três videografações, dos quais três foram transcritas evidenciando a fala e as ações envolvendo pesquisadores e os sujeitos da pesquisa. Após a coleta dos dados, procedemos a análise dos laudos médicos com a finalidade de descrever o diagnóstico e os entraves deste processo; das entrevistas com as famílias e professores da escola regular dos estudantes incluídos, selecionamos as informações sobre o desempenho escolar que nos permitiram compreender, a seleção de cenas significativas que evidenciavam a mediação pedagógica, além da descrição e análise dos dados de avaliação dos estudantes durante o PADI, nas áreas da escrita, leitura, memória e linguagem oral. Realizamos uma análise dos dados a partir da perspectiva microgenética, de modo a abarcar de forma ampla a mediação pedagógica, com base nos eixos de análise: relação dialógica, ferramentas e conceitos. Os resultados obtidos no levantamento bibliográfico apontam 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. As mediações pedagógicas empreendidas nos possibilitaram identificar elementos essenciais na ação pedagógica que impulsionaram a aprendizagem dos estudantes, a criação de novos interesses e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que incidiram sobre o desempenho dos estudantes na escrita, leitura, linguagem oral e memória. Estes resultados nos permitem contribuir para o debate acerca do ensino da linguagem escrita para estudantes com deficiência intelectual, para além da defesa de um método de alfabetização, tendo em vista que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é o começo e o fim da mediação pedagógica empreendida.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica. Deficiência Intelectual. Linguagem escrita. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

According to the Historical-Cultural Theory, the learning of written language enables students with intellectual disabilities or cultural development their psychic development. The teaching and learning of the public show us pedagogical experience that is not the possibility of schooling with intellectual disability who have little access of written language, both in public system of education and private schools. From that, we put the question: does the process of appropriation of written language constitute the pedagogical mediation undertaken by the teacher? The research has a general goal, which is investigate and analyze a pedagogical mediation from an intervention research involving a written language take from to students with intellectual disabilities, in order to discuss the teacher's role in this process. To answer this objective, we analyses an empirical research with two students who have intellectual disabilities, both are students from the same classes and in elementary school, of a broader research project, which has focused on literacy teaching methods. We collected data by documentary sources; for example, medical reports, school records, evaluation records, interviews with teachers and parents, weekly intervention plans, developed tasks, field visit diary and filming. Of 27 sections, was selected three videotapes transcript, of which three transcribed strips evidencing a speech and as actions involving researchers and individuals who participated from research process. Besides that, we analyses the medical diagnostics to describe the diagnostics and their problems into practice. The interviews with the families and the teachers of the regular school of the included students was selected as information about the school performance and our results. It demonstrate a selection of significant scenes that evidenced a pedagogical mediation, besides the description and analysis of the evaluation data of the students during the PADI, in the areas of writing, reading, memory and oral language. We does an analysis of the data from the microgenetic perspective. The understood of pedagogical mediation is our main goal. The analyses based on the principle analysis of dialogic relation, their tools and concepts. The results show us a bibliographical survey that most of the researches produced in postgraduate programs in Brazil, focus is the study of the application of technology resources for the learning of written language by students with intellectual disabilities. However, this draw attention focus on the leading work by the teacher. Social media, learning, oral language and memory, learning, learning, learning, education, education and education, education and education. These results are for conversion to the debate on the teaching of written language for students with intellectual disabilities. We propose a method of literacy, in which the main view is the development of higher psychic functions, because it is the most important in process of pedagogical mediation.

Keywords: Pedagogical Mediation. Intellectual Disability. Written language. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tarefa de leitura de palavras.....	119
Figura 2 - Tarefa de identificação de sílabas e palavras que rimam	121
Figura 3 - Tarefa de leitura.....	129
Figura 4 - Tarefa de escrita da letra inicial.....	130
Figura 5 - Tarefa de contagem de sílabas em uma palavra	131
Figura 6 - Legenda para a interpretação do desempenho dos estudantes no PADI	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termos associados à mediação na obra de Vigotski.....	27
Quadro 2 - Dados dos estudantes selecionados.....	79
Quadro 3 - Registro de avaliação individual do PADI.....	84
Quadro 4 - Sessões de intervenção do PADI com a indicação das que corresponderam aos critérios de seleção.....	85
Quadro 5 - Sessões de intervenção selecionadas	86
Quadro 6 - Métodos de coleta, seleção e análise dos dados para cada objetivo específico da pesquisa	91
Quadro 7 - Diagnósticos médicos obtidos por Paulo (2007-2009)	95
Quadro 8 - Fluxo escolar de Paulo (2007-2014)	96
Quadro 9 - Diagnósticos médicos obtidos por José (2009-2014)	100
Quadro 10 - Fluxo escolar de José (2007-2014)	101
Quadro 11 - Modelo de Plano de Intervenção Semanal (PIS)	105
Quadro 12 - Indicadores de avaliação dos estudantes durante as tarefas do PADI	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AVD	Atividades de Vida Diária
CEES	Centro de Estudos em Educação e Saúde
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EDI	Estudante com Deficiência Intelectual
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação
LEPP	Aprendendo a Ler e a escrever em Pequenos Passos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PADI	Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPVT-R	<i>Peabody Picture Vocabulary Test</i>
PIS	Plano de Intervenção Semanal
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica
SciElo	Scientific Electronic Library Online

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar
WISC III	Escala de Inteligência Wechsler para Crianças
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	21
1 MEDIAÇÃO, EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA.....	26
1.1 MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	26
1.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR.....	33
1.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM.....	37
1.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA	43
2 A LINGUAGEM ESCRITA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: APLICAÇÃO CONCEITUAL À ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	49
2.1 A ESCRITA ENQUANTO MECANISMO DE MEDIAÇÃO	49
2.2 PESQUISAS SOBRE ESCRITA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	56
2.2.1 PESQUISAS SOBRE AMBIENTES DIFERENCIADOS	59
2.2.2 PESQUISAS SOBRE ESCOLAS E CLASSES ESPECIAIS.....	62
2.2.3 PESQUISAS SOBRE AMBIENTES INCLUSIVOS.....	66
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1 MÉTODO	77
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	78
3.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA E ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO	78
3.4 BREVE DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	79
3.5 PREPARAÇÃO DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO E DE INTERVENÇÃO.....	79
3.6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS	81
3.6.1 REGISTROS DE OBSERVAÇÃO	81
3.6.2 FONTES DE PESQUISA.....	81
3.7 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE	85
3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	87
4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: OS SUJEITOS, A INTERVENÇÃO E AS FERRAMENTAS	93
4.1 OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS	93
4.1.1 HISTÓRIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PAULO	94
4.1.2 HISTÓRIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOSÉ	98
4.2 ORGANIZAÇÃO E SISTEMÁTICA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	103
4.3 BUSCANDO PISTAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO: EVIDENCIANDO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	107
4.3.1 O PAPEL DO OUTRO: A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	109
4.3.2 USO DE FERRAMENTAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS.....	124
4.4 EM BUSCA DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE: ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO	135
4.5 POSSÍVEIS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE OS DADOS COLETADOS	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145

REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	161
ANEXOS	174
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	175
Anexo B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP- Marília	177
Anexo C – Entrevista com a família.....	178
Anexo D – Questionário com o professor	181
Anexo E - Trava-língua do rato ilustrado	186
Anexo F - Fantoches de palito com os personagens da parlenda	187
Anexo G - Tarefa de preenchimento de lacunas das palavras da parlenda	188
Anexo H - Tarefa de coordenação motora fina	189
Anexo I - Tarefa de organização de palavras e imagens da parlenda rato	190
Anexo J - Letra da música: Bom dia/Boa tarde.....	191
Anexo K – Foto do Cartaz de rotina.....	192
Anexo L – Foto das fichas com nomes	193
Anexo M – Foto do cartaz de presença	194
Anexo N – Foto de varal com o alfabeto.....	195
Anexo O – Foto de cartaz do banco de palavras	196
Anexo P – Jogos Interativos do PADI.....	197
Anexo Q - Plano de Intervenção Semanal nº 06/2014 (PADI)	198

APRESENTAÇÃO

“Foi o tempo que dedicaste a tua rosa
que a fez tão importante”
(Antoine de Saint-Exupéry)

O interesse pela questão da diversidade nem sempre foi algo presente em minha formação acadêmica, entretanto, alguns caminhos profissionais levaram-me a vivenciar situações que me fizeram debruçar sobre os aspectos do fracasso escolar e também da inclusão escolar, os quais hoje sustentam também minhas reflexões sobre a questão da deficiência.

Como estudante de magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), deparava-me, nos momentos de estágio de docência, com a incumbência de ensinar crianças que apresentavam dificuldades na alfabetização escolar. De forma muito empírica, busquei referências nos próprios livros didáticos e nas atividades mimeografadas, que faziam parte dos trabalhos da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa e do Estágio, na tentativa de propor tarefas que pudessem, minimamente, trazer algum conhecimento para aquelas crianças, apesar do superficial conhecimento teórico e de nenhuma experiência nessa área.

Já naquele momento, inquietava-me o modo como essas crianças eram direcionadas aos estagiários, sem nenhuma orientação ou envolvimento da professora responsável, apenas com o direcionamento da supervisora de estágio. As crianças eram provenientes de escolas públicas, com dificuldades de aprendizagem, entretanto, no momento de reforço realizado no pátio da escola, apesar dos barulhos, movimentos e a presença de outras crianças, percebia uma atenção das crianças para as tarefas que propúnhamos, apesar das condições adversas.

Considero que esta experiência foi muito rica enquanto professores em formação. Entretanto, não discutíamos no curso quais eram as condições daquelas crianças: suas histórias, suas dificuldades, ou estratégias de ensino e também sobre as nossas dificuldades em ensiná-las, além de obviamente termos parâmetros para avaliação da efetividade de nossas ações e, conseqüentemente, o impacto dessas ações no processo de escolarização dessas crianças.

Ao cursar Pedagogia na Unesp-Marília (1997-2000), não tenho a recordação sobre discussões que perpassassem por essas problemáticas da escola, a não ser do ponto de vista teórico, como se essa situação correspondesse a um passado, à História da Educação, a uma linha de pensamento sociológica, psicológica e não sobre a escola real, sobre aquelas crianças

que não aprendiam. E se não aprendiam, a que isto se devia? E, se realmente não aprendiam, o que é aprender?

Desde 1997, em virtude da obtenção de uma bolsa de auxílio estudantil, iniciei os estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural e pude confrontar algumas situações do desenvolvimento infantil com um conhecimento teórico que problematizava de forma muito atual, as principais questões da educação: Para que educar? Quem educar? Como educar? E a pensar sobre educação para além do percebido, do óbvio, para além também das minhas reflexões à época, levando-me a pensar diferentemente dos textos nos quais tinha acesso no magistério, em grande parte compostos por reportagens veiculadas em revistas sobre educação, resumos dos principais conceitos dos grandes pensadores da educação sem acesso a seus textos originais.

Ainda sem vivenciar o cotidiano da escola, no 2.º ano da faculdade, tive minha primeira experiência como professora, após me classificar na seleção de professores para o Programa do Governo Estadual de São Paulo, em 1998, denominado: Reforço nas férias, realizado no mês de janeiro, para os estudantes que não apresentavam índices mínimos de alfabetização de acordo com as expectativas do ano escolar em que estavam matriculados.

Esta foi uma experiência breve e também muito difícil. Neste contexto, indaguei a coordenadora pedagógica sobre as orientações para o trabalho a ser desenvolvido e, novamente, apresentou-se a mim tarefas prontas, mimeografadas do acervo da própria escola, para uma classe com mais de 20 estudantes, com demandas, inclusive comportamentais, diferenciadas, sem falar da motivação em ir à escola no período de férias. Em minha experiência profissional, deparei-me pela primeira vez com um estudante com deficiência intelectual e física, que apresentava deformidades faciais e nos membros inferiores e superiores (dedos das mãos e dos pés). Entretanto, apesar da aparência física, era uma criança muito à vontade entre os demais estudantes da classe. Novamente, sinto ter contribuído pouco com estes estudantes, mas saí diferente desta experiência, com outras perspectivas.

Em 1999, após aprovação em concurso público, iniciei minha carreira como professora efetiva no sistema municipal de ensino de Marília, trabalhando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, como alfabetizadora. Coincidentemente, no mesmo período, curso na faculdade a disciplina de Metodologia da Alfabetização, para mim a mais interessante, tendo em vista as dificuldades vivenciadas na minha docência e as questões acerca da prática que em todo momento motivavam meus questionamentos em aula, sempre recebidos com uma reflexão a fim de que eu não obtivesse respostas, mas continuasse a me perguntar.

Em minha primeira turma de alfabetização, enfrentei dificuldades com os pais que solicitavam que preenchesse o caderno dos estudantes com cópias de letras e sílabas isoladas, com o argumento de que haviam sido alfabetizados daquela forma e que assim as crianças também aprenderiam. A inquietação de professora, juntamente com os conhecimentos da disciplina sobre alfabetização e os estudos da Teoria Histórico-Cultural, passaram a fazer sentido e nas reuniões de pais apresento aos mesmos os conhecimentos que fundamentavam minha prática e passo a exercer o papel de também formadora dos pais. Nascia então, uma professora pesquisadora, que se perguntava sobre o que propunha, sobre o que lhe era imposto pelo sistema educacional, sobre como as crianças pensavam, o que diziam, sobre o próprio sentido da docência.

Assim, em 2002 inicio o mestrado em Psicologia na UNESP-Assis, objetivando estudar as práticas de escolarização presentes na educação infantil em relação à linguagem escrita. Nesta pesquisa observei a experiência cotidiana de uma turma, as preocupações da professora sobre a alfabetização das crianças na educação infantil e, novamente, tive a oportunidade de ter aprender com as próprias crianças, que a partir de suas falas e atitudes deflagraram o quanto a aprendizagem requerida, aos 6 anos de idade (Educação Infantil), era mecânica e sem sentido. Uma das falas emblemáticas desta pesquisa foi feita por uma criança a mim, no momento em que anotava o que ocorria na sala: *“Por que você está escrevendo? Quem mandou?”* (PAIXÃO, 2004)¹, o que revelava uma prática de escrita dissociada de sentido para a criança.

Em 2004, exercendo o cargo de Diretora efetiva de Escola, na rede municipal de Lins-SP, inicialmente na educação infantil, propus práticas pedagógicas diferenciadas com o grupo de professores nos momentos de formação continuada, discutia com eles a importância desta fase na vida da criança pelo que ela representa por si mesma, não como preparação para o ensino fundamental, em um sentido propedêutico.

Como Diretora, tive a presença em 2006 de uma criança com Síndrome de Down, nesta EMEI, e apesar de alguns desafios trazidos e mudanças na rotina da escola, percebi que o corpo docente e os funcionários lidam com a situação de forma muito acolhedora, sem grande impacto. Acredito que isso foi muito significativo, pois revelou que a inclusão escolar está na constituição de uma escola diferenciada e não de uma outra escola; de uma escola que ofereça o máximo possível para todas crianças, independentemente de possuírem ou não

¹ Esta pesquisa pode ser consultada na Dissertação de Mestrado desenvolvida pela autora, denominada: A educação infantil e as práticas escolarizadas de Educação: o caso de uma EMEI de Marília/SP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97626/paixao_kmg_me_assis.pdf?sequence=1.

algum tipo de deficiência. A escola dotada de vários espaços lúdicos, com a prática de um ensino baseado em projetos pedagógicos com foco no interesse da criança e na organização do ensino pelo professor, a meu ver, apresentava as condições pedagógicas para o desenvolvimento da criança, portanto, o movimento era de continuidade e não de desconstrução na prática pedagógica da escola.

Entretanto, pouco tempo depois, em 2008, sinto os impactos na escola da matrícula de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, com laudo médico e que havia sido convidada a se retirar de uma escola particular, que alegava não possuir condições para trabalhar com ela. Desde este encontro nunca mais fui a mesma. Observei novamente, com essa criança, como a exclusão inicia-se mesmo antes da entrada da criança no ensino fundamental e como o impedimento é imposto ao estudante, mesmo na idade em que a máxima educacional está na eminência do desenvolvimento.

Naquele momento partindo do pressuposto de que o homem precisa se relacionar com o outro para aprender e, portanto, a se desenvolver, que as possibilidades não estão determinadas pelas condições do indivíduo e que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e, portanto, psíquico da criança, faço desta situação uma oportunidade de superação da própria equipe escolar. Considero que naquele momento, apesar de não possuir uma formação específica em educação especial, estava em um ponto de partida e não de chegada, assim como aquela criança e, portanto, tínhamos um caminho que precisava ser considerado e no qual aquela criança tinha o direito de vivenciar.

Pela primeira vez, a rede municipal realizava a contratação de um professor auxiliar para a criança, e para outro estudante matriculado no ensino fundamental, mobilizando a escola e o sistema educacional para as particularidades dessas crianças e alavancando políticas locais para a criação de serviços de educação especial, após a entrada destes estudantes e em ocasião da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Como aponta Omote (2008, p. 26) acredito também que a escola que é, “[...] capaz de lidar com uma ampla diversidade de características e necessidades de seus alunos, uma escola capaz até de tirar proveito da presença dessa diversidade, no seu alunato”, pode promover avanços significativos que beneficiam não somente os estudantes com deficiência, mas todas as crianças participantes desse processo.

Por vivenciar este desafio, impus-me outro: voltar aos bancos da faculdade para cursar a penúltima edição da Habilitação em Deficiência Intelectual (2009), no curso de Pedagogia

da Unesp-Marília, na qual, paralelamente, curso uma especialização na área da Educação Especial.

Os caminhos me levam em direção a um Centro de Atendimento Educacional Especializado (2010). Muitas crianças e jovens são a mim apresentados, com suas histórias, suas dificuldades, suas famílias, seus professores; a trama complexa da inclusão escolar.

A necessidade de laudos diagnósticos, que por um lado garante o acesso aos serviços da educação especial e, por outro, demarca e dá nome ao diferente. Uma escola que precisa olhar para “dentro de si”, se reinventar, inverter a lógica da produtividade que aflige o professor, resgatando o seu protagonismo, o profissionalismo docente², o como ensinar.

Tantos desalentos, tantos senões, que precisam dar lugar ao possível, pois ali onde, aparentemente, [...] resulta impossível um desenvolvimento orgânico posterior, se abre infinitamente o caminho do desenvolvimento cultural³. (VIGOTSKI, 1997, p. 187).

E foi isso que busquei. Em 2011 tive o privilégio de conhecer a Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), e junto a este grupo pude pensar não só a teoria, mas a teoria a partir da prática. Por meio do estudo do arcabouço teórico vigotskiano, revisitar minhas concepções, pensar sobre outros pontos de vista e, assim, sustentar minhas ações, na busca por uma educação humanizadora, entendendo que este ideal não se faz só, mas tão e somente, na coletividade.

² Nas palavras de Sacristán Gimeno (1985) aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN GIMENO, 1985, p. 64).

³ “*Donde resulta imposible un desarrollo orgânico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural*” (VIGOTSKI, 1997, p. 187).

INTRODUÇÃO

Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2006), as crianças a partir dos 6 anos de idade passam a ser matriculadas no 1.º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de aumentar a escolarização das crianças, tendo como argumento a necessidade de oferecer mais oportunidades de aprendizagem e melhoria da qualidade de educação, tendo em vista as metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, nos quais se inclui o índice de alfabetização.

Em 2012, é criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴ para entender o disposto na meta 5 do PNE: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”. Com o PNAIC, foram implementados programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas voltadas à formação continuada dos professores alfabetizadores.

Dando continuidade às medidas para erradicação do analfabetismo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), promove desde 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com foco na avaliação do desempenho em leitura, escrita e matemática em crianças matriculadas até o 3.º ano do Ensino Fundamental.

Nesta avaliação, o desempenho dos alunos é classificado numa escala de 1 a 5, sendo 5, o nível de melhor desempenho e 1, o menor desempenho. O relatório da ANA realizada em 2014⁵ (BRASIL, 2015), aponta que o índice nacional de desempenho em leitura da maior parte dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, está no nível 2 e 3 de leitura (67%) e, na escrita, 56% encontram-se no nível 4 (BRASIL, 2015). Ou seja, quase a metade dos alunos participantes desta avaliação, não atingiu índices de domínio da leitura e escrita, considerados suficientes, entretanto, cabe destacar que esses dados não suscitaram modificações no conhecimento escolar sobre a linguagem escrita, nem tampouco, políticas públicas que garantam maior investimento na educação básica.

Dados recentes (2016) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), apontam que a quantidade de pessoas com 15 anos ou mais, que não sabem ler ou escrever é de 11.765 milhões e que a taxa de analfabetismo nessa faixa etária é de 7,2%, sendo maior em pessoas com mais de 60 anos, que leva a supor que, existe um grande percentual de pessoas

⁴ Maiores informações sobre o PNAIC disponíveis no site: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>.

⁵ Em dezembro de 2017 foram lançados os dados de 2016, em relação aos municípios e estados, entretanto, não houve ainda a publicação do relatório final com os dados a nível nacional.

que ainda não conseguiram se alfabetizar, o que nos faz crer que dificuldades apresentadas na aquisição da linguagem escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dificilmente são resolvidas no decorrer do processo de escolarização, por motivos e causas a serem melhor investigadas.

Tendo em vista que, segundo dados do INEP⁶ (BRASIL, 2017), em 2016, 57,8% das escolas brasileiras contam com a matrícula de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), as dificuldades envolvidas no processo de alfabetização, a nosso ver, agravam-se, haja vista as especificidades apresentadas por este público no contexto da educação inclusiva e as dificuldades enfrentadas pela escola pública no Brasil.

Sobre estes índices alarmantes de alfabetização, Caiado et al. (2009) acreditam que muito provavelmente o percentual de estudantes que não se alfabetizam é composto, em grande parte, por aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, pois, frequentemente, “[...] permanecem na escola anos a fio e dela saem analfabetos, como revelam várias pesquisas [...]” (p. 628).

Observa-se, portanto, que muitos destes estudantes acabam se tornando invisíveis na escola, pois a não aprendizagem se normaliza e, conseqüentemente, a exclusão se perpetua. É urgente lançar luz sobre estes fatos, chamando a atenção para sua presença na escola e para a necessidade de compreender o papel da escolarização sobre seu desenvolvimento.

Não obtivemos dados acerca dos índices de alfabetização deste público, o que nos impele a deduzir 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. Entretanto, acreditamos que se tivéssemos, de fato, uma escola inclusiva, provavelmente os índices de alfabetização não seriam estes.

Por um lado, como aponta Mortatti (2013), o impacto dos resultados destas avaliações está longe de produzir mudanças efetivas na escola, pois enfraquecem a autoria do professor que acaba por incorporar em sua prática a aplicação de tarefas semelhantes a estes testes, para treinar os estudantes a respondê-las, retirando da essência do fazer pedagógico, o processo de ensino.

Defendemos, ao contrário, uma escola onde a centralidade do ato educativo está na figura do professor; que a ação pedagógica é um ato intencional, planejado, refletido; a diversidade se materializa também no fazer pedagógico e nas relações sociais estabelecidas entre professor e estudantes; não existem condições individuais impeditivas para o ensino,

⁶ Dados disponíveis no link do IBGE: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&t=resultados>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

pois o ensino promove o desenvolvimento. São, entre outros, alguns dos pressupostos do pensamento de Vigotski que incidem diretamente na problemática da alfabetização, sobretudo, dos estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, *como essas ideias são debatidas com os professores? Quais as implicações desses pressupostos no processo de ensino aprendizagem? De que forma este ideário pode se efetivar na prática?*

Acreditamos que cabe à universidade também se colocar a frente deste debate, desenvolvendo estudos sobre a alfabetização deste público específico.

Em nosso levantamento bibliográfico, para nossa surpresa, deparamo-nos com uma quantidade pequena de trabalhos (11) produzidos em Programas de Pós-graduação na área da Educação, com foco na análise de práticas pedagógicas de alfabetização na área da deficiência intelectual, nas séries iniciais do ensino fundamental. Grande parte das pesquisas encontradas, entretanto, pertenciam à área de Linguística e Psicologia, o que acena para uma lacuna de estudos na área da educação sobre a ação pedagógica na área da alfabetização voltada a este público.

Os resultados destas pesquisas apontam que a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados, o ensino dos conteúdos, não é a preocupação principal da escola quando se trata deste público. Ao contrário, as pesquisas demonstram que nas escolas e instituições estudadas, a prioridade nestes casos é possibilitar a socialização da criança na escola. A crença por trás dessas práticas é que a deficiência intelectual é impeditiva para a aprendizagem dos conteúdos previstos para o Ensino Fundamental, portanto, são desenvolvidas na escola tarefas mecânicas e repetitivas com foco na aprendizagem de habilidades elementares ou apenas serão deixados ao acaso no cotidiano escolar.

Comprometido com estas questões, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social (GEPIS) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) realizou entre 2013-2015, o Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual (PADI), em caráter cooperativo, envolvendo a UNESP-Marília, Universidade de Havana (Cuba), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo), do qual participamos na coleta de dados e no processo de intervenção com estudantes entre 8-10 anos de idade, com deficiência intelectual, da rede pública de educação. Este projeto, como será tratado na seção 3, tinha como questão principal o estudo sobre a melhor forma de ensino para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual a partir da análise das pesquisas realizadas em três locais: São Paulo, Marília e Rio de Janeiro.

Partindo da pesquisa produzida pelo PADI, no presente estudo tivemos como objetivo geral, investigar e analisar de que modo a mediação pedagógica se evidencia em uma pesquisa

de intervenção envolvendo a linguagem escrita, direcionada a estudantes com deficiência intelectual e, ainda, de que forma a mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento de patamares superiores de pensamento e para a aprendizagem da linguagem escrita.

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita pelo estudante com deficiência intelectual, partimos do pressuposto de que o uso de recursos diferenciados é importante para a aprendizagem deste estudante, porém não suficiente. Portanto, defendemos a hipótese de que a mediação pedagógica, exercida pelo professor, é o que possibilita a este estudante constituir vias alternativas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da apropriação do conteúdo escolar, especificamente, a escrita, e que a mediação pedagógica não é coadjuvante em detrimento do uso de recursos e tecnologias.

Em busca de fundamentos para o desenvolvimento dessa pesquisa, organizamos o presente trabalho em quatro seções.

No **primeiro capítulo** buscamos, a partir da Teoria Histórico-Cultural, compreender o processo de mediação na constituição humana e suas implicações para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para aprofundamento das questões envolvendo a linguagem escrita e a mediação pedagógica na área da deficiência intelectual, **no segundo capítulo**, discutimos, inicialmente, o processo de desenvolvimento da linguagem escrita a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e o seu processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita pelo estudante com deficiência intelectual, a partir do levantamento bibliográfico de publicações nacionais e internacionais acerca dessa temática, tanto sobre ambientes inclusivos, como também em instituições especializadas e classes especiais e, em ambientes diferenciados, tais como laboratórios de pesquisa e/ou centros universitários.

No **terceiro capítulo**, apresentamos a metodologia da pesquisa, descrevendo os procedimentos utilizados para o levantamento e análise de dados do PADI, em consonância aos nossos objetivos específicos: 1) caracterizar o percurso escolar e o processo diagnóstico de dois estudantes com deficiência intelectual participantes da pesquisa de intervenção; 2) descrever e analisar as interações ocorridas entre pesquisadores e estudantes envolvidos, de modo a evidenciar a mediação pedagógica desenvolvida e seus desdobramentos no desenvolvimento mental dos estudantes e, 3) analisar o desempenho dos estudantes envolvidos na pesquisa, no percurso inicial e final do processo de intervenção, em relação aos aspectos da escrita, memória, percepção, leitura e linguagem.

No **quarto capítulo**, apresentamos e analisamos os resultados obtidos nas diferentes fontes de pesquisa consultadas, caracterizando os estudantes participantes, descrevendo e analisando as cenas envolvendo os sujeitos da pesquisa durante as sessões de intervenção e apresentamos os dados de avaliação (inicial e final) dos estudantes, em conjunto, a respeito da escrita, memória, linguagem e leitura, de modo a compreender a mediação pedagógica em sua concretude.

Nas **considerações finais** são tecidas reflexões a respeito do ensino da linguagem escrita para o estudante com deficiência intelectual e as particularidades de aprendizagem apresentadas, além das perspectivas que se projetam para o trabalho pedagógico a partir dos resultados da pesquisa.

1 MEDIAÇÃO, EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA

1.1 MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

“não se trata de fazer do outro mediador instrumental. [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento”.

(SIRGADO, 2000, p. 65)

Sem categorizar os tipos de mediação, tendo em vista a multiplicidade de suas manifestações, apresentamos neste texto este conceito a partir dos fundamentos da teoria de Vigotski, buscando um diálogo com as questões de ensino e aprendizagem para fundamentarmos nosso estudo sobre a mediação pedagógica e a deficiência intelectual.

Deste modo é importante apresentar algumas questões fundamentais sobre Teoria Histórico Cultural, a respeito dos processos de internalização e objetivação no desenvolvimento humano e a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, que se efetivam a partir de processos de mediação.

Nesta vertente, o psiquismo humano é uma construção social, resultado da apropriação pelos homens, de forma mediada, das produções culturais e sociais da sociedade. Portanto, a mediação é condição necessária para o desenvolvimento cultural do indivíduo.

Tendo a teoria marxista como fundamento de seu pensamento, Vigotski e seus colaboradores fundamentam a ideia de mediação na tese de que o desenvolvimento humano é resultado da ação do homem sobre a natureza, por intermédio do trabalho e que ao buscar satisfazer suas necessidades, materiais e psicológicas, acaba também se transformando (MARX; ENGELS, 1989).

Na perspectiva teórica de Vigotski (1995; 1997; 1998; 2009) baseada nos pressupostos da teoria marxista, o desenvolvimento humano tem sua gênese nas relações sociais e deve ser compreendido em seu caráter histórico-cultural.

Para Marx e Engels (1984), os seres humanos produzem ações para garantir a produção e a reprodução da vida. A ação humana é estabelecida nas relações homem-natureza e homem-homem, realizada através do trabalho. O homem recria a si próprio, reproduz sua espécie, transforma a natureza e por ela é transformado. Neste sentido, o homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua

compreensão acerca do mundo e a realidade são mediados pelos outros, pelos signos e pelos instrumentos.

A mediação, portanto, é um conceito central na teoria desenvolvida por Vigotski, segundo apontam vários estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (FRIEDRICH, 2012; SIRGADO, 1991; SMOLKA E NOGUEIRA, 2002; SFORNI, 2008; NASCIMENTO, 2014), pois constitui-se como operador na articulação dos diferentes componentes presentes em seu sistema teórico, conferindo a este, unidade e coerência lógica (SIRGADO, 1991).

Segundo extenso estudo desenvolvido por Nascimento (2014) acerca do conceito de mediação na teoria de Vigotski em diferentes períodos de sua obra, a mediação é identificada de forma diferenciada. Deste modo, a fim de sintetizar as principais contribuições de seu estudo apresentamos as diferentes conceitualizações da mediação apresentadas por Vigotski:

Quadro 1 - Termos associados à mediação na obra de Vigotski

Termos associados à mediação	Fundamentos
Mediação pelos reflexos psíquicos	Vigotski se propõe a estudar objetivamente o papel da psique na orientação da conduta, e como se desenvolve o comportamento frente ao ambiente, com destaque para a fala e a linguagem para formação da personalidade e conduta humana.
Mediação pelo conhecimento científico	Vigotski enfatiza a mediação pelo conhecimento científico com base na perspectiva marxista, estudando seus efeitos sobre a formação cultural e psíquica da criança, no qual formula as leis da educação.
Mediação social	Vigotski apresenta a perspectiva semiótica da mediação que envolve o signo, que assume a função de instrumento psicológico, e os conceitos. Por meio da mediação por signos, também se estabelece a mediação pelos conceitos, no qual se estabelecem relações entre o conceito e os objetos, mediados pela linguagem.
Mediação e ensino	Para Vigotski, o professor tem o papel de organizar o meio e dirigir as interações do estudante, sobre o meio e os objetos, configurando o triângulo pessoa-coisa-pessoa.

Fonte: Elaborado pela autora com base no estudo de Nascimento (2014).

A mediação cria no homem as possibilidades de apropriação da realidade, da cultura, que não é compreendida numa relação direta entre homem, signos e a realidade. Nesse processo de apropriação, é necessário, segundo o próprio Vigotski (1998), um elo entre a cultura e a atividade humana.

Segundo Sirgado (1991, p. 32) “Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação entre os ‘termos’ de uma relação [...]”. Este

terceiro elemento pode ser entendido como os outros homens a partir das relações sociais, ou a partir dos signos, instrumentos, pelos conceitos e conhecimentos científicos.

Os processos mediadores, dada a complexidade das relações sociais entre os homens, são múltiplos, pois, diferentemente dos animais, os homens “[...] *criaram instrumentos e sistemas de signos* cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. A mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos “mediação semiótica” (SIRGADO, 1991, p. 33, destaques do autor).

Na teoria psicológica de Vigotski, a mediação do signo, portanto, semiótica, possibilita a compreensão da realidade, particularmente no desenvolvimento do pensamento infantil, tendo por base a formação dos conceitos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura superior de comportamento, que supera seu desenvolvimento biológico, criando novas formas de funcionamento psicológico, com base em seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1998).

A mediação, portanto, “[...] é um processo dinâmico no qual se utilizam ferramentas ou artefatos culturais essenciais, para modelar a atividade e implica um processo de intervenção intencional de, pelo menos, um elemento em uma relação [...]” (BOLZAN, 2002, p. 34).

Nos homens, os sinais construídos dirigem-se ao objeto sinalizado, em virtude da relação artificial e variável que se estabelece entre eles, configurando-se como signos. Para garantir a continuidade da espécie, diferentemente dos animais, o homem precisa compreender e interpretar esses signos para deles se apropriar, ou seja, para constituir e desenvolver as funções psicológicas humanas. Isto é, os modos e função dos objetos não estão dados de forma perceptiva e aparente, em sua própria constituição; para que o homem o utilize em benefício próprio ou para atuar na realidade, é necessário que seja por meio da imitação ou da instrução, que apreenda seu uso e o utilize funcionalmente para a finalidade para a qual foi criado.

O homem ao utilizar instrumentos desprende deles sua função social para além da utilização natural. Um fruto o qual o homem deseja alcançar exige planejamento de maneiras para obtê-lo. Estando presente no ambiente, por exemplo, uma vara de madeira, o homem, apreendendo este seu significado, a submete a suas vontades para alcançá-la. Deste modo, no futuro, com base nessa experiência vivida, poderá utilizá-lo ou aperfeiçoar suas estratégias com vistas a esse mesmo objetivo.

Para que a cultura seja produzida e aperfeiçoada ao longo das gerações, é essencial que se desenvolvam processos de mediação, “[...] concebida como princípio teórico e não simplesmente como circunstância” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 82) e que esteja presente desde o início do desenvolvimento humano:

Para tornar-se um ser “humano”, a criança terá de “reconstituir” nela (não simplesmente reproduzir” o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente (SIGARDO, 1991, p. 35, destaques no original).

Todas as funções psíquicas superiores: atenção voluntária, memória lógica, pensamento, comportamento voluntário, formação de conceitos, entre outras, se constituem como fenômenos psicológicos mediatizados (VIGOTSKI, 1995).

As ações humanas são socialmente e semioticamente mediadas, mesmo quando nessas ações não há a participação imediata ou visível do outro. Formas de mediação estão presentes tanto nos instrumentos, que carregam em si as marcas do conhecimento e da produção humana, e em cada sujeito, que participando das práticas sociais com estes instrumentos internalizam seus modos e formas de ação, incorporando esses instrumentos técnicos e simbólicos a sua atividade humana (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 83).

O psiquismo humano, portanto, é permanentemente produzido, envolvendo o sujeito, a cultura e seu meio social, numa interação constante.

A atividade mediadora do homem sobre a natureza desenvolve-se a partir de mediadores externos, denominados por Vigotski (1995) como instrumentos e signos, em virtude dos seus objetivos e função frente ao desenvolvimento psíquico.

Os instrumentos agem num nível externo e internalizam-se, tornando-se signos, com a mediação do outro produzindo, portanto, mudanças no próprio desenvolvimento psíquico a partir de modificações na reação ou na conduta do próprio homem (SHUARE, 1990).

Acerca da função que adquirem os instrumentos, Vigotski (apud FRIEDRICH, 2012) faz uma distinção entre atividade mediatizada e atividade mediatizante. Na atividade mediatizada, o homem intervém na natureza a partir de um instrumento, de forma direta, como quando o homem utiliza uma furadeira para realizar um buraco na madeira. Já no caso da atividade mediatizante, o homem deixa a natureza agir sobre a natureza, ou seja, o homem não age fisicamente sobre a natureza, não utiliza diretamente um instrumento para modificá-la. Os objetos da natureza são postos pelo homem para transformá-la, de modo que os

instrumentos, trabalhando uns sobre os outros, produzam o que foi projetado pelo homem, sem que o mesmo intervenha diretamente nessa atividade (FRIEDRICH, 2012, p. 65).

A atividade mediatizante ocorre no domínio do uso do instrumento psicológico, pois a ação realizada a partir de um instrumento produz no homem também um desdobramento:

[...] O fato de que o sujeito se desdobra quer dizer que, sendo ele, de um lado, o sujeito da ação, de outro, a ação desencadeada pelo sujeito transforma o sujeito em ‘objeto’ de sua própria ação. [...] o sujeito é, ao mesmo tempo, ativo e passivo, o que justamente constitui a especificidade mediatizante no plano psicológico (FRIEDRICH, 2012, p. 66-67).

Quando os signos são incorporados à ação prática do homem, passam a organizar a atividade instrumental, dando-lhe um caráter intencional e planejado, transformando as funções elementares, de origem natural, em funções superiores, de origem sociocultural.

Para Vigotski, “O signo, no princípio, sempre é um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois, se transforma em meio de influência sobre si mesmo⁷” (VIGOTSKI, 1995, p. 146). Portanto, as funções psicológicas superiores são mediatizadas pelos instrumentos psicológicos e estes funcionam como meios de transformação das relações sociais em domínio psíquico, considerando-se o sujeito no qual este domínio se concretiza.

Os instrumentos psicológicos são meios auxiliares graves dos quais as interações entre o sujeito e o objeto são mediadas, sendo o sujeito o protagonista na atividade e o objeto a força motivadora. Entretanto, a disponibilidade das ferramentas se dá em um tempo e espaço particulares, dependendo do contexto e do desenvolvimento do sujeito.

No desenvolvimento da espécie humana (filogênese), na passagem da atividade prática, primitiva, direta, à atividade humana, a função instrumental teve papel fundamental, pois possibilitou ao homem o uso de meios externos visando a determinados objetivos, e possibilitando ao homem o domínio de seu psiquismo.

Assim, por meio da mediação dos signos a criança vai se incorporando progressivamente à comunidade humana, internalizando-a e se tornando um indivíduo social, representante da cultura enraizada socialmente.

Frente às diferentes interpretações sobre o conceito de mediação, cabe resgatar que este em Vigotski adquire uma natureza semiótica,

⁷ “O signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo” (VIGOTSKI, 1995, p. 146).

É a emergência da significação, enquanto produção de signos e sentidos que viabiliza um novo princípio, ao mesmo tempo regulador da conduta e gerador de novas formas de atividade. [...] assim, os modos de relação do sujeito consigo próprio passam necessariamente, pelo outro (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 83)

A significação do mundo pelo indivíduo o transforma em um ser cultural. Porém, inicialmente, no processo de constituição humana, o significado é dado pelo outro, pois é primeiramente social, externo ao sujeito e, somente a partir das relações sociais mediadas é apropriado pelo sujeito.

Uma relação mediada compreende a relação entre os homens e o conhecimento, de maneira a elevar seus processos mentais a níveis superiores, baseando-se na crença de que existe uma infinita capacidade de recriação e autoria do humano em seu próprio desenvolvimento psíquico, a partir de sua ontogênese.

No processo de aquisição da cultura e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental a ação de outras pessoas, atuando como mediadoras entre os objetos culturais e o sujeito em processo de aprendizagem.

As funções psicológicas superiores têm como base para seu desenvolvimento, o emprego de signos como meio de orientação e domínio de processos psíquicos, sendo, portanto, constituídas a partir de processos mediatos.

As relações estabelecidas entre professor e estudantes são construídas a partir dos signos, nos quais o professor encarna os signos e, por isso são mediadas. A mediação pedagógica entendida apenas como uma relação entre professor e estudante, a partir de ferramentas de aprendizagem adquire um caráter estritamente instrumental. Defendemos, ao contrário de que somente por relações estabelecidas baseadas nos signos é que cria as condições didáticas e pedagógicas favoráveis ao processo de aprendizagem.

Destarte, do sujeito em processo de aprendizagem requer-se interesse e reciprocidade, numa atitude ativa, porém, a efetividade desta mediação está a cargo do homem, que deve assumir a direção das ações que conduzirão ao desenvolvimento cultural.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las (FONTANA, 2005, p. 19).

Nesse processo de mediação entre os homens, a linguagem é o principal recurso de transmissão do conhecimento historicamente acumulado às gerações futuras, para que a

história humana possa ser continuada. Deste modo, o processo de apropriação da cultura se estabelece a partir da relação da criança, com pessoas mais experientes, seja o adulto ou um par mais avançado, para que ela forme e desenvolva as capacidades especificamente humanas, em um processo de educação.

A educação, segundo Leontiev (1978), é que garante a continuidade do próprio progresso histórico, que possibilita que as novas gerações tenham acesso à cultura historicamente acumulada.

Desde o nascimento, estamos imersos em um universo simbólico, nos quais as condições que nos permitem participar e tirar o máximo proveito não estão dadas nos objetos culturais produzidos, que garantem nossa própria sobrevivência. Aprendemos desde muito cedo, que precisamos do outro, do mais experiente, caso o contrário não sobreviveremos como espécie.

A entrada nesse universo [simbólico] pela sua apropriação através dos mecanismos de internalização e pela produção cultural, representa para o ser recém-nascido a razão da sua existência e a condição para tornar-se humano, o que o simples nascimento apenas faculta. A visão sócio-histórica do psiquismo abre, assim, as perspectivas de uma psicologia concreta que dá conta da complexidade da vida humana, ao mesmo tempo que nos revela o papel da vida social e cultural (SIGARDO, 1991, p.42).

Neste processo de desenvolvimento cultural, no início dependemos da relação com o outro, no plano social, como função interpsicológica para que, posteriormente, este se converta em uma função no plano individual, ou seja, intrapsicológica. (VIGOTSKI, 1995).

O processo de apropriação requer, portanto, a presença de outras pessoas, é mediado pelos signos que então medeiam as relações entre os homens, o que equivale dizer que a apropriação “[...] é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo (DUARTE, 2004, p. 51).

A escola como representante do conhecimento historicamente acumulado, lócus do conhecimento, deve se constituir como espaço de aprendizagem (LIBÂNEO, 2004). Precisa perguntar-se, constantemente, sobre como ensinar, ou seja, como realizar a mediação pedagógica de modo a garantir a apropriação dos conceitos, representados pelos conteúdos escolares, e o desenvolvimento cultural das novas gerações:

[...] será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a

mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas (LIBÂNEO, 2004, p.6)

Desse modo, ao enfatizar a importância da mediação, Vigotski (1995, 1997, 1998) fornece importante instrumental para o desenvolvimento de uma pedagogia que considera que a aprendizagem não se constitui apenas nas relações entre o conhecimento e a criança, mas depende da intencionalidade do trabalho pedagógico.

1.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

Em contexto escolar, mediação, erroneamente, vem sendo utilizada como “[...] sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno” (SFORNI, 2008, p. 1). Essa interpretação, por exemplo, demonstra uma compreensão distanciada do significado que a mesma possui na Teoria Histórico-Cultural.

Ao utilizar o termo mediação no discurso escolar, muitas vezes entende-se que é o mesmo que dizer que o professor é um facilitador no processo de aprendizagem, ou que outras crianças, por exemplo, poderiam exercer esse papel ou que somente a presença física do professor junto ao estudante seria condição para a mediação pedagógica.

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se materializa nessa relação sócio-cultural – o conhecimento. Somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito é que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano (SFORNI, 2008, p. 2).

É preciso não perder de vista os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para a construção de uma prática educativa condizente com esses fundamentos: “[...] a própria incorporação das contribuições da psicologia à educação requer a mediação de uma teoria pedagógica. Isso significa que há uma teoria pedagógica marxista, ou ao menos um esboço desta” (DUARTE, 2004, p. 46).

E essa dificuldade de compreensão da teoria reside na utilização de práticas pedagógicas, metodologias de ensino ou na didática, de ideias apresentadas por Vigotski, desconsiderando sua base dialética, resultando em interpretações simplistas que em nada se assemelham aos ideais de educação do autor.

É fulcral entender as bases de seu pensamento para compreender seus conceitos em relação à educação. Para que as funções psíquicas superiores sejam desenvolvidas ao máximo de suas possibilidades, além de inserir a criança no mundo social, é preciso apresentá-lo de modo coletivo e mediado. O desenvolvimento psíquico da criança não pode ser alcançado

sem a inserção cultural da criança e, tão pouco, a continuidade do processo histórico seria possível, sem o acesso aos produtos do desenvolvimento histórico da humanidade.

A inserção cultural da criança é constituída inicialmente, em grupos sociais menores, como a família, nos quais se desenvolverá de acordo com as demandas que o próprio ambiente social em que está inserida lhe traz, constituindo conceitos cotidianos para a explicação dos diferentes fenômenos ao seu entorno, para a constituição da fala, das primeiras relações sociais, do uso de objetos. E esse momento inicial é tão importante quanto as etapas posteriores, pois quanto mais demandas forem criadas para a criança, mais conhecimentos ela terá acesso e, portanto, se formarão bases sobre as quais poderá constituir seu desenvolvimento psíquico.

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, os conceitos espontâneos possibilitam meios para a descrição simples da realidade empírica. Entretanto, a partir da entrada da criança na escola, um universo se abre a ela, pois o ensino tem um papel fundante em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico.

Na aprendizagem escolar, diferentemente do ambiente familiar, abre-se a possibilidade formação de conceitos científicos, entretanto, não há uma descontinuidade ou descarte dos conhecimentos cotidianos trazidos. Ao contrário, os conceitos cotidianos, a partir da apropriação dos conceitos científicos, são ampliados e constituem um novo modo de pensar sobre a realidade.

Os conceitos científicos, localizados em estágios superiores do pensamento, são mais amplos por sua própria constituição, na escola, na qual a criança terá acesso aos conteúdos que já não se limitam a descrever os fenômenos, mas explicá-los.

Concebendo a criança como representante da nova geração, que se constitui em um processo de aprendizagem dos conhecimentos da humanidade, entende-se que somente por meio da escolarização é que se possibilita a apropriação desses conhecimentos, de numa ação socialmente organizada e planejada.

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola [...] (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

Os conteúdos escolares possibilitam, portanto, o desenvolvimento da capacidade intelectual das crianças, mas sua aprendizagem depende da intencionalidade docente, de modo que esta tenha como objetivo a promoção da aprendizagem e a recriação dos processos de

formulação desses conceitos e não apenas a reprodução ou memorização de sínteses que não levam o estudante a formular hipóteses e reinterpretar a realidade.

[...] o ensino organizado pelo professor, que pretende fazer avançar o desenvolvimento do estudante, considera, intencionalmente, chegar àquelas formas de conduta consideradas ideais para a formação do estudante, em termos não apenas de conhecimentos, habilidades e capacidades que ele possa adquirir, mas também em termos do que tudo isso representa para a formação de sua consciência e sua personalidade (BASSAN, 2012, p.12).

O desenvolvimento dos estudantes decorre, portanto, de um processo de ensino e aprendizagem no qual a mediação é elemento constituinte, sendo esta, por excelência, prerrogativa do professor. A criança não precisa aprender o que já faz sozinha, o que já conhece, mas o que não conhece e, para isso, precisa do outro mais experiente, do mais capacitado, daquele que tenha domínio dos conceitos e compreenda o pensamento teórico que os originou. E essa figura, sem dúvida, é o professor. A partir do momento que a criança apreende um conceito, criam-se as bases para que ela interprete a realidade, mas esse processo não se dá de forma direta, porque é preciso a mediação do professor.

Segundo Nascimento (2014), “O pensamento como externamente mediado pelo signo, e internamente mediado pelo significado, é uma perspectiva vigotskiana impressionante de mediação pela operação do signo, que pode ser pensada no plano do conhecimento, no processo de ensino” (p. 375).

Para que o ensino não seja entendido como mera transmissão de conhecimentos, o professor deve ser um profundo conhecedor do desenvolvimento psíquico e, sobretudo, dos conteúdos científicos a serem ensinados, entendendo que a aprendizagem também depende da atividade do estudante, é um ato do pensamento, e depende do sentido que este atribui a este conhecimento. É o professor quem dirige este processo, não permanecendo inerte frente às situações e dificuldades que se apresentam entre os estudantes e os conceitos, pois a aprendizagem se dá a partir das relações pedagógicas estabelecidas.

A criança tem deixado de ser o recipiente vazio que o professor enche o vinho ou a água de suas lições. O professor tem deixado de ser a bomba que transvaza os conhecimentos aos educandos. Em linhas gerais, o professor tem deixado de influir diretamente nos alunos, de exercer uma ação educadora direta, enquanto não atue como parte do meio⁸ (VIGOTSKI, 1991, p. 158).

⁸ “El niño ha dejado de ser el recipiente vacío que el maestro llena con el vino o el agua de sus lecciones. El maestro ha dejado de ser la bomba que trasiega los conocimientos a los educandos. En líneas generales, el

O professor, conhecendo e valorizando os conhecimentos trazidos pelos estudantes (cotidianos), deve organizar os conhecimentos historicamente acumulados, de modo a possibilitar a apropriação dos conhecimentos cientificamente materializados (científicos) elevando-os a um pensamento generalizado, teórico. Quanto mais problematizada for a realidade pelo professor, mais os estudantes poderão lançar mão dos conhecimentos que possuem, utilizando-os como referentes para a compreensão e entendendo-os como insuficientes, buscarão novas formas de pensamento.

Conforme aponta Libâneo (2004), na THC, a valorização dos conteúdos não significa a sua imposição. Ao contrário, um alerta quanto a uma visão naturalística do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, uma diminuição da importância que o conhecimento científico tem em relação ao desenvolvimento mental do homem.

Não é possível estabelecer que a mediação do professor garanta a aprendizagem da criança, pois há que se considerar os conhecimentos que a mesma traz antes mesmo de entrar na escola, assim como sua constituição individual. Entretanto, o professor nessa configuração, exerce um papel fundamental, desenvolvendo um trabalho cognitivo, com vistas ao aprendizado da criança, ou seja, exercendo a função que lhe é específica e no qual é figura insubstituível: ensinar e garantir a aprendizagem.

Portanto, a:

[...] mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a inter-relação entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem) (CAVALCANTI, 2005, p. 198-199).

Para alcançar o outro, é preciso que o professor focalize e amplie o significado que o instrumento cultural, o conceito, possui para a criança. A partir do conhecimento do significado, que é dado socialmente, este deverá adquirir um sentido para o sujeito, a partir das experiências acumuladas pela criança no decorrer de sua existência, em um movimento que parte do social em direção ao individual e se interliga à criação de motivos para a aprendizagem (LURIA, 1987).

1.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM

No contexto escolar, a mediação pedagógica, implica a relação entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento. “O professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervém, de modo particular, na formação dos processos psicológicos superiores” (FACCI, 2009, p. 104).

A figura do professor, como representante do saber acumulado, é essencial para a aprendizagem e, portanto, do desenvolvimento do estudante.

Nas situações de processo ensino/aprendizagem, cabe apontar uma possibilidade: a intervenção do adulto. É sua função organizar o espaço interativo (formando grupos compostos por indivíduos com diferentes níveis de conhecimento), apresentar problemas desafiadores e, fundamentalmente, *prover feedback*, ao longo da realização do trabalho. Essa pontuação do adulto, mais do que direcionar, possibilita um referencial para os grupos prosseguirem em suas discussões, de modo a alcançarem o resultado esperado. O *feedback* do adulto consiste, portanto, em signo mediador da atividade, o que remete claramente à concepção do método genético-experimental ou método da dupla estimulação, proposto por Vygotsky (ZANELLA, 1994, p. 108).

É preciso conhecer a individualidade da criança, para que o professor promova diferenciações pedagógicas que resultem em aprendizado.

Nesse ponto, é fundamental apresentar o conceito de zona de desenvolvimento iminente⁹ (PRESTES, 2010), pois a intervenção do outro mais experiente é guia e condição para a apropriação do conhecimento pelo sujeito em processo de aprendizagem.

Segundo Vigotski (1995, 1997, 1998, 2009), o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real, que corresponde ao conjunto de conhecimentos que a criança possui e as ações que realiza com autonomia. Esse nível de desenvolvimento corresponde às funções psicológicas as quais a criança já adquiriu em determinado momento.

Em um segundo nível, chamado de nível de desenvolvimento potencial: estão as atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consiga resolver.

⁹ Utilizamos a terminologia sugerida por Prestes (2010), desenvolvido seu estudo sobre as traduções das obras de Vigotski, no qual a autora defende que este é a melhor tradução para este conceito sugerido por Vigotski: “Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo **zona blijaichego razvitia** é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (p.173) (grifos no original).

Para atuar com vistas ao desenvolvimento humano Vygotsky (1997, 1998, 2009) aponta que é preciso atuar no nível de desenvolvimento iminente, muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, finalizados, ao ontem, e o nível de desenvolvimento iminente indica o desenvolvimento que está em formação. A zona de desenvolvimento iminente corresponde, portanto, as

[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998, p. 113, destaques no original)

Cabe ao professor ensinar à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender por si mesma, dirigindo seu trabalho educativo para o seu desenvolvimento psíquico.

Para Vigotski (1998), a aprendizagem guia o desenvolvimento. Portanto, o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, guiando-o. Este ensino deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as em formação, a fim de que o professor atue nas funções com vistas ao futuro.

O aprendizado deve estar orientado não para os níveis do desenvolvimento que já foram alcançados, pois assim ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas ao invés disso, vai a reboque desse desenvolvimento, estagnando o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1998, p. 117).

Quando adequadamente organizado, o ensino resulta em aprendizado e, conseqüentemente, em formas superiores de pensamento, impulsionando o desenvolvimento, que naturalmente, não chegaria a este nível. Sendo, pois, o desenvolvimento impulsionado pela aprendizagem, este “[...] progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação, resultam então, as zonas de desenvolvimento proximal [iminente]” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Vigotski (1995) aponta a importância no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento por meio de instrumentos psicológicos, tais como: a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho. Instrumentos próprios da aprendizagem formal, nos quais a criança tem a possibilidade de desenvolver a partir de sua entrada na escola.

Neste sentido, a educação tem um papel fundamental, pois o fim da atividade educativa deve ser a apropriação dos mediadores culturais que resulta no desenvolvimento de cada sujeito a partir da experiência acumulada pela humanidade.

E o que seria então ensinado nesta perspectiva? Segundo Davidov (1978), deve-se ensinar os estudantes a pensar por meio de um ensino desenvolvimental, que tenha como objetivo a formação do pensamento teórico, por meio da difusão e apropriação dos conceitos científicos na escola.

O pensamento teórico, continua Davidov (1978), deve ser objeto de ensino da escola, ao possibilitar que o estudante/estudante reflita sobre sua realidade material, não apenas descrevendo-a, mas buscando a essência e a concretude (todo) do objeto. Possibilitar a formação do pensamento teórico na escola significa criar novas necessidades nos estudantes, pois se o estudante não for afetado, não pode aprender.

O currículo escolar é produto de um conhecimento científico, entretanto, se o ensino disponibiliza esse conhecimento sem questões, como um produto pronto e acabado, acaba por torná-lo apenas um conhecimento empírico, aparente.

O pensamento teórico não está dissociado do pensamento empírico, pois em seu processo de elaboração, as experiências sensoriais, cotidianas podem se tornar impulsionadores do pensamento teórico, como também podem ser resultado do pensamento teórico na atuação cotidiana, em um processo dialético. De tal modo que não é possível definir em que ponto o pensamento empírico e teórico se fundem ou se distinguem.

Na escola deve-se partir, segundo Davydov (1978), do abstrato para o concreto, das questões ao conceito, do todo para as partes, de modo que o estudante desenvolva funções psíquicas superiores, como memória e generalização, que o levem a apreender o conteúdo, de forma mediada, com a ação intencional do professor.

O caminho é do abstrato ao concreto, uma vez que o conceito científico reflete os processos de transformação da relação universal em suas variadas formas particulares. Na via de cima para baixo, o processo inicia pela própria definição dos conceitos (o abstrato) para suas manifestações concretas, na dialética do geral ao particular, do abstrato ao concreto. Sendo assim, o conceito teórico se apoia na generalização teórica (NÚÑEZ, 2009, p. 50).

Do ponto de vista didático, não é possível ensinar apenas a partir do significado (social), pois os sentidos (individual) devem ser criados. Quando o indivíduo não atribui sentido ao que lhe é apresentado, não há a formação de um conceito. Não é possível organizar o ensino apenas a partir do significado. O ensino do significado não pode deixar de abarcar os sentidos que o mesmo tem para o sujeito.

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma

assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2009, p. 247).

Esta situação didática, apresentada por Vigotski, representa a lógica formal, na qual a apreensão do conhecimento fica restrita à percepção do objeto, em suas propriedades aparentes e a representação deste objeto é dada *a priori* pelo professor, que apresenta o conceito de forma acabada e definitiva.

Ao contrário, na lógica dialética, o ensino parte do geral, abstrato, para o particular, ou seja, do conceito interiorizado e apreendido na escola para que sejam acionadas todas as capacidades mentais da criança a fim de que ela possa aprender e compreender o concreto, que corresponderia a aplicação desse conceito na sua relação com o mundo. Tendo em vista que o conceito não é estático, pois a ciência se modifica o tempo todo, pensar teoricamente é pensar de formas diferentes, em momentos diversos da vida, a partir da experiência acumulada e da apropriação dos conceitos. A aprendizagem de um conceito proporciona uma compreensão mais elaborada sobre a própria vida da criança, de forma mais consciente e elaborada. Portanto, a aprendizagem dos conceitos, implica também em ressignificá-los, pois assim como o significado (social) se modifica, o sentido (individual) também será alterado no curso da experiência individual, quanto mais conceitos forem apreendidos.

Para que a criança se envolva com a tarefa proposta, é necessário que o professor se encarregue de criar novos motivos e interesses, de forma intencional e deliberada.

De acordo com Leontiev (1978), nem tudo o que o sujeito realiza pode ser considerado uma atividade. É preciso que a atividade humana tenha uma intencionalidade e esteja voltada a uma necessidade.

Na Teoria Histórico-Cultural, a constituição da atividade pressupõe a formação de um motivo que impulse o homem a agir e a dirigir sua ação, na busca pela satisfação de uma necessidade, sendo, pois, o objeto, o próprio motivo da atividade.

Entendendo que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é culturalmente gestado, para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da atividade, está na dependência dos processos concretos em que o sujeito se encontra submetido.

Se é por meio da atividade que o homem atua sobre a realidade circundante, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, não há apenas uma forma de relação do homem com o mundo de um modo particular e irrepetível. [...] verifica-se, então, uma mudança qualitativa no psiquismo da criança, em íntima dependência das relações com o meio social, que a impulsionam a determinada atividade. [...] essa mudança ocorre em virtude das transformações da atividade dominante, principal ou guia entendida como aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais particularidades psicológicas de sua personalidade [...] (TULESKI; EIDT, 2016, p. 50).

Para cada período do desenvolvimento cultural do homem, criam-se também novas necessidades, que lhe demandam novos tipos de atividades para satisfazê-las. Essas atividades configuram-se como *atividades dominantes* que, além de responder a uma necessidade, engendram novas formas de desenvolvimento psíquico.

Para a realização de cada atividade é necessário a execução de uma ou mais *ações* que mobilizam processos tanto internos quanto externos do sujeito, que levam a satisfação de uma necessidade criada na atividade.

Outro componente pertencente à atividade é a *operação*, “[...] entendida como a maneira de se executar uma ação, maneira que depende das condições em que a ação é realizada” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 47).

O conceito de atividade dominante e seus componentes *ação e operação* nos ajudam a pensar sobre a própria constituição dos processos psíquicos, possibilitando a análise das principais mudanças psicológicas na personalidade em cada período do desenvolvimento cultural do homem e, mais importante ainda, analisar qual o papel da educação neste desenvolvimento, pois, “A qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea” (MARTINS, 2006, p. 30).

Em cada período do desenvolvimento, chamado de periodização do desenvolvimento, Elkonin (1987) elenca as atividades dominantes que se constituem a partir da situação social do sujeito e o nível de desenvolvimento psíquico por ele alcançado, a saber: primeiro ano de vida: comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo.

Não é nosso objetivo neste texto, porém, explorar todas essas fases, mas apenas anunciar que existem especificidades em cada período e, que no curso do desenvolvimento humano, a atividade dominante revela nuances importantes do desenvolvimento psíquico.

Pretendemos destacar a atividade de estudo e seus desdobramentos no funcionamento psíquico, tendo em vista que nesta fase, idade escolar, o conteúdo principal é o conhecimento teórico, dentre os quais a linguagem escrita ocupa papel de destaque.

Por sua vez, atividade de estudo constitui uma atividade que o estudante realiza, atividade essa que propiciará a ele alçar a um desenvolvimento superior, pois na escola se desenvolve o processo destinado a propiciar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos, os quais são fundamentais para que o homem se torne um sujeito livre, consciente, com as formas superiores de conduta formadas e desenvolvidas, ou seja, um sujeito *humanizado*, que adquiriu as características próprias do gênero humano (BASSAN, 2012, p. 46, destaque no original).

A atividade de estudo quando mediada pelo professor, possibilita que o estudante se aproprie dos conhecimentos produzidos pela humanidade, organizados em forma de conteúdos, e desenvolva-se a partir da formação do pensamento teórico.

Do ponto de vista do estudante, a atividade de estudo requer uma nova mudança de posição social, ou seja, é “[...] exigido que o estudante em formação assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos direitos e deveres. Essas condições fazem com que a escola se torne potencialmente o centro da vida da criança” (ASBAHR, 2016, p. 173).

A atividade de estudo, assim como as demais atividades dominantes no desenvolvimento cultural do homem, não se forma de modo espontâneo ou natural. A escola precisa formar no estudante a atividade de estudo.

No período pré-escolar, anterior a atividade de estudo, percebe-se nas crianças o desejo por saber mais sobre o mundo, sua latente curiosidade: os questionamentos e emprego dos *por quês*. “O motivo passa a ser aprender” (ibid, p. 174), mas cabe ao professor criar situações na resolução e proposição de tarefas de estudo, de modo coletivo.

Destarte, falar sobre a atividade de estudo implica falar em atividade de ensino e, conseqüentemente, na própria organização do trabalho pedagógico, pois ensino e aprendizagem são processos imbricados.

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. [...] tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve (MOURA et al. 2016, p. 103).

Estando, pois, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, atrelado a aprendizagem do sujeito, e tendo o ensino a possibilidade de intervir no curso do seu

desenvolvimento, inclusive de pessoas com deficiência, é fundamental que os professores tenham clareza de seu papel e da necessidade de organizar o ensino, de modo que o processo educativo se constitua como atividade para o estudante e para o professor. “Para o aluno, como estudo, e para o professor, como trabalho” (MOURA et al. 2016, p. 110).

Entretanto, a impossibilidade de enraizamento cultural, a substituição de conteúdos escolares por habilidades práticas e cotidianas, a falta de motivos e necessidades nos estudantes, com ou sem deficiência, não oportunizarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, do “[...] homem cultural e livre” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 335).

A criança, portanto, nesse período do desenvolvimento deseja ocupar uma nova posição, quer realizar tarefas do mundo adulto, como ler e escrever, mas é necessário que a situação social e o outro, mais experiente, mais qualificado, primeiramente, considerem-na como um sujeito concreto, capaz de aprender e, portanto, que se invista no seu desenvolvimento cultural.

1.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA

O conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma abordagem não determinista do desenvolvimento, tendo em vista que os agentes mediadores servem como meios para que o sujeito também aja sobre os fatores sociais, culturais, psicológicos e biológicos.

A defectologia¹⁰ tradicional, como apontava Vigotski (1995, 1997) considerava que o defeito originava as dificuldades, atrasos e desvios; não somente na esfera do desenvolvimento biológico, mas também no percurso do desenvolvimento cultural da conduta.

Familiares, professores e demais estudiosos acabam prendendo-se ao que se lhes apresenta à primeira vista, de modo direto e com nenhuma, ou pouca, mediação que possa explicar as múltiplas determinações que geram e mantêm dadas características físicas, intelectuais e afetivas dos sujeitos com deficiências; porém a singularidade da vida desses sujeitos não pode ser compreendida apartada das relações sociais, e, conseqüentemente, da noção de totalidade (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 324).

¹⁰ A **defectologia** é um termo utilizado no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos, especialmente no quinto volume de suas Obras Escolhidas (VIGOTSKI, 1997), para se referir aos estudos sobre o desenvolvimento e educação da criança com deficiência.

O desenvolvimento da criança com deficiência, segundo Vigotski (1995, 1997), segue as linhas gerais do desenvolvimento das crianças sem deficiência, todavia, “[...] as crianças cegas, surdas, surdo-cegas, com deficiência intelectual, por exemplo, estabelecem formas muito específicas para realizarem apropriações e objetivações – e elas precisam ser explicitadas para que mediações sejam propostas” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 337).

O domínio de uma forma cultural da conduta não está condicionado a um amadurecimento biológico do sujeito. É necessário considerar o substrato biológico como base para o desenvolvimento, mas não o único fator a ser considerado. As capacidades e possibilidades não estão dadas no seu aparato biológico; é fundamental que as condições de vida e educação possam ser fonte para a superação do defeito.

Sobre essas especificidades, Vigotski (1995; 1997) propõe a criação de *vias colaterais* para o desenvolvimento cultural, com o exemplo da apropriação da linguagem escrita por uma criança cega. Se a escrita apresentada para um cego contiver apenas estímulos visuais, será para ele inacessível. Entretanto, com o uso do Braille, coloca-se em prática a via colateral do desenvolvimento da linguagem escrita. A escrita tátil, ao substituir a visual, permite a leitura e a escrita para criança cega, constituindo-se, portanto, num código com base na linguagem escritas capaz de responder as suas peculiaridades e que a permite acessar e compreender o mundo.

Podemos ver, com este exemplo, que o defeito dificulta o acesso por vias gerais à cultura, porém, por si só, não o impede.

[...] ao provocar uma modificação do tipo biológico humano comum, ao produzir a deterioração de algumas funções, a falha ou a alteração dos órgãos – e com isso a reestruturação mais ou menos essencial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, de acordo com um novo tipo, desvia, naturalmente, o curso normal do enraizamento da criança na cultura.¹¹ (VIGOTSKI, 1995, p. 42).

Assim, o traço fundamental e distintivo do desenvolvimento psíquico da criança com deficiência é a divergência, pois não há a coincidência dos planos de desenvolvimento biológico e cultural, assim como também ocorre no desenvolvimento da criança sem deficiência. A partir da teoria de Vigotski (1997), podemos apreender que as falhas no nível biológico que provocam distintos entraves no desenvolvimento cultural do sujeito, somente poderão limitá-lo, se não lhe for oferecida as mais adequadas e necessárias condições para

¹¹ “[...] ao provocar una desviación del tipo biológico humano estable, al producir el deterioro de algunas funciones, el fallo o la alteración de órganos – y con ello la reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre unas bases nuevas, de acuerdo a um tipo nuevo -, vulnera, naturalmente, el curso normal de arraigo del niño em la cultura” (VIGOTSKI, 1995, p. 42).

acesso à cultura. Para que possa, então, superar estas dificuldades, é preciso criar *vias colaterais*, que se originam em formas especiais de conduta, que resultam em novas formas de interação com a cultura.

Desse modo, o desenvolvimento cultural da criança, tanto com como sem deficiência, são únicos pela sua natureza e distintos em seu curso (VIGOTSKI, 1995, p. 44), necessitando de formas de mediação diferenciadas para que possam aprender e, conseqüentemente, desenvolver formas diferenciadas de pensamento.

Essa proposição apresentada nos estudos sobre deficiência empreendidos por Vigotski (1997) ligava-se a ideia de compensação, processo esse de fundamental importância para o desenvolvimento psíquico em pessoas com deficiência.

O funcionamento psicológico de uma pessoa com deficiência, tal qual em uma pessoa sem deficiência, depende, em grande parte, das condições concretas de vida e educação oferecidas coletivamente, não estando subjugados às leis da natureza, mas sim às leis sócio-históricas.

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1984, p. 27-28).

Não há como negar, que a base biológica presente em crianças com deficiência influi diretamente em seu desenvolvimento cultural, todavia, não o define. A apropriação de formas superiores (culturais e de conduta) tem um grande impacto no funcionamento psíquico nesses sujeitos. O plano biológico, isoladamente, não pode definir o curso do desenvolvimento da criança com deficiência, nem o plano cultural, porém, as “[...] consequências sociais do defeito alimentam e consolidam o próprio defeito”¹² (VIGOTSKI, 1997, p. 93). Nesta perspectiva, a deficiência exerce uma força sobre o sujeito com deficiência que pode lhe causar limitações, porém os impedimentos para seu desenvolvimento se originam nas barreiras sociais, no acesso à cultura e educação, na mediação com o outro.

Diferentemente de uma visão tradicional, no campo de estudos da área da educação e da psicologia, que atrelam o nível máximo de desenvolvimento humano às capacidades biológicas, “[...] Vigotski empreende estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a

¹² “*Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto*” (VIGOTSKI, 1997, p. 93).

aprendizagem face às mediações culturais e sistematiza crítica veemente à concepção biologistica da educação tradicional” (ZANOLLA, 2012, p. 7).

A pedagogia social proposta por Vigotski (1997) tem como diretriz a ênfase na capacidade de que todo indivíduo possui de superação, mesmo que apresente um tipo de deficiência, como no caso da deficiência intelectual. Todo desenvolvimento do ser humano está pautado nas oportunidades de aprendizagem a que tem acesso durante sua vida. Para que uma criança se desenvolva, por exemplo, precisa estar submersa, ser apresentada e apropriar-se da cultura, por meio da instrução pautada no que sabe, no que conhece e em suas experiências, que são únicas e diversas. Não é possível desenvolver uma criança, oferecendo possibilidades ínfimas de acesso ao conhecimento, baseadas em uma visão adultocêntrica que postula o quanto a criança deveria saber, em quanto tempo deverá aprender, para dosar o ensino no tempo considerado para aprender.

No caso de estudantes com deficiência, ainda é preponderante uma visão clínico-médica de que a este público, marcado pela falta, deva-se oferecer somente atividades mais simples, práticas, exploratórias e palpáveis, supondo-se que este sujeito é incapaz de aprender e, que, portanto, os conteúdos propostos para sua faixa etária ou ano escolar, lhe são inatingíveis.

Para a educação da criança mentalmente atrasada é importante conhecer como se desenvolve, pois não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, sim a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta a dificuldade com que tropeça e que deriva dessa insuficiência¹³ (VIGOTSKI, 1997, p. 134).

Sobre a questão da criança com deficiência intelectual, em contrapartida a visão da defectologia tradicional, que focalizava apenas as faltas, Vigotski (ibid) argumentava que era preciso compreender os processos que as originaram e buscar meios auxiliares que atuem no desenvolvimento psíquico para superação do atraso.

Vigotski (1995), a partir do exemplo de uma pessoa enferma, discutia sobre o diagnóstico médico que se resume apenas a identificar os sintomas e não as causas desses sintomas. Este tipo de diagnóstico, dizia ele, não modificará o estado de saúde do enfermo, nem tão pouco o curará. Para que haja a cura, é preciso compreender esses sintomas dentro de uma estrutura, de um quadro diagnóstico.

¹³ “Para la educación del niño mentalmente retrasado es importante conocer como se desarrolla, no es importante la insuficiencia em sí, la carência, el déficit, el defecto en sí, sino la reacción que nace em la personalidad del niño, durante el processo de desarrollo, en repuesta a la dificultad con la que tropieza y que deriva de esta insuficiencia” (VIGOTSKI, 1997, p. 134).

No caso de crianças com deficiência intelectual, esta perspectiva traz novos olhares sobre o diagnóstico, pois o foco está em identificar e confirmar o que lhe falta, do que em apontar caminhos ou *vias colaterais* para a sua aprendizagem.

Se houver um desenvolvimento cultural precário, insuficiente, haverá um desenvolvimento elementar das funções do pensamento. E esse desenvolvimento cultural, depende da inclusão do sujeito em um ambiente social, compartilhado e coletivo, sem o qual se desenvolverão complicações secundárias.

Por transcorrer por canais completamente distintos, no desenvolvimento de crianças com deficiência é necessária a criação e utilização das chamadas *vias colaterais* (VIGOTSKI, 1995; 1997) do desenvolvimento cultural, por meio de recursos auxiliares (linguagem, palavra, escrita) atreladas às condições sociais que vão enriquecendo o desenvolvimento da criança, compensando as falhas que, por ventura existam.

Por não se dominar a contento as leis do desenvolvimento humano, nega-se que a aprendizagem de modo satisfatório dependa de condições materiais adequadas, de metodologia de ensino e de proposta curricular competente, não se restringindo, portanto, às condições neurobiológicas e à motivação individual (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 339).

É preciso considerar as diferenciações no desenvolvimento de pessoas com deficiência e consequentemente suas necessidades específicas de emprego de meios auxiliares para aprender e se desenvolver, ou seja, o uso de meios auxiliares que levem a processos de compensação. Destarte, já dizia Vigotski (1997) que a escola especial deve ter como perspectiva de ensino, os mesmos objetivos e tarefas propostas na escola comum.

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida, junto com as demais¹⁴ (VIGOTSKI, 1997, p. 149).

Tecendo várias críticas à escola especial, Vigotski (1995; 1997) dizia que, baseada numa pedagogia terapêutica, enfatizava a exercitação de processos elementares e ensino de

¹⁴ “Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último, se les enseñe de outro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura, para que después participen en ella, em certa medida, a la par con los demás” (VIGOTSKI, 1997, p. 149).

habilidades em detrimento do conteúdo, acabava por impedir que a cultura pudesse alavancar formas superiores de pensamento.

As crianças com deficiência, ao contrário do que considera a visão biologizante de desenvolvimento, precisam que a escola desenvolva ao máximo suas funções psíquicas, pois se deixadas à própria sorte, submersas em suas dificuldades, não terão forças para buscar sozinhas novas e diferenciadas formas de apreensão da realidade e permanecerão no mesmo patamar de desenvolvimento.

O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento está traçado no desenvolvimento cultural oferecido à criança com deficiência. “Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural¹⁵” (VIGOTSKI, 1995, p. 313).

Desse modo, considerando a relação existente entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano, e as atividades dominantes em cada período do desenvolvimento, provenientes do papel social que a criança ocupa, no cerne de suas relações sociais e, do desenvolvimento de níveis superiores de pensamento com a entrada da criança na escola, é fundamental considerar o impacto da inserção de instrumentos psicológicos no curso de seu desenvolvimento, especialmente da linguagem escrita, foco principal da escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, mais do que analisar os resultados em termos de aprendizagem do sujeito sobre a linguagem escrita, que representam processos já amadurecidos, é essencial refletir sobre as condições que possibilitam o desenvolvimento psíquico do sujeito, a partir do processo de mediação pedagógica em relação a esse importante objeto cultural.

¹⁵ “*Allí donde el desarrollo orgânico resulta imposible, hay infinitas posibilidades para el desarrollo cultural*” (VIGOTSKI, 1995, p. 313).

2 A LINGUAGEM ESCRITA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: APLICAÇÃO CONCEITUAL À ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2.1 A ESCRITA ENQUANTO MECANISMO DE MEDIAÇÃO

“[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”.

(VIGOTSKI, 1998, p. 157).

A relação do homem com o mundo, como discutimos anteriormente, não é direta é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, presente nos instrumentos físicos ou bens culturais que se interpõem entre o homem e a realidade e, portanto, cabe à escola a tarefa de possibilitar a apropriação desses mediadores culturais, tais como o cálculo e a escrita.

O processo de aprendizagem envolve de forma inequívoca, o processo de ensino, portanto, para que haja apropriação é necessária mediação pedagógica do professor. Além de se considerar as características e necessidades do sujeito em processo de aprendizagem.

As funções psicológicas se desenvolvem e se originam no processo histórico, de acordo com as mediações disponibilizadas. Quando o sujeito se apropria de um instrumento psicológico, as funções psicológicas elementares são reestruturadas e, conseqüentemente, alteram o curso do desenvolvimento.

No processo de desenvolvimento cultural, os estudantes, inclusive os com deficiência, são chamados a mobilizar as funções psíquicas superiores: atenção, memória, criatividade, comportamento voluntário, linguagem, por meios externos de conduta: escrita, desenho, cálculo, língua.

As funções psicológicas superiores são formadas no processo de apropriação da cultura pela criança, ao longo de sua vida. Primeiramente, de modo social, a partir da relação com outras pessoas e, no nível individual, baseado na significação do sujeito.

No cerne da base teórica construída por Vigotski, o ser psicológico se forma a partir das relações sociais, em uma construção coletiva e compartilhada, no qual o substrato biológico, não é definidor do máximo nível de desenvolvimento a ser alcançado.

A partir desse pressuposto, no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, deve-se partir dos pontos fortes, dos processos em desenvolvimento, ou seja, da

sua zona de desenvolvimento iminente com vistas à superação da falha por meio de um ensino que eleva o pensamento a níveis superiores.

Para a mudança de curso desse desenvolvimento é necessária a exploração de caminhos alternativos, por meio de vias colaterais, nas quais a mediação semiótica, constituída de signos e das relações sociais, são essenciais para o desenvolvimento do sujeito.

Neste processo de apropriação das formas superiores do pensamento, a linguagem ocupa papel central, pois ao possibilitar o intercâmbio no entorno social, possibilita a apropriação da cultura pelo indivíduo e, conseqüentemente, torna-se também um instrumento de pensamento.

Para Vigotski (2009), a linguagem, primeiramente, social, tem como função inicial possibilitar a comunicação entre as pessoas com a criança, depois, caracteriza-se como egocêntrica, ou seja, constituída de formas precoces de linguagem interior, a linguagem egocêntrica é passível de ser observada e, posteriormente, converte-se em uma linguagem interior: abreviada, para si; ou seja, constitui-se como pensamento vinculado à palavra.

Desse modo,

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 2005, p. 101).

A linguagem manifesta-se de diferentes formas: pela fala, pelos gestos e por meio da escrita. Essas formas de expressão e comunicação guardam entre si semelhanças e diferenças quanto à função e à operação mental envolvida, sendo a escrita a mais complexa e desenvolvida, dada a ausência direta do interlocutor e da necessidade do emprego de mais palavras.

O discurso escrito é um discurso feito na ausência de interlocutor. Por isso, é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a decomposição sintática atinge o seu apogeu. Ali graças à divisão dos interlocutores, raramente são possíveis a compreensão a meias palavras e os juízos predicativos (VIGOTSKI, 2009, p. 452).

Na produção escrita, impossibilitado de empregar a entonação, a mímica e o gesto, o sujeito por vezes recorre a uma fala para si, antes mesmo de escrever, produzindo um *rascunho mental* (VIGOTSKI, 2009), regulando o seu pensamento e dirigindo sua ação. “A

linguagem falada ocupa, assim, uma posição intermediária entre a linguagem escrita e a linguagem interior” (VIGOTSKI, p. 459).

Nesse movimento de evoluções e involuções, de construção e reconstrução, de dependência e independência entre a linguagem oral e escrita:

A linguagem oral deve ser usada como mediadora para a aprendizagem do escrito. Mesmo se o escrito possui uma qualidade totalmente nova e não reproduz de maneira alguma a linguagem oral (FRIEDRICH, 2012, p. 101).

A linguagem, elemento de mediação, entre o professor, a criança e o conhecimento e, gradativamente, passa a guiar a ação da criança, desvinculando-a do objeto concreto ou da situação vivenciada, constituindo-se, portanto, em um instrumento psicológico.

Deste modo, no processo de mediação pedagógica, a linguagem:

[...] é instrumento indispensável de que se serve o professor em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, é condição *sine qua non* para pensar a mediação e o papel do professor como organizador do trabalho educativo, por meio de práticas pedagógicas que garantam a mediação dos conhecimentos e conceitos científicos historicamente acumulados pela humanidade (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 102)

O desenvolvimento da linguagem escrita, segundo Vigotski (1998, p. 142), inicia-se muito antes da entrada da criança na escola e se relaciona à necessidade crescente de expressão da criança. Antes de incorporar a escrita ao seu repertório de signos, a criança vale-se do gesto indicativo para identificar seu registro por meio de rabiscos e traços e, posteriormente, em seus desenhos. Num primeiro momento: “[...] tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra”.

Nos jogos infantis as crianças também aprendem a representar a realidade através de objetos e, neste momento, elas ainda se valem muitas vezes dos gestos indicativos para caracterizar uma nova função atribuída ao objeto, ao utilizá-los para substituir outros.

Num segundo momento, quando o objeto se torna independente do gesto, o significado está contido no próprio objeto, e este se torna um signo. Ou seja, o objeto passa de um simbolismo de primeira ordem, para um simbolismo de segunda ordem.

No desenho, a criança inicialmente desenha de memória, representando o que o objeto significa para ela, tendo como referência a descrição verbal que empreende durante a realização do desenho. Para que avance em sua forma de representação precisa entender que

os traços produzidos por ela têm um significado, não são apenas atos motores, é preciso que busque formas mais apropriadas de representação.

Esse caminho da expressão por meio do gesto indicativo, no desenvolvimento dos jogos de papéis¹⁶ e no desenho, é visto por Vigotski (1995) como momentos anteriores à escrita, de extrema importância para a sua aquisição, pois desenvolvem na criança a capacidade de simbolização, ou seja, de utilizar objetos e formas gráficas diferentes substituindo o objeto, na busca por representá-lo, para também, significá-lo.

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento do simbolismo na escrita, percorre de forma semelhante as etapas de simbolização empreendidas nos objetos e no desenho. Inicialmente, surge como sendo de primeira ordem, expresso na tentativa da criança representar por meio de símbolos os próprios objetos. Posteriormente, quando a criança passa a representar os símbolos verbais da palavra, transforma-se em simbolismo de segunda ordem, até o ponto em que a linguagem oral vai deixando de ser a referência para a escrita da criança, e a escrita torna-se a referência para a realidade, representando um momento de salto e ruptura no desenvolvimento psíquico da criança, que passa de um mecanismo de representação (oral) até então quase único, para outro (escrita).

Portanto, o momento que caracteriza a chegada ou domínio da linguagem escrita, ocorre quando a criança compreende que não é possível desenhar apenas os objetos, ou coisas, mas também a própria linguagem (VIGOTSKI, 1998), ou seja, a criança passa a perceber que o desenho e o gesto não são suficientes para que ela possa tanto se comunicar quanto representar a realidade. A criança passa a recorrer a um instrumento mais elaborado de registro, um tipo de registro que possa ser compreendido pelas demais pessoas, sendo a escrita o recurso que atende plenamente a essa necessidade.

Entre os autores da Teoria Histórico-Cultural, Alexander Romanovich Luria foi o que se dedicou a compreender a pré-história da escrita, em 1929, a partir de pesquisas desenvolvidas com crianças pré-escolares, na faixa etária de 4 a 5 anos¹⁷.

Os experimentos conduzidos por Luria com crianças pré-escolares, não alfabetizadas, consistiam em colocá-las diante de situações nas quais o registro gráfico se tornasse necessário, a fim de que elas pudessem se apoiar nesse registro, para se lembrarem do que lhes foi dito.

¹⁶ Para Vigotski (1998), o brinquedo, ou jogo infantil, é considerado como brincadeira de faz-de-conta, ou seja, o momento em que a criança cria uma situação imaginária.

¹⁷ Sobre a pré-história da escrita consultar o trabalho de Luria (1992).

Desta forma, Luria criou uma situação em que as finalidades conduziam ao resultado esperado, ou seja, a atividade de registro tornava-se um meio necessário e eficaz para a recuperação de palavras citadas, adquirindo, portanto, um sentido para a criança.

Mesmo que a criança ainda não seja capaz de escrever convencionalmente, quando ela passa a utilizar traços distintivos para representar coisas diferentes, “[...] esses traços constituem indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico” (VIGOTSKI, 1998, p. 152). Portanto, o uso do traço como recurso de lembrança, é o primeiro precursor da futura da escrita.

A apropriação da linguagem escrita, desse modo, corresponde ao momento em que as palavras passam a ser representadas por um sistema de signos complexos, que em nossa cultural ocidental constitui-se no sistema alfabético (VIGOTSKI, 1995).

Para que a criança se aproprie deste signo, é preciso que a escrita passe de simbolismo de segunda ordem, representante da fala, para uma representação que não se apoia na fala, mas em si mesma, adquirindo um “[...] caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada” (VIGOTSKI, 1998, p. 154).

A partir dos experimentos de Luria (1992) sabemos que as crianças pré-escolares desenvolvem desde muito cedo as condições para aprender a ler e escrever, entretanto, isso não significa que o modo de ensinar a escrita não influi neste processo. É fundamental entender que todo e qualquer aprendizado está sustentado na criação de motivos e necessidades. O ensino da escrita, então, deve ser organizado de modo a torná-la necessária às crianças.

Segundo Barroco (2012, p. 3 – destaques no original), os estudos de Luria nos possibilitam compreender

[...] que o desenvolvimento de uma criança na escola deve ser revisto e entendido como um *reequipamento*, com *braços culturais novos* e elaboração de *novas armas psicológicas*, que possibilitam o domínio e regulação do próprio comportamento ou formação e enriquecimento da consciência”.

Assim, a escrita impulsiona o desenvolvimento psicológico e instrumentaliza a criança a atuar de forma mediada com a realidade, possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos cotidianos por meio do acesso a conhecimentos científicos produzidos e disponibilizados ao longo do tempo, graças à criação da linguagem escrita pelo homem.

Para Vigotski (1998, p. 140) a linguagem escrita não havia sido, até aquele momento (1930), estudada com a devida seriedade que lhe era requerido pois, “[...] o domínio da

escrita, como um sistema especial de símbolos e signos, significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Entretanto, o ensino tradicional da língua escrita, segundo Vigotski (1995), considera o estudante um mero receptor e expectador dos conhecimentos, e o insere em situações descontextualizadas de suas reais necessidades; em situações em que a língua escrita não é empregada com funções sociais e, portanto, não lhe possibilita apropriar-se desse objeto cultural.

Esse ensino, segundo Vigotski (1995; 1998), privilegiava momentos de repetição de palavras e letras, com ênfase na ortografia e caligrafia, considerando que a escrita seria o resultado apenas de uma habilidade motora em detrimento de uma atividade cultural complexa. Ao contrário disso, o ensino da linguagem escrita perpassa pela atitude do próprio sujeito em processo de aprendizagem, que a toma para si, convertendo-a em uma função psíquica interior.

Deste modo, a aquisição da linguagem escrita – sistema externo de signos – depende do ensino deliberado, mas também da busca de sentido pela criança, que busca com que a escrita corresponda a uma necessidade, que se incorpore ao seu cotidiano como um instrumento necessário e relevante para sua vida social, não apenas restrita à escola.

Para que a criança possa se apropriar deste objeto cultural é necessário que sejam empreendidas formas de mediação planejadas e intencionais, que são próprias da educação escolar, tendo em vista a complexidade envolvida neste processo de apropriação da escrita. Vigotski (1998) afirma que a escrita deve ser ensinada de forma “natural”. Entretanto, é preciso esclarecer o emprego deste termo – natural – para que não se depreenda daí a ideia de que deva ocorrer de forma natural, espontânea, a cargo da própria criança e sem a necessária intervenção do outro mais experiente.

O natural, nesse caso, está associado à concepção de que o ensino da escrita deve ser promovido a partir de situações reais, contextualizadas, no qual o seu emprego seja tão necessário para a criança, quanto a fala para a interação social.

Entretanto, dadas as circunstâncias em que se desenvolvem a fala e a escrita, é necessário diferenciar os processos de mediação a que estas estão condicionadas para se constituírem. Enquanto a fala é resultado de uma ação educativa mais “natural”, entendida aqui como cotidiana, a partir de interações com membros do grupo social mais próximo à criança, a escrita, por outro lado, requer o estabelecimento de um ensino organizado e planejado pelo professor, tendo como local privilegiado para seu desenvolvimento, a escola (VIGOTSKI 1995).

Como qualquer criança, afirma Vigotski (1995), também a criança com deficiência intelectual, tem condições de aprender a ler e a escrever. No entanto, para ele, as práticas pedagógicas direcionadas para este público ignoram esta possibilidade, ao se basearem na suposição de que a deficiência intelectual é impedimento para a aprendizagem. Essas práticas derivam de uma concepção de que estão no próprio sujeito as causas da não aprendizagem, ou seja, compreende-se que o defeito é de ordem biológica, portanto, intrínseco, e que a mediação pedagógica, pouco ou nada pode intervir no curso do seu desenvolvimento.

Muitas vezes, a própria dificuldade de apropriação da escrita pelos estudantes é utilizada como um dos critérios para justificar o encaminhamento do estudante com deficiência para os serviços de educação especial, como verificou Padilha (2004) em seu estudo sobre encaminhamento de crianças para classe especial.

Segundo dados apresentados em pesquisa desenvolvida por Padilha (2004), do ponto de vista dos profissionais responsáveis pela avaliação de crianças encaminhadas para a classe especial, o foco do trabalho desenvolvido deveria ser de alfabetizar as crianças com deficiência e novamente inseri-las na classe regular caracterizando-se como um atendimento transitório e com foco na aprendizagem escolar. Vigotski (1995; 1998) se opõe veementemente a esta concepção, atribuindo ao ensino um caráter desenvolvvente. O indivíduo com deficiência é considerado um ser de possibilidades. Entretanto, o defeito impõe ao sujeito um esforço muito maior do que à uma criança sem deficiência.

Para Vigotski (1995), ao mesmo tempo em que se apresentam dificuldades no desenvolvimento destes sujeitos, em virtude do déficit que possuem, também emergem novas forças, constituídas a partir das relações sociais e das funções psíquicas não prejudicadas que, em busca da superação das eventuais limitações produzidas, constituem-se em mecanismos de compensação.

Por um lado, é uma insuficiência e atua diretamente como tal, criando preconceitos, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, [...] serve como estímulo para o desenvolvimento dos caminhos alternativos da adaptação, para o desenvolvimento de funções próximas, ou superestruturadas, que tendem a compensar a insuficiência e a introduzir uma nova ordem em todo o sistema do equilíbrio alterado (VIGOTSKI, 1997, p. 187).¹⁸

¹⁸ “*Por un lado, es una insuficiencia y directamente actúa como tal, creando perjuicios, obstáculos, dificultades en la adaptación del niño. Por otro lado, [...] sirve de estímulo al desarrollo de caminos de rodeo de la adaptación, al desarrollo de funciones de rodeo, sustitutivas o sobreestructuradas, que tienden a compensar la insuficiencia y a introducir un nuevo orden en todo el sistema del equilibrio alterado*” (VIGOTSKI, 1997, p. 187).

Tendo em vista que as pessoas com deficiência intelectual apresentam um desenvolvimento diferenciado das funções psíquicas superiores, em decorrência de possíveis falhas no desenvolvimento de funções mentais elementares, o caminho para a compensação não está do desenvolvimento destas funções elementares, mas no desenvolvimento cultural que as levará ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, por conseguinte, incidirá sobre sua própria constituição psíquica.

O aprendizado da linguagem escrita possibilita o acesso a novas formas de pensamento que permitem que se estabeleçam novas relações entre as pessoas e o mundo, na medida em que permite o aperfeiçoamento da memória e promove novas oportunidades de aprendizagem. Desse modo, é fundamental buscar outros estudos acerca do ensino da linguagem escrita em estudantes com deficiência intelectual que nos ajudem a compreender e identificar processos de mediação pedagógica que resultem em aprendizagem.

2.2 PESQUISAS SOBRE ESCRITA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O levantamento de pesquisas produzidas sobre esta temática possibilita ao pesquisador o diálogo com a coletividade, a reflexão sobre o seu objeto a partir de outras perspectivas e o aperfeiçoamento teórico e metodológico do estudo a fim de contribuir para a produção na área.

Com esta finalidade, realizamos um levantamento bibliográfico de artigos publicados em revistas científicas, além de teses e dissertações produzidas no Brasil e no exterior, até o ano de 2016. Foram computadas quantitativamente apenas as produções disponibilizadas para *download* e que abordassem a linguagem escrita na área da deficiência intelectual e pertencessem a periódicos científicos e a programas de pós-graduação na área da Educação, em duas bases de dados: OÁISISBR e *Education Resources Information Center* (ERIC).

Não utilizamos como critério de exclusão da seleção, o local onde foi desenvolvida a pesquisa, pois pretendíamos levantar dados sobre a escrita e deficiência intelectual em qualquer contexto, independentemente de serem instituições especializadas, escolas comuns, laboratórios ou salas de recursos multifuncionais. Entretanto, em muitas pesquisas, foi necessário encontrar no trabalho informações sobre o foco de pesquisa, que deveria ser a prática pedagógica, o contexto (sem restrições). Quanto ao nível de ensino, deveria ser correspondente a séries iniciais do ensino fundamental deveria apresentar a caracterização dos participantes.

Foram selecionadas para análise apenas as pesquisas que além de tratarem da escrita e alfabetização na área da deficiência intelectual, tivessem como foco o estudo de práticas

pedagógicas voltadas ao ensino da linguagem escrita, a fim de levantar a produção nacional e internacional nessa área e nos fornecer subsídios para discutir de que forma a ação pedagógica no processo de alfabetização vem sendo colocada pelas diferentes pesquisas.

Para a busca nacional e portuguesa utilizamos a base de dados OÁSISBR, pois constitui-se numa base de dados multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros e também a fontes de informação portuguesas¹⁹.

O motivo para escolha desta base de dados (OASISBR) se baseia na abrangência da plataforma, pois o OASISBR disponibiliza teses e dissertações armazenadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), periódicos científicos pertencentes ao SciElo (Scientific Electronic Library Online) ou que possuem ISSN cadastrado.

Na base de dados OASISBR, realizamos uma pesquisa simples usando os descritores: “escrita AND deficiência intelectual”; “escrita AND deficiência mental”; “alfabetização AND deficiência intelectual”; “alfabetização AND deficiência mental”, a fim de obtermos o maior número possível de trabalhos com as diferentes configurações e encontramos o total de **242** trabalhos.

Cabe frisar que utilizamos também o descritor *deficiência mental*²⁰, tendo em vista que muitas pesquisas ainda utilizaram este termo, mesmo depois do Brasil ter desincorporado esta nomenclatura nos documentos legais (VELTRONE; MENDES, 2012) a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC (BRASIL, 2008).

Com esses resultados, selecionamos primeiramente os trabalhos da área de Educação e excluímos pesquisas em duplicidade²¹. Para refinamento dos dados, procedemos a leitura do título e do resumo e, se necessário da obra completa. Além destes critérios, selecionamos, ao final, apenas trabalhos que tratavam de questões sobre o ensino ou caracterizavam-se como pesquisas de intervenção, envolvendo estudantes com deficiência intelectual, das séries iniciais do ensino fundamental.

¹⁹ Informações obtidas junto ao site da base de dados OASISBR: <<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>>.

²⁰ A respeito do impacto da alteração do termo deficiência mental para deficiência intelectual, sugere-se a leitura de Veltrone; Mendes (2012). Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/235/91>>.

²¹ Cabe destacar que em cada busca, realizada em separado, o resultado obtido apresentou pesquisas em duplicidade. Para evitar um resultado irreal, procedemos a comparação entre os dois resultados obtidos, tanto com o descritor deficiência intelectual, quanto mental. Destarte, é imprescindível ao pesquisador não contabilizar o número total de pesquisas apresentado pela busca, sem antes conferir cada uma delas, em virtude do risco de obter dados em duplicidade, portanto, incorretos.

Os resultados obtidos em relação à produção nacional em programas de Pós-graduação na área de Educação sobre escrita, alfabetização e deficiência intelectual foram de apenas 7 (sete) Teses e 23 (vinte e três) Dissertações²², totalizando **30 trabalhos**.

Resultados semelhantes aos nossos também foram obtidos por Almeida (2016)²³, que também empreendeu um levantamento na área leitura/escrita, alfabetização, letramento e escolarização com os descritores deficiência intelectual, no período de 2001-2015, na BDTD e no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Em sua pesquisa, de um total de 200 trabalhos encontrados, constatou que haviam:

[...] pouquíssimos trabalhos com o descritor geral de “deficiência intelectual” associado a categoria de leitura/escrita, alfabetização, letramento e escolarização. Sendo apenas quatro teses e sete dissertações voltadas ao tema letramento ou leitura /escrita, e seis teses e quatro dissertações associadas à categoria da escolarização de alunos com deficiência intelectual. (ALMEIDA, 2016, p. 28)

Após a análise final dos 30 trabalhos encontrados, obtivemos o total de 11 (onze) pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-graduação na área da Educação no Brasil, pertencentes ao período de 199-2015, como pode ser visualizado a seguir:

Tabela 1 – Teses e Dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil sobre deficiência intelectual/mental acerca da temática escrita e alfabetização (1993-2015) analisadas na pesquisa.

Programa/Universidade	Nº de pesquisas
Educação Especial/UFSCar	2
Educação Escolar/UNESP – Araraquara	1
Educação/UNESP – Rio Claro	1
Educação/Universidade Federal de Uberlândia	2
Educação/Universidade Católica de Goiás	1
Educação/Universidade Federal do Espírito Santo	1
Educação: História, Política e Sociedade/PUC-SP	1
Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
Educação/Fundação Getúlio Vargas	1
TOTAL	11

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada na base de dados OASISBR.

Chamou nossa atenção o fato de que, entre as pesquisas selecionadas referentes ao Brasil (11) nenhuma pertencia à região nordeste do país e a maioria (9) pertencia à região

²² Localizamos vinte e quatro dissertações, entretanto, consideramos vinte e três, pois uma das dissertações não estava disponível online.

²³ Apesar da dissertação de Almeida (2016) ter como foco o letramento em estudantes com deficiência intelectual, as palavras-chave de sua pesquisa não apresentam a palavra *escrita* ou alfabetização. Além disso, essa pesquisa teve como foco as concepções e práticas de escrita e leitura de professores de classe comum, mas não o desenvolvimento da linguagem escrita nos estudantes.

sudeste. Na região sudeste, seis pesquisas eram do estado de São Paulo, 2 vinculadas à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2 da UNESP, 1 da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1 da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1 no Espírito Santo, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e 2 de Minas Gerais, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na região sul, obtivemos apenas uma, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na região centro-oeste, 1 pesquisa da Universidade Católica de Goiás. (UCG).

Não é possível generalizarmos esses dados como significativos da produção nacional, tendo em vista que a temática sobre escrita e alfabetização na área da deficiência intelectual também foi encontrada em pesquisas em programas de Pós-graduação da área de Psicologia e de Estudos da Linguagem. Entretanto, percebeu-se que os processos de ensino e intervenção pedagógica voltados a esse público específico, ainda são pouco estudados nos programas de Pós-graduação na área de Educação no Brasil.

Anteriormente a esta coleta, tínhamos a hipótese de que haveria um número considerável de pesquisas sobre a escolarização e alfabetização de estudantes com deficiência intelectual a partir de 2008, em virtude da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), pois houve um aumento significativo no total de matrículas desse público na educação básica desde 2008. Segundo dados do Censo Escolar (IBGE, 2017) em 2016, havia o total de 796.486 estudantes com deficiência incluídos na educação básica e apenas 174.886 matriculados exclusivamente na educação especial.

Também realizamos a pesquisa na base de dados ERIC que possui vasto acervo bibliográfico na área da educação, sendo uma referência na área. A pesquisa realizada em Teses e Dissertações nos retornou o total de 116 trabalhos.

Deste total, entretanto, após a seleção de trabalhos que tratassem das práticas pedagógicas relacionadas a linguagem escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, passamos ao total de **5 trabalhos**, todos artigos de revistas, que tiveram como foco predominante a análise sobre o uso de tecnologias para aprendizagem da linguagem escrita.

Para localizar o leitor e buscar pontos de apoio para a discussão dessas pesquisas, as agrupamos de acordo com o foco e contexto da pesquisa desenvolvida: ambientes diferenciados, escola especial ou classe especial ou em ambientes inclusivos.

2.2.1 PESQUISAS SOBRE AMBIENTES DIFERENCIADOS

No Programa de Pós-graduação em Educação Especial, da UFSCar, encontramos duas pesquisas que apresentavam uma proposta de intervenção, a partir da aplicação e análise dos

efeitos de um programa informatizado de leitura e escrita, para estudantes com deficiência intelectual nas séries iniciais do ensino fundamental.

As pesquisas desenvolvidas por (OLIVEIRA, 2011; FREITAS, 2008) realizaram a aplicação de um programa informatizado e individualizado para ensino de leitura e escrita, utilizando o *software*: Aprendendo a Ler e a escrever em pequenos passos (LEPP), (FREITAS, 2008; OLIVEIRA, 2011) voltado para o ensino de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

O *software*, fundamentado na Análise do comportamento, parte do pressuposto de que a leitura e a escrita configuram-se

[...] como comportamentos e que, pela sua condição de relação entre o ambiente e a ação do sujeito podem ser observados, isolados, descritos, e também podem ser estabelecidos quando variáveis críticas para a sua aquisição são incluídas nos procedimentos de ensinar. A leitura e a escrita são esses eventos, vistos como comportamentos e que, pela sua condição de relação entre o ambiente e a ação do sujeito podem ser observados, isolados, descritos, e também podem ser estabelecidos quando variáveis críticas para a sua aquisição são incluídas nos procedimentos de ensinar (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

O programa contém três Módulos de Ensino – Módulo 1 – para ensino de palavras com sílabas simples; Módulo 2 – para ensino das dificuldades da língua escrita e, Módulo 3, para leitura monitorada. Os estímulos organizam-se em três conjuntos: palavras ditadas, figuras e palavras escritas. Do estudante são solicitadas respostas sobre a seleção de figuras ou palavras, a nomeação oral/escrita e a composição de palavras ou sílabas.

Os objetivos das duas pesquisas eram semelhantes, pois tiveram como objetivo geral, aplicar um programa de ensino computadorizado de habilidades de leitura e escrita para crianças com deficiência intelectual de classes comuns que frequentavam salas de recursos, utilizando o *software LEPP*, de modo a verificar sua eficácia para a aprendizagem deste público.

Para definição do módulo inicial de cada estudante, era realizado um diagnóstico de leitura e escrita para verificar o seu nível, além da utilização de outros instrumentos de avaliação para complementação das informações sobre cada participante. Em Freitas (2008), foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a aplicação de provas piagetianas e, por Oliveira (2011), a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC – III) e o *Peabody Picture Vocabulary Test Revised* (PPVT-R).

Durante o programa de intervenção, Freitas (2008) verificou que algumas crianças não haviam avançado nas fases propostas tanto quanto se esperava e indicou a necessidade da

realização de um processo de “remediação”, em que as palavras as quais os alunos tinham maiores dificuldades, deveriam ser separadas e apresentadas em outras situações, junto a palavras já conhecidas.

Oliveira (2011) e Freitas (2008) relataram que houve uma grande dificuldade dos estudantes manterem a motivação durante o processo de aplicação do programa, tendo em vista as atividades exigidas para o treino. Segundo Freitas (2008), faz-se necessário uma ênfase nas recompensas após a realização das tarefas pelos estudantes para motivá-los.

Em relação às características dos estudantes com deficiência intelectual, Freitas (2008) considerou que estes tiveram dificuldade em perceber todos os elementos da palavra ou da figura apresentada, o que demandou do aplicador um direcionamento da atenção do estudante durante a aplicação, solicitando que descreva ou aponte o que lhe era solicitado.

As autoras afirmaram que o desempenho dos estudantes após o programa de intervenção indica a efetividade do programa para o ensino de leitura, tanto para as palavras simples, quanto para aquelas mais complexas, recomendando o uso do programa como procedimento pedagógico suplementar aos já utilizados em sala de aula, potencializando a aprendizagem dos estudantes no domínio da alfabetização. Entretanto, recomendam modificações em algumas figuras apresentadas, consideradas de difícil compreensão, e a inclusão da letra de forma bastão, que no programa, originalmente, constava apenas a de imprensa minúscula.

Do nosso ponto de vista teórico, apesar do programa considerar as tarefas organizadas em módulos como passos de ensino, as pesquisas deixam claro que o resultado da aprendizagem esteve muito atrelado ao desempenho individual de cada um dos estudantes participantes e na forma de organização do próprio programa, do que em atividades de ensino, que demandam fundamentalmente a influência e atuação do professor.

Também com foco no uso de programas de computador, Felix e colaboradores (2016) realizaram um estudo piloto (Estados Unidos) para avaliar a eficácia de uma ferramenta de aprendizagem assistida por computador, chamada “Hatle”, para crianças com síndrome de Down. O Hatle é uma ferramenta computadorizada em uma plataforma Android em ambiente multimídia que integra 10 atividades lúdicas envolvendo o ensino e treino de associações fonéticas e o reconhecimento de letras. Esta ferramenta tem como objetivo melhorar a leitura e escrita no idioma espanhol, através de tablets, com design multimídia e técnicas de reconhecimento de voz pelo computador. A pesquisa foi desenvolvida em dois grupos, sendo um controle e outro experimental, com um total de 12 estudantes, que foram avaliados, individualmente, após cada sessão. Os resultados apontaram que devido às suas deficiências

intelectuais, os estudantes participantes precisaram de mais apoio e estímulo do que estudantes sem deficiência, entretanto, o Hatle mostrou ser uma ferramenta eficaz para desenvolver maiores níveis de atenção e de memória nos estudantes, assim como, para a leitura de palavras.

2.2.2 PESQUISAS SOBRE ESCOLAS E CLASSES ESPECIAIS

Tendo em vista que realizamos uma pesquisa em base de dados sem limitar o início das publicações, obtivemos também trabalhos realizados em um período anterior à Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

A pesquisa desenvolvida por Meguins (1993) investigou o processo de encaminhamento de estudantes da 1.^a série (2.^o ano na nomenclatura atual) do Ensino Fundamental para classes especiais, tendo como um dos critérios, o nível de aquisição da linguagem escrita por eles alcançado, caracterizando-os, portanto, como “deficientes intelectuais”.

Para estabelecer parâmetros de comparação entre os motivos de encaminhamento para a classe especial realizados por equipe multiprofissional e o desempenho dos estudantes, Meguins (1993) realizou uma sondagem de escrita com 16 estudantes encaminhados, com base nos experimentos de escrita de Luria (1992), no qual se diziam 6 palavras e 6 frases, para que depois os estudantes memorizassem inicialmente, sem auxílio, e depois se oferecia papel e lápis para o registro. Além disso, foram realizadas entrevistas com membros da equipe de triagem e diagnóstico: assistente social, psicólogo, pedagogo, sociólogo e professores que atuavam na classe especial.

De posse de todos os dados, Meguins (1993) afirma que os estudantes considerados com deficiência intelectual alcançaram níveis semelhantes aos de crianças sem deficiência, como nos estudos de Luria e Ferreiro²⁴, entretanto, isso não é considerado pela equipe de avaliação, pois o único critério utilizado considerado válido são os resultados de testes psicométricos, apesar de realizarem avaliação pedagógica.

Meguins (1993) constatou nas entrevistas com membros da equipe de avaliação, que a escrita era utilizada como um dos critérios para justificar o encaminhamento para a classe especial, num processo institucionalizado de seleção dos indivíduos na sociedade, ou seja, como determinante sobre o lugar que o sujeito ocupará na sociedade, dando-lhe o status de fracassado. Nesta pesquisa, fica evidenciado o quanto o desempenho apresentado pelo

²⁴ Sobre a pesquisa desenvolvida por Ferreiro, consultar sua obra: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

estudante estava atrelado à um esforço individual, em que se atribuía ao sujeito a responsabilidade por sua própria aprendizagem, concepção sobre a qual a autora tece várias críticas. Entretanto, em sua análise, não é abordado de que forma as relações entre ensino e aprendizagem poderiam influir nesse processo.

Lima (2002) teve como foco da investigação, a análise dos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores de uma APAE para a efetivação do processo de leitura e escrita de estudantes classificados como “deficiente mental moderado”. Para realizar sua análise, a autora, realizou a análise das atividades pedagógicas de 5 estudantes, tendo em vista os objetivos e os tipos de atividades planejadas, porém, realizou apenas uma análise documental a partir dos prontuários dos estudantes.

Nos prontuários dos estudantes, nos quais estavam contidos os objetivos, estratégias e avaliações propostos para eles, Lima (2002) verificou a prevalência de tarefas de cópias, recortes, colagens, gravuras, uso de fichas para trabalho com as vogais, atividades mimeografadas, diálogo, leitura de palavras, leitura de fichas silábicas e leitura através de fichas e a escrita de sílabas, palavras simples e frases curtas, pequenos trechos e o treino do traçado das letras.

Lima (2002) fundamentou sua análise na teoria construtivista e “sócio-interacionista” e concluiu que os objetivos, as estratégias de ensino e o tipo de avaliação utilizados não se constituíam numa proposta inovadora, capaz de propiciar aos estudantes o desenvolvimento significativo da leitura e da escrita, pois as tarefas propostas não possibilitavam que se tornassem sujeitos do seu conhecimento, focando em conhecimentos concretos, não os estimulando a codificar suas experiências, ou seja, a representar o mundo com símbolos. Entretanto, dado os limites do próprio instrumento de pesquisa utilizado, não é possível se apreender dos resultados proposições sobre o trabalho pedagógico do professor, mas apenas diretrizes gerais sobre a necessidade de um ensino da função social da escrita.

Sobre este contexto da escola especial, Ferreira (2004) se debruçou sobre as concepções dos estudantes com deficiência intelectual a respeito da aquisição do sistema de escrita alfabético e suas tentativas em busca da compreensão desse sistema.

Embasada pela teoria piagetiana, a pesquisadora citada reaplicou o método clínico, realizando quatro entrevistas semiestruturadas com nove sujeitos, além de realizar observação da sala de aula, análise de produções escritas dos estudantes e entrevistas com seus pais sobre suas expectativas em relação a aprendizagem da escrita.

Apesar de realizar observações em sala de aula, o objetivo de Ferreira (2004) foi evidenciar as formas de perceber, compreender e desejar aprender a linguagem escrita, por

meio da análise de tarefas escritas envolvendo letras, nome próprio, palavras e leitura de livros para este público.

Para Ferreira (2004, p. 290), o sujeito com deficiência intelectual tem um papel fundamental sobre seu processo de aquisição e compreensão da escrita, enfatizando que,

[...] por mais que se queira e se ofereça atividades para tal, quem dirige o processo de aprendizagem é o aluno, ele vai mostrando para onde ir, o que implica em oferecer estratégias diferenciadas de aproximação com o sistema de escrita, visando a atingir todos os alunos de alguma forma.

Em relação a esta ideia, entendemos que a ação pedagógica é reduzida ao nível de desenvolvimento alcançado pelo estudante, ou seja, fica à mercê do nível de desenvolvimento real e na dependência da iniciativa do sujeito, cabendo ao professor apenas facilitar sua aprendizagem e entender que os limites para o ensino são dados pela deficiência intelectual.

Por outro lado, para Ferreira (2004), mesmo que o sujeito com deficiência intelectual não consiga dominar o sistema de escrita, pode tornar-se letrado, ao compreender a função social deste objeto cultural e diferenciar os tipos de materiais escritos, competência presente nos sujeitos participantes da pesquisa.

Do nosso ponto de vista, nesta pesquisa não há ênfase sobre a influência das relações de ensino acerca do processo de apropriação da escrita e de como o desenvolvimento cultural pode guiar o desenvolvimento e não o contrário. Entretanto, paradoxalmente, sua contribuição reside na valorização do ensino da linguagem escrita pela escola especial, para que vivenciem a escrita, como sujeitos letrados e se desenvolvam (FERREIRA, 2004, p. 128).

O estudo realizado por Allor e outros (2010) teve como objetivo elaborar um método de leitura para estudantes com deficiência intelectual nos Estados Unidos. Participaram da pesquisa 3 estudantes entre 10 a 12 anos de idade, sendo 1 matriculado em uma escola regular e 2 em uma escola especial. O programa desenvolvido consistia no acompanhamento e instrução dos professores envolvidos para realização das tarefas propostas pela equipe de pesquisadores, que incluía: instrução sistemática e explícita em todos componentes da leitura, repetição de atividades rotineiras implementadas com instrução sobre a língua e atividades rápidas e curtas, combinando a leitura a aprendizagem da consciência fonológica, aquisição de vocabulário e instrução explícita durante as tarefas, aliada a intervenção sobre o comportamento apresentado durante a leitura pelo professor. Os resultados apresentados demonstram que todos os três fizeram progressos importantes na consciência fonológica e na aquisição de habilidades básicas de fonética. Eles foram capazes de ler textos simples de

forma independente, o que para os pesquisadores possibilitará que se tornem futuramente leitores mais fluentes.

A pesquisa de Oliveira (2010) a pesquisa pretendeu realizar um estudo sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down, com intervenções pedagógicas semanais, elaboradas com base na Teoria Histórico-Cultural no CEES da Unesp-Marília. Participaram do estudo 5 crianças, entre 10 a 13 anos, com diferentes situações de escolarização. Foram observados avanços nas representações gráficas e nas tentativas individuais de escrita. Dois alunos passaram a construir pequenos textos, um se encontra no início da escrita alfabética e dois continuaram a apresentar dificuldades, aproximando-se da escrita de forma muito tímida, presos à formalidade escolar e necessitando de uma mediação direta para a constituição das palavras.

Na pesquisa de Hein (2010) o objetivo foi de verificar a eficácia da intervenção com o *software* Alfabetização Fônica Computadorizada em estudantes com deficiência intelectual, de escolas especiais e regulares. Os 22 estudantes pesquisados tinham entre 10 a 17 anos de idade. Os resultados indicaram melhora nas habilidades de escrita e leitura e nos indicadores de consciência fonológica apenas para as crianças e adolescentes do grupo experimental. Comparação com dados normativos identificaram que os participantes do grupo experimental apresentavam um desempenho semelhante ao de crianças no final do ensino infantil e, após a intervenção o desempenho era semelhante aqueles da 2ª série do ensino fundamental.

Ahlgrim-Delzell e Rivera (2015) realizaram uma pesquisa para investigar as abordagens de alfabetização empreendidas por dois professores de estudantes com “deficiências intelectuais severas”, sendo que uma das abordagens era convencional e a outra baseada na alfabetização emergente. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas, observação participante, análise de vídeos e revisão de documentos para examinar duas salas especiais que faziam parte de um estudo maior investigando a eficácia do *software MEville*, durante um ano escolar. O *software* conta com mais de 200 lições e fornece instruções e experiências em leitura, escrita, fala e audição. Os resultados do estudo indicaram que a instrução que estava mais centrada no estudante, que era interativa e mais abrangente possibilitou que os mesmos se envolvessem em níveis mais elevados de demanda cognitiva com maiores níveis de atenção, interesse e comunicação (uso do *software*) do que a instrução que focava no domínio e aquisição de habilidades (convencional).

2.2.3 PESQUISAS SOBRE AMBIENTES INCLUSIVOS

Em relação à perspectiva inclusiva, discutiremos a seguir as pesquisas nacionais desenvolvidas por Carvalho (2004), Duarte (2008), Silva (2009), Coyne e colaboradores (2012), Oliveira (2012), Courtade e outros (2013), Gomes (2013), Guebert (2013), Mesquita (2015), Silva (2015) com discussões a respeito da linguagem escrita para este público específico, apresentadas em ordem cronológica.

Carvalho (2004), a partir de um estudo de caso, analisou o nível de letramento apresentado por uma estudante com deficiência intelectual, inserida em classe comum. A partir de observações sobre as interações produzidas entre a estudante e a professora regente e de apoio, com os demais colegas e com a própria escrita, constatou que a mesma tinha um nível elementar de letramento. Contudo, a análise e a interpretação dos dados, pautada numa visão “sócio-interacionista” de desenvolvimento, possibilitou o entendimento de que essa problemática não se devia apenas à questão da deficiência intelectual, mas também à metodologia de ensino que fundamentava a prática pedagógica naquele contexto escolar.

No cotidiano escolar, Carvalho (2004) observou que a professora, no geral, selecionou tarefas que focavam prioritariamente na estrutura da palavra, partindo de letras e palavras isoladas, sem levar em conta sua significação e seu uso social, e para os estudantes com deficiência intelectual na sala (5) que tinham dificuldades em acompanhar o conteúdo, as atividades desenvolvidas não tinham nenhuma relação com o conteúdo negociado na sala. Entretanto, após observação da pesquisadora, a mesma constatou que apenas um dos estudantes apresentava deficiência intelectual e centrou sua análise apenas nessa criança. Eram atividades muito elementares, como ligar ou colorir figuras, cobrir pontinhos, fazer recortes, cópias de letras, palavras, seu nome, etc, subjugando o seu desenvolvimento ao déficit, a falta. Destarte, a análise de Carvalho (2004) nos trouxe elementos para compreender a relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem e o papel da mediação pedagógica sobre o curso do desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, a partir da escrita, pois apesar de estar imersa há 3 anos na escola, a estudante mal sabia escrever ou formar com autonomia seu nome, havendo, portanto, uma cisão entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Em Duarte (2008), o objetivo foi conhecer a situação escolar de estudantes com Síndrome de Down que frequentavam o Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara-SP, com foco em conteúdos correspondentes às séries que estavam matriculados. Cabe ressaltar que apesar dos estudantes (7) estarem

matriculados no ensino fundamental, tinham entre 14 a 21 anos de idade, pois anteriormente, haviam permanecido por um período escolar inicial em classes especiais e apenas um dos estudantes foi matriculado no ensino regular desde a Educação Infantil.

Para realização deste levantamento, Duarte (2008) realizou entrevistas com pais e professores e desenvolveu um grupo de estudos com aplicação de tarefas envolvendo leitura e escrita, nosso maior interesse.

Um dado muito interessante sobre a escolarização destes estudantes é que do ponto de vista dos pais, a permanência na classe especial, “[...] de um modo geral, não foi proveitosa, tanto em relação à aprendizagem quanto na socialização, pois os seus filhos permaneceram durante muitos anos nessas classes e não tiveram domínio da leitura e escrita, além de uma convivência social bastante restrita” (DUARTE, 2008, p. 108). Entretanto, os pais destacam que a classe especial foi a porta de entrada para a escolarização dos filhos, já que a escola regular naquele momento não possibilitava a matrícula na classe comum.

A classe comum, segundo os pais, apesar de não proporcionar diferenciações metodológicas significativas para os estudantes, diferentemente da classe especial, oferece e exige mais a aprendizagem de conteúdo, o que faz com que eles se dediquem mais, além de proporcionar uma maior socialização.

Ainda sobre o processo educativo nas classes comuns, segundo dados obtidos junto aos professores, no geral, as estratégias que mais produziram efeito para o entendimento dos estudantes foram as que envolviam a utilização de materiais concretos, explicações e acompanhamento individuais e a disponibilização de mais tempo para entenderem e resolverem as atividades que exigiam interpretação e abstração, todavia, não acompanhavam o conteúdo como os demais estudantes da turma, mesmo os que estavam matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização.

Na pesquisa aqui apresentada foram desenvolvidas tarefas de interpretação, desenho, escrita e reconto de histórias. Em relação as estratégias de ensino, a pesquisadora verificou que os estudantes participantes necessitavam muito do apoio da pesquisadora para recontar as histórias lidas, perguntando-os sobre os fatos acontecidos na sequência, sem esta intervenção, não conseguiam lembrar a história. Tendo em vista que apresentavam atrasos significativos na linguagem oral, que acarretavam dificuldades no encadeamento de palavras, o que se refletia também na linguagem escrita.

Para o desenho das histórias pelos estudantes, a pesquisadora também precisou retomar oralmente com eles quais eram os personagens presentes, pois em sua maioria, os estudantes representaram elementos que não eram constituintes ou relevantes para história.

Segundo Duarte (2008),

[...] ficou evidenciado que eles têm condições de aprender de maneira mais significativa se houver o apoio de uma mediação, fazendo sempre perguntas, levando-os a pensar sobre acontecimentos e fatos, bem como discutir leituras realizadas em voz alta e fazendo revisões de assuntos já conhecidos e também disponibilizando atenção individual, como foi o caso do grupo. (p. 131)

Desse modo, Duarte (2008) ao enfatizar a necessidade da mediação pedagógica, oferece-nos indicações muito importantes sobre a necessidade do uso de estratégias diferenciadas para este público que, de modo geral, podem ser resumidas como sendo: apoio do professor para organização do pensamento pelo estudante, por meio de perguntas que direcionem sua ação ou resposta; disponibilização de maior tempo para realização das tarefas propostas, principalmente as que envolvem a escrita, haja vista o ritmo diferenciado de aprendizagem; oferta de ensino individualizado, em situações de novas aprendizagens; apoio de recursos concretos para compreensão dos conteúdos e, o oferecimento de experiências diversas envolvendo o conteúdo proposto (neste caso, a escrita), além da necessidade de retomada pelo professor dos conhecimentos e assuntos já apresentados, principalmente, quando se apresenta um novo conteúdo.

Na pesquisa desenvolvida por Silva (2009), o contexto analisado era de uma classe comum, com um estudante com paralisia cerebral e deficiência intelectual. Seu objetivo era discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de estudantes com “deficiência mental”, pois considerava que a prática educativa é fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos. Com foco na inclusão escolar, Silva (2009) permaneceu por um período observando a sala de aula e cercando-se de outros dados importantes para a análise, tais como: regimento da escola, atividades do estudante e entrevistas com a professora da classe comum e do atendimento educacional especializado.

Um aspecto metodológico diferenciado nesta pesquisa foi a disponibilização das anotações de campo da pesquisadora para a leitura pela professora da turma, o que suscitou uma autorreflexão sobre sua prática educativa a respeito da importância da mesma para aprendizagem deste estudante. Essa estratégia aproximou a professora e a pesquisadora e possibilitou a elaboração de atividades que favoreceram o desenvolvimento do estudante.

Em relação às questões de alfabetização, Silva (2009) observou que a professora desenvolvia uma prática pedagógica focada em tarefas de cópia, silabação, treino da letra cursiva, mesmo sendo uma classe de alfabetização e com a presença de um estudante com

dificuldades motoras e, a ênfase na leitura oral produzida em coro, muitas vezes sem a devida compreensão do escrito pelos estudantes.

A partir da leitura das anotações da pesquisadora, na entrevista reflexiva sobre o conteúdo delas, a professora passou a perceber as necessidades do estudante com deficiência, a avaliar e observar o que ele conseguira realizar, e com isso, passou a rever-se como professora, buscando novas práticas e interagindo de forma mais pontual com o mesmo, apesar das condições adversas para oferecer o auxílio necessário ao estudante: falta de profissional de apoio na sala de aula, número de estudantes em classe e inexistência de parceria colaborativa com o professor do atendimento educacional especializado.

No Estado de Nova Inglaterra, Estados Unidos, foi realizada uma pesquisa por Coyne et al (2012) sobre os benefícios da leitura de contos de fadas com uso de um software de leitura associados a outros de consciência fonológica e fonêmica. Participaram do estudo, cinco salas de aula, de cada um dos dois Estados, sendo 5 de intervenção e quatro de controle, com estudantes incluídos. Foram selecionados 16 estudantes que tinham funcionamento intelectual significativamente abaixo do esperado e déficit em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo, mas que apresentavam linguagem verbal. O programa de alfabetização baseava-se em cinco eixos: consciência fonológica, fonética, fluência, vocabulário e compreensão. Na sala de aula de intervenção o foco do trabalho foi mais na compreensão da leitura enquanto que na sala controle, o foco esteve na aquisição de habilidades. Em comparação ao texto impresso, o uso de E-Books no grupo de intervenção, proporcionou que os estudantes interagissem com a linguagem de diferentes modos: eles viam, ouviam, liam, e interagiam com o software, acessavam itens do glossário, ouviam a história em voz alta e tinham áudio de retorno para confirmar a leitura que haviam feito. Através do Desenho Universal para aprendizagem por meio de livros, complementados por *software* de consciência fonética e fonológica os alunos leram, responderam, e interagiram com histórias e atividades que proporcionaram múltiplos caminhos para a aprendizagem, melhorando a compreensão de leitura de jovens estudantes com desafios intelectuais significativos.

Oliveira (2012) a partir de sua pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, apresentou dados relacionadas à formação dos professores e do desempenho na área da escrita e da leitura de alunos com deficiência intelectual do ciclo 1 do ensino fundamental, a partir do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – SME-SP. A pesquisa contou com momentos de formação dos professores e, posterior aplicação pelos mesmos do RAADI nas escolas municipais. Os resultados indicaram

a abordagem piramidal como estratégia de formação de professores e, em relação à aprendizagem dos alunos suas competências são melhores em leitura e apresentam melhoras no percurso do ciclo 1 do ensino fundamental.

Courtade et al (2013) desenvolveu um estudo em Kentucky (Estados Unidos) que teve como objetivo investigar os efeitos da atuação conjunta entre professores da educação especial e professores de educação geral para desenvolver e implementar análise de tarefas a partir de histórias com estudantes com “deficiência intelectual moderada” e autismo. Participaram deste estudo 3 estudantes com deficiência intelectual que frequentaram uma escola regular e contaram com ensino adicional de um professor de educação especial. Na sala de um dos estudantes o ensino de leitura se deu com suporte do professor de educação especial na própria sala de aula regular. Em outra sala, a própria professora da sala regular realizou as atividades de leitura e na terceira sala a professora de educação especial ajudou após a intervenção da professora da classe regular. Os resultados sugerem que educadores especiais e gerais podem efetivamente projetar e implementar aulas com adaptação de histórias de acordo com as necessidades individuais dos estudantes com “deficiência intelectual moderada” e “grave” através de aulas com metodologia sistemática e explícita, tais como: direcionar a atenção do aluno para o texto (frases, palavras), simplificar o conteúdo do texto. Além disso, o estudo indica que o uso de livros adaptados pode ser um método efetivo para aumentar o engajamento acadêmico dos estudantes em salas de aula comuns durante as tarefas de leitura.

Preocupada também com a apropriação da escrita em detrimento das estratégias de ensino empreendidas na classe comum, Guebert (2013) analisou se neste contexto as práticas pedagógicas desenvolvidas favoreciam a sua apropriação por um estudante diagnosticado com deficiência intelectual, matriculado no 3.º ano do Ensino Fundamental, e se estas práticas diferiam das utilizadas para os demais estudantes.

Após realizar vídeo-gravações das aulas ocorridas na disciplina de Língua Portuguesa e analisar os dados, a pesquisadora verificou que não havia uma adaptação curricular voltada ao ensino deste estudante e, que, portanto, as estratégias de ensino utilizadas pela professora responsável pela alfabetização do estudante com deficiência intelectual não eram distintas da utilizada com as demais crianças.

Pelo fato do estudante contar com o apoio de uma professora auxiliar em muitas situações de escrita, a auxiliar soletrou as letras que este deveria utilizar, requisitando a ele apenas o domínio das letras e não a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético. Em outros momentos, no entanto, quando oferecida uma referência visual para a

produção de uma escrita, o estudante apresentou um desempenho superior em comparação a solicitações para que realizasse escritas espontâneas. Por outro lado, também, suas produções textuais, em oposição a dos demais colegas, não era objeto de análise e reflexão coletiva, nem mesmo de forma individualizada com a professora, o que demonstrava implicitamente uma visão de incapacidade do sujeito com deficiência intelectual, sem exigências por parte da professora, apesar de muitas vezes, esta solicitar que a auxiliar o deixasse escrever sozinho.

O trabalho desenvolvido por Mesquita (2015) centrou suas atenções também na análise do processo de alfabetização de uma criança com DI na perspectiva inclusiva, com um estudante do 1.º ano do ensino fundamental, enfatizando o papel da mediação com o outro no cotidiano escolar.

Tendo em vista uma análise pautada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a pesquisadora procurou obter dados sobre a criança a partir dos registros de seu prontuário, entrevistas com professores da escola e com a professora do atendimento educacional especializado, coordenação da escola e a família e do cotidiano escolar, realizando observação participante.

Na classe comum, no 1.º semestre letivo, a metodologia que prevalecia era a cópia no caderno de registros escritos no quadro negro, resolução de atividades fotocopiadas comuns a todos os estudantes da turma, para pintura, escrita espontânea, apesar da criança não dispor de uma coordenação motora que lhe possibilitasse pintar nos espaços delimitados, recortar nos contornos e realizar registros escritos, ou seja, ela produzia rabiscos aleatórios e recortes sem uma direção.

Analisando o desempenho da criança nesses tipos de atividades, Mesquita (2015) considera que quando as atividades exigiam habilidades mecânicas, a criança não demonstrava interesse, principalmente, porque não contava com ajuda para a realização de tarefas de escrita.

No 2.º semestre letivo, esta criança foi transferida de escola e a metodologia desenvolvida diferenciou-se da anterior. O professor partia de um texto, para desenvolver tarefas relacionadas à escrita e à leitura e, quando o gênero textual era uma música a criança ficava empolgada, movimentando o corpo e se interessava mais.

A partir dos dados obtidos, Mesquita (2015) concluiu que existia um elo de comunicação entre profissionais da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), portanto as atividades introduzidas na classe comum continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais.

Entretanto, quando a criança contava com ajuda de estagiária, que lhe dirigia sua atenção, suas produções escritas se diferenciavam. Na segunda escola, a criança passou a contar com o auxílio de uma estagiária e com maior envolvimento do professor da classe, que passou a adaptar suas atividades, com orientação da professora do AEE, além do envolvimento de outros professores da área de Informática, Inglês e Educação Física.

No decorrer desse processo, a criança deu saltos qualitativos na aprendizagem dos conteúdos escolares: identificação de várias letras do alfabeto, leitura e escrita do seu nome e de algumas palavras com ajuda do professor. Distinguia algumas cores, numerais, participava das aulas, respondendo às perguntas do professor, utilizava os espaços delimitados para fazer as atividades, participava das brincadeiras, sabia manusear o computador, brincava com os jogos e fazia as atividades dos livros interpretando as situações complexas (MESQUITA, 2015).

Esses avanços no desenvolvimento do estudante, do ponto de vista da pesquisadora, deveram-se, principalmente, à existência de um trabalho em conjunto entre o AEE e os professores da classe comum, no entanto, Mesquita (2015) aponta que alguns professores não compartilhavam da mesma visão sobre as capacidades da criança, subestimando-a.

Os resultados demonstraram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita, assim como de outros conteúdos e habilidades, foi fulcral para o desenvolvimento intelectual dessa criança, para além de suas competências reais, ampliando sua zona de desenvolvimento eminente.

Nessa mesma direção, temos o trabalho desenvolvido por Silva (2015), que também tem como objetivo descrever as práticas pedagógicas, sobretudo as que se referem à alfabetização, desenvolvidas por docentes de classes de alfabetização, pertencentes a escolas municipais da cidade de Limeira-SP.

Para coleta de dados Silva (2015) analisou o Projeto Político-Pedagógico das escolas em que estudantes com deficiência intelectual estavam matriculados e realizou um período de observação nas salas de aulas em que os mesmos estavam matriculados, totalizando 10 escolas da rede municipal e um total de 11 professores, que foram entrevistados.

Em sua observação, a citada pesquisadora observou na sala de aula: a organização, a gestão da aula, a interação, o discurso do professor, o discurso do estudante, a relação entre os estudantes – sentimento de comunidade, o clima de sala de aula, as atividades pedagógicas, as intervenções pedagógicas, a metodologia de ensino em relação à alfabetização e as atitudes do professor diante do estudante com deficiência intelectual.

Em classes diferentes, a pesquisadora observou tanto práticas pedagógicas que incluíam os estudantes com deficiência intelectual, quanto os deixavam totalmente alheios ao processo de alfabetização. Como práticas promotoras de aprendizagem da linguagem escrita para este público, Silva (2015) considerou: tarefas realizadas em grupos, duplas e faziam parte do contexto das crianças, as quais eram chamadas o tempo todo para participar e encorajadas a dar opiniões. E de modo oposto, atividades de leitura que se resumiam a leitura coletiva dos nomes dos estudantes, da sequência do alfabeto, leitura de sílabas, família silábica, uma grande quantidade do tempo de aula dispendido para atividades de cópias, utilização de textos de cartilhas e pouco ou nenhum tipo de intervenção pedagógica individual para apoiar o estudante na resolução das tarefas, além disso, havia também algumas práticas segregadoras na organização dos estudantes, sentando-os em filas para alunos considerados fracos, não os chamando a participar de correções coletivas, uso de dicionários, etc.

Apesar de haver um planejamento pedagógico adaptado pelos professores das salas de recursos que acompanhavam estes estudantes, entregue aos professores da classe comum, estes alegavam não o executar por considerá-lo complexo demais para a realidade da sala de aula ou ainda, alguns professores que realizavam a própria adaptação das atividades propostas em sala, ofereciam opções totalmente diversas do que era proposto para os demais estudantes da turma, como um currículo paralelo para o estudante com deficiência intelectual.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que a alfabetização enquanto objetivo a ser perseguido no ensino fundamental, não era considerada prioridade no ensino de estudantes com deficiência intelectual, pois sua apropriação era considerada praticamente impossível pelos professores da classe comum.

Para Silva (2015), este fato se agravava diante das possibilidades de aprendizagem apresentadas por estes estudantes, considerados pela pesquisadora, aptos à aprendizagem, por possuírem um grau de deficiência intelectual leve.

É importante destacar, que o trabalho desenvolvido por Silva (2015) demonstrou que os professores, em sua maioria, não tinham clareza de como alfabetizar não apenas o estudante com deficiência intelectual, mas também os demais estudantes da turma. Existe um desconhecimento por parte desses professores, sobre qual teoria fundamenta suas práticas e de que modo podem desenvolver estratégias de ensino eficazes, pois pautam suas ações nas tarefas propostas por cartilhas, mesmo que não contassem com a aprovação da coordenação pedagógica da escola.

Além do levantamento nacional de pesquisas sobre esta temática, realizamos uma pesquisa na base de dados OÁSISBR, com os passos anteriormente detalhados, na qual

obtivemos publicações de origem portuguesa, utilizando os mesmos descritores das publicações nacionais. Em linhas gerais, os cinco trabalhos selecionados (POLICARPO, 2010; CUNHA, 2012; GOMES, 2013; SILVA, 2013) trataram de recursos e estratégias diferenciados para o ensino da leitura e escrita de estudantes com deficiência intelectual em contexto inclusivo.

Policarpo (2010), teve como objetivo realizar mudanças nas práticas da sala de aula, concomitantemente com a aquisição de competências acadêmicas de leitura e escrita e dos comportamentos sociais, numa perspectiva inclusiva. Propondo-se, portanto, a realizar uma investigação-ação, verificou durante a aula, quantas vezes o estudante com deficiência era escolhido, além de realizar entrevista com a professora da turma, pesquisa documental sobre a proposta pedagógica da escola e seu currículo; observação da turma, e intervenção com a criança no próprio grupo escolar e na família.

Nas intervenções realizadas por Policarpo (2010), foi privilegiado o trabalho em grupo, de modo que cada estudante pudesse realizar alguma tarefa, dentro de suas possibilidades. No caso dos estudantes que não sabiam ainda ler, foram preparadas fichas contendo palavras associadas às imagens. A maioria das atividades era realizada oralmente, como foco na interpretação de histórias. Quando um dos estudantes não conseguia completar a ideia ou dar a resposta, um dos demais estudantes era convidado a colaborar com o colega. Nas situações em que não havia participação dos estudantes com deficiência intelectual, a pesquisadora também realizava perguntas mais pontuais para que se recordassem do ocorrido na história. Como resultado, Policarpo (2010) aponta que a presença de estudantes com deficiência trouxe benefícios para a aprendizagem do grupo, tendo em vista a necessidade de adoção de estratégias e metodologias diferenciadas.

Também desenvolvendo uma pesquisa de intervenção, Cunha (2012) teve como objetivo principal desenvolver estratégias e conteúdos num enfoque funcional da leitura e da escrita, em uma sala de aprendizagens funcionais (SAF)²⁵, duas estudantes com deficiência intelectual. Após a implementação da intervenção, concluiu que a aplicação de atividades com foco no currículo funcional havia melhorado as competências de comunicação oral e escrita das estudantes, assim como, propiciado sua autonomia.

²⁵ A pesquisadora explica que esta sala procura desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e atividades funcionais com os estudantes com déficit cognitivo, sobretudo, atividades de vida diária (CUNHA, 2012).

Gomes (2013) a partir da aplicação de um *software* inclusivo: "Comunicar com símbolos"²⁶ e *software InVento 2* buscou promover a aprendizagem de competências de leitura e escrita de palavras ou pequenas frases funcionais, de forma global, a fim de aumentar a autonomia e autoestima de estudantes com deficiência intelectual. O *software* inclusivo utilizado mostrou ter um forte potencial pedagógico e constituiu-se como uma ferramenta adequada para a construção de materiais de apoio. O estudante conseguiu atingir os objetivos propostos, adquirindo as competências de leitura, de forma global, num âmbito funcional, com grandes ganhos na sua autonomia em contexto escolar e autoestima.

Ainda sobre o uso de recursos diferenciados, Silva (2013) desenvolveu uma pesquisa de intervenção em contexto brasileiro, apesar de ser vinculada a um programa de Pós-graduação português, na qual propôs a construção da biografia dos próprios estudantes, por meio do *software Movie Maker*²⁷. A autora tinha como hipótese, que este recurso favoreceria o letramento de dois estudantes com deficiência intelectual, matriculados em uma turma de 2.º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, não foi possível obter informações sobre o resultado do trabalho, pois tivemos acesso apenas ao resumo, com informações insuficientes sobre a aplicação deste recurso tecnológico.

Com base no levantamento realizado, tanto nacionalmente quanto internacionalmente, consideramos que a linguagem escrita ainda é um objeto cultural de difícil acesso aos estudantes com deficiência intelectual, mesmo em contextos especializados, como também na escola especial, tendo em vista a priorização do ensino de habilidades básicas em detrimento do ensino dos conteúdos escolares e, quando se propunham tarefas de escrita, estas eram descontextualizadas e mecânicas.

Vimos por outro lado também, proposições que enfatizavam o uso de recursos diferenciados, que do nosso ponto de vista, não abordam a necessidade de mediação pedagógica para o desenvolvimento cultural e psíquico do estudante com deficiência intelectual, tendo em vista a necessidade de motivação, direcionamento para que esse estudante aprenda, como também demonstraram outras pesquisas.

Como defende Oliveira (2010, p. 340):

É preciso que as práticas da leitura e da escrita aconteçam de forma mais prazerosa e mais concreta, consequentemente, mais fácil, uma

²⁶ GONÇALVES, S. *Comunicar com Símbolos: avaliação do seu potencial pedagógico*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2012.

²⁷ O *Movie Maker* é um editor de vídeo do Windows, que foi lançado em 2000, com recursos para edição de trilha sonora, filtros de imagens e efeitos de transição, na edição de pequenos vídeos. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/windows/O-que-e-e-como-usar-o-Windows-Movie-Maker>>.

vez que a criança poderá identificar sua função através de contextos significativos no interior das salas de aula. Quando se trata de alunos com algum déficit cognitivo, como aqueles com deficiência intelectual, tais ambientes hão de ser mais atraentes. É necessário que o aprendizado ocorra de maneira a instigar o indivíduo pela busca de conhecimento e pela prática da leitura e da escrita (2010, p. 340)

Em relação ao contexto inclusivo, apesar do aumento do número total de matrículas de estudantes com deficiência no Brasil, a partir de 2008 (INEP/MEC, 2017), as pesquisas trouxeram dados alarmantes em relação à escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Apesar de fazerem parte, em sua maioria, da escola regular, que tem como missão garantir a alfabetização até o 3.º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), mesmo que grande parte das escolas pesquisadas dispusessem da figura do professor de educação especial, verificou-se que a concepção e as práticas pedagógicas dos professores da classe comum, em sua maioria, ainda são alicerçadas na crença de que estes estudantes não possuem condições cognitivas para se apropriarem da linguagem escrita.

No cotidiano escolar, em geral, são impedidos de participar de tarefas coletivas, envolvendo a escrita e leitura. Ou ainda, quando lhes são oferecidas situações de escrita e leitura, estas são preparadas sem considerar suas especificidades. O ambiente escolar, desse modo, não lhes garante mediações pedagógicas que atuem em seu nível de desenvolvimento eminente e tão pouco desenvolve ações entre os estudantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 MÉTODO

“A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso com a participação de 2 (dois) estudantes, cujo foco de investigação foi a mediação pedagógica envolvida em práticas de alfabetização em estudantes com deficiência intelectual.

Como aponta André (1984), o estudo de caso pode contar com a participação de uma pessoa ou de uma situação particular, como se coloca nesta pesquisa: o fenômeno da deficiência intelectual.

Apesar de contarmos com poucos sujeitos, sendo uma amostra pouco representativa deste fenômeno, os dados aqui trazidos podem contribuir para a reflexão acerca da mediação pedagógica para estudantes com deficiência intelectual, pois é impossível termos um consenso sobre o ensino voltado a esta população, dadas as variáveis que influem na constituição do ser humano.

Cada homem é único, cada caso é único e não pode ser generalizado, haja vista que a realidade é complexa, multifacetada e os fenômenos são historicamente determinados.

[...] embora para conhecer seja necessária uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado [...] (KUENZER, 1998, p. 65).

A pesquisa que subsidiou esse estudo denomina-se: *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino*²⁸ (2014), realizada em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, a partir de um acordo de Cooperação firmado entre esta Universidade e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS) (coordenação geral do projeto), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e contou com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade

²⁸ Esta pesquisa contou com auxílio financeiro do CNPq (MCTI/CNPQ/MEC/CAPES N. 18/2012), por meio de Edital público para projetos das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que integraram as equipes de trabalho, divididas por localidade (OLIVEIRA, 2012).

Objetivando a análise dos dados obtidos na intervenção realizada na cidade de Marília, centramo-nos nossas atenções na seguinte questão: Como ocorreu a mediação pedagógica entre estudantes e pesquisadores e, em que medida, a mediação pedagógica pode contribuir para o processo de constituição da linguagem escrita em estudantes com deficiência intelectual?

Desse modo, nos propusemos a analisar as contribuições da mediação pedagógica em situações de alfabetização em estudantes com deficiência intelectual, recorreremos a diferentes procedimentos e instrumentos de coleta a fim de obter dados que pudessem abarcar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e a dinâmica desse processo.

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para a realização da pesquisa foram seguidos todos os procedimentos éticos relacionados aos participantes da pesquisa exigidos para pesquisa com seres humanos, conforme Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 196 de 10 de outubro de 1996. Inicialmente, o trabalho se concentrou nas solicitações de autorização e submissão do projeto para o Comitê de Ética da UNESP, campus de Marília, por meio da Plataforma Brasil. Toda a documentação foi apresentada conforme as exigências protocolares, o que levou um tempo considerável, considerando-se os procedimentos específicos de cada Secretaria.

Em Marília realizaram-se três reuniões na Secretaria Municipal de Educação de Marília, uma para solicitar autorização da Secretária Municipal para o desenvolvimento do projeto; outra com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas nas quais estavam matriculados os estudantes com deficiência intelectual, para apresentação do projeto, solicitação de apoio e esclarecimento de todos os procedimentos, inclusive todo o processo de avaliação: questionário para os professores, familiares e estudantes e uma reunião com os pais, para explicação e solicitação de autorização, momento em que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

O parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP-Marília considerou que o projeto “está de acordo com as exigências éticas e científicas” e o aprovou sob o Parecer n. 0908/2014 cuja homologação se deu em reunião do CEP, em 22/01/2014 (Anexo B).

3.3 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA E ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

Para o projeto de pesquisa integrado realizou-se levantamento de estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental, Ciclo I, que estivessem cursando

o 2.º ou 3.º ano escolar no ano de 2014, pertencentes à faixa etária de 8 a 11 anos, matriculados nas redes de ensino dos municípios do Rio de Janeiro, São Paulo e Marília.

Para definição da amostra, a pesquisa integrada considerou os seguintes critérios para composição do grupo experimental: possibilidade e aceite total da família em relação à participação do estudante na pesquisa, laudo clínico demonstrando o diagnóstico de deficiência intelectual, o descarte de qualquer outra deficiência associada, o ano escolar em que estavam matriculados e ter entre 8 a 11 anos de idade.

Em Marília, a pesquisa contou com a participação inicial de 8 (oito) estudantes que foram agrupados em grupos de 4 (quatro), em período contrário a matrícula escolar, divididos entre o período da manhã e tarde.

Para nosso estudo foram selecionados 2²⁹ (dois) estudantes, de acordo com os seguintes critérios: frequência até o final do projeto de intervenção e sua participação no grupo do período da manhã, tendo em vista que participamos diretamente da intervenção com esses estudantes.

3.4 BREVE DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

As informações apresentadas sobre os estudantes foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada com suas mães, no final do ano de 2013, ou seja, antes de iniciarmos a intervenção.

Os estudantes identificados como Paulo e José³⁰ em 2014 estavam matriculados no Ensino Fundamental, na rede de ensino municipal de Marília, em escolas diferentes. Ambos possuíam, no início da pesquisa, laudo médico com diagnóstico de deficiência intelectual.

Quadro 2 - Dados dos estudantes selecionados

Estudante	Data Nascimento	Idade na coleta	Gênero	Ano Escolar
Paulo	02/02/2005	09 anos	Masculino	2.º ano E.F.
José	27/04/2004	10 anos	Masculino	3.º ano E.F.

Fonte: Oliveira (2015)

3.5 PREPARAÇÃO DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO E DE INTERVENÇÃO

No decorrer do ano de 2013 enquanto a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP-Marília era aguardada, foram realizadas reuniões de preparação da equipe para estudo coletivo, com o objetivo de se constituir uma base teórica comum aos participantes,

²⁹ Durante as sessões de intervenção, tivemos a presença dos quatro estudantes apenas até a sessão 3 (três). Depois, permanecemos com três estudantes até a sessão 10 (dez) e, por fim, com apenas dois estudantes da sessão 11 (onze) a sessão 27 (vinte e sete).

³⁰ Os nomes dos estudantes foram alterados para preservar a sua identidade.

conhecer o método cubano de alfabetização com a orientação de pesquisadores da Universidade de Havana a fim de subsidiar a preparação de material de avaliação dos participantes e o planejamento da proposta de intervenção no Brasil.

Para este estudo inicial, foram realizadas duas reuniões em São Paulo, com a participação de toda equipe, inclusive a do Rio de Janeiro, Marília e São Paulo. Também foram realizadas outras reuniões em cada um dos polos de intervenção para o alinhamento da equipe e planejamento de atuação.

Nas reuniões os temas estudados e debatidos foram: 1) o desenho metodológico do projeto; 2) definição e estruturação das ações iniciais do projeto; 3) discussão teórico-metodológica sobre alfabetização; 4) diagnóstico prescritivo: A medida, a avaliação e o diagnóstico psicológico: uma recolocação do problema; Avaliação educativa e o diagnóstico psicológico na perspectiva histórico-cultural; Avaliação psicológica e educação escolar: aproximações e instrumentos e a prática de avaliação; 5) Instrumento de Avaliação para a Pesquisa: elaboração e análise das propostas de avaliação e sugestões de adequação pela equipe de Marília; 6) Estudo da amostra e definição de cronograma de avaliação; 7) Definição de estudo piloto para o processo de avaliação dos estudantes; 8) Estabelecimento de cronograma para realização do questionário com os professores dos estudantes participantes; 9) Definição da amostra; 10) Curso teórico sobre consciência fonológica, ministrado por fonoaudióloga pertencente ao GEPIS, aos pesquisadores de Marília (OLIVEIRA, 2015).

Após esse momento de preparação e estudo para início da proposta de intervenção em cada localidade, foi realizada uma análise geral dos resultados obtidos na avaliação inicial e definiu-se que o projeto integrador selecionaria os dados relativos a: percepção, memória, simbolismo, coordenação viso-motora, coordenação motora fina, linguagem (compreensão e manutenção do diálogo), leitura e escrita e, apenas em Marília, a aplicação posterior de uma avaliação complementar de consciência fonológica³¹.

As ações empreendidas coletivamente com a participação dos núcleos de pesquisa do PADI, que envolveram reuniões para preparação da equipe e definição dos instrumentos de coleta de dados, possibilitaram o planejamento das intervenções conforme a especificidade de cada localidade, bem como as características dos sujeitos de pesquisa envolvidos, trazendo unidade em algumas ações e possibilitando a diversidade de atuação em cada núcleo.

Tendo em vista que participamos desde as reuniões de planejamento do PADI, especificamente em Marília, além de atuarmos diretamente com o grupo dos estudantes que

³¹ Os dados obtidos na avaliação de consciência fonológica não serão objeto de análise nesta pesquisa, tendo em vista que nosso objeto de pesquisa é a mediação pedagógica no contexto das sessões de intervenção.

frequentaram o projeto no período da manhã, definimos como alvo de nossa investigação o estudo de caso com esse grupo.

3.6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

No presente estudo, diferentes fontes para a coleta de dados foram utilizadas para posterior análise: registros de observação e fontes documentais.

3.6.1 REGISTROS DE OBSERVAÇÃO

O grupo de estudantes nos quais focamos nossa pesquisa era da cidade de Marília e envolveu dois estudantes, contou com a participação de dois pesquisadores do GEPIS-UNESP, dentre os quais, a autora desta pesquisa.

Para a filmagem das sessões, o PADI contou com um assistente de pesquisa, responsável por posicionar a câmera de modo a captar as interações ocorridas entre os pesquisadores e os estudantes para o armazenamento digital das filmagens produzidas.

Como em vários momentos foram realizadas atividades no chão, no quadro branco, na mesa ou em pé, foi necessário reposicionar constantemente a câmera para captar os deslocamentos ocorridos pelos participantes durante a sessão, em virtude da realização das diversas atividades lúdicas com os estudantes.

É importante esclarecer que o uso da filmagem foi iniciado já no momento das avaliações iniciais, antes mesmo do início do processo de intervenção, que ocorreu no mesmo local onde se deram as intervenções. Isso possibilitou a verificação das condições técnicas que garantiriam a viabilidade da presença da filmadora durante os atendimentos, a reação dos estudantes e o posicionamento necessário de modo a não trazer prejuízos para a coleta.

O registro das filmagens procurou resgatar a dinâmica e as relações dialógicas estabelecidas entre os pesquisadores e os estudantes com deficiência intelectual, descrevendo da forma mais fidedigna as falas, ações e reações ocorridas.

3.6.2 FONTES DE PESQUISA

A partir dos documentos pertencentes ao PADI, foram selecionadas fontes principais, de acordo com os interesses da pesquisa, as quais foram selecionadas: a) o prontuário dos estudantes no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE, b) entrevista com a família do PADI (Anexo C), c) questionário com professores do PADI (Anexo D), d) registro dos dados de matrícula de cada estudante, e) diário de campo de visita escolar, f) registros de avaliação do PADI (inicial e processual), g) recortes das cenas

significativas, h) as tarefas realizadas por cada estudante no projeto, e; i) plano de intervenção semanal.

- a) Prontuário do EDI – No CEMAEE, tivemos acesso ao prontuário dos estudantes pertencentes ao projeto, nos quais foram coletadas informações sobre o percurso diagnóstico, a partir dos seus laudos médicos;
- b) Entrevistas com família: as entrevistas com as famílias ocorreram no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES, local dos encontros da intervenção pedagógica. Algumas foram realizadas após reuniões com os pais do projeto e outras em horário mais adequado para a família, com duração de cerca de uma hora. As entrevistas foram conduzidas pelos pesquisadores do PADI local, no final de 2013, e foram compostas por um roteiro semiestruturado elaborado pelos coordenadores do PADI com o objetivo de levantar dados sobre o desenvolvimento, escolarização, sentimentos e atuação da família em relação ao estudante em análise. Para caracterização dos estudantes, foram sintetizadas as informações mais relevantes acerca do processo diagnóstico, da individualidade dos sujeitos e das impressões da família sobre a história e percurso escolar dos estudantes;
- c) Questionário com professores: a aplicação do questionário com os professores, foi realizada de forma supervisionada, pelos pesquisadores do PADI, ao final de 2013, nas próprias escolas dos estudantes de forma a esclarecer suas dúvidas, caso as tivessem e, ao mesmo tempo, garantir o preenchimento e devolução. O preenchimento do questionário³² teve em média a duração de 30 minutos, tendo em vista a carga horária e disponibilidade do professor. Este roteiro era composto por questões abertas e também com alternativas. A partir dos dados trazidos pelo questionário, pudemos conhecer as dificuldades dos professores em relação ao trabalho pedagógico, as necessidades específicas de cada estudante apresentadas na classe comum e a aprendizagem dos conteúdos, especificamente na área da linguagem escrita;
- d) Registro dos dados de matrícula escolar: a partir dos dados do PRODESP, obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, coletamos o percurso escolar de cada um dos estudantes, desde a Educação Infantil até o ano de 2014, ano da coleta;

³² O roteiro do questionário foi elaborado pelo Dr. Guillermo Arias Beatón (Faculdade de Psicologia – Universidade de Havana), com tradução da Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon (Universidade Cruzeiro do Sul), especificamente para o projeto de cooperação intitulado PADI.

- e) Diário de campo da visita escolar: visita à escola de um dos estudantes, tendo em vista que não foi possível realizar a visita na sala de aula de José, em virtude das ausências da professora regente. Na visita realizamos uma descrição geral das cenas observadas com foco na organização do trabalho pedagógico em relação a Paulo;
- f) Registros de avaliação: o registro de avaliação individual foi produzido pela equipe do PADI, com a finalidade de realizar registros específicos sobre a aprendizagem do estudante, durante o processo de intervenção. Os dados trazidos pelos registros de avaliação, nos possibilitaram a visualização do percurso individual de cada sujeito, assim como a condição do estudante nas áreas da leitura, escrita, memória e linguagem, indicando o que era capaz de realizar sozinho, com ajuda, parcialmente e o que não realizava ainda, numa perspectiva processual, com vistas a indicar seu desenvolvimento futuro e não somente as limitações apresentadas em decorrência da deficiência.

Quadro 3 - Registro de avaliação individual do PADI

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (PADI)					
Registro de Avaliação Individual					
Nome do Estudante:			Data: / /		
Indicadores	RS	RP	RA	NR	Observação
1. Percepção: reconhecimento de figuras					
Quadrado					
Circunferência					
Triângulo					
Retângulo					
2. Percepção e coordenação viso-motora					
Desenha o quadrado com base em suas metades					
Copia figuras a partir dos modelos					
Traçados retos					
Completa traçados					
Traçados arredondados					
Traçados de riscos: laços					
Diferenças entre figuras					
Diferenças entre conjunto de letras					
Semelhanças entre figuras					
Semelhanças entre conjunto de letras					
3. Coordenação motora-fina					
Cópia de letras					
Cópia de frases					
4. Leitura					
Leitura de parágrafo					
Compreensão da leitura					
5. Escrita					
Palavra monossílaba					
Palavra dissílaba					
Palavra trissílaba					
Palavra polissílaba					
Frase					
6. Memória					
Memória imediata					
Memória após 30 minutos					
7. Simbolismo					
Reconhecimento de imagem					
Acontecimento na cena					
Título da cena					
8. Linguagem					
Compreende as ordens simples					
Compreende ordens complexas					
Comunica seus desejos					
Conta ou narra fatos vividos					
Consegue se comunicar com clareza					
Consegue se comunicar com dificuldades					
Mantém diálogo					
Legenda: RS – realiza satisfatoriamente RP – realiza parcialmente RA – realiza com ajuda NR – não realiza					

Fonte: Oliveira (2015)

- g) **Cenas significativas:** como o foco da pesquisa não reside diretamente sobre o processo de alfabetização, mas na busca por evidenciar as formas de mediação pedagógica empreendidas em relação à linguagem escrita, envolvendo os dois estudantes com deficiência intelectual, selecionamos as sessões de intervenção que atendiam ao critério de terem a presença dos dois estudantes e que fossem representativas tanto do início, meio e fim da pesquisa, como também variadas em relação às temáticas;
- h) **Tarefas dos estudantes:** durante o processo de intervenção, foram desenvolvidas tarefas envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita, elaboradas pelos pesquisadores do PADI local, relacionadas às temáticas das sessões. Estas tarefas envolviam habilidades de leitura e escrita de palavras, sílabas, textos, frases a partir de temáticas variadas. Foram coletadas e analisadas, as tarefas que corresponderam às cenas descritas a fim de possibilitar a visualização da estrutura da tarefa e/ou da produção dos estudantes;
- i) **Plano de Intervenção Semanal (PIS):** o plano era composto por objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, preparado pela equipe do PADI local, com antecedência, para cada sessão de intervenção. Coletamos para análise, apenas os planos selecionados dentro do critério utilizado para seleção das cenas significativas.

3.7 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Das 27 (vinte e sete) sessões de intervenção foram selecionados para análise somente os vídeos e PIS que correspondiam às sessões em que havia a presença dos dois participantes frequentes até o final da intervenção, o que resultou num total de 10 (dez) sessões.

Quadro 4 - Sessões de intervenção do PADI com a indicação das que corresponderam aos critérios de seleção

Tema	Sessões de intervenção	Sessões de acordo com tema	Datas	N. das sessões com presença dos dois estudantes
Encontro Inicial³³	1	1	18/04	Não atendeu ao critério
Identidade	2; 3; 4	3	28/04; 05/05; 12/05	2; 3
Barata	5; 6	2	26/05; 02/06	6

³³ Na primeira sessão ocorrida em 18/04/2014, tivemos a participação de 4 (quatro) estudantes, e a temática escolhida foi denominada de encontro inicial, em virtude de termos como objetivo estabelecer um contato mais próximo entre os pesquisadores e os estudantes, o que previu no PIS, atividades de pintura, desenho, contação de histórias, jogos e brincadeiras.

Tema	Sessões de intervenção	Sessões de acordo com tema	Datas	N. das sessões com presença dos dois estudantes
Rato	7; 8	2	09/06; 16/06	Não atendeu ao critério
Seu Lobato	9; 10; 11	3	23/06; 30/06; 07/07	11
Lúdico	12	1	14/07	12
Canoa	13; 14; 15	3	11/08; 21/08; 25/08	15
Caranguejo	16; 17	2	01/09; 08/09	16
Pirulito	18; 19	2	15/09; 22/09	Não atendeu ao critério
Tatu	20; 21	2	29/09; 06/10	Não atendeu ao critério
Aranha	22;	1	13/10; 20/10	Não atendeu ao critério
Cotia	23	1	27/10	Não atendeu ao critério
Gato	24; 25	2	10/11; 17/11	24; 25
Macaco	26, 27	2	24/11; 1/12	27
Total de sessões	27			10

Fonte: Elaboração própria com base nos conteúdos dos PIS desenvolvidos em Marília-SP.

Após esse levantamento inicial, verificou-se que a presença de ambos os participantes ocorreu em 10 (dez) sessões. Partindo desse resultado, selecionamos como amostra as sessões que ocorreram no início, meio e final do ano de 2014 e abordaram temáticas diferenciadas entre si. Como o foco não está no processo de constituição da linguagem escrita em si de cada estudante, consideramos como representativos do processo de mediação pedagógica, três sessões de intervenção.

Quadro 5 - Sessões de intervenção selecionadas

Sessão	Data	Temática
Sessão 6	02/06/2014	Barata
Sessão 16	01/09/2014	Caranguejo
Sessão 25	17/11/2014	Gato

Fonte: Elaboração própria com base no conteúdo dos PIS desenvolvidos em Marília-SP.

Tendo por base o objetivo do estudo desta pesquisa, em cada sessão selecionada realizamos um recorte das cenas, tendo como roteiro guia o PIS proposto para a sessão de intervenção, a fim de selecionar as situações envolvendo a escrita, memória, linguagem e leitura.

No registro produzido na transcrição, tomou-se o cuidado de apresentar a situação inicial da cena e depois a descrição de forma literal da interação ocorrida entre estudantes e pesquisadores, considerando suas falas, gestos e ações.

Após cada intervenção, o assistente de pesquisa e os pesquisadores responsáveis pelas intervenções, realizaram anotações em diário de campo, tendo por base os componentes do

PIS: os conteúdos propostos, os objetivos anunciados, as estratégias empreendidas e as interações ocorridas durante a intervenção.

Conforme mencionado, foi criado um registro de avaliação processual sobre o desenvolvimento dos estudantes para o PADI utilizado na análise dos dados para complementar as informações obtidas na filmagem e ampliar a visão de todo o processo de intervenção.

3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Antes e durante a coleta de dados foram utilizados procedimentos analíticos que guiam a tomada de decisão do pesquisador sobre os aspectos que merecem mais atenção e os que precisam ser descartados (ANDRÉ, 2005, p. 55). Todavia, após o encerramento da coleta é que a análise passa a ser o sentido e a principal contribuição da pesquisa científica, socializando saberes, descortinando cenários, ampliando discussões e provocando estudos futuros.

A seleção dos dados coletados teve a finalidade didática de orientar a análise, pois a análise dos dados exige do pesquisador a atenção aos detalhes e o exame detalhado do funcionamento dos sujeitos envolvidos e suas relações com as condições da mediação pedagógica ilustrada.

Em seu texto *Problemas de Método*, Vigotski (1998) aponta algumas diretrizes metodológicas propondo que seja feito o estudo de processos e não de produtos ou objetos, pois “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 86).

O uso de registros detalhados provenientes do prontuário de cada estudante e as observações do processo de intervenção presentes nas transcrições das cenas selecionadas são parte importante da pesquisa, mas não correspondem, isoladamente, à totalidade dos fenômenos apresentados.

Isolar os elementos que compõem essa totalidade, particularizá-los e diferenciá-los, faz com que o fenômeno se reduza a mera descrição de fatos, mesmo que a pesquisa se reivindique como qualitativa.

Estando, pois, submerso no campo de produção dos fenômenos estudados,

[...] o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante [como ocorreu na presente pesquisa] e o papel objetivo de examinador, vinculando para a assimilação da realidade em estudo, a percepção imediata e espontânea própria da vida cotidiana e a percepção objetiva própria da investigação reflexiva (MARTINS, 2015, p. 33).

Segundo os princípios metodológicos contidos na Teoria Histórico-Cultural, a análise

dos fatos ou fenômenos deve se pautar pelo estudo dos processos, buscando explicá-los para além do aparente, na tentativa de resgatar os movimentos que geraram esses processos, tendo em vista que a análise do desenvolvimento humano deve partir das relações sociais estabelecidas, pois são a fonte do desenvolvimento (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 72).

Pesquisas em que são coletados abundantes dados a partir de uma detalhada apresentação narrativa e explicativa (BASSAN, 2012; BERNARDES, 2000; BRAUN, 2012; COSTAS, 2012; DAINÉZ, 2014; DE CARLO, 2001; FONTANA, 2005; OLIVEIRA, 2016; PADILHA, 2004, 2007), além da busca em diferentes tipos de fontes, de modo a se examinar o desenvolvimento humano, que se revela na gênese das relações humanas, são denominadas de microgenéticas (GÓES, 2000).

Conforme aponta Góes (2000, p. 16), autores que desenvolvem pesquisas tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, têm desenvolvido estudos com base na análise microgenética, proposta por Vigotski:

[...] focalizando os aspectos intersubjetivos e dialógicos, recortando o material documentado em poucos ou vários episódios que sejam significativos para o propósito do estudo, buscando traçar o curso de transformações.

Para esclarecer os fundamentos desse tipo de análise, é preciso entender seu significado:

Em resumo, essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15, destaques no original)

Partindo, portanto, dos fundamentos da base teórica que alicerça esse estudo, a Teoria Histórico-Cultural postula que o desenvolvimento humano se dá a partir de um processo mediado entre o homem e a cultura, no qual é necessária a presença de outros homens (mais experientes ou mais competentes), para possibilitar o acesso e a apropriação da cultura, materializada nos instrumentos e nos signos.

Bernardes (2012, p.84) ao estudar a atividade pedagógica, identificou os aspectos gerais e essenciais que a determinam, elencando

[...] traços específicos que nas práticas pedagógicas; são considerados aqueles que além dos aspectos comuns, constituem traços específicos nas práticas pedagógicas; são considerados necessários e inseparáveis na organização do ensino e propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando-se determinadas circunstâncias e condições.

Os aspectos substanciais na atividade pedagógica são identificados a partir da análise e síntese das práticas pedagógicas: “[...] a) a lógica que organiza o conjunto de ações e operações de ensino e de estudo, estabelecendo relações entre os sujeitos e o objeto de estudo; b) o instrumento pedagógico como elemento diferenciador na organização do ensino” (BERNARDES, 2012, p. 85).

Em relação a estes aspectos substanciais do ensino apresentados por Bernardes (2012), e a questões sobre ensino e aprendizagem trazidas por Vigotski, entendemos que a mediação pedagógica, portanto, é um processo que envolve aspectos fundantes e essenciais para sua constituição e, destarte, indissociáveis. Desse modo, sobre esta base, definimos como eixos de nossa análise³⁴:

- O papel do outro – a partir de relações dialógicas entre os pesquisadores e os estudantes;
- Os conceitos científicos – materializados nos conteúdos escolares que representam o conhecimento historicamente acumulado e,
- As ferramentas – que possibilitam a aprendizagem dos conceitos científicos.

Considerar estes elementos no processo de mediação pedagógica é fundamental para compreender esse processo e as implicações dos mesmos na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Desmembrar cada um desses componentes da mediação pedagógica é descaracterizá-la, assim como se separamos os componentes da palavra (VIGOTSKI, 2009) isolando seus elementos, a saber: som e significado; o estudo das relações internas entre pensamento e palavra, seriam inviabilizados:

Separado da ideia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons da natureza [...]. De igual maneira, o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material (VIGOTSKI, 2009, p. 7).

³⁴ Os estudos de Pasqualini (2015) propõem a utilização do termo eixos de análise, na tentativa metodológica de abarcar um traço universal do fenômeno estudado.

Esse critério metodológico se sustenta na ideia de Vigotski (1995; 1998; 2009) de que a divisão em unidades, e não em elementos, permite conhecer em profundidade as leis concretas que definem o todo, porque somente as unidades contêm os aspectos essenciais do todo e será apresentado no próximo capítulo sobre os resultados e a análise dos dados da pesquisa.

Segundo Vigotski (2009, p. 8), a psicologia:

[...] Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão, representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam.

Portanto, buscamos a partir da coleta de dados, especialmente nas transcrições das sessões de intervenção, a descrição dos detalhes observáveis, com foco nas interações sociais, nos gestos, linguagem, instrumentos e nos conteúdos de aprendizagem envolvidos no processo de mediação pedagógica, para que a análise pudesse ser construída a partir de dados reveladores sobre as unidades que constituem a sua totalidade e não seus elementos isolados, com foco em apenas um aspecto desse processo.

Assim, de acordo com os objetivos propostos na presente pesquisa os critérios para a coleta, seleção e análise dos dados podem ser sintetizados no Quadro 6:

Quadro 6 - Métodos de coleta, seleção e análise dos dados para cada objetivo específico da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODOS/INSTRUMENTOS		
	Fonte de dados/Participantes	Critérios para seleção das fontes/participantes	Descrição da Análise de dados
1- Caracterizar 2 (dois) estudantes com deficiência intelectual participantes da pesquisa de intervenção, apresentando sua história e percurso escolar.	Fonte documental: prontuário dos estudantes do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE), entrevista com a família, questionário com os professores dos estudantes, dados da matrícula escolar no PRODESP até 2014, diário de campo de visita à escola dos estudantes.	Laudos médicos presentes nos prontuários individuais, informações apresentadas pela família a respeito das características dos estudantes e sobre seu percurso escolar: dificuldades, expectativas.	Comparação e confronto entre as informações obtida em cada fonte, buscando caracterizar o sujeito e o seu percurso escolar.
2- Descrever as interações ocorridas entre pesquisadores e estudantes envolvidos, de modo a evidenciar a mediação pedagógica desenvolvida e seus desdobramentos no desenvolvimento mental dos estudantes	Fonte documental: plano de intervenção semanal dos encontros com a presença dos dois estudantes, vídeo-gravações do PADI e recortes das cenas desses encontros e tarefas dos estudantes realizadas durante a cena descrita.	Foram selecionados os dados pertinentes às sessões em que houve a presença dos dois estudantes e destas sessões, três amostras representativas do processo de intervenção (início, meio e final). Destas sessões foram analisadas as cenas e tarefas representativas, descrevendo as orientações dos pesquisadores, as falas e ações dos estudantes.	Apresentação dos elementos constituintes da mediação pedagógica a partir dos eixos: 1) relações dialógicas, 2) conceitos e 3) ferramentas.
3- Analisar o desempenho dos estudantes envolvidos na pesquisa, no percurso inicial e final do processo de intervenção, em relação aos aspectos da escrita, memória, linguagem e leitura.	Fonte documental: registros de avaliação do PADI (inicial e processual).	Foram selecionados os indicadores de avaliação relacionados à linguagem escrita, considerados mais significativos: escrita, memória, linguagem e leitura.	Apresentação dos dados de avaliação e análise à luz das evidências de mediação pedagógica obtidas durante o processo de intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como será visto na seção a seguir, para a análise dos dados, inicialmente, caracterizamos cada um dos estudantes, considerando seus percursos e particularidades, para depois apresentarmos as interações dialógicas entre estudantes e pesquisadores. Entretanto, apesar de nosso foco estar voltado às ações coletivas, apresentamos algumas situações de modo mais particularizado, para compreendê-las tendo em vista a multiplicidade de vozes

presentes na interação (dois estudantes e dois pesquisadores).

As cenas descritas não foram dispostas em uma sequência determinada, pois o objetivo não foi mostrar a temporalidade do processo de intervenção, mas evidenciar a mediação pedagógica a partir da análise de seus elementos constitutivos (conceitos, ferramentas e as relações dialógicas).

Nos resultados apresentaremos de forma mais detalhada os eixos: *O papel do outro: a construção de relações dialógicas* e, *Uso de ferramentas: possibilidades para o ensino e aprendizagem de conceitos*. O eixo relativo aos conceitos, permeará a discussão destes dois eixos, tendo em vista, que tanto as relações dialógicas empreendidas, quanto o uso de ferramentas durante a intervenção, tiveram como horizonte a aprendizagem da linguagem escrita (conceitos). Cabe esclarecer que apesar de representarmos estes elementos separadamente nos resultados, a partir da seleção de cenas, entendemos que a análise deste processo não está na ênfase destes aspectos isolados, mas na sua interdependência e importância para a efetivação da mediação pedagógica.

4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: OS SUJEITOS, A INTERVENÇÃO E AS FERRAMENTAS

4.1 OS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS

“Ser sujeito histórico significa estar inserido culturalmente no mundo, realizar ações com sentido, que nos colocam como participantes de um grupo social”
(OLIVEIRA, 2010, p. 345)

O homem se constitui a partir da relação com o outro, no meio em que está inserido, percorrendo um trajeto único, diferenciado. Ou seja, o homem constitui-se a partir das relações sociais, que o singularizam e caracterizam seu modo de ser e estar no mundo, a partir da apropriação da cultura.

Tendo em vista que a mediação pedagógica se refere a sujeitos concretos e singulares, foi fundamental durante o processo de pesquisa conhecer as forças constituintes das particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois as vivências produzidas na escola e na família, bem como seu percurso diagnóstico, podem nos revelar como as relações sociais exerce uma força sobre o desenvolvimento destes participantes.

Durante o período de preparação, organização e coleta dos dados para a pesquisa, estabelecemos relações tanto com os participantes diretos da pesquisa, quanto com os professores e gestores do sistema de ensino, com profissionais da área da saúde voltados ao atendimento clínico e suporte especializado ao estudante (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo) e, intensamente, com a família de cada um dos estudantes.

Semanalmente, a partir do contato com a família, muitas situações se apresentaram, principalmente ligadas a dificuldades pelos estudantes de relacionamento e aceitação de regras sociais, não somente em casa, mas no próprio local de intervenção. Algumas situações requisitaram da família, uma atitude imediata para resolver problemas de aceitação e cumprimento de regras, tais como a não aceitação em entrar na sala ou a recusa em ir embora para casa sem um transporte particular, o que trazia muita angústia aos membros da família presentes.

Não podemos desconsiderar as múltiplas relações sociais envolvidas no processo de desenvolvimento e escolarização desses sujeitos; desde a família, a escola e profissionais da área da saúde, assim, levantamos todas essas informações para apresentar uma caracterização destes sujeitos que pudessem contribuir para o planejamento das intervenções e, posteriormente, a análise das cenas selecionadas.

Para caracterizar os estudantes participantes da pesquisa, recorreremos aos dados provenientes de fontes pertencentes ao PADI, tais como: entrevistas realizadas com as mães e professoras dos estudantes e diário de campo de visita à escola (somente de Paulo), fontes externas: laudos médicos contidos no prontuário do CEMAEE e registro de matrícula de cada um dos estudantes na Secretaria Municipal de Educação. Estes dados serão apresentados a seguir, de forma articulada, pelo esforço de reconstruir o percurso escolar dos participantes atrelado também as suas características individuais.

4.1.1 HISTÓRIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PAULO

A mãe de Paulo, à época, era diarista, e o pai autônomo na área de manutenção de computadores. Até o momento da coleta, Paulo era o único³⁵ filho do casal.

Segundo sua mãe, a gravidez de Paulo transcorreu bem. Entretanto, notou que após os 5, 6 meses de vida, Paulo não se desenvolvia como as crianças da mesma idade, pois era muito hipotônico. A mãe relatou o fato ao marido e demais familiares, entretanto, todos afirmavam que não havia nada de anormal na criança. A mãe também se queixou do fato ao pediatra, que somente após muita insistência da mãe encaminhou Paulo para uma consulta no médico neurologista. O médico neurologista inicialmente também alegou não encontrar indícios de qualquer problema e, somente após insistência da mãe, solicitou um eletroencefalograma. Neste exame o médico afirmou que não percebeu nenhuma alteração e não solicitou outros exames.

Passados alguns meses e percebendo que o filho não se desenvolvia, a mãe procurou outro neurologista, que após solicitar tomografia constatou que Paulo tinha uma má formação neurológica.

Por volta apenas de um ano de idade, Paulo passou a ser acompanhado por neurologista e a tomar medicamentos. A partir do uso desses medicamentos a mãe relatou que Paulo passou a apresentar convulsões frequentes e crises de ausência, o que a deixava desesperada em relação a sua saúde.

Com a indicação de familiares, os pais levaram Paulo a um neurologista particular na cidade de Curitiba-PR, que prescreveu uma nova medicação que, segundo a mãe, foi a única que controlou as crises convulsivas que ele apresentava desde pequeno. Desde então, uma vez por ano, Paulo se consulta com este médico e realiza exames periódicos preventivos.

³⁵ Em 2015, obtivemos a informação de que houve o nascimento de um irmão de Paulo.

A partir da análise do prontuário de Paulo no CEMAEE, tivemos a possibilidade de obter dados sobre seu processo diagnóstico e observar como ele se diferencia ao longo do tempo, sendo, inclusive, interrompido e descartado pelo segundo profissional.

Quadro 7 - Diagnósticos médicos obtidos por Paulo (2007-2009)

Ano	Idade	CID/Diagnóstico	Profissional
2007	2 anos	Sem CID - Atraso na fala Sem CID - Má formação do sistema nervoso central	Neuropediatra 1
2007	2 anos	Sem CID - Disgenesia do corpo caloso, sugestivo de Síndrome de Dandy Walker	Neuropediatra 1
2009 ³⁶	4 anos	F84 - Transtornos globais do desenvolvimento G80 – Paralisia Cerebral	Neuropediatra 2
2009 ³⁷	4 anos	F84 - Transtornos globais do desenvolvimento G80 – Paralisia Cerebral	Neuropediatra 2

Fonte: Elaboração própria a partir de prontuário do CEMAEE.

Os dois diagnósticos médicos realizados em 2007, pelo mesmo profissional, se diferem apesar do estudante possuir a mesma idade. Isso pode ser explicado pela análise de outros documentos que compunham o prontuário, nos quais um exame neurológico sugere a outro profissional se tratar de Síndrome de Dandy Walker, que não foi, como vimos, investigada pelo último profissional que o acompanhava até 2014.

Um fato que nos chamou atenção na coleta dos dados dos laudos médicos foi a informação de quadro sugestivo da síndrome de *Dandy Walker* no segundo laudo e, também, a forma como o profissional (1) prescreve o tratamento da criança, como consta em laudo médico de 09/05/2007: “Obs: A alteração na neuroimagem justifica o quadro clínico. Seu tratamento deverá ser de reabilitação (fono/fisio), além de muito amor!!!”.

Tendo em vista o que está contido na literatura sobre a *Síndrome de Dandy Walker*: “Clinicamente, pode haver moderado atraso do desenvolvimento psicomotor, microcefalia e hipotonia. [...] Dependendo do grau da malformação encefálica cerebelar, pode haver retardo mental, espasticidade, convulsões e vômitos” (FONSECA et al. 2017, p. 5), entendemos o diagnóstico de Paulo.

Como pode-se verificar no seu fluxo escolar, Paulo iniciou na educação infantil no mesmo ano em que recebeu o diagnóstico, aos 2 anos de idade. Segundo informou a mãe, Paulo sempre teve muita dificuldade para seguir a rotina escolar.

No Ensino Fundamental, inicialmente teve dificuldades de adaptação, mas no 2.º e 3.º ano do E.F. esteve com a mesma professora e, com esta professora, a mãe percebeu que

³⁶ Diagnóstico realizado em março de 2009.

³⁷ Diagnóstico realizado em agosto de 2009.

Paulo apresentou uma melhora significativa em seu comportamento, inclusive em sua aprendizagem.

Em consulta ao seu cadastro escolar junto à Secretaria Municipal de Educação verificamos uma interrupção na Educação Infantil, não seguindo o fluxo escolar de forma contínua:

Quadro 8 - Fluxo escolar de Paulo (2007-2014)

Ano Letivo	Idade	Escola	Turma/Série	Observações
2007	2 anos	EMEI – A	Maternal I – tarde	Concluído
2008	3 anos	EMEI – B	Maternal II- tarde	Concluído
2009	4 anos	EMEI – B	1ª etapa – tarde	Retido
2010	5 anos	EMEI – B	1ª etapa – tarde	Retido
2010	6 anos	EMEI – B	1ª etapa – manhã	Mudança de período
2010	6 anos	EMEI – B	2ª etapa - tarde	Retido
2011	7 anos	EMEI – A	2ª etapa – tarde	Concluído
2012	8 anos	EMEF	1º ano – tarde	Concluído
2013	9 anos	EMEF	2º ano – tarde	Concluído
2014	10 anos	EMEF	3º ano – tarde	Concluído

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PRODESP.

Conforme se pode notar, nos anos de 2009 e 2010, Paulo não seguiu o fluxo regular da Educação Infantil, sendo retido na 1.ª etapa e 2.ª etapa, nestes anos respectivamente. Destes dados, chamaram a atenção dois fatos importantes de sua trajetória escolar. Primeiro, a retenção de Paulo na mesma etapa (1.ª etapa) por duas vezes seguidas, coincidentemente no momento em que recebe o diagnóstico de **Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84)** e **Paralisia Cerebral (G80)**. E, depois, a retenção novamente na 2.ª etapa, apesar da Educação Infantil não prever essa situação, como ocorre no Ensino Fundamental.

A partir do questionário respondido pelo professor da classe comum, aplicado ao final de 2013, obtivemos mais informações, sobre esse ponto de vista, a respeito da família e das características do estudante.

Para a professora, a família era muito participativa, comparecendo às reuniões da escola. Quando abordada sobre as maiores dificuldades pedagógicas com Paulo, mencionou as questões de ordem comportamental, em que apresenta agitação constante e algumas vezes agressividade com as demais crianças. O comportamento de Paulo, do ponto de vista da professora, lhe traz muitas dificuldades para ensiná-lo, pois isso dificulta sua concentração, em relação ao ensino e a aprendizagem, não percebia tantas dificuldades, pois buscava recursos e estratégias para suas necessidades.

Para realizar as atividades, a professora informou que precisava de muito estímulo e direcionamento, e ele fazia somente o que era de seu interesse, porém não deixou claro quais eram estes interesses.

A professora informou que na sala de aula tinha menos dificuldades para “controlar” seu comportamento do que em outros ambientes da escola, pois ele realizava as tarefas sentado e aceitava a ajuda de outra criança ou dela.

Em relação a aprendizagem dos conteúdos escolares, a professora informou que apresentava uma dificuldade geral e, especificamente para escrever, fazia-se necessário que a professora pronunciasse as palavras, além de não realizar a correspondência fonema (som) ao grafema (escrita). E em virtude de dificuldade de coordenação motora fina, para escrever era oferecido a ele alfabeto móvel e computador.

No que tange as funções psíquicas superiores, a professora observava também uma dificuldade geral, especialmente na linguagem oral, com vocabulário reduzido e estrutura gramatical e pronúncia das palavras, dificuldade na elaboração de frases, falta de atenção, dificuldade na memória voluntária, entretanto, na memória de curto e longo prazo segundo a mesma, não apresentava dificuldade.

Segundo a professora, o estudante demonstrava gostar da escola e da professora. No segundo semestre de 2013, estava mais carinhoso e receptivo à professora, aceitando mais as regras e ordens.

Esta informação foi confirmada na entrevista com a mãe, que afirmou que ele tinha muito carinho pela professora e que percebia o mesmo por parte dela, que estava com ele desde 2013 e também em 2014.

A fim de conhecer sua rotina escolar e obter maiores informações para o planejamento das intervenções, realizamos uma visita à escola em 2014 e pudemos constatar que a sua classe possuía menor um número de crianças que as demais e não contava com estagiário ou professor auxiliar. Segundo a professora da turma, a mesma optou por este tipo de organização para que pudesse atendê-lo de forma mais personalizada, de acordo com suas necessidades, já que do seu ponto de vista, a presença de um estagiário traria prejuízos para sua atenção e vinculação com ela durante a aula.

Na sala de aula, o estudante sentava em uma carteira ao fundo da classe, enquanto os demais estudantes sentavam em dupla, a sala era pequena, com 20 estudantes no total. A dinâmica de aula da professora, consistiu, naquele dia, em explicar para todos o conteúdo e depois sentar ao lado de Paulo, oferecendo-lhe atenção individualizada para que realizasse as tarefas propostas. Os recursos que a professora utilizava com Paulo estavam dispostos em

uma caixa em cima do armário, próximos ao local onde ele estava sentado. As tarefas realizadas naquele dia por ele eram adaptadas, e dentro do tema trabalhado com a turma toda.

Em uma tarefa envolvendo a escrita, tivemos a oportunidade de observar que enquanto as demais crianças copiavam um texto da lousa, a professora trabalhou com ele a escrita do nome completo, com lacunas em cada uma das partes do nome. A professora nos informou que esse tipo de tarefa era novidade para ele.

Ao oferecer a folha com as lacunas, Paulo retirou um livro que estava embaixo de sua carteira. A professora disse que não era o momento e ela guardou. Fez mais um pouco da tarefa e novamente pegou o livro e novamente a professora pediu para guardar. Professora: E o DA? (uma parte de seu nome) e ele escreveu. Algumas crianças vinham na mesa para perguntar algo para a professora e num desses momentos ele disse: Ti, tô petado. (Tia, estou apertado). A professora lhe disse que não, que não era as 4h10, que nesse horário ele iria. E redirecionou sua atenção de novo: “O DA, o que falta? D com que? E ele disse: O. Professora: Então, é DO? Ele respondeu: É o A. (DIÁRIO, 2014).

Esta cena demonstra o quanto ainda era necessário para Paulo, o direcionamento de sua ação pelo outro, no caso a professora e, em situações de aprendizagens formais tentava se desvencilhar da tarefa, assim como ocorria no projeto de intervenção, utilizando na maioria das vezes a alegação de que precisava ir ao banheiro.

Deste modo, algumas situações narradas pela mãe e pela professora confirmavam alguns comportamentos e ações que Paulo apresentava no PADI, como observaremos mais detalhadamente na descrição das sessões de intervenção.

4.1.2 HISTÓRIA E TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOSÉ

A partir de informações trazidas pela mãe na entrevista, pudemos conhecer um pouco mais sobre José. Sua família era composta pelos pais e uma irmã, 4 anos mais velha que ele. Sua mãe do lar e o pai assalariado.

Sobre a gravidez, a mãe relatou que José nasceu após 40 semanas de gestação, de uma gravidez sem intercorrências, de parto cesariana, chorando imediatamente. Foi amamentado ao seio, até os 2 anos e 6 meses.

Quando José tinha 6 meses, a mãe manifestou Síndrome do Pânico e precisou do auxílio de outras pessoas para ajudar a cuidar do seu filho e da casa. A partir deste momento, a mãe atribuiu ter passado despercebido o desenvolvimento do filho, como por exemplo, a fala e o fato de ser “molinho”.

Quanto ao seu desenvolvimento psicomotor, a mãe informou que José demorou para sentar, engatinhar e que andou após 1 ano e 6 meses de idade. Em relação a linguagem oral,

até os 2 anos e 6 meses, José utilizava apenas gestos ou levava as pessoas até os objetos que desejava.

Os tratamentos de saúde iniciaram-se aos 2 anos e 6 meses quando o pediatra disse à mãe que seu filho era muito agitado e solicitou eletroencefalograma que, segundo o médico demonstrava que José poderia ter uma convulsão a qualquer momento.

Após o resultado do exame, foi encaminhado ao neurologista que passou a lhe medicar. Como era atendido pelo SUS, durante seu tratamento ocorreram constantes mudanças de médicos especialistas que o acompanharam.

Aos 4 anos de idade, em outro eletroencefalograma, foi constatado que José tinha “partes imaturas no cérebro” (sic mãe) e foi indicado como tratamento o medicamento Trofanil³⁸.

Em 2014, momento de nossa pesquisa, segundo a mãe, José ainda apresentava dificuldade em se comunicar e se fazer entendido. E, ainda, que não estabelecia uma relação dialógica: não fazia troca de turno, respondia apenas ao que lhe era perguntado, sem iniciar um diálogo e que só falava com muita insistência (sic mãe).

Nesse ano, um médico da área de neurologia levantou a hipótese de Transtorno do Espectro Autista ou Esquizofrenia e o encaminhou a um médico psiquiatria, que o considerou muito agitado e agressivo, receitando Risperidona³⁹. Entretanto, até o final de 2014 não houve mudança do diagnóstico.

Segundo a mãe, José manifestava em diversos contextos, grande agitação, não sabendo esperar, não aceitando o não e as decisões da mãe, sendo um pouco agressivo (bravo), chorando ou gritando e a mãe disse que acabava por ceder. O pai, segundo a mãe, era ainda mais permissivo que ela.

Em relação às atividades de vida diária, a mãe referia que ele não tinha autonomia: trocas, banho, alimentação (derrubava tudo) e não conseguia realizar a higiene íntima. Segundo a mãe, isto era trabalhado com a terapeuta ocupacional, porém ele se negava a realizar essas atividades, na maioria das vezes.

³⁸ O medicamento Trofanil pertence ao grupo de fármacos conhecidos como antidepressivos tricíclicos, que são usados para tratar depressão e distúrbios do humor. Estados de pânico, dores crônicas e incontinência urinária noturna em crianças acima de 5 anos de idade. Vide bula para obter maiores informações: <http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=10169162015&pIdAnexo=2957563>.

³⁹ Segundo a bula, a Risperidona é um medicamento usado para tratar as assim chamadas psicoses (por exemplo, esquizofrenia). Para maiores informações consulte a bula no site: <http://www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=1826932015&pIdAnexo=2487109>.

Para dormir, José tinha bastante dificuldade e solicitava o tempo todo a presença da mãe durante a noite, muitas vezes ia até a cama dos pais, pois se negava a retornar para o seu quarto.

Consultando seu prontuário no CEMAEE, obtivemos maiores informações sobre seu processo diagnóstico, tendo acesso aos diferentes diagnósticos que teve de 2009 a 2014, momento da pesquisa.

Quadro 9 - Diagnósticos médicos obtidos por José (2009-2014)

Ano	Idade	CID/Diagnóstico	Profissional
2007	3 anos	G40 – Epilepsia	Neurologista 1
2009	5 anos	F90.0 – Transtorno Hiperkinético	Neurologista 1
2009	5 anos	G40.0 - Epilepsia e síndromes epiléticas idiopáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises de início focal	Neurologista 1
2010	6 anos	F0 - Retardo mental leve	Neurologista 1
2011	7 anos	F80 - Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem F728 - Retardo mental grave - outros comprometimentos do comportamento G82 - Paraplegia e tetraplegia	Neurologista 2
2013	9 anos	F84 - Transtornos globais do desenvolvimento F451 - Transtorno somatoforme indiferenciado F71 - Retardo Mental Moderado	Neurologista 2
2013	9 anos	F728 - Retardo mental grave - outros comprometimentos do comportamento G40 - Epilepsia	Neurologista 2
2014 ⁴⁰	10 anos	F84 - Transtornos Globais do Desenvolvimento	Psiquiatra

Fonte: Elaboração própria a partir de prontuário do CEMAEE.

José passou a frequentar a escola aos 3 (três) anos de idade, por indicação do médico neurologista. Segundo relatou a mãe, esse foi um momento muito difícil, pois chorava muito para permanecer na escola e ela tinha muita insegurança já que não tinha controle dos esfíncteres e pouco oralizava.

⁴⁰ José recebeu esse diagnóstico no mês de setembro de 2014, após participar na pesquisa durante 5 meses.

Quadro 10 - Fluxo escolar de José (2007-2014)

Ano Letivo	Idade	Escola	Situação	Observações
2007	3 anos	EMEI – A	Maternal II – tarde	Concluído
2008	4 anos	EMEI – A	1ª etapa – integral	Mudança de período
2008	4 anos	EMEI – A	1ª etapa – manhã	Retenção
2009	5 anos	EMEI – A	1ª etapa - manhã	Concluído
2010	6 anos	EMEI – A	2ª etapa - tarde	Concluído
2011	7 anos	EMEF- A	1º ano – tarde	Concluído
2012	8 anos	EMEF –A	2º ano – tarde	Concluído
2012	8 anos	EMEF- A	2º ano – manhã	Mudança de período
2013	9 anos	EMEF- A	3º ano – tarde	Concluído
2013	9 anos	EMEF- A	3º ano – manhã	Mudança de período
2014	10 anos	EMEF- A	4º ano - tarde	Concluído
2014	10 anos	AEE	AEE – manhã	Concluído

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PRODESP.

Segundo a mãe, desde o início da escolarização de José, ela foi procurada pela escola devido às dificuldades que ele já apresentava: linguagem, coordenação motora (tremores), atenção e cognição.

Não houve queixa por parte da mãe em relação à escola, pois, segundo ela, os professores e equipe sempre foram receptivos. Destacou em sua fala, a afetividade da professora do ano letivo de 2013, e atribuiu a isso o fato de ele gostar muito de ir à escola, entretanto em 2014, recusa-se a ir, devido às constantes mudanças de professora.

Apesar disso, a mãe afirmava que José gostava de ir à escola e dos amigos, porém, segundo ela, alguns amigos não o compreendiam e o rejeitavam, porque ele cuspiam para falar.

A mãe afirmou que José participava das atividades na escola, assim como da Educação Física, apesar de sua dificuldade de equilíbrio, principalmente para andar em uma perna só. Por conta dessa dificuldade, não andava de bicicleta em casa e para a mãe, ele percebia sua diferença em relação às outras crianças, sendo muito inseguro para realizar as atividades, pedindo sempre ajuda ou chorando por não conseguir fazer.

Em relação a aprendizagem, a mãe afirmou que José não conseguia ler e não estava alfabetizado. Em casa, José não tinha paciência para realizar a tarefa e quando tentava fazia tudo rápido para terminar logo. Sua letra era grande e, segundo ela, devido ao tremor que apresentava, ficava feia.

No ambiente familiar, José preferia ver televisão a brincar fora de casa. A mãe tentava realizar leituras para ele, porém José fixava a atenção na TV e não demonstrava nenhum outro interesse, inclusive por qualquer coisa que se relacionasse à escola. A mãe afirmou que estava ansiosa pelo desenvolvimento do filho, frustrada e angustiada pelas evoluções lentas, mas afirmou que sabia que seu filho precisaria sempre muito dela.

Em relação ao projeto de pesquisa, a mãe manifestou esperar que ele desenvolvesse a leitura e, na sua vida social, gostaria que as outras pessoas respeitassem seus limites.

Em 2014, José recebia os seguintes atendimentos: Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional uma vez por semana, equoterapia e natação duas vezes por semana e AEE uma vez por semana com duração de 40 minutos. Ainda neste ano, aguardava vaga para atendimentos na área de psicologia. Apesar de José ter frequentado atendimento fonoaudiológico desde os 3 (três) anos de idade, para a mãe, houve pouca evolução.

A partir de questionário aplicado com a professora, ao final de 2013, obtivemos mais informações sobre José e sua família.

Segundo relato da professora, os pais eram muito participativos, ajudavam-no nas tarefas e tinham interesse pelo que era realizado na escola.

Quanto a seu comportamento, a professora informou que José não se envolvia com as outras crianças, interagindo somente com a professora, e era muito inseguro e esperava que a professora tomasse a iniciativa por ele, por exemplo, para pedir um material. Em situações como essa, José apresentava tremores nas mãos e nervosismo.

Esta introspecção também estava presente, segundo a professora, até mesmo para ir ao banheiro, pois era necessário que ela lembrasse a José a necessidade de que fosse antes de provas e passeios. Como causa desses fatos, a professora atribui a superproteção, por parte da mãe e dos familiares, que lhe atrapalhavam em outras necessidades. Para que se vestisse José dependia sempre do auxílio de alguém e essa situação permanecia mesmo com a solicitação para que a família o estimulasse a se vestir sozinho.

Este comportamento dependente também era transferido para as tarefas escolares. Segundo ela, José necessitava de muita atenção para realizar as tarefas da sala de aula, o que, para ela, no contexto de sala de aula, era muito difícil conciliar com as demandas dos outros estudantes. Sem a presença da professora a seu lado, ele não realizava as atividades, tinha muita insegurança.

A respeito dos conteúdos escolares, a professora destacou que ele precisava de auxílio nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa, porém, nas demais (História, Geografia e Ciências) participava com a turma oralmente.

Em relação às funções psíquicas superiores, quando questionada sobre a memória, percepção, memória e linguagem, a professora avaliou que José apresentava dificuldades gerais. Na linguagem, por exemplo, apresentava dificuldades na organização e emissão de frases oralmente, vocabulário restrito e erros na emissão de fonemas e dificuldades de

pronúncia. A dificuldade de José na fala, para a professora, comprometia sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Na leitura, a professora informou que José não conseguia ler, e para escrever somente conseguia se alguém silabasse para ele as palavras, desde que estas também fossem formadas por sílabas simples.

Realizamos contato com a escola em 2014 para uma visita na sala de aula de José, porém, nesse ano a turma passou por vários professores substitutos, em virtude de problemas de saúde da professora titular, a direção não recomendou a visita. Um tempo depois, tentamos uma nova visita, mas como a professora titular havia se afastado para fruir licença maternidade, não foi possível realiza-la.

Os dois estudantes apresentados, cada qual com sua história de vida, dificuldades e características, têm em comum a preponderância de falas tanto da escola quanto da família, de que eles quase têm uma culpa pela inadaptação à escola, fruto da sua individualidade, e não há um questionamento do que poderia ser modificado, principalmente na escola, para que pudessem aprender, a não ser a justificativa presente nas duas professoras da necessidade sistemática de trabalho individualizado, o que é quase impossível na classe comum e, talvez, até mesmo em um ensino especializado.

4.2 ORGANIZAÇÃO E SISTEMÁTICA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A partir dos dados obtidos na avaliação inicial, decidiu-se por realizar uma proposta de intervenção flexível e aberta, sem a definição *a priori* de uma sequência de tarefas organizadas por nível de dificuldade, mesmo porque entendia-se que a partir da aproximação e conhecimento entre pesquisadores e estudantes, novos caminhos seriam desnudados para a intervenção.

Mesmo após o período de preparação com as equipes do Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo e de Cuba, como aponta André (1984), os pesquisadores envolvidos entendiam que, tendo a pesquisa o sentido de descoberta, deveriam se atentar a novos elementos que possivelmente emergiriam durante o estudo. Os pesquisadores estiveram alertas aos aspectos não previstos e dimensões não estabelecidas inicialmente, pois os passos futuros rumo a compreensão do objeto de estudo se daria a partir dos dados e em função deles. Além disso, havia de se considerar também a possibilidade da influência de múltiplas variáveis, envolvidas nesse processo: os estudantes, o ambiente, a experiência e atuação de cada pesquisador, os recursos, os tipos de atividade, a duração das sessões, a frequência e permanência dos participantes, entre outros.

As intervenções em Marília foram realizadas durante o ano de 2014, no período da manhã, com duração de 02 (duas) horas, semanalmente, no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES) da UNESP e foram essas o foco específico de nossa investigação.

Foram realizadas 29 (vinte e nove) sessões de intervenção, em um período de 08 (oito) meses, iniciando-se em abril e finalizando no mês de dezembro. Deste total de sessões, 02 (duas) foram destinadas à avaliação de consciência fonológica (agosto e dezembro/2014) realizada por uma fonoaudióloga, pertencente ao GEPIS, resultando ao final em um total de 27 sessões de intervenção com foco no desenvolvimento de atividades sobre a linguagem escrita.

A sala utilizada para intervenção foi do próprio GEPIS, mobiliada com 3 (três) mesas redondas e cadeiras, quadro branco, 4 (quatro) armários fechados, 1 (uma) estante com livros acadêmicos e 1 computador.

Nos armários havia materiais variados, que também foram postos à disposição da intervenção, tais como: cartazes, fichas com letras; artigos esportivos como bola; brinquedos temáticos: como posto de gasolina, casa de bonecas, família de pano, carrinhos e animais de madeira; livros infantis com som, feitos com *pop-up*, para grafar com caneta hidrocor, diferentes materiais de consumo: cola, tesoura, barbante, lápis de cor, giz de cera, papéis coloridos diversos, entre outros.

A cada sessão de intervenção a equipe se debruçava sobre as interações envolvendo os estudantes e os pesquisadores para planejar a próxima sessão, a fim de prever materiais, recursos, selecionar e preparar atividades e definir estratégias para a próxima sessão de intervenção.

Semanalmente era elaborado o Planejamento de Intervenção Semanal (PIS) coletivamente pelos pesquisadores envolvidos, assim como a produção dos recursos e materiais utilizados nas sessões semanais.

O PIS foi elaborado para possibilitar a organização do atendimento (materiais, recursos, seleção de tarefas, sequência de atividades), a reavaliação do planejamento, o registro a partir dos objetivos propostos do desempenho dos estudantes, além de ser um roteiro de registro e análise dos conteúdos das filmagens de cada sessão.

Compunham o PIS os seguintes tópicos: conteúdos, tais como: linguagem oral, formação de palavras, leitura, ludicidade, coordenação motora fina, interpretação, sequência lógica, organização temporal entre outros. Para cada conteúdo, eram propostos os objetivos específicos, que guiavam os procedimentos e direcionavam a avaliação do desempenho do estudante na atividade, conforme apresentado a seguir.

Quadro 11 - Modelo de Plano de Intervenção Semanal (PIS)

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (PADI)		
Plano de Intervenção Semanal (PIS)		
Plano n.: /2014	Data: / / 2014	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1.	1.	1. 1.1 1.2 1.3
Avaliação Geral da Intervenção		

Fonte: Oliveira (2015)

Nas sessões seguintes, a temática definida foi identidade, com o objetivo de conhecer os interesses dos estudantes, promover a interação e o reconhecimento e identificação do nome de todos.

Apesar da escolha por temáticas lúdicas, nas tarefas que demandavam o registro gráfico ou aquisição do sistema de escrita, os estudantes afirmavam que não sabiam fazer ou não tinham interesse em realizar, apresentando em alguns momentos agitação, falta de foco, tentativa de sair da sala de atendimento, entre outros comportamentos de esquivas ou recusa.

A partir da sexta sessão de intervenção as tarefas realizadas partiram de brincadeiras cantadas e músicas, a partir da temática *Barata*, pois percebemos que a música e a ludicidade possibilitavam a interação e, conseqüentemente, o maior interesse dos estudantes, o que buscávamos também desenvolver durante as situações de exploração das propriedades do sistema de escrita alfabético, em variadas manifestações: leitura, registro gráfico, sonoridade.

Os materiais construídos e as atividades propostas foram relacionados geralmente a partir de uma temática contextualizada em uma brincadeira cantada, desenvolvida geralmente durante cerca de 2 a 3 sessões. Por exemplo, na temática *Rato*, foi apresentado um trava-língua do rato ilustrado (Anexo E), depois foram propostas outras tarefas, como confecção de fantoches de palito com os personagens da parlenda (Anexo F), dramatização da parlenda, tarefa de preenchimento de lacunas das palavras da parlenda (Anexo G), tarefa de coordenação motora fina (Anexo H) e tarefa de organização de palavras e imagens da parlenda rato (Anexo I).

Desse modo, passou-se a estabelecer uma rotina em cada sessão, e preparar atividades no qual o planejamento partia de uma temática materializada em uma cantiga ou parlenda, e a oferta de situações variadas para apresentação de palavras e fonemas tanto em tarefas quanto em momentos lúdicos, intercalando o registro gráfico, leitura de histórias e alfabeto móvel, jogos envolvendo a escrita, brincadeiras ou atividades de dramatização, desenho, recorte, pintura e colagem.

Fazia parte da rotina cantar a música: Bom dia/Boa tarde (Anexo J), no início e final de cada sessão, no qual era solicitado que dissessem o nome de cada um dos presentes e também respondessem como estavam (no início) ou se despedissem (ao final), com a finalidade de desenvolver a linguagem oral, a interação social e a memória.

Após esse momento inicial, eram retomadas, verbalmente, as atividades realizadas na sessão anterior e também era discutida a tarefa que havia sido levada para casa e que se referia ao que foi desenvolvido anteriormente, estabelecendo uma ligação entre os conteúdos desenvolvidos entre uma semana e outra, sendo utilizada inclusive como apoio visual para essa discussão.

Ao final de cada sessão, novamente fazia-se a retrospectiva da sequência de atividades realizadas, questionando o que havia sido feito primeiro e assim, sucessivamente. Para cada atividade havia uma ficha previamente preparada contendo o nome da atividade e uma foto dos estudantes realizando a atividade em situação real, o que servia como agenda da sessão e suporte para a retrospectiva final da mesma, pois ficavam organizadas em cartaz de rotina (Anexo K), feito com pregas transparentes para visualização e manuseio a cada mudança de atividade.

Outra atividade que fazia parte da rotina inicial era a discriminação e leitura das fichas de nomes (Anexo L) dos presentes na sessão. As fichas continham tanto a escrita quanto a foto de cada estudante e pesquisador envolvido na intervenção. Em cada sessão variava-se a forma de exploração dessas fichas. Em algumas oportunidades, cada um encontrava seu nome, em outros momentos, o nome de um colega ou pesquisador ou ainda, solicitava-se que encontrassem um nome que começava com determinada letra, sílaba ou que iniciasse igual a outro nome, que terminasse com determinado som, que tivesse determinada quantidade de letras, que fossem de meninos ou de meninas, que rimassem com determinada palavra, entre outros. Após a atividade com a ficha de nomes, cada estudante a organizava no cartaz de presença (igual ao cartaz de rotina) (Anexo M).

Para a realização das atividades envolvendo a escrita foram disponibilizados aos estudantes diferentes recursos para o registro: lápis grafite, alfabeto móvel em formatos variados (letras em fichas plastificadas, letras plastificadas distribuídas em caixa organizadora com um recipiente para cada letra, letras na sequência alfabética encadernadas em uma espiral, em EVA), sílabas móveis, fichas com palavras, moldes vazados para escrita das letras, letras pontilhadas, letras e palavras plastificadas com velcro e letras e palavras para colagem.

Além do cartaz de rotina e de presença, foi produzido um varal com o alfabeto (Anexo N). Cada letra do varal era ilustrada com uma ficha contendo imagem e palavra iniciada pela

letra, com a participação dos estudantes. Quando se finalizava uma temática, as palavras trabalhadas no varal eram transferidas para o cartaz denominado banco de palavras (Anexo O), que continha letras nos quais eram dispostas todas as fichas com palavras com essas iniciais. O banco de palavras era lido, reorganizado e servia de apoio, se necessário, nas atividades de escrita propostas nas sessões.

As atividades propostas eram diversificadas também na forma de apresentação, já que no GEPIS contávamos com a participação de um design gráfico (que também atuou na intervenção realizada no período da tarde), o que possibilitou o desenvolvimento de materiais gráficos personalizados, coloridos, além de animações e jogos interativos (Anexo P) para uso em computador, promovendo uma maior interação entre os estudantes e com o conteúdo trabalhado.

4.3 BUSCANDO PISTAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO: EVIDENCIANDO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Como apresentado na seção anterior, em que descrevemos os procedimentos metodológicos, foram selecionadas 3 (três) sessões de intervenção (Apêndice A), correspondentes ao início, meio e final do período de coleta das filmagens, com duração de oito meses no ano de 2014.

Para cada uma das três sessões de intervenção, procedemos a transcrição das cenas em sua íntegra e, posteriormente, realizamos uma análise minuciosa para captura de eventos que pudessem elucidar ou traduzir a questão da mediação pedagógica em contextos de ensino e aprendizagem voltados a estudantes com deficiência intelectual.

As cenas foram descritas priorizando as falas, as ações engendradas, as relações estabelecidas e os contextos nos quais se originaram as atividades propostas.

Os contextos que engendram a proposição das atividades foram denominados de situação inicial e foram apresentados no momento de abertura da situação descrita. As ações desencadeadas pelos participantes no decorrer das cenas, foram inseridas entre parênteses para compreensão das ocorrências.

Tendo em vista que tivemos ao mesmo tempo, falas que se entrecruzaram, tanto dos estudantes quanto dos pesquisadores, priorizamos as falas compreensíveis ou situações em que o ângulo de filmagem permitisse a compreensão por completo de uma cena. Desse modo, mesmo com a participação de dois estudantes, em algumas cenas abordamos a intervenção ocorrida com apenas um dos estudantes. Tais situações ocorreram quando a orientação ou

realização da tarefa era produzida de forma individual. Em momentos de intercâmbio ou produção coletiva, apresentamos as interlocuções produzidas, privilegiando as falas audíveis.

As falas foram apresentadas à frente dos nomes de cada um dos envolvidos na cena descrita, de modo a facilitar a fluência da leitura e compreensão do leitor. A saber, temos as falas de José e Paulo, os estudantes e, em algumas cenas, dos pesquisadores⁴¹: Danilo, Kely, Márcia e Maria (que observou um dia a intervenção).

Nos segmentos de transcrição em que houve uma fala de difícil compreensão, a colocamos entre aspas simples, na busca pelo máximo resgate da fala original. Entendemos que esta estratégia também é importante para possibilitar ao leitor a percepção de algumas mudanças na produção oral dos estudantes ao longo da pesquisa, apesar de não ser este nosso objeto de análise. Quando ocorreram pausas entre um turno e outro, utilizamos como marcador as reticências entre parênteses.

Para melhor esclarecimento da cena descrita, foram apresentadas informações a respeito das ações entre os envolvidos, entre parênteses.

As cenas aqui apresentadas foram selecionadas na tentativa de trazer à tona elementos que compõem a mediação pedagógica, pautados nas categorias de análise definidas nessa pesquisa: o papel do outro, representado nas relações estabelecidas entre pesquisadores e estudantes; o processo de ensino e aprendizagem fundamentado nas estratégias e procedimentos de ensino; a questão dos instrumentos retratados na seleção, produção e uso de recursos e materiais no processo de intervenção e, por fim, a seleção a formação de conceitos, presentes na seleção dos conteúdos e objetivos previstos em cada uma das sessões de intervenção.

Apesar de a pesquisa ter se desenvolvido em um ambiente diverso da escola comum, com a presença de pelo menos dois pesquisadores por encontro, haja vista a necessidade de coleta de dados para pesquisa (anotações, filmagem), pudemos pela dinâmica ter a possibilidade de intervenção individual, direta e sistemática, a organização de um grupo reduzido de estudantes, o uso de diferentes recursos, o planejamento personalizado o que muito se assemelha ao funcionamento e atribuições do professor do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2006; 2008).

Desse modo, com o compromisso de narrar as histórias que foram construídas coletivamente durante esse processo, buscamos compreender os movimentos, ritmos,

⁴¹ Os nomes dos pesquisadores foram modificados para preservar a identidade dos mesmos. Cabe dizer que os alguns pesquisadores participantes da intervenção em Marília eram estudantes de pós-graduação, sendo Danilo, mestrado; Kely, doutorado, outros não: Márcia, mestre e Maria da graduação.

percalços e dificuldades, sua dinâmica, na tentativa de construir sentidos e iluminar a criação de outros para o futuro leitor, distribuindo as cenas que pudessem demonstrar de forma mais elucidativa as seguintes temáticas: papel do outro, ferramentas e conhecimento científico.

4.3.1 O PAPEL DO OUTRO: A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DIALÓGICAS

Neste eixo temático, o objetivo foi identificar as diferentes estratégias pedagógicas e procedimentos de ensino que os pesquisadores envolvidos lançavam mão durante as tarefas envolvendo a linguagem escrita, com dois estudantes com deficiência intelectual.

Entendendo que a relação com os outros propicia o desenvolvimento em nós mesmos, faz-se fundamental evidenciar ações imbricadas nesse movimento do interp-síquico para o intrapsíquico, que inicialmente apresenta-se nos outros, para depois converter-se em nós (VIGOTSKI, 1988).

Desta forma, o processo de desenvolvimento humano decorre do estabelecimento de relações sociais mediadas, por pessoas mais experientes, que apresentarão as formas mais elaboradas do pensamento humano, enraizado nos objetos e na cultura.

Como afirma Padilha (2001), “[...] uma pessoa age sobre uma outra necessariamente a partir do exterior, com o auxílio de signos, isto é, de uma maneira social [...]” (p.133).

O outro representado pelos estudantes e pesquisadores, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina, provoca no outro a superação. Nessa relação, os estudantes com deficiência intelectual podem experienciar a atividade de estudo, a possibilidade do desconhecido, o que não está dado, o desafio, a busca (pesquisa), a fim de compreenderem que o outro também é fonte de conhecimento, apoio e suporte, em oposição às práticas pedagógicas que entendem o conceito como acabado, cabendo ao estudante, apenas assimilá-lo.

Entendemos que os pesquisadores (assim como professores), ao darem vazão à dúvida, a incerteza, ao erro, ao afeto, a busca, ao encontro e desencontro, à reflexão e ação, possibilitaram aos envolvidos uma experiência para além da pesquisa. Nas palavras de Padilha (2000, p.76):

Olhar para as relações exige uma extrema atenção. Despojar-se da crença de que ocupamos uma única posição – a de um outro que sabe mais, é normal tem objetivos terapêuticos e investigativos. Olhar para as relações, para os detalhes e ver as possibilidades do outro e a nossa falta. Olhar para os detalhes e ver a falta do outro e a nossa também.

Na busca por enxergar o movimento conjunto empreendido pelos estudantes e os pesquisadores, procuramos compreender o dito e o não dito, o feito e o não feito, para além do

bem e do mal, do certo e do errado. Entendendo que tudo é processo e que revê-lo também é revivê-lo e eternizá-lo, para que outros também possam vê-lo e, conseqüentemente, possam também se ver enquanto sujeitos.

Desse modo, tentando captar os movimentos de encontro e de desencontro destas relações, apresentamos uma cena em que estava sendo organizada a rotina do dia de um encontro:

Contexto inicial: Neste encontro tivemos a presença de três estudantes: João⁴², Paulo e José. Todos estão sentados na mesa a pesquisadora Márcia está em pé, próxima à mesa em que todos estão sentados. Danilo está sentado entre Paulo e José, porém aproxima-se mais de Paulo.

Márcia: Toda a vez que a gente chega, qual é a primeira coisa que a gente faz, quando a gente tá aqui?

João: Canta.

Márcia: A gente canta, muito bem. Mas e depois que a gente canta, a gente faz o que?

Danilo: João?

Márcia: O que João? Paulo?

Paulo: Canta música

Márcia: Sim, a gente canta música. E depois a gente tem as? (...) fichas. (Paulo começa a bater palmas). Olha só. (Márcia mostra as fichas com os nomes. Paulo olha e para de bater palmas). Os nomes dos companheiros aqui ó. (aponta as fichas dos colegas).

Paulo olha para Danilo e toca seu braço, chamando sua atenção. Fica observando seu rosto. Danilo olha para ele e depois foca em Márcia. Paulo faz o mesmo. Depois Paulo começa a se inclinar com a cadeira e se espreguiça.

Márcia: Só que na semana passada a gente começou a cantar outra música. Quem se lembra que música que foi?

Paulo se inclina mais na cadeira, levanta os braços se esticando.

Márcia olha para José, procurando uma resposta.

José: *Barata diz que tem.*

Márcia: Oi?

Danilo: A (...)

José: Barata.

Márcia: Isso mesmo.

Danilo: Isso, muito bem, a *barata*.

Paulo continua inclinado levantando as mãos.

Márcia: Barata tem um monte de coisas, né? Quem lembra a música da *barata*?

Paulo: Eu.

Danilo: Lembra Paulo da música da *barata*? Como é Paulo? (Paulo olha para outra direção e depois para Danilo novamente). Não, num sei (irritado).

Márcia: Você se lembra José?

Danilo: Sim, ele estava cantando (silêncio).

Márcia: Lembra João?

⁴² João não permaneceu até o final do projeto, mas foi apresentado nessa cena, pois neste dia estava presente na intervenção e a sessão atendia ao critério que propusemos: a presença de ambos os participantes (Paulo e José) e a discussão de uma temática relevante e significativa para os mesmos.

Danilo: Lembra? (para José).
 Márcia: Você se lembra João?
 Paulo: ‘Num foi buca eu’. (fala para Danilo).
 Danilo: O que?
 Paulo: ‘Num foi buca eu’.
 Márcia: Olha só, Paulo (chamando sua atenção).
 Paulo: Fala incompreensível.
 Márcia: Paulo (chamando sua atenção).
 Paulo: “Aju eu sozinho hoje. Viu eu sozinho” (para Danilo).
 Márcia: Paulo (chamando sua atenção).
 Paulo: Viu eu sozinho? (toca no braço do Danilo).
 Danilo: Ha, ha.
 Márcia: Não tem na música assim ó? A barata diz que tem, sete saias de filó, é mentira da barata ela tem é uma só. Hahaha, hohoho, ela tem é uma só (Canta, batendo palmas).
 Danilo batuca na mesa e José bate palmas, Paulo só observa alheio. José olha para Danilo e não canta.
 Márcia: Essa música que a gente vai cantar (...). Hoje a gente vai cantar ela só uma vez, pra gente se lembrar. Tudo bem? Então eu vou ficar sentada com vocês, e a gente vai cantar a música da entrada. Pra ver quem é que tá aqui conosco, tá bom?
 Paulo puxa a cadeira para trás na tentativa de se levantar. Danilo coloca os braços na cadeira.
 Paulo: Eu ‘queo enta’ sozinho (mostra a mesa ao lado)
 Márcia: Paulo, não. A gente vai fazer atividade aqui junto.
 Paulo: Danilo...
 Márcia: Não, quem vai ficar com você hoje sou eu (apontando para si mesma). O Carlos vai ficar com outra pessoa.
 Danilo: Vamos (olhando para Paulo)
 Márcia: E óh, a gente vai cantar a música (sentou-se à mesa). Quando for para falar bom dia meu amigo, como vai, quando for para falar o nome da pessoa, cada um fala seu nome tá bom. Então quando for assim...
 Paulo: Não eu não vou. (levanta-se da mesa).
 Fernanda: Vamos sentar aqui Paulo (permanece sentada na mesa).
 Danilo levanta-se e vai até ele.
 Danilo: Vamos agora Paulo (Danilo volta para a mesa e Paulo mexe no ventilador).
 Márcia: Desliga o ventilador que tá frio Paulo, senta aqui comigo? (mostra a cadeira a seu lado).
 Paulo desliga o ventilador e volta para a mesa e senta-se novamente próximo a Danilo. (GRAVAÇÃO, 2014a)

Nesta cena, podemos observar vários encontros e desencontros, entre intelecto e afetividade, entre atenção e comportamento voluntário, pois essas funções não se desenvolvem de forma isolada. Como bem aponta Vigotski (1997), intelecto e afetividade formam uma unidade entre motivos e intelecto, entre afetividade e a atenção, que apontam caminhos para o processo de mediação por meio da palavra e a importância da atividade para a aprendizagem.

Apesar do foco da pesquisadora nesta cena estar voltado às lembranças dos fatos, como previsto nos objetivos anunciados no PIS referente a sessão 06/2014 (Anexo Q) da semana anterior e na rotina presente em cada sessão, Paulo expressa em suas falas e ações, que a motivação para sua atenção estava dirigida à interação com o pesquisador Danilo.

Quando Paulo fala que quer sentar na mesa sozinho, na verdade não significa que estava fugindo da atividade, mas que queria realizar algo juntamente com Carlos (pesquisador), individualmente. Esta atitude não aconteceu de forma descontextualizada, como aparentemente pode ser vista, tinha uma lógica e coerência, demonstrando, aliás, a vontade em realizar uma tarefa (individual), entretanto, diversa da que era proposta naquele momento (coletiva).

Para De Carlo (2001, p. 76),

[...] a debilidade mental, não pode ser mais vista como um problema puramente intelectual [...]. É preciso enfatizar que a esfera afetiva tem enorme importância na construção de caminhos de desenvolvimento, incitando a pessoa a vencer as dificuldades, o que a torna especialmente importante na vida do portador de deficiência mental.

Existe um vínculo entre intelecto e afeto, em todo ser humano, no qual as ações e o pensamento são movidos por necessidades e impulsos afetivos. A questão que aparece na cena descrita, é que Paulo apresenta uma dificuldade em controlar seu comportamento, de modo a subordinar suas ações a um fim específico, advinda de relações construídas socialmente e de atribuição de sentido ao que realiza na escola.

Entendemos que para que o sujeito com deficiência possa se relacionar com o mundo, atendendo às regras sociais de conduta, é preciso que esteja cada vez mais imerso em experiências sociais diversas, pois o comportamento voluntário é apreendido na relação com o outro.

Em relação à motivação para aprendizagem, é preciso considerá-la entendendo que o significado da tarefa que era dirigida pela pesquisadora também dependia da produção de sentido pelos estudantes, não de forma individual, mas nas interações entre os sujeitos, o que demandaria possivelmente uma outra relação entre a pesquisadora e Paulo.

Para ressignificar as ações de Paulo, é preciso explicar ao leitor que, frequentemente, nas tarefas de registro escrito, cada pesquisador dava assistência a um dos estudantes, principalmente, quando o registro era gráfico, pela dificuldade motora que ambos apresentavam.

Paulo geralmente apresentava dificuldades para manter a atenção na fala do pesquisador que conduzia uma sessão de intervenção e, quando estava desinteressado, movimentava-se na sala, pegava objetos alheios às tarefas, deitava-se sobre a mesa ou se espreguiçava na cadeira, além de várias tentativas para ir até o banheiro para se esquivar das tarefas.

Na cena descrita acima, entretanto, é preciso dirigir o olhar para além do que está aparente, pois a fala de Paulo nos aponta o efeito da ação reguladora da linguagem sobre seu comportamento. Quando Paulo diz: “Não, eu não vou”, coloca-se perante os pesquisadores, expressando sua vontade.

Logo depois, quando solicitado: “Desliga o ventilador que tá frio Paulo, senta aqui comigo?” Paulo vem até a mesa e permanece sentado, conforme lhe foi solicitado, regulando seu comportamento também pela linguagem do outro.

Como afirma Vigotski (1998), o desenvolvimento cultural aparece duas vezes. Primeiro, como categoria interpsicológica (social) e depois como categoria intrapsicológica (individual), e isso nos possibilita analisar a cena descrita de forma processual. Percebemos a simultaneidade desse desenvolvimento em Paulo, tendo em vista que é um processo dialético, de idas e vindas. Paulo, portanto, vai buscando formas de reorganizar seu funcionamento psíquico, primeiramente, a partir da mediação do outro, pela linguagem e, depois, ele próprio dirige suas ações.

A atitude dos pesquisadores também considera esses dois sentidos: do externo ao do interno, do social ao individual, pois ao mesmo tempo em que dirigem o comportamento de Paulo, também lhes dão a oportunidade de exercitar o autodomínio e realizar escolhas.

No momento em que se estica na cadeira, após ser dirigida sua atenção para as fichas de nome, Paulo para de tentar se balançar. Quando se levanta e liga o ventilador, os pesquisadores sinalizam que estava frio e era desnecessário o uso do ventilador. Por sua vontade, Paulo desliga o ventilador sem a necessidade de auxílio físico e de repreensão verbal por parte dos pesquisadores.

Esta situação também confirma a tese de que o sujeito, apesar da deficiência, não tem todo o seu desenvolvimento comprometido e que na deficiência intelectual, as funções intelectuais não estão todas afetadas, em igual medida e intensidade.

Na mesma sessão podemos ver a variabilidade de possibilidades dos estudantes, especialmente de Paulo, que passa a se interessar em outra tarefa proposta, que consistia em selecionar entre os fantoches dos personagens da música: *A barata*, de acordo com um trecho

da música previamente selecionado. Paulo, apesar de demorar um pouco para mostrar os fantoches, participava atento, os procurando.

Contexto inicial: Kely os orientou que deveriam ouvir música *A barata* e, depois conforme ela pausasse uma parte da música, eles deveriam mostrar um fantoche que correspondesse à resposta que completava aquele trecho da música.

Trecho da música: A barata diz que usa o perfume da Avon.

Kely: O que ela usa?

Danilo: O que ela usa? O perfume da Avon.

José se levantou e levou até Kely o seu fantoche. Paulo também levou o seu até Kely.

Kely: Isso, tô vendo. Vamos lá? Senão não dá tempo (Paulo senta-se)

Kely: Vamos ver quem acha mais rápido?

José: Eu ganhei.

Kely: Vamos lá, de novo.

Trecho da música: Ela usa Detefon (pausa).

Kely: Ela usa?

Danilo: Ela usa? Qual é o Detefon?

José: 'dedefon' (levantou-se).

Kely: De-te-fon (pausadamente).

Danilo: Não, Detefon (mostrando para José que não era outro fantoche).

José pegou outro fantoche, corretamente, e levou para Kely.

Márcia: O que é Detefon Paulo?

Kely: Isso (para José).

Danilo: Para que serve isso? (para Paulo).

Paulo ri.

Kely: Paulo vira para mim, deixa eu ver?

Paulo: Não, tio!

Márcia: Mostra pra ela!

Danilo: Mostra pra professora.

Paulo: Não!

Danilo: Mostra (apontando para Kely).

Paulo mostrou depois.

Kely: Isso! Muito bem! Vamos continuar (GRAVAÇÃO, 2014a).

Neste outro trecho, Paulo participa da tarefa, permanece concentrado e estava muito interessado, apesar de que pouco falou ou teve a iniciativa de mostrar primeiro, como José fazia. Novamente, Paulo se remete a Danilo para mostrar seus feitos e não concorda em mostrar para Kely, apenas depois da insistência de Danilo, o que demonstra que não era algo específico apenas com a pesquisadora Márcia.

Além desta questão da interação entre pesquisadores e estudantes, é necessário pensar também nas estratégias de ensino empreendidas durante o curso da intervenção.

Inicialmente questionamos quais atividades são feitas na rotina de cada encontro, de forma oral. Apesar de existirem as fichas com a rotina, a pesquisadora não ofereceu de pronto a imagem para que eles respondessem quais foram as atividades realizadas na semana

anterior. Percebe-se que esta busca na memória é dirigida pela linguagem falada da pesquisadora.

Vale lembrar, que esta rotina já estava estabelecida desde o mês de maio, um mês antes da cena apresentada, portanto, já havia existido momentos em que mostrávamos as fichas, que continham escrita e imagem, e perguntávamos quais eram as atividades propostas para o encontro. Entretanto, é importante frisar que sempre eram propostas situações mais desafiadoras e não repetitivas, para que se estabeleçam novas formas de pensamento, neste caso, para o desenvolvimento da memória.

O ensino deve estar voltado ao amanhã e não ao que já foi estabelecido, como defende Vigotski. O ensino está atrelado à forma como se consegue o desenvolvimento humano e, neste público, especificamente, como se concebe a própria deficiência intelectual (VIGOTSKI, 1995; 1997).

Ao propor atividades como essa, tentávamos oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, a fim de que superassem o concreto, o perceptível e imediato e a própria restrição biológica atrelada à deficiência intelectual. “Senão, preserva-se o círculo vicioso da mútua determinação, no sentido da manutenção do indivíduo preso ao nível do seu funcionamento elementar” (DE CARLO, 2001, p. 147).

Era preciso construir *vias alternativas* para o desenvolvimento dos estudantes, por meio das interações sociais produzidas no tempo e espaço que tínhamos, oferecendo-lhes meios para o desenvolvimento cultural e do pensamento, por meio da linguagem e da escrita.

Para se apropriar da cultura, portanto, é preciso que as relações humanas sejam mediadas pelo uso dos signos. Desse modo, para que as formas de mediação possibilitem a modificação das estruturas do pensamento, não é suficiente apenas transmitir a cultura, é fulcral que o outro atue na zona de desenvolvimento iminente, promovendo novas aprendizagens.

[...] o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e isto é o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Tendo em vista as características pedagógicas e individuais dos estudantes, o planejamento (PIS) do PADI era elaborado a partir de músicas, parlendas, rimas, brincadeiras cantadas, nas quais se definiam as tarefas envolvendo a leitura e escrita. No momento da

realização de tarefas pelos estudantes, além de momentos coletivos, envolvendo jogos, interpretações orais, organização da rotina, fichas com nomes, fichas com palavras, sentimos a necessidade de oferecer uma instrução individualizada em tarefas de registro escrito, de modo que cada pesquisador ficasse com uma criança proporcionando-lhe diferentes possibilidades de exploração do material e estratégias pedagógicas de acordo com o nível de dificuldade da tarefa e das características do estudante.

Na intenção de apresentar um desses momentos de individualização da instrução, apresentamos a cena a seguir:

Contexto Inicial: Após cantarem a música: *Caranguejo*, foi entregue a letra da música para que eles circulassem algumas palavras determinadas e depois verificassem a quantidade de palavras encontradas.

Kely: Agora vou trazer pra vocês a música (mostra a folha da tarefa), curtinha pra vocês lembrarem. Vocês terão que circular a palavra com a cor que está aqui (Kely entrega para José a folha e depois para Paulo).

Diálogo entre José e Danilo.

Danilo E em vermelho? CA? (...)

José: *Guejo*.

Danilo: E em azul? Pe (...).

José: Não é *pexe*. PE.

Danilo: *Pé*.

José: R. Ro. *Roda*.

Danilo: Roda, muito bem!

Danilo: Que palavra? Agora vamos circular (entregando para José o lápis vermelho). Qual é a primeira palavra?

José olha para Danilo.

Danilo: *Caran* (...).

José: *Guejo*.

Danilo pede para José mostrar onde está. José mostra e circula a palavra de vermelho.

Danilo: Tem mais?

José: Sim.

Danilo auxilia José na atividade e junto identifica as palavras. Danilo retoma a música em alguns momentos lendo em conjunto. Danilo e José contam quantas palavras circularam, que foi um total de 4. José está atento a atividade

Danilo: Só?

José: Sim.

Danilo: O que é agora?

José pega o lápis azul.

Danilo: Que palavra é?

José: *Pexe*.

Danilo: Vamos circular?

José circula a palavra. Danilo auxilia José, retomando a música, canta junto identificando a palavra peixe.

José: 'Pexe'. (José identifica mais uma palavra na música)
(...)

Danilo: O que é agora?

José: 'Vede'.
 Danilo: Que palavra é?
 José: O.
 Danilo: Ro.
 Danilo: D com A?
 José: Ba.
 Danilo: D com A?
 José: Do.
 Danilo: A (...) A.
 José: Da.
 Danilo: Então (...) Ro (...) da. Roda.
 José: É.
 Danilo: Roda (entrega o lápis verde para ele).
 José segue circulando a palavra roda na música.

Diálogo entre Paulo e Kely
 Kely: *Caranguejo*. Onde está escrito *caranguejo*?
 Paulo mostra.
 Kely: Até onde vai a palavra *caranguejo*?
 Paulo pega o lápis e risca a palavra, passando da limitação da mesma.
 Kely intervém e mostra até onde vai a palavra na folha.
 Paulo identifica mais uma escrita da palavra.
 Kely: Até onde vai? Qual é a letra que termina? (mostra a palavra que grifaram anteriormente, que era a mesma - *caranguejo*).
 Kely retira o lápis de cor de Paulo, para que ele olhe na folha.
 Kely: Você está prestando atenção?
 Paulo: Tô.
 Kely: Com que letra começa *caranguejo*?
 Paulo: C.
 Kely: E termina com que letra? (aponta a letra na folha)
 Paulo: O.
 Kely: O. Então, só vai até aqui.
 Kely: Onde tem *caranguejo*? (direciona o olhar de Paulo e ele presta atenção).
 (...)
 Kely limita para Paulo, com o lápis, a palavra.
 Kely: Quantas palavras *caranguejo*?
 Paulo: Quatro (GRAVAÇÃO, 2014b).

Apesar de a atividade ser a mesma, percebemos pela cena que o tempo de atenção de ambos é diferenciado, além disso, enquanto José não necessita da delimitação de Danilo para circular as palavras solicitadas, Paulo necessita do apoio. Apesar de Paulo ter uma maior dificuldade viso-motora para delimitar o tamanho da palavra, responde acertadamente que *caranguejo* começa com a letra C e termina com a letra O.

Se a pesquisadora (Kely) tivesse como parâmetro de avaliação da leitura, apenas a delimitação gráfica da palavra de forma manual, poderia concluir que Paulo não conseguiu identificar a palavra solicitada. José, consegue realizar a delimitação gráfica com autonomia, mas em alguns momentos precisa ser questionado por Danilo acerca da decodificação da palavra para que identifique qual se trata. Isto ocorreu com a palavra *roda*. Quando Danilo lhe

perguntou qual palavra correspondia a cor verde, ele apenas identificou a letra O e não fez a leitura global da palavra. Preocupado com a compreensão por José de como se constitui a palavra escrita, Danilo o questiona sobre as partes da palavra, as sílabas contidas em *roda*. Inicialmente, José diz: “O” e Danilo respondeu corretamente: “RO”. Depois, Danilo o questionou sobre a próxima sílaba: “D com A?” José afirmou: “BA”. Danilo insistiu, “D com A?”. José, então, revê sua primeira resposta e diz: DA. Nossa suposição é de que José ainda estava com foco na sílaba inicial RO e não conseguia separar as sílabas da palavra na sequência.

Ambos os pesquisadores, apesar de estarem junto aos estudantes na realização das tarefas, o tempo todo vão dirigindo seus olhares para os detalhes, ampliando seu tempo de atenção, vão os indagando sobre suas hipóteses, retomando as palavras já assinaladas, fazendo-os refletir para que buscassem estratégias de análise, a partir de conhecimento anteriormente estabelecidos, que lhes possibilitassem respostas acertadas. Em algumas situações, porém, os pesquisadores ofereciam a resposta após o silêncio dos estudantes, como também os elogiavam, para motivá-los a se comprometer e se esforçarem para a finalização da tarefa.

Desse modo, “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (VIGOTSKI, 2009, p. 328).

Mesmo sendo uma tarefa de leitura de palavras, a percepção das partes que a compunham era dirigida pelos pesquisadores para conduzir as crianças na análise dos elementos da palavra com vistas à compreensão do todo, assim como do todo enfatizava-se as partes, de modo que a atenção das crianças não estivesse voltada apenas aos aspectos perceptivos, pois como havia a palavra associada à legenda *cor*, os estudantes poderiam apenas realizar uma busca baseada na percepção visual em vez de na compreensão da estrutura das palavras, como podemos ver na tarefa proposta.

Figura 1 - Tarefa de leitura de palavras

PADI - Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social	
NOME: _____	DATA: 1º/09/2014
CIRCULE NA MÚSICA AS SEGUINTE PALAVRAS COM AS CORES:	
	CARANGUEJO
	PEIXE
	PÉ
	RODA
CARANGUEJO NÃO É PEIXE, CARANGUEJO PEIXE É, CARANGUEJO SÓ É PEIXE NA ENCHENTE DA MARÉ. ORA, PALMA, PALMA, PALMA ! ORA, PÉ, PÉ, PÉ ! ORA, RODA, RODA, RODA, CARANGUEJO PEIXE É !	

Fonte: Acervo do PADI (2014).

Dessa forma, para além das ações previstas na própria tarefa, a intervenção pontual dos pesquisadores possibilitou que os estudantes mostrassem competências e capacidades que ficariam, possivelmente, encobertas em uma situação de produção individual, sem a mediação do adulto.

A interação do adulto para com a criança deve ser:

[...] deliberada. Ele compartilha com a criança sistemas conceituais instituídos procurando induzi-la a utilizar-se de operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados (FONTANA, 2005, p. 21).

Observamos, portanto, que neste processo de mediação, os estudantes ainda não apresentavam total consciência de quais ações deveriam realizar para concluir a tarefa, e isso é o que deveria vislumbrar a ação do adulto, para que estes possam realizar no futuro, o que outrora fizeram com ajuda. É fundamental o direcionamento da percepção para desenvolvimento da atenção.

Outra situação como essa, ocorreu no jogo de boliche que envolveu a identificação de letras, sílabas⁴³ e palavras de forma lúdica. Em cada garrafa foi fixada uma sílaba. Conforme

⁴³ Essa mesma brincadeira teve variações, ora focando letras, ora sílabas para que dissessem palavras que continham esses elementos.

o estudante derrubava uma garrafa, deveria ler a sílaba e depois dizer uma palavra que iniciasse com a mesma:

Paulo arremessa e derruba uma garrafa.
 Danilo: Que sílaba é essa? (Paulo bate palmas).
 Kely: Você tem que ler a sílaba.
 Paulo: Zelo.
 Danilo: É o G com O! G com O é?
 Paulo: G com O!
 Danilo: *go*!
 Paulo: *go*.
 Danilo: Uma palavra com *go*? (Paulo pensa)
 Danilo faz um sinal de chute com as pernas.
 Paulo: Gol! (GRAVAÇÃO, 2014c).

Quando Paulo diz “ZELO” ao visualizar a sílaba, pudemos perceber que houve por parte dele uma tentativa de pronto responder qual seria a palavra para a sílaba, sem passar pela identificação verbal e depois a seleção da palavra. A palavra *gelo* havia sido trabalhada em uma tarefa anterior a esta, no mesmo dia. Para dar essa resposta, acreditamos que ele se ateve, provavelmente, ao nome da letra G, que tem um som semelhante a “ZE” e a letra O, fazendo-o buscar na memória a palavra GELO, que tem som semelhante a “ZE” e termina com a letra O.

Percebe-se nessa cena que Paulo procura formas lógicas para dar a resposta, o mais rápido possível, sem passar pelas ações ensinadas pelos pesquisadores: primeiro, identificar a letra, depois identificar a sílaba e somente depois buscar uma palavra que se inicia com a sílaba. Vejam que Paulo, realiza uma operação, pois tenta automatizar esse processo, o qual deve ser desenvolvido no EDI para que ele possa também se apropriar da linguagem escrita e ter autonomia.

Entendemos que no caso do EDI é importante direcionar seu pensamento de modo que lhes sejam ensinadas estratégias de resolução de problemas, envolvendo, inclusive, a escrita.

Como aponta Vigotski (2009, p. 315-316):

[...] na escrita, a criança deve agir voluntariamente, em que a linguagem escrita é mais arbitrária que a falada. Este é o motivo central de toda a escrita. A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. [...]. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la, e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos.

Além da identificação da sílaba, Danilo não deixou Paulo à mercê da própria sorte para buscar mentalmente uma palavra que tivesse a sílaba GO, contudo, também não lhe deu a resposta sem que ele refletisse, buscando uma análise da sílaba em uma palavra. Importante

destacar que esta reflexão não se dá no vazio, ou que enquanto o estudante não dá uma resposta acertada ficará sem resposta. O conhecimento não é uma ação individual, ao contrário, por ser produto de uma relação social, exige mediação do professor e uma posição ativa do estudante, que precisa atribuir significado ao ensinado e não apenas repetir a resposta.

A mediação que foi feita por Danilo, ofereceu a Paulo um referente para palavra *gol*. O gesto/movimento foi a referência para a palavra Gol, não se fez uso da imagem que representasse gol. Esta ação de Danilo possibilita também uma configuração de sílaba diferente do que tradicionalmente é usual na alfabetização de EDI, o uso quase exclusivo de palavras com sílabas sonoras simples, como ocorre na palavra *gato*, por exemplo. Desde a escolha das músicas, textos, palavras, o PADI fugiu a esse padrão, por entender que o que possibilita a compreensão da palavra não são seus caracteres internos (fonemas), mas a busca pelo sentido da palavra e sua configuração gráfica.

Em outra tarefa proposta apesar da repetição da sílaba CA em todas as palavras: CANOA-CARANGUEJO-FACA-BOCA, o objetivo era que o estudante compreendesse que uma mesma sílaba, pode ser utilizada em diferentes palavras e, em diferentes posições, a fim de que o estudante a identifique não por memorização visual ou sonora, como ocorre no ensino de famílias silábicas. Por outro lado, também foram selecionadas palavras que já haviam sido trabalhadas de forma lúdica, como *canoa* e, portanto, introduziram-se novas palavras a fim de possibilitar a generalização deste conhecimento anterior

Figura 2 - Tarefa de identificação de sílabas e palavras que rimam

PADI - Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social			
NOME: _____			1º/09/2014
1) COMPLETE COM A SÍLABA QUE FALTA:			
2) QUAIS PALAVRAS COMEÇAM IGUAL: _____			
3) QUAIS PALAVRAS TERMINAM IGUAL: _____			
			
____ NOA	____ RANGUEJO	FA ____	BO ____

Fonte: Acervo do PADI (2014).

Com a apresentação de palavras associadas às imagens procuramos também oferecer referentes para a leitura de palavras novas. Deste modo, posteriormente, centramos suas atenções na constituição das sílabas, o que também os ajudaria a identificar a sílaba inicial e final de cada uma das palavras, conforme solicitado na tarefa, como podemos observar na intervenção da pesquisadora na cena abaixo descrita:

Contexto inicial: Kely apresenta aos estudantes uma folha contendo imagens associadas a palavras com lacunas, vistas pelos mesmos nos diferentes encontros realizados. Inicialmente, Kely pede que cada estudante nomeie as imagens a fim de se certificar que ambos têm familiaridade. Depois solicita que identifiquem a parte da palavra que falta (lacuna) e registrem na folha impressa.

Danilo: Canoa começa com qual sílaba? (Danilo aponta a palavra canoa na folha).

Paulo não presta atenção, tampa o rosto.

Danilo: Qual a primeira parte da palavra Canoa? Vamos ver o que já está escrito? CA-NO-A (fala pausadamente a palavra, para que percebam as partes da palavra). Canoa, começa com qual letra?

José registra CA na lacuna da palavra corretamente.

Kely: Canoa começa como então? (Pergunta para Paulo).

José: C e A. (GRAVAÇÃO, 2014b).

Na palavra *canoa*, José demonstra ter compreendido a formação da sílaba CA sem a necessidade de destacar as letras que formam a sílaba, pois prontamente elabora mentalmente e já registra na folha. A pesquisadora Kely chama a atenção para quais letras são necessárias para escrever CA a fim de que Paulo também participe da resolução da tarefa, a partir da escrita de José, entretanto, ele encontrava-se disperso e não participava oralmente. Mas a todo momento os pesquisadores insistem em sua participação durante a realização coletiva da tarefa. Ao orientarem sua percepção para fins específicos (formação da sílaba), Paulo presta atenção à tarefa e emite uma resposta correta, como podemos constatar a seguir:

Kely: O que falta aqui? (Dirige-se a José, apontando para a palavra *faca*, sem pronunciar a palavra).

José: *fa* (...) *ca*.

Danilo: O que falta?

José: *ca*. (e registra apenas a letra C).

Kely: Para ficar CA Paulo, depois da letra C o que precisa?

Paulo: A. (GRAVAÇÃO, 2014b).

A atenção, do mesmo que com as demais funções superiores do pensamento, se torna cada vez mais deliberada e arbitrária a partir do desenvolvimento do intelecto, isso significa que quanto mais o estudante tem acesso ao conhecimento, à cultura, mais se desenvolve a atenção, pois “[...] a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados

estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência” (MARTINS, 2013, p. 143).

A percepção serve de elo para o desenvolvimento da atenção, que é uma função de estruturação para o desenvolvimento da memória, já em vias de amadurecimento no princípio da idade escolar, mas que não se desenvolverá sem uma ação deliberada do professor, especialmente no ensino de estudantes com deficiência intelectual.

No jogo boliche, no qual em cada garrafa foi colocada uma letra e que para cada garrafa derrubada os estudantes deveriam dizer uma palavra que iniciasse com aquela letra. Paulo derruba uma garrafa com a letra R:

Kely: Qual palavra começa com R?
 Paulo: *Pexe*
 Kely: Que letra é essa aqui? (na palavra escrita peixe)
 Paulo: *P*. (GRAVAÇÃO, 2014b).

A letra não era apresentada da mesma forma, nem tampouco com o mesmo objetivo. A mediação pedagógica tinha como foco trazer a letra como referência para escrita e não apenas para sua identificação, como elemento isolado. Como bem aponta Arena (2013, p. 112-113) a:

[...] letra na palavra escrita, como o fonema, na oral, poderia ser tanto uma unidade quanto um elemento, se for aplicado o mesmo raciocínio determinado por Vigotski. Seria unidade se estivesse vinculada a uma palavra, a um enunciado ou a um discurso, ou seria apenas um elemento se destituída de sentido e isolada do enunciado. O significado da palavra e o sentido construído conferiram à letra o seu estatuto de unidade.

É preciso que a escola assuma também o compromisso em desenvolver a atenção voluntária, seletiva em estudantes com deficiência intelectual, de modo que aprendam, posteriormente, a estimular sua atenção ativa, selecionando dentre vários estímulos aquele ao qual corresponde um fim específico, sejam sons, imagens, etc.

Durante a intervenção observamos também que era preciso variar a forma de apresentação do conteúdo proposto, a fim de se evitar desinteresse e fadiga, como observou Vigotski (1997) com crianças com deficiência intelectual em alguns de seus experimentos.

Segundo Vigotski, quando as crianças apresentavam fadiga eram encorajadas a continuar a realizar a atividade proposta. Diferentemente do que ocorria com crianças sem deficiência, que continuavam a atividade após se modificar apenas o sentido da mesma atividade, para as crianças com deficiência intelectual “[...] era preciso modificar a própria situação, torná-la mais atrativa, renová-la para fazer com que seu caráter negativo se tornasse positivo. Consequentemente, era necessário substituir o lápis negro por um roxo e azul, este

por um jogo de lápis de cor, este último por aquarelas e pincel por giz e uma lousa, o giz comum por giz colorido [...]”⁴⁴ (VIGOTSKI, 1997, p. 270).

Deste modo, é importante também explorarmos os recursos utilizados durante a intervenção, a fim de discutirmos seu lugar no ensino de estudantes com deficiência intelectual e a problemática que cerca o processo de ensino baseado apenas nesse aspecto.

4.3.2 USO DE FERRAMENTAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS

Vigotski (1997) aponta que o uso de ferramentas e objetos por parte da criança com deficiência, mediado pelo ensino, permite sua compreensão da realidade de forma indireta, a partir do conhecimento sobre a função social, sua historicidade e conceitos contidos nesses objetos, de modo a alavancar as funções mentais a patamares superiores.

Além dos estudos de Vigotski (1995) sobre a questão da deficiência, pesquisas atuais (DE CARLO, 2001; PADILHA, 2000; FONTANA, 2005; COSTAS, 2012) trazem também a problemática envolvendo o trabalho escolar desenvolvido com crianças com deficiência intelectual, no qual o foco está no uso de objetos concretos ou a aprendizagem de conceitos cotidianos e imediatos, baseado no pressuposto de que estes sujeitos são incapazes de lidar com formas abstratas e generalizadas de pensamento.

Vigotski (1995) afirma, entretanto, que, embora existam dificuldades na constituição do desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência intelectual, é necessário o uso de formas ou sistemas culturais auxiliares para o surgimento de processos de compensação.

Diferentemente, por exemplo, do que se observa em sujeitos com surdez, que contam com aparelhos auditivos de amplificação sonora individual, assim como o implante coclear e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para compensar a perda auditiva, para as pessoas com deficiência intelectual não existe a possibilidade de se definir recursos que venham a substituir funções ou órgãos afetados.

Como afirma Padilha (2000, p. 62):

Mais difícil é definir a compensação na deficiência mental. Parece não haver códigos específicos ou linguagens que, uma vez dominados, ajudem a vida da pessoa comprometida. O que a escola, via de regra, faz é tentar suprir

⁴⁴ “[...] era preciso modificar la propia situación, hacerla más atractiva, renovarla para hacer que su carácter negativo se tornara positivo. Por consiguiente, era necesario sustituir el lápiz negro por uno rojo y azul, éste por un juego de lápices de color, esto último por acuarelas y pincel por tiza y una pizarra, la tiza común por tizas de colores [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 270).

algumas faltas ou falas treinando, condicionando alguns hábitos, denominando estes treinamentos de AVD [Atividades de Vida Diária].

É necessário compreender que o processo de compensação das pessoas com deficiência intelectual depende, em parte, do aparato biológico afetado, porém, muito mais que isso, da posição social que ocupam e das relações que estes estabelecem com o meio social.

Deste modo, com a criação e uso de diferentes recursos gráficos, visuais, tecnológicos e lúdicos, novas possibilidades se abrem ao sujeito com deficiência, entretanto, não substituem os efeitos da mediação pedagógica empreendida sobre o desenvolvimento cultural deste sujeito. A mediação, na teoria histórico-cultural é condição *sine qua non* para a aprendizagem do sujeito, sobretudo, com deficiência intelectual.

Segundo Oliveira et al. (2013, p. 28):

[...] o sistema de ensino deve oferecer condições de ensino que sejam beneficiadoras dos encontros mistos, da aprendizagem colaborativa e, ao mesmo tempo, capazes de atender às necessidades educacionais provenientes da deficiência intelectual e, nesse caso, não estamos tratando de recursos, mas de estratégias, de método e de proposições que possibilitem a esses alunos exercício pleno de seus potenciais de aprendizagem, a vivência de situações de êxito e o reconhecimento de suas conquistas, por mais simples que possam ser.

Tão inútil quanto um ensino extremamente verbalístico também é o ensino baseado apenas no oferecimento de recursos variados, sem a intencionalidade pedagógica, necessária para prover situações desafiadoras que vão além da mera percepção e descrição do que é apresentado ao estudante com deficiência intelectual.

Muitas vezes, como o próprio Vigotski aponta (1995), a educação escolar negligencia a formação do pensamento lógico (raciocínio) aos estudantes com deficiência intelectual, por se acreditar que estes não estejam preparados para lidar com situações para além do palpável, baseando-se numa crença de que a escola precisa se adaptar ao comprometimento cognitivo do estudante com deficiência. Ao contrário disso, a escola deveria oferecer: “[...] uma concepção científica do mundo, de revelar-se os vínculos existentes entre os fenômenos vitais fundamentais, os nexos de ordem não concreto, de formar nele, dentro da escola, uma atitude consciente frente a toda vida futura [...]” (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Durante as intervenções empreendidas em nossa pesquisa, houve o esforço em suscitar novas formas de pensamento, cada vez menos atreladas ao uso de recursos físicos, entretanto, em diferentes situações alteramos entre uso de suportes visuais, físicos e também perceptivos,

tais como músicas, sons e palmas, de modo a promover a compreensão do funcionamento da linguagem escrita (sílabas, letras, fonemas) e também o seu caráter simbólico (generalizante).

Baseando-se nos estudos de Luria (1992) sobre a pré-história da linguagem escrita, a mediação pedagógica com foco na sua aquisição deve ter como princípio a condição de que a escrita se torne uma necessidade para o sujeito aprendente. Desse modo, para que isso ocorra, as tarefas propostas devem permitir a compreensão da função simbólica, como aponta Vigotski (1995; 1999; 2009), por meio de situações diferenciadas que envolvam o gesto, a linguagem oral, o rabisco, o desenho, a brincadeira e, conseqüentemente, a escrita:

Contexto inicial: Após os estudantes assistirem e cantarem com auxílio do computador uma animação da música: *Caranguejo*, que apresentava os personagens da música, as situações, a própria melodia e letra da música. Após essa primeira tarefa, Kely realiza uma tarefa em que eles devem cantar os trechos da música subsequentes ao que ela parou.

Kely: Agora, eu vou falar uma parte da música e vocês vão falar a parte da música que vem depois. *Caranguejo* não é...

José: *Pexe*

Kely: *Caranguejo ...*

Danilo: Como é Paulo?

Paulo: *Pexe...*

Aline: *Pexe é. Caranguejo só é...*

José: *Pexe.*

Kely: *Peixe na enchente da...*

José: *Maré.*

Kely: *Agora palma, palma,....*

José: *Palma.*

Kely: *Agora, pé, pé, pé. Caranguejo...*

Paulo: *Pexe é.* (GRAVAÇÃO, 2014b).

Nesta cena a evocação das palavras é realizada a partir de estímulo oral, após os estudantes terem cantado a música com auxílio de animações projetadas no computador. A evocação da música com auxílio de imagens, direcionou a atenção dos estudantes para as palavras contidas na música, de modo a compreenderem que uma palavra corresponde a uma imagem, como também, de que ela [a palavra] é uma referência do próprio objeto.

A questão do uso de recursos e ferramentas para a aprendizagem no trabalho pedagógico empreendido com estudantes com deficiência intelectual, deve ser pensada não só em relação à escrita, mas para a aprendizagem de todos os conceitos.

Nestas tarefas descritas, os estudantes ao operarem tanto de forma mais direta (visual) quanto indireta (palavra), lidaram com as propriedades da linguagem oral essenciais para compreensão do funcionamento da escrita: o significado das palavras, os fonemas, a sequência sonora das letras, etc. Do mesmo modo, podemos observar que havia a preocupação dos pesquisadores em complexificar cada vez mais as exigências em cada uma das tarefas descritas acima e nas demais tarefas que envolviam a linguagem oral, a escrita, a

leitura e brincadeiras, com a finalidade de alavancar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores imbricadas nestes processos.

O uso de recursos pedagógicos deve estar associado às funções do pensamento nos quais se pretenda desenvolver no cotidiano escolar, mas essa discussão não se encerra apenas na questão do tipo de recurso utilizado. Sobre isso, Vigotski (1995) se posiciona a respeito da tendência do trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes com deficiência intelectual em utilizar apenas o método visual-direto. Este tipo de metodologia, segundo ele, leva ao desenvolvimento de um pensamento figurativo-concreto, no qual se exploram aspectos sensoriais de um recurso em detrimento dos conceitos.

Isso não significa, entretanto, que se deva banir o uso de imagens e objetos no ensino do estudante com deficiência intelectual, pois o concreto e o abstrato, o conceito cotidiano e o conceito científico são parte do processo de desenvolvimento da abstração.

Na Teoria marxista, o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento e, vice-versa, ou seja, [...] o concreto ponto de partida é o concreto real e o concreto ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real-concreto” (SAVIANI, 2011, p. 98).

Para que o estudante forme conceitos é necessário que se tenha um objetivo e um problema a ser resolvido, no qual seja necessário empregar uma operação psicológica para sua resolução. Sendo assim, a reflexão a ser provocada a respeito dos recursos pedagógicos, está para além do tipo e qualidade, passa pela concepção adjacente a seu uso. O professor deve se perguntar: *Qual meu objetivo com o uso deste tipo de recurso? Quais mediações promoverei a partir deste material? Quais estruturas mentais serão acionadas e desenvolvidas no estudante a partir deste recurso?*

No caso da animação da música *Caranguejo*, o recurso foi utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento do interesse pelo tema proposto e, conseqüentemente, suscitar a atenção durante a exibição da animação.

Com o uso deste recurso propusemos uma tarefa em que o objetivo principal, era buscar formas auxiliares (imagens) para a compreensão da música: palavras e frases. Solicitamos que os estudantes depois cantassem, centrassem suas atenções nas palavras, depois junto com eles fizemos gestos para representar as partes da música, cantando novamente.

Em um momento posterior, utilizamos somente a fala para solicitar que se dissessem partes da música: o pesquisador cantava um trecho da música e o estudante deveria responder

na sequência, se necessário, o pesquisador após determinar o trecho selecionado, oralizava a sílaba inicial da próxima palavra para que o estudante terminasse a palavra. Em situações de recusa ou dificuldade de evocação do estudante, lançava-se mão da mímica pelo pesquisador da palavra a ser dita (neste momento ainda sem imagem).

É interessante, que este processo era dinâmico, pois no mesmo momento em que o pesquisador oferecia algumas estratégias ou ferramentas para que os estudantes compreendessem a tarefa, eles também demonstravam autonomia e criatividade.

Como aponta Vigotski (2009) “[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto [...]” (p. 171). É preciso ensinar o estudante a ver além do que se mostra aos olhos, saber além do que já conhece ou que já vivenciou, interessar-se pelo novo e diferente, criar novos motivos e, para isso, somente uma mediação deliberada do professor, que não lhe deixa à própria sorte, como se esse processo se desenrolasse naturalmente, por suas próprias forças e capacidades.

As diferentes formas de mediação empreendidas, baseavam-se no desempenho do próprio estudante e não na idealização de uma competência ou dificuldade intrínseca a este público, mas como este se apresentava, para além das aparências. As formas de mediação propostas partiam do conhecimento dos pesquisadores acerca de cada estudante, obtidas durante o processo de intervenção, suas falas e ações, entendidas como formas de pensamento que se constituem a todo momento.

Como afirma Vigotski (1995), o processo de aprendizagem deste público implica a superação dos obstáculos e das dificuldades que a própria deficiência intelectual lhes impõe, sendo estas, mais intensas e impactantes em sua aprendizagem do que vivencia um estudante sem deficiência intelectual.

Na tarefa de emprego da oralidade para a evocação da música, pudemos observar que a memória era fundamental para o desempenho dos estudantes, entretanto, não era requisitada na tarefa. A memória estava atrelada a outras funções que mais ou menos desenvolvidas, influenciavam o desempenho, tais como: linguagem, pensamento lógico, atenção, percepção e comportamento voluntário.

Por trás de uma tarefa escolar que se pretenda desenvolver a memória, existem outras funções psicológicas imprescindíveis para o desenvolvimento da memória. Como aponta Vigotski (1998), a memória não representa apenas o acúmulo de informações no decorrer da existência do sujeito, publicizadas de forma aleatória, quando solicitadas. Por seu ponto de vista, a memória deve fornecer informações que estejam a serviço do sujeito, trazidas à tona

de forma deliberada, fundamentando suas estratégias de ação e inaugurando uma nova forma de funcionamento psicológico no sujeito.

Novas informações são memorizadas a partir da significação que é empreendida pelo sujeito, a partir da inter-relação estabelecida entre os conhecimentos anteriormente memorizados e as informações atuais, nas quais se assentarão as bases para a aquisição de um novo conhecimento.

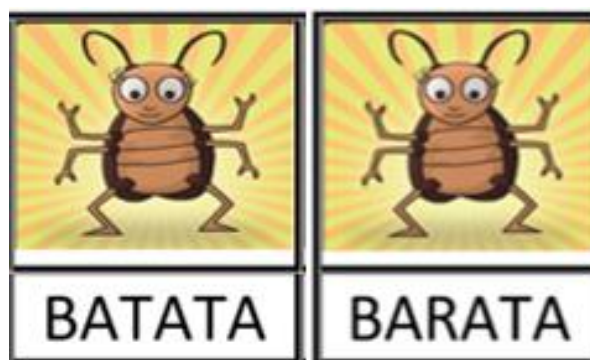
Em relação a utilização de estímulos visuais como um recurso auxiliar da memória, se a imagem oferecida ao estudante for representativa do objeto, pode-se produzir uma associação direta entre a imagem e a palavra, que sem a devida mediação pedagógica, pode levar a uma mera descrição do fenômeno estudado e não a sua explicação causal.

Como observa Vigotski (1998), os experimentos realizados com crianças pré-escolares acerca do uso de apoio visual, demonstrou que “[...] os estímulos auxiliares, que eram figuras sem nenhuma relação direta com as palavras apresentadas, foram raramente usadas como signos. A criança olhava para a figura e procurava reconhecer nela o objeto a ser memorizado” (p. 63).

Muitas vezes a tarefa não possibilita a compreensão do funcionamento da escrita, pois a operação desencadeada por ela é apenas de percepção. Algumas tarefas, por exemplo, demandam do estudante que ele apenas faça um pareamento entre palavras ou a imagem está associada a uma legenda, no qual o estudante atém-se apenas a imagem legenda para pronunciar a palavra e não para compreendê-la..

Na tarefa proposta a seguir, a percepção orienta o estudante para a prever a palavra que estará escrita, entretanto, não funciona como uma legenda direta.

Figura 3 - Tarefa de leitura

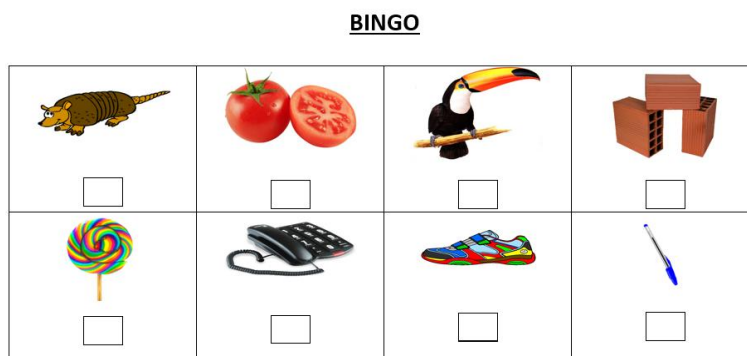


Fonte: Acervo PADI (2014)

Os materiais e tarefas propostas, contaram com diversos suportes visuais, no entanto, estes eram utilizados para se apresentar diferentes problemas a serem resolvidos pelos

estudantes, envolvendo leitura, escrita, sílabas, fonemas, rimas, letras e exigindo cada vez mais o aperfeiçoamento da percepção, da atenção, da linguagem oral, do registro escrito, da memória e do autodomínio, como podemos ter uma pequena mostra a seguir:

Figura 4 - Tarefa de escrita da letra inicial



Fonte: Acervo PADI (2014).

Quando trabalhávamos com as sílabas ou palavras sempre remetíamos às letras, a fim de buscar um ponto de referência para compreensão das tarefas pelos estudantes, pois observamos que a identificação de letras era do domínio destes, mas somente de forma isolada e não na tentativa de relação sonora com as palavras. Ou seja, identificavam as letras aleatórias, porém tinham dificuldade em relacioná-las aos sons das sílabas na palavra.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória é mais característica da primeira infância do que na adolescência, pois para “as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente lembrar significa pensar” (VIGOTSKI, 1998, p. 67).

O ápice do desenvolvimento da memória humana é a recordação ativa com a ajuda de signos (ibid, p. 68), no qual a ação do homem encontra-se subjugada às formas culturais do pensamento. A memória vincula-se a outras funções do pensamento e “[...] pressupõe necessariamente a atividade da atenção, da percepção e da assimilação; a percepção compreende necessariamente a mesma função da atenção, da identificação ou memória e da compreensão” (VIGOTSKI, 2009, p. 284).

A respeito dos objetos cabe esclarecer que seu uso não é responsável pela limitação apresentada pelo estudante com deficiência intelectual. A questão fulcral nessa discussão está em qual uso se faz do concreto para o ensino do estudante com deficiência intelectual, ele é válido enquanto base para o desenvolvimento de formas superiores de pensamento, ou seja, “[...] ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo” (VIGOTSKI, 1998, p. 116).

Os participantes, até aquele momento, ainda não tinham uma atenção e memória desenvolvidas. Este desenvolvimento ocorre ao longo da idade escolar, o que leva a criança a pensar ainda por noções gerais, por fragmentos da realidade. Desse modo, mesmo com o uso dos objetos, dirigimos a atenção dos estudantes para o ato de pensar a partir do objeto para compreensão da escrita, pois os “[...] conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (p. 295).

Em outra tarefa proposta foi solicitado aos estudantes que identificassem quantas partes (sílabas) compunham determinadas palavras, sendo que algumas já tinham sido apresentadas tanto visualmente, quanto associadas à imagem. Entretanto, a maioria das palavras eram novas no contexto das intervenções.

Figura 5 - Tarefa de contagem de sílabas em uma palavra

VAMOS CONTAR QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA:			
PALAVRA	2	3	4
	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○
	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○
	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○
	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○
	○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○ ○

Fonte: Acervo do PADI (2014).

Notamos que ao chamarmos a atenção dos estudantes para a constituição de unidades menores da palavra oral, no caso a sílaba, mais necessário se fazia o uso de recursos representativos destes elementos, tendo em vista que agora o pensamento dos estudantes não era direcionado apenas à oralidade, mas principalmente à constituição da linguagem escrita.

Durante a execução da tarefa, foi modificado o tipo de recurso e estratégia em virtude das formas de pensamento apresentadas pelo estudante naquele momento. Primeiramente, junto aos estudantes fizemos a separação das partes das palavras por meio da oralidade, exemplo: GI-RA-FA, depois, junto com a estratégia de divisão oral associamos às palmas e, num terceiro momento, associamos a divisão das partes da palavra (cada sílaba) a um lápis de cor, ou seja, a um recurso físico:

Kely: Agora vamos olhar a última imagem?
 Paulo: Vamos.
 Kely: Qual é?
 José: A-GU-LHA (acompanhado de palmas)
 Kely: Quantas palmas?
 Paulo: Uma.
 Kely: Não Paulo. Presta atenção (Aline fez a demonstração da divisão da palavra com palmas). Quantas palmas?
 José: Uma.
 Kely: Uma vez só? Vamos fazer de novo? (refez a estratégia com palmas). Quantas?
 Paulo: Duas.
 Kely: Vamos fazer de novo. A-GU-LHA. (Para cada sílaba, Aline representa com um lápis). E agora?
 José: Três. (Paulo repete três também) (GRAVAÇÃO, 2014c).

A percepção dos estudantes estava comprometida, a nosso ver, em virtude da ausência de tomada de consciência sobre o conceito da sílaba, mas que era trazido de fora pela mediação dos pesquisadores. Entendíamos que era preciso avançar em relação a esse conceito a fim de guiar o processo de constituição da escrita pelos estudantes, para que além de identificarem as palavras, de forma global (leitura), pudessem compreender a formação dos elementos da palavra, para alavancar este processo, assim como a analogia que faz Vigotski (2009) sobre a troca de pele da cobra: “Como a cobra lança fora a pele velha para cobrir-se de outra nova, a criança lança fora e abandona o modo anterior de pensar porque este dá lugar ao novo” (p. 282).

O professor que ao pretender alfabetizar traz a escrita enquanto um conceito a ser memorizado, desenvolvido a partir da repetição de letras, palavras e sílabas, realiza um trabalho estéril. No processo de formação de conceitos, o

[...] professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado (VIGOTSKI, 2009, p. 247).

Desta forma é relevante que tanto a seleção dos conteúdos, quanto dos recursos e estratégias de ensino promovam o melhor encadeamento possível das novas informações junto aos conhecimentos já amadurecidos (zona real) para que o sujeito possa ampliar a sua zona de desenvolvimento potencial.

Com o uso de recursos associados a estratégias diferenciadas e intensas percebemos que também foi possível tornar o registro escrito uma ferramenta para compreender e atuar no mundo, um referente para a ação dos estudantes, utilizando por exemplo, um cartaz de presença (anexo L) com os nomes e fotos de todos os estudantes participantes em determinado período (manhã e tarde).

O cartaz tinha dois referentes a serem explorados: fotografia e escrita e eram feitas diferentes propostas; ora a resposta deveria ser dada a partir da foto, ora a partir da ficha escrita, com perguntas do tipo:

- Alguém tem um nome que começa igual ao do Paulo?
- Qual nome tem mais letras?
- Qual nome rima com banana?
- Qual nome tem mais letras A?
- Com que letra começa o nome do Danilo?
- Qual nome começa com PA?
- Qual nome termina com ANA?
- Qual nome começa com a letra K?
- Essa foto é de quem? Onde está o seu nome?

Por meio destes questionamentos realizávamos a leitura, a identificação de letras, sílabas, rimas, fonemas e isto provocava uma nova relação entre os estudantes e a escrita a partir de seus próprios nomes e dos demais. Todos conseguiam identificar seu nome, entretanto, quando solicitados a selecionar os elementos contidos na palavra, apresentavam muita dificuldade. O que demonstrava que apesar de conhecerem o seu nome, não haviam ainda compreendido o funcionamento da linguagem escrita.

Contexto inicial: Em pé, todos os presentes cantam a música: *Bom dia meu amigo, como vai?* No decorrer da música as pessoas são chamadas pelo nome para responder como vão.

Kely: Quem falta?

Paulo se dirige até o cartaz de presença e aponta para a ficha escrita do seu nome.

Kely: Vamos cantar pra você?

Paulo: É.

Kely: Mas você vai cantar?

Paulo: Vou. Ilo (referindo-se a Danilo, queria que ele cantasse para ele)

Kely: Então vamos! (GRAVAÇÃO, 2014c)

Era nossa preocupação também a criação de novos motivos e interesses nos estudantes, em relação à linguagem escrita, propondo diferentes situações envolvendo a linguagem escrita, desde tarefas, músicas, fantoches, livros, jogos, brincadeiras, mímica, registro gráfico motor nas tarefas em folha, na lousa ou em livros que apagam, etc. Em uma dessas situações, para além do ensino sobre o funcionamento da escrita, Paulo atribui sentido a linguagem escrita e provoca também no outro estudante o interesse por livros de literatura infantil, como pode ser evidenciado na cena a seguir:

Contexto Inicial: Momento de entrega da tarefa semanal, ao final da sessão de intervenção.

Paulo: Tem ‘livo’? Velho?

Kely: Vou ver tá bom.

Paulo faz sinal de sim com a cabeça.

Kely pega alguns livros que já haviam sido trabalhados com os estudantes e leva até a mesa, segurando com a mão.

José: Tem outro?

Kely: Eu vou emprestar o livro.

José tenta pegar o livro da mão de Kely.

Kely: Calma, calma.

(...)

Paulo sorri feliz com o livro. (GRAVAÇÃO, 2014b)

Como pode-se observar, Paulo não exige nenhum tipo específico de livro, contentando-se, inclusive, a pegar emprestado um livro velho, como ele mesmo se expressou. Ou seja, internaliza também a preocupação com a conservação do livro e a possível negativa do empréstimo. Possivelmente, em suas experiências de leitura são oferecidos apenas os livros considerados em desuso ou os livros didáticos.

A leitura do livro era para Paulo uma atividade, pois tinha sentido para ele. O interesse expresso por Paulo, entretanto, não se deu de forma natural ou espontânea. Os motivos e interesses são históricos e sociais, aprendidos a partir das condições concretas de vida e educação. Desse modo, é preciso propor experiências que possam a vir a se tornar atividades significativas; fazendo com que a criança se envolva inteiramente na sua realização, de modo que o objetivo da atividade se torne o motivo que a move.

Se o estudante com deficiência intelectual hoje não sabe algo, não se interessa, pode aprender, pode emprestar um livro para ler em casa e pedir que a família compre livros, pode pedir para levar mais do que uma tarefa, pode retomar com os pais uma brincadeira feita na escola. Esses fatos foram alguns dos que pudemos vivenciar durante esse processo.

4.4 EM BUSCA DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE: ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO

Como mencionamos na seção anterior, antes do início do projeto de intervenção, os estudantes participantes foram avaliados por um instrumental baseado no modelo cubano⁴⁵. Para acompanhar a aprendizagem de cada estudante, tendo como foco a linguagem escrita, elaborou-se especificamente para o projeto um registro de avaliação individual, baseado no Referencial de avaliação na área da Deficiência Intelectual (RAADI) produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Este registro continha os indicadores de aprendizagem do estudante diretamente imbricados no processo de alfabetização: memória, atenção, escrita, percepção, leitura, linguagem e simbolismo, para acompanhamento durante todo o período de intervenção.

Após cada sessão de intervenção, foram feitas anotações sobre o desempenho dos estudantes o que depois subsidiou o preenchimento do registro individual, bem como, a análise das tarefas produzidas durante os encontros.

No caso de José e Paulo, como o próprio percurso de cada um demonstrou, existiam semelhanças e diferenças de desenvolvimento entre eles, o que também pode ser representado nos gráficos de acompanhamento de aprendizagem de cada um durante a realização do PADI.

Os dados de registro individual foram analisados e classificados de acordo com as competências apresentadas pelos estudantes nas tarefas propostas durante o PADI, recebendo a seguinte pontuação:

Quadro 12 - Indicadores de avaliação dos estudantes durante as tarefas do PADI

Indicador	Sigla	Critério de inclusão	Pontuação
Realiza satisfatoriamente	RS	Realiza sem nenhum tipo de ajuda a tarefa	3
Realiza parcialmente	RP	Realiza a tarefa ora com ajuda, ora com autonomia	2
Realiza com ajuda	RA	Realiza com algum tipo de ajuda	1
Não realiza	NR	Não consegue realizar de nenhuma forma a tarefa	0,5
Não foi apresentado	NA	Quando a competência avaliada não foi apresentada na sessão de intervenção	0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de registro individual do PADI (2014)

Como já mencionamos, nos deteremos na análise das áreas de escrita, memória, linguagem e leitura, por entendermos que estas áreas incidem no desenvolvimento da linguagem escrita, de forma mais relevante para compreensão do seu processo de apropriação.

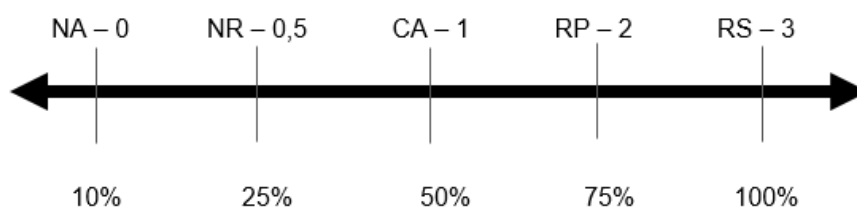
Discutiremos os dados obtidos a partir do referencial de registro individual de Paulo e José, em conjunto, pois entendemos que o desempenho apresentado por cada um dos

⁴⁵ As provas baseadas na realidade cubana (HURTADO; GOMES, 1996) não apresentavam semelhança com as propostas desenvolvidas na escola brasileira e tinham como foco a cópia e o registro gráfico.

estudantes, deve ser analisado à luz do processo de intervenção, de suas histórias, suas experiências e as relações que se estabeleceram na escola e na família.

Para compreender os resultados iniciais, a partir do referencial cubano, e finais dos estudantes, resultado da análise do processo de intervenção, apresentamos uma figura guia para que o leitor compreenda as alterações realizadas nos valores até então utilizados.

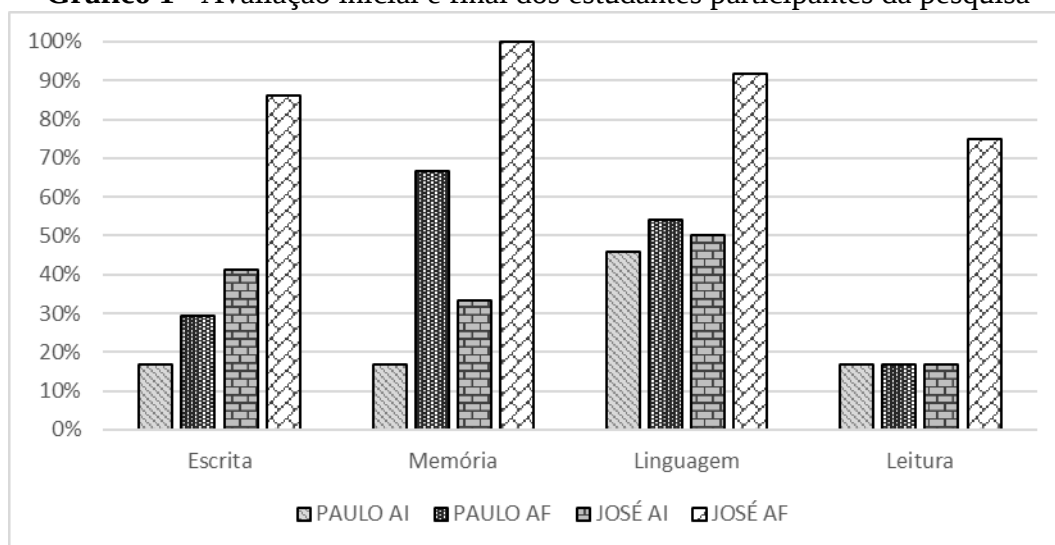
Figura 6 - Legenda para a interpretação do desempenho dos estudantes no PADI



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta imagem podemos perceber que entre o que o sujeito realiza com a ajuda e o que realiza satisfatoriamente, encontra-se aquilo que o sujeito realiza parcialmente, oferecendo indícios de que o que hoje faz com ajuda, poderá fazer sozinho amanhã por encontrar-se em uma zona de desenvolvimento em iminência, diferentemente do que ocorre quando não realiza. Quando ainda não realiza com ajuda uma tarefa ou ação, o caminho para autonomia é mais distante, portanto, é fundamental que o estudante realize a tarefa, com mínima ajuda, para que possamos considerar que houve um ensino que produziu as bases para a aprendizagem futura.

Desta forma, ao compararmos o desempenho de Paulo e José na avaliação inicial (AI) e na avaliação final (AF), pudemos observar que Paulo teve um percentual de desenvolvimento geral inferior a José, pois em três das quatro áreas, a saber: escrita, memória, linguagem, apresentou um desempenho abaixo de 30%.

Gráfico 1 - Avaliação inicial e final dos estudantes participantes da pesquisa

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PADI (2014).

Entretanto, mesmo Paulo tendo apresentado um desempenho inicial elementar em comparação a José, ao final do processo de intervenção teve um salto qualitativo em 3 das 4 áreas, com destaque para a memória que inicialmente estava num nível de 17% como não tendo realizado e, ao final, chega ao patamar de 67% de realização, ao contar com ajuda na execução das tarefas nessa área.

Na área da leitura, Paulo e José estavam no mesmo nível inicialmente (17%), porém, José apresenta um salto qualitativo surpreendente, ao alcançar 75% de avanço nessa área.

Os dados gerais de avaliação reforçam o que as cenas ilustradas anteriormente já demonstraram. 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.

4.5 POSSÍVEIS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE OS DADOS COLETADOS

Os dados da história e trajetória escolar de Paulo e José nos trazem informações muito importantes para compreender várias situações que ocorreram durante o processo de intervenção e os dados sobre o desempenho inicial e final após a pesquisa.

Em relação aos dois estudantes participantes da pesquisa, Paulo e José, mesmo que ambos tivessem o laudo de deficiência intelectual, apresentavam características muito diferenciadas entre si, sobretudo, na área comportamental. Durante as intervenções, foi necessário interromper as orientações nas tarefas ou direcionar a atenção, especialmente de Paulo, para as atividades. Ou ainda, havia a necessidade de dirigirmos seu comportamento, tendo em vista que apresentava comportamentos tais como, deitar na mesa, balançar a cadeira, coçar o corpo até formar feridas, mexer em objetos alheios a tarefa, abrir a porta para sair da sala, tocar no outro participante sem permissão (pequenos empurrões), colocar a mão na boca durante o manuseio dos materiais e, ainda, insistia frequentemente em ir ao banheiro e depois recusava-se a entrar na sala.

José também trouxe aos pesquisadores alguns desafios comportamentais, pois houve situações em que ao sair da intervenção gritava com a mãe, pois se recusava a ir embora de ônibus (queria pegar carona com o outro estudante que ia de carro) e, quando isso ocorria, não aceitava retornar ao CEES no próximo encontro, segundo a mãe. Em alguns momentos da entrada, foi necessário que um dos pesquisadores conversasse com ele, falando das atividades que seriam desenvolvidas para que ele entrasse na sala para a intervenção.

Deste modo, conhecer apenas os sintomas da própria deficiência, sem conhecer a pessoa, é desconsiderar as singularidades do humano e as marcas que o homem recebe e também imprime ao mundo. Portanto, é fundamental desvendar de que modo essas peculiaridades são significadas pela família, pela sociedade e pela escola, considerando que o desenvolvimento não é o resultado das funções já amadurecidas, do que já foi, mas do que está sendo e do que será. Enfim, considerar esses estudantes antes, durante e depois da pesquisa, pois os homens estão sempre se constituindo, de diferentes formas, com diferentes pessoas e em diferentes lugares.

A busca do diagnóstico médico pela família dos dois sujeitos a partir do que se apresentava diferente do esperado mostra uma trajetória bastante tortuosa e angustiante.

De um lado, temos Paulo que recebe um diagnóstico aos 2 anos de idade, depois que a mãe procurou por um neurologista para elucidação do caso, pois, até então, o pediatra não identificava nenhum problema no curso de seu desenvolvimento. Além da busca pelo diagnóstico, a mãe peregrina para outro Estado para encontrar um médico para tentar controlar com medicação suas crises convulsivas. Após dois anos do primeiro diagnóstico Paulo recebe, de outro médico outro Cadastro Internacional de Doenças (CID): de Síndrome de Dandy Walker recebe o diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento e

Paralisia Cerebral. Curiosamente, no mesmo ano que recebe este novo diagnóstico, e no seguinte, Paulo é retido na Educação Infantil.

No caso de José, o processo diagnóstico é mais complexo, pois apesar de ser acompanhado por dois neurologistas, cada um dos médicos muda o próprio diagnóstico que havia sido definido. Entre os dois profissionais percebe-se uma descontinuidade do próprio processo diagnóstico, como se José fosse dois sujeitos diferentes ao mesmo tempo. Enquanto para o neurologista 1 José tinha “retardo mental leve”, para o neurologista 2, seu “retardo mental era grave”. Contudo, o neurologista 2, parte de um “retardo mental grave” (2011), depois identifica um “retardo mental moderado” (2013) e, no mesmo ano (2013) o diagnostica com “retardo mental grave”. Ainda em 2014, com um profissional de outra especialidade, psiquiatria, recebe o diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

O que queremos discutir aqui não é ato médico em si, mas a aparente fragilidade do diagnóstico, que diferentemente do que a escola espera, não tem respostas definitivas, pouco conhece sobre estes sujeitos. Entretanto, as escolas se colocam numa posição de espera, pelo diagnóstico, no aguardo de uma solução aos problemas de ensino e aprendizagem enfrentados em seu cotidiano, que são de sua competência.

Como lembra a mãe de José, a escola sempre lhe procurou para apontar as dificuldades do filho, entretanto, quando perguntada sobre como era a escola para José, diz que foi boa, pois a equipe sempre foi receptiva, mas não menciona nenhuma ação escolar mais específica.

A professora quando perguntada sobre as dificuldades de José, afirma que este tinha dificuldades na Língua Portuguesa, em decorrência de sua dificuldade na emissão de fonemas e pronúncia. Incoerentemente, entretanto, nas aulas de História, Geografia e Ciências, segundo ela, participava bem oralmente.

Pois bem, temos aqui uma dificuldade de fala que, para a aprendizagem da escrita é considerada um problema, porém para a participação de José nas demais disciplinas (Geografia, Ciências, História) não é impeditivo.

Estamos diante de uma grande contradição da professora. Por um lado, a professora acredita que a constituição da escrita se dá apenas pela oralidade, como se a escrita e a fala se constituíssem de modo idêntico. E, de outro, para a professora a aprendizagem da linguagem escrita, do novo, só é possível a partir do desenvolvimento da articulação oral.

Vigotski (2009) opõe-se a essa ideia, pois a escrita não é uma transposição direta da fala, portanto, não se efetiva da mesma forma que a linguagem oral, apesar de inicialmente, a criança buscar na oralidade uma referência para sua compreensão. A oralidade se desenvolve

por meio de atividades práticas e cotidianas, pelo convívio social. A linguagem escrita, por outro lado, depende do domínio consciente dos elementos que a constituem, letras, sílabas, sons.

Como sem acessar os conteúdos escolares por meio da leitura e da escrita, José se apropria de conhecimentos tão complexos dispostos nas referidas disciplinas, tais como: As diferentes formas de energia reaproveitáveis (Ciências); Tempo histórico, presente, passado e futuro (História); Pontos cardeais (Geografia)⁴⁶.

Diferentemente do ponto de vista da professora em relação a aprendizagem de uma disciplina, tida como dissociada de outra, para Vigotski (2009),

[...] o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum. [...] O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino regular (p. 324).

Para Vigotski (2009), “[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes para a aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança” (p. 332).

Ambos, Paulo e José, são retidos apenas da Educação Infantil, apesar da retenção nesta modalidade não estar prevista de acordo com as orientações da Resolução n. 5/2009 (BRASIL, 2009). Nos dois casos também, não ocorre, contudo, retenção no Ensino Fundamental até o ano em que a pesquisa foi realizada (2014), e até o 3.º ano do Ensino Fundamental.

Em publicação do MEC (2013), intitulada: *Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil*⁴⁷ são apresentadas respostas a algumas dúvidas sobre o funcionamento da Educação Infantil e é feita a seguinte pergunta: “Qual a situação das crianças que fazem 6 anos após 31 de março e continuam na educação infantil?” A resposta contida no documento é a seguinte: “A educação infantil não trabalha com parâmetros de retenção (crianças com desenvolvimento julgado lento em relação a outras) e nem de aceleração (crianças julgadas

⁴⁶ Conteúdos retirados do currículo do Ensino Fundamental do sistema municipal de educação de Marília-SP.

⁴⁷ A publicação está disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 5 jan. 2018.

como espertas ou “superdotadas”), espera-se que todas as crianças convivam com suas diferenças em seu grupo de idade e aprendam a partir daí”.

O fato de a questão compor uma publicação do próprio MEC demonstra que esta não é uma situação hipotética, nem tão pouco particular, como o caso de Paulo.

O impacto do diagnóstico na escola se traduz nas ações pedagógicas que são empreendidas pelo professor quando recebe um laudo. O modo como o professor lida com este parecer também vai depender do objetivo que o suscitou, ou seja, a partir da percepção da família ou a pedido da escola. Para cada uma destas instituições, o laudo gerará diferentes sentimentos frustração ou alívio, frente à responsabilidade de cada um sobre o desenvolvimento futuro da criança. Tais diagnósticos funcionam mais como rótulos, como determinação do sujeito do não-saber, da incapacidade e estes que não indicam caminhos para a escola, ao contrário, podem inclusive limitar o próprio sujeito que tem roubada a sua subjetividade. Quem é a pessoa por trás desse diagnóstico? Quais suas potencialidades? Quais possibilidades de enfrentamento a estas dificuldades se apresentam?

E em relação à escola, em que o diagnóstico pode contribuir? Todas as limitações que o EDI apresenta não podem ser justificadas pelo diagnóstico. É preciso que a escola olhe para o sujeito e não para o laudo, caso contrário, a escolarização desse sujeito já estará definida antes mesmo de qualquer ação pedagógica:

O pedagogo deve saber, quando recebe uma prescrição, contra o que ele tem que lutar no desenvolvimento da criança, quais os recursos para os quais ele deve apelar isso e o efeito esperado desses recursos. Somente sabendo tudo isso, poderá avaliar o resultado da sua influência. Caso contrário, devido à sua indeterminação, a avaliação pedagógica ainda competirá durante muito tempo com o prognóstico paidológico⁴⁸ (VIGOTSKI, 1997, p. 337).

Não traduzimos o termo “paidológico”, pois segundo Veer e Valsiner (2001), Paidologia é o estudo da criança, portanto, não haveria palavra correspondente em Português.

A relação entre saúde e educação é um tanto desigual, pois a avaliação que mede, como ocorre por exemplo com os testes de inteligência, apresenta um dado que soa como incontestável, científico. Como aponta Vigotski, acaba por penetrar no ideário social como

⁴⁸ *El pedagogo debe saber, cuando recibe una prescripción, contra que cosa tiene que luchar en el desarrollo del niño, a que recursos debe apelar para ello y que efecto se espera de esos recursos. Unicamente conociendo todo esto, podrá valorar el resultado de su influencia. De lo contrario, por su indeterminación, la prescripción pedagógica competirá todavía durante mucho tiempo con la pronósis paidológica* (VIGOTSKI, 1997, p. 337)

verdade absoluta e definidora do sujeito, como se a uma mesma categoria diagnóstica fosse representante da integralidade do ser humano.

Além disso, como aponta Vigotski (2009) as investigações psicológicas que medem o nível de inteligência intelectual apenas trazem dados sobre o que a criança já aprendeu hoje, o seu nível de desenvolvimento atual, que não corresponde a toda sua possibilidade de desenvolvimento.

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não só o nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009, p. 327).

Os próprios dados da avaliação do PADI refutam esta lógica, pois é possível observar que os dois estudantes apresentavam condições de atenção, percepção, linguagem, domínio da conduta e alfabetização diferenciados e isto é confirmado também nas falas e ações dos estudantes durante as sessões de intervenção apresentadas.

Portanto,

[...] tratar a deficiência como se todas as funções intelectivas estivessem afetadas de modo igualmente negativo também é errôneo, pois funções psicológicas se desenvolvem à medida que são ativadas, em meio a sistemas de atividades específicos. Esse desenvolvimento influencia de forma singular a pessoa e pode transformar a estrutura que está na base da deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 176).

Sobre a família, cabe dizer que nos dois casos, pelos relatos, pudemos perceber a necessidade de compartilhar suas dificuldades em torno da criança com alguém, serem ouvidas. Em sua fala, a família dizia sentir-se entregue as suas próprias dificuldades, sem forças, afogada em dúvidas acerca da inclusão escolar e receosa pelo futuro da criança.

Por exemplo, quando perguntado aos pais sobre suas expectativas acadêmicas em relação ao filho, especificamente sobre a alfabetização, afirmaram que o PADI era a última esperança para que ele aprendesse a ler e escrever (OLIVEIRA, 2015).

O Paulo e o José que iniciaram esta pesquisa não são os mesmos sujeitos ao final deste percurso. Aquele que antes não queria realizar as tarefas de escrita, que tentava sair da sala frequentemente, com dificuldades na expressão oral e registro escrito, com pouco foco de atenção, que não tinha interesse por livros, se modificou.

Isso corrobora a máxima de que o homem é um ser social e se humaniza nas relações sociais e que, portanto, seu desenvolvimento não estaciona no ponto de largada (nascimento), pois está sempre a caminho (em processo).

O crescente desempenho apresentado pelos sujeitos do início ao final de todo o processo, confirma que, em colaboração,

[...] a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. (VIGOTSKI, 2009, p. 329).

Todavia, existem alguns limites, que são diferentes para cada sujeito e não estão dados pela deficiência, mas determinados pela sua zona de desenvolvimento iminente. Desse modo, a criança não é capaz de fazer sozinha o que não lhe é acessível. É preciso que a escola impulse a zona de desenvolvimento potencial do estudante, de modo que a aprendizagem passe a frente do seu desenvolvimento.

Conforme apresentado no gráfico 1, o desempenho geral de Paulo e José não se iguala após a intervenção, pois são sujeitos diferentes, entretanto, se estivéssemos pautados somente nas funções já amadurecidas, na área de leitura, por exemplo, não teríamos o aumento de 17% para 75% de José, pois numa visão pedagógica tradicional não seria possível ler sem ter os pré-requisitos para isso.

Ora, pois, “*o caminho se faz caminhando*”, como dizia Fernando Pessoa. Não é possível esperar que o sujeito deixe de ter uma deficiência intelectual para lhe ensinar. Ao contrário, exatamente por isso é que a mediação pedagógica se faz imprescindível. Se as funções superiores não estão desenvolvidas, mesmo porque não existe um limite para este desenvolvimento, é preciso que a escola lhe ensine a ser pessoa, por meio de uma instrução deliberada com foco no desenvolvimento dessas funções.

Entretanto, como observado nas relações que se estabeleceram entre pesquisadores e estudantes, nunca de forma isolada, tão pouco em relação aos elementos constituintes da escrita, tão pouco em relação às funções superiores do pensamento, como a memória.

Os resultados da avaliação confirmam que as funções psicológicas não atuam em separado, ao contrário, combinam-se entre si, relacionam-se umas com as outras, por meio de “vínculos interfuncionais”, como afirma Vigotski (1995). Não há desenvolvimento da memória, sem desenvolvimento da percepção e da atenção. Todavia, esses processos não ocorrem em separado, são interdependentes. Assim, como no aprendizado da linguagem escrita, da leitura, das sílabas, das letras, *o que antes era subordinado passa a ser dominante, e o que era dominante passa a ser subordinado*, ou seja, se antes a criança tinha o domínio sobre o nome das letras, hoje esse domínio é superado pela compreensão dos sons das letras:

“Que letra eu preciso para escrever GA?” e, este passa, então, a estruturar sua relação com a escrita, cada vez mais deliberada e complexa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Decifra-me, mas não conclua... Eu posso te surpreender".
(Clarice Lispector)

Durante todo o processo de intervenção, nós, os pesquisadores pudemos sentir a transitoriedade e incompletude dos conhecimentos, sejam eles acadêmicos, sejam pedagógicos, quando estamos diante do processo educativo e responsáveis por um ensino desenvolvimental – aquele que impulsiona o desenvolvimento. Não foram poucas as incertezas, desencontros e descobertas perante aqueles estudantes com deficiência intelectual, dando-nos a clara dimensão do sentido dialético do ensinar e do aprender, da relação entre professor e escolar e da máxima tantas vezes ditas por Paulo Freire, que ao ensinar, aprendemos.

Em se tratando de escolares com deficiência intelectual, Sforzi (2016) argumenta que nas escolas públicas a apropriação da linguagem escrita ainda é um problema a ser resolvido, e que a causa desta dificuldade não está no próprio estudante, como se supõe, mas na forma como o ensino se organiza, dificultando o desenvolvimento da abstração e da generalização.

Tendo como princípio que o homem sendo um ser social, possui possibilidades desconhecidas, quais perspectivas de atuação se abrem ao professor frente ao estudante com deficiência intelectual?

A escola, como espaço privilegiado, deve organizar-se para que todos tenham experiências que oferecem oportunidades de realizar novas aprendizagens. Para tanto, os pressupostos teóricos de Vigotski, aqui apresentados, reafirmam a importância das inter-relações entre professor-escolar; escolar-escolar; aprendizagem-desenvolvimento, para a abertura de novos caminhos de aprendizagem e desenvolvimento.

Não estamos aqui pois para defender um método em detrimento de outro, pois entendemos que o fundamental no processo educativo são os fins da ação pedagógica que, para a Teoria Histórico-Cultural, é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da apropriação cultural do homem.

Em relação a escrita entendemos que para que a criança domine a leitura e a escrita é necessário que seja ensinada a partir de uma orientação deliberada, de alguém mais experiente, no caso o professor e, que essa mediação precisa estar direcionada para um objetivo final.

Para Vigotski o foco não está sobre como a criança aprende, mas sim como se ensina, pois, seu desenvolvimento está condicionado a aquisição de novos conhecimentos.

Do nosso ponto de vista, a discussão sobre métodos de alfabetização não é prioridade frente à necessidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que possibilitarão a formação dos conceitos.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores impulsiona todo o desenvolvimento do sujeito, transformando de modo interfuncional as funções conectadas, como a percepção.

Pelo fato de o estudante com deficiência intelectual apresentar peculiaridades no processo de aprendizagem, tais como, dificuldade de atenção e de comportamento autoguiado, faz-se necessário uma mediação pedagógica diferenciada, ou seja, mais intensiva e dirigida.

A adoção de um método deve estar atrelada à concepção sobre a linguagem escrita atrelada a este ou outro método e não na mera execução de passos. Para isso, é preciso que os professores tenham clareza sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, sobre o desenvolvimento e formação dos conceitos e sobre a influência determinante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores sobre os processos mentais dos estudantes com deficiência intelectual, explorando ao máximo suas potencialidades.

Como afirma Pletsch (2014), o processo de alfabetização contribui para que o estudante com deficiência intelectual desenvolva mais independência e capacidade de se relacionar socialmente e resolver problemas que envolvam conhecimentos abstratos.

Desse modo, partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural e dos dados obtidos nesta pesquisa, podemos levantar alguns aspectos essenciais sobre o ensino empregado para estudantes com deficiência intelectual:

- Como aponta Vygotsky (2009) a palavra é a unidade da linguagem e do pensamento, portanto, o ensino da linguagem escrita deve partir da palavra, a fim de que o estudante se baseie no significado da palavra para compreender os elementos que a constituem;
- Para que o estudante com deficiência intelectual se aproprie da linguagem escrita é necessário que a mediação pedagógica empregada proporcione uma tomada de consciência sobre os aspectos intrínsecos da palavra, direcionando sua percepção e atenção para os aspectos constituintes da escrita, tais como: letras, sílabas, sequência sonora. Este processo não se dá de forma natural, espontânea, depende de uma ação guiada pelo outro mais experiente, ou seja, o professor é figura indispensável nesse processo;

- A oralidade, que inicialmente é suporte para o emprego da linguagem escrita, deve, aos poucos, ser superada pelo emprego da escrita consciente, com a modificação da pergunta sobre como se escreve o que se fala para, como se deveria escrever;
- No caso dos escolares com deficiência intelectual é necessário que se estabeleça novas e diferenciadas formas de ensino, que se busque o desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, da linguagem oral, pois é o desenvolvimento destas funções que dirigem às escolhas pedagógicas no ensino da linguagem escrita e não o contrário;
- Para a criação de novos motivos e interesses, especialmente em relação à escrita, o professor deve se valer de materiais diferenciados, interativos, ilustrados, entendendo-os como recursos auxiliares e não substitutivos da mediação pedagógica empregada;
- O uso de recursos diferenciados no ensino da linguagem escrita mostrou-se necessário, mas não suficiente tendo em vista que para solução de tarefas difíceis, de forma verbal ou escrita, estes recursos serviram como recurso auxiliar para a compreensão da linguagem escrita pelo EDI, com vistas a superação do uso do concreto;
- O desenvolvimento e a compensação dos processos cognitivos deficitários, tem como base o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir do desenvolvimento cultural do EDI, no qual a escrita ocupa papel privilegiado;
- Por mais que os estudantes com deficiência intelectual apresentem características diferenciadas em relação aos demais estudantes sem deficiência, os conteúdos a que têm acesso na escola devem ser os mesmos do currículo escolar, a fim de que também desenvolvam conceitos;
- É preciso empreender uma mediação pedagógica diferenciada a estes escolares, no qual se empreenda mais tempo para ensinar, de forma mais intensa e diretiva, com o emprego de variados recursos, guiando sua percepção e atenção para os aspectos da escrita;
- Entendemos também que a aprendizagem dos mecanismos necessários para a constituição da escrita (letras, sílabas) não são suficientes para o seu domínio. É preciso oferecer ferramentas para que o escolar compreenda este processo e dirija sua atenção para que se amplie sua zona de desenvolvimento em

iminência e, conseqüentemente, possa realizar tarefas de escrita com autonomia;

- Em momentos de ensino, o professor deve dizer ao EDI aquilo que ele ainda não sabe, ou lhe oferecer ferramentas para compreender o funcionamento da escrita, pois se o professor esperar que ele descubra por si só, o processo de apropriação da linguagem escrita nunca se efetivará;

Estas considerações provocam em nós a necessidade de fazermos algumas interlocuções em relação ao cotidiano da escola que se propõe para todos e os serviços de educação especial, especificamente do Atendimento Educacional Especializado, entendendo que é necessário um aprofundamento de estudos nessa área.

Primeiramente, se entendermos que é no ensino comum que o EDI deva ser escolarizado, é preciso que se garanta neste espaço os conteúdos previstos no currículo escolar na classe comum. Se a mediação pedagógica é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual e deva ser, portanto, mais diretiva, individual, mais intensiva e diversificada, como esta pode ser desenvolvida na classe comum?

Considerando as problemáticas já sabidas da realidade da classe comum na escola pública: número de escolares por classe, falta de recursos diferenciados, formação dos professores, entre outras, de que modo essa mediação pedagógica pode se efetivar neste espaço?

É preciso reinventar as práticas pedagógicas, fazer o melhor dentro das condições concretas que se impõem ao professor. A escola precisa criar possibilidades de interação em grupo e individual e, ao mesmo tempo, diversificar a forma de realização das tarefas, possibilitando que alguns estudantes realizem tarefas com mais autonomia, enquanto outros, sejam direcionados pelo professor. E estes, em outro momento, também possam contar com momentos de interação com outros pares. Ao apresentar um novo conhecimento, o professor deve lançar mão de recursos variados para realização de diferentes tarefas, oferecendo diferentes perspectivas e suportes para sua compreensão, como recursos visuais, mas deve ter como foco o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio dos conteúdos escolares e não a minimização das tarefas em detrimento do desenvolvimento atual do estudante com deficiência intelectual, ou seja, tarefas que incidem apenas nas funções psicológicas já amadurecidas (elementares).

Como aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com deficiência intelectual devem estar matriculados em classes comuns e, no contraturno, frequentar o atendimento educacional especializado. E, para

que estes estudantes devem frequentar o atendimento educacional especializado? Apenas para cumprir uma exigência legal? O que podemos esperar do atendimento educacional especializado? No caso específico da linguagem escrita, seria este objeto do trabalho do professor especialista? O que é semelhante e o que é específico no trabalho desenvolvido pelo professor da classe comum e da sala de recursos em relação à linguagem escrita?

Entendemos que o AEE deva ser mais um espaço para o desenvolvimento cultural, não substitutivo da classe comum, mas que também tem um papel a cumprir no desenvolvimento deste estudante ao possibilitar o seu acesso e uso de instrumentos e signos, modifica suas próprias operações mentais, levando-o a patamares superiores de pensamento.

Tendo em vista que a linguagem é fundante no desenvolvimento dos conceitos, podemos dizer que no contexto do atendimento educacional especializado o foco é também o desenvolvimento da linguagem escrita.

Como aponta Barroco (2012),

[...] na SR (sala de recursos) há a possibilidade e a necessidade de serem estabelecidos vínculos diferenciados entre o professor e os alunos, seja porque há um menor número de crianças atendidas a cada vez, seja pelo emprego de determinadas estratégias e materiais. No entanto, isso não basta para o propósito deste atendimento educacional (p. 291).

A compreensão que se tem de que o AEE é um reforço escolar, não permite com que o professor realize um trabalho diferenciado da classe comum, oferecendo mais do mesmo ao estudante com deficiência intelectual. Nossa defesa é de que a escrita, enquanto signo, possibilita à apropriação da experiência cultural da humanidade registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores reproduzidas em sua apropriação e, como tal, deve ser oportunizada aos estudantes com deficiência intelectual. Não como um exercício motor ou de memorização, mas como instrumento cultural complexo, essencial para a reprodução das qualidades humanas em cada sujeito.

Como pudemos observar nesta pesquisa, as mediações pedagógicas empreendidas evidenciaram que a busca pelo desenvolvimento da linguagem escrita nos escolares com deficiência intelectual, possibilitou a ampliação da zona de desenvolvimento iminente nestes sujeitos, pois exigiu-lhes novas formas de pensamento e o uso consciente de processos psicológicos superiores, tais como a percepção, a atenção, a linguagem, o comportamento voluntário e a memória.

Desse modo, em ambos os espaços, classe comum e sala de recursos, existem possibilidades pedagógicas que precisam ser otimizadas. No caso da linguagem escrita, a

pesquisa indica que o adulto ao fazer junto com o estudante, num primeiro momento, ao demonstrar como fazer, ao direcionar e redirecionar sua atenção, ao produzir novas necessidades no estudante em relação à escrita, ao auxiliá-lo a analisar e organizar a palavra, garante a apreensão de novas formas de ação que lhe possibilitam maior autonomia para realização de tarefas e, portanto, produz novas aprendizagens.

Entretanto, é preciso considerar que as diferentes condições de ensino no contexto da escola diferenciam-se do contexto da pesquisa desenvolvida: havia uma equipe de apoio; grupo pequeno de alunos (2/3) para 2/3 adultos; possibilidade de oferecer uma atenção próxima e individualizada; tempo e espaço diferenciado da intervenção; que o trabalho do professor e do pesquisador são resultado tanto dos objetivos da ação de cada um, quanto da sua formação, responsabilidades, espaço físico, número de estudantes, etc.

Portanto, 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.

REFERÊNCIAS

AHLGRIM-DELZELL, L.; RIVERA, C. A Content Comparison of Literacy Lessons from 2004 and 2010 for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability. In: *Exceptionality*, 23:4, p. 258-269, 2015.

ALLOR, J. H. et al. Individualized Research-Based Reading Instruction for Students With Intellectual Disabilities: success stories. In: *Teaching Exceptional Children*, v. 42, nº 3, pp. 6-12, 2010. Southern Methodist University, Dallas, Texas.

ALMEIDA, R. V. DE M. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. 236 f.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: *Caderno de Pesquisa*. São Paulo. n. 59, p.51-54, maio, 1984.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. In: *Cadernos Cedes: Alfabetização: dimensões políticas, pedagógicas e práticas*. v. 33, jan-abr. n. 89. Campinas: Cedes, 2013.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. 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. 172-192.

BARBOSA, E. A. de O. *Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) São Carlos: UFSCAR, 2014. 77 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3172/6177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. *A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 277-298.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. 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. 321-341.

BASSAN, L. H. *Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista,

Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012. 108 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102227>. Acesso em: 05 fev. 2014.

BERNARDES, M. E. M. *As ações na atividade educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Tema sde pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32, e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014, volume 2, análise dos resultados*. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.4>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e construindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera a redação dos artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado

do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012. 324 f. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5308. Acesso em: 15 jul. 2014.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. de S.; ANTONIO, N. D. R. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CARVALHO, L. R. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva relato de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. 151 f. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1182/1/Lorena%20Resende%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 65, p.185-207, maio/ago, 2005.

CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.) *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: Eduem, 2015. 194p.

CONTI, L. M. C. *Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014. 87 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3164/5974.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2017.

COSTAS, F. A. T. *Formação de conceitos em crianças com necessidades especiais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

COURTADE, G. R. et al. Using story-based lessons to increase academic engaged time in general education classes for students with moderate intellectual disability and autism. In: *Rural Special Education Quarterly*. v.32, n. 4, p.3-14, 2013.

COYNE, P. et al. Literacy by Design: a universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. In: *Remedial and Special Education*, Purdue University, v. 33 (3), p. 162-172, 2012.

CUNHA, A. S. dos A. *O currículo funcional no desenvolvimento da autonomia e da comunicação oral e escrita*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2080>. Acesso em: 21 fev, 2017.

DAINEZ, D. *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, 2009. 148 f.

_____. *Constituição humana, deficiência e educação*: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Faculdade de Educação, 2014. 125 f.

DAVIDOV, V.V. *Problemas do Ensino Desenvolvidor*: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988. Disponível em:
[http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc) Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978. pp. 12 - 44.

DE CARLO, M. M. R. do P. *Se essa casa fosse nossa*: instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

DIÁRIO de campo. Pesquisa de Doutorado, 2 jun. 2014.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. In: *Rev. Bras. Educ. Espec.* Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, junho de 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 de abril 2017.

DELARI JÚNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M; LEITE, H. A. (Org.) *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural*: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015. p. 43-82.

DUARTE, M. *Síndrome de Down*: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. 179 f. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/101608>. Acesso em: 21 fev. 2017.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS*: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na Obra Psicologia Pedagógica. In: FACCI, M. G. D; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.) *Escola de Vigotski*: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: EDUEM, 2009.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. *Revista Profissão Docente Uberaba*, v. 13, n.29, p. 94-109, jul-dez, 2013.

FELIX, V. G. et al. A pilot study of the use of emerging computer Technologies to improve the effectiveness of reading and writing therapies in children with Down syndrome. In: *Maestre British Journal of Educational Technology*, v. 0, n.0, 2016.

FERREIRA, A. B. *Imagens para além do olhar: escritas possíveis na escola especial*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2004. 305 f. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10643>. Acesso em: 21 fev. 2017.

FONSECA, M. S. M.; VIEIRA, M. W.; NASCIMENTO, S. R. D.; ESPOSITO, S. B. Malformação de Dandy-Walker. *Rev Fac Ciênc Méd*. Sorocaba. 2017, 19 (1) 4, p. 4-5.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. de. *Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. 163 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3036/2190.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 21 fev. 2017.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIMONTA, S. V. A Educação Científica da Criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, p. 47-68, 2012.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Caderno CEDES* [online]. 2000, vol.20, n.50, p. 9-25. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2015.

GOMES, M. C. R. *Software inclusivo com recurso ao símbolo na aprendizagem da leitura e escrita de um aluno com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra. 2013. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12719/1/MARIAC_GOMES.pdf. Acesso em: 04 fev. 2017

GRAVAÇÃO da intervenção. Marília, 02 jun. 2014a. Câmera digital.

GRAVAÇÃO da intervenção, Marília, 01 set. 2014b. Câmera digital

GRAVAÇÃO da intervenção, Marília, 17 nov. 2014c. Câmera digital.

GUEBERT, M. C. C. *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. 121 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10392>. Acesso em: 30 ag. 2016.

HEIN, J. et al. Avaliação da eficácia do software "Alfabetização Fônica" para alunos com deficiência mental. In: *Rev. bras. educ. espec.* [online], vol.16, n.1, pp.65-82, 2010.

HURTADO, J.L.; GÓMEZ, A.M.S. *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1996. 42p

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

INEP/MEC. *Censo escolar da educação básica 2016: notas Estatísticas*. Brasília. DF: INEP/MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L.S. et al. *Psicologia e Pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-105

LIBÂNEO, J. C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 27, set/out/nov/dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>. Acesso em 10 nov. 2016.

LIMA, T. de F. A. de. *Procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada*. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13773/1/Terezinha.pdf>

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1992.

_____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev, Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Org.) *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2015.

_____. Os processos funcionais e seu desenvolvimento. In: *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ªed. São Paulo; Hucitec, 1984.

MEGUINS, R. da C. *O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças consideradas "deficientes mentais", em Macapá*. Dissertação (Mestrado em Educação). FGV – Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), 1993. 175 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/8925>. Acesso em: 02 set. 2016.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 20 de mar. 2013.

MESQUITA, G. *O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2015. 154 f. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8849_Disserta%E7%E3o%20doc.pdf. Acesso em: 14 de set. 2016.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. In: *Cadernos Cedes: Alfabetização: dimensões políticas, pedagógicas e práticas*. v. 33, jan-abr, n. 89. Campinas: Cedes, 2013.

MOURA, M. O. de et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. de. (Org.) *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

NASCIMENTO, R. de O. *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. 406 f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13673>. Acesso em: 21 jul. 2017.

NÚÑEZ, I.B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Líber Livros, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do ensino fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. In: *Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: Global, 2012. pp. 1796-1805.

_____. *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Projeto de pesquisa (UNESP), (no prelo), 2012.

_____. *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Relatório científico (no prelo), 2015.

_____. Escrita e Síndrome de Down – eixo temático: formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. In: *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. V.5, n.3, 2010.

_____. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, [36], p. 337 - 359, maio/agosto 2010.

OLIVEIRA, G. P. *Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos*. Tese (Doutorado em Educação Especial) São Carlos: UFSCar, 2011. 114 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2879/3644.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OLIVEIRA, M. C. P. de. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual*. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Nova Iguaçu, 2016. 133 f.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. *Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. Marília: Fundepe Editora, 2008. p.15-32.

PADILHA A. M. L. *Bianca, o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2000. 232f.

_____. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

POLICARPO, M. P. A. N. *Incluindo alunos com déficit cognitivo na sala de aula, através das aprendizagens acadêmicas e sociais*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/1601>. Acesso em: 21 fev. 2017.

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) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010. 295 f.

SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SAGLIA, I. R. *Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2010. 169 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3059/2996.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 21 fev. 2017.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. In: VIDAL, D. G (Org.) *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica. In: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, G. C. O. da. *Autobiografia em movie maker: ferramenta para o letramento do deficiente intelectual em uma turma inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade da Madeira, Funchal, 2013. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1133/1/MestradoGiseleSilva%20.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SILVA, L. M. G. *Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora Alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2009. 162 f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13785/1/dis.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

SILVA, L. S. R. G. da. *Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. 127 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134079>. Acesso em: 14 set. 2016.

SIRGADO, A. P. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Caderno CEDES*, Campinas, n.24, p.32-44, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética]

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A.L.H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R; REGO, T.C. (Org.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. 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.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450,

jul./dez. 2012. Disponível em:
<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/235/91>.
 Acesso em: 20 ag. 2016.

VEER, R. V. D; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

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

_____. *Obras Escogidas V: fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas Psicol.* Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 ago. 2016

ZANOLLA, S. R. S., O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, 24 (1), 2012, p. 5-14.

APÊNDICE

PADI - Transcrição de videogravação
Trecho da Sessão nº 25 – Temática: Gato
Data: 17/11/2017

Estudantes:

J – José

P - Paulo

Pesquisadores:

P1, P2, P3, P4

Cena com tarefa das sílabas

P3: Lembra das palavras que a gente fez na semana passada, do gato? Alguém lembra a música da semana passada? (Paulo boceja e faz que “não” com a cabeça).

J: Do gato.

P3: Mas é gato que apanhou ou não?

J: Apanhou.

P3: Era pra atirar o pau no gato ou pra não atirar o pau no gato?

P: Não.

P3: Não, né? Nós não aprendemos na música que é pra não machucar o gato?

J: É.

P3: Como é que era mesmo essa música?

G: Ih... (José tenta se lembrar e Paulo deita sobre a mesa)

P3: Não atire o pau no ga-to to...

P2: Paulo, postura (Paulo se ajeita na cadeira)

P3: Isso. Vamos lá.

P3/ J: Não atire o pau no ga-to to...

P3: Porque o ga..

P3/ J: To-to

P3: é nosso ami...

J: go – go

P3: Ô Paulo, vamos. A outra parte vai ser você (José vai repetindo as falas de P3). Não devemos, não devemos maltratar os animais.

J: Mi-au!

P3: Agora, uma parte cada um. Não atire o pau no ga... (apontando para Paulo, que não responde). Vamos, Paulo.

P: To

P3: To. Fala “ga-to to”

P: Ga-to to

P3: (apontando para José): porque o ga...

J: to-to

P3: (apontando para Paulo): é nosso ami...

R: go

P3: go. E depois? (José pensa um pouco). Não devemos...

J: não devemos

P3/ J: maltratar os animais (P3 aponta para Paulo)

P: Miau

P3: Miau! Que miau mais baixo! (José repete). Então lembra que a gente viu os bichos semana passada?

J: Eu vi.

P3: Vamos ver se vocês lembram o nome desses bichos (distribui uma folha para cada um). Qual é o primeiro?

P: leão

P3: Como é, Paulo?

P: leão.

P3: E o de baixo?

J: Ixe.

P3: Pa... pa...

J: gaio.

P3: E esse de baixo?

J: galinha.

P3: Galinha? Galinha ou é o macho?

P2: Não é o marido da galinha?

G/P: É.

P1: Qual é o nome dele? (P2 se aproxima das crianças).

P2: Ga...

P: Galo

P3: Isso! E esse objeto que está embaixo, o que é? De fazer costura (P3 faz os gestos de uma agulha alinhavando e José acompanha).

J: linha

P3: Ele tem uma pontinha

P: Agula

J: Agulha!

P: Eu furei.

P3: Você furou pra tirar o que, uma madeirinha?

P: Foi (ri e joga a cabeça pra trás)

P3: Vamos escrever o nome na folha então? (P3 foi pegar a atividade e P2 sentou em seu lugar)

P: Ajuda eu aqui?

P3: O nome você sabe, né Paulo? (José repete)

P: galinha... galo

José e Paulo escrevem o nome. José termina.

P1: Acabou? Nossa, que rápido.

P3: Falta a data. Ontem foi dia 16. Hoje é dia (...)?

J: Dezesete.

P3: Muito bem

R: Fui viajar “maliba” ontem

P3: pra onde? (José repete)

P: Fui viajar “aliba” ontem. Acabei (P2 ajuda a finalizar o nome e P1 limpa sua boca com papel).

P3: Deixa eu ver o 17 (olha a folha de José). São dois números. O número 1 e o número...

J: dois.

P3: 17. O número 1 e o número... sete (José repete).

P2: Olha lá. O Paulo já sabe escrever o nome sozinho (P2 levanta para P3 ver a folha de Paulo).

P3: Olha! Sabe mesmo! Já sabe. Nós vamos colocar a data ainda. Hoje é dia...? Ontem foi dia 16 e hoje é dia...?

J: Dezesete (mostra a folha para P3)

P3: Como é o 17? (para Paulo)

J: um, sete

P2: Isso! (José vira-se para P2, sorri e faz “joia”).

P3: Como é o um? (para Paulo)

J: Assim, ó (faz em sua folha)

P3: Olha lá, Paulo. Ele fez.

P1: Vira pra ele (diz para José, que vira a folha). Tá vendo? Ele fez. Faz aqui, Paulo.

J: olha, eu ajudei ele! (diz para P2).

P1: Pra você fazer o 17, você já fez o 7. Falta o 1 aqui do lado. Faz o 1 aqui na frente.

J: o 7 vem primeiro.

P: oooo

P2: Que foi, Paulo? Já acabou?

P1: A pooo... (aponta para a folha de José, virando a folha para copiar). O um? (Paulo quer apagar)

P1: Tá certo o 7. Falta o 1. Não precisa apagar (P2 acompanha com o dedo onde deve inserir o número)

P: sei fazer. Eu sei! (tira a mão de P2)

P3: Ele sabe fazer sozinho.

P2: Muito bem!

P3: Pronto?

P: Tá bom o um? (mostra para P1)

P3: Tá bom. E o 7? (P3 faz no ar o número 7). Olha o do José, o 7.

P: não precisa olhar

P3: Não precisa? Então faz (José repete)

P: José, sem olhar

P1: Então faz, sem olhar no do José

P: Esse aqui, ó? (mostrando o 7 de José)

J: Esse (Paulo pega a borracha e vai apagar)

P3: Vamos, Paulo, o sete (José repete). Deixa ele fazer sozinho (cochicha para José).

J: O um aqui e o sete (mostra em sua própria folha). Bem fácil. Ah, água! (Paulo trombou em seu copo de água. P1 pega papel para secar).

P3: Cuidado com a água.

P: molhou com a água

P3: Bom, vamos lá fazer agora? Já está pronto. Vamos por o lápis aqui na mesa. Vamos prestar atenção? Vamos bater palma para saber. Está vendo essas bolinhas? A gente tem que saber quantas partes tem cada palavra aqui (José olha para a folha que P3 aponta e Paulo olha para sua própria folha). Nós vamos fazer primeiro junto, tá? Vamos prestar atenção? Qual é o primeiro bicho? (aponta na folha de José)

P: ato

P3: Como, Paulo?

P: Gato

P3: Ga-to. Quantas partes tem “gato”?

P: Três. Dois.

P3: Dois? Vamos ver? Ga (coloca um lápis na mesa), to (coloca outro lápis na mesa). Quantas partes?

J/ P: Dois (José sinaliza com dois dedos).

P3: Então quantas bolinhas tem que pintar?

J/ P: Dois

P3: Aqui tem o número...?

P3/ J/ P: Dois (os dois meninos pegam o lápis de cor e vão pintar).

P3: Onde tem a quantidade certinha.

J: mais um.

P3: Calma! Tem três? Tem quatro? Não tem. Agora vamos fazer o outro junto? Ah, o Paulo está fazendo (os dois estão finalizando). Muito bem, Paulo! Tem duas partes! Pronto? Vamos por o lápis aqui? Agora eu não vou falar nada. Vocês é que vão me falar que bicho é esse (apontando para a folha de José).

P: afa!

P3: Girafa? Então fala devagarzinho pra mim. Gi... (coloca um lápis e P2 bate uma palma)

P1/ P3/ J/ P: Ra (coloca outro lápis e P2 bate uma palma. José acompanha)... Fa (coloca outro lápis e P2 e José batem uma palma).

P3: Paulo, bate palma. Fala “girafa”. Qual é a primeira, Paulo?

P1/ P2/ P3/ J/ P: Gi – ra – fa (P3 coloca um lápis por sílaba e todos batem uma palma por sílaba).

J: três (bate palma)

P2: Quantas?

J: Três!

P2: Isso!

P3: Onde vai pintar então? O de baixo. Isso. (P2 mostra a Paulo e P3 a José).

J: um... dois... três. Três!

P1: Muito bem, José! (P2 ajuda Paulo e José já acabou). Vamos esperar o Paulo pra continuar, tá? (para José). Girafa não tem três partes? Você pintou só uma (para Paulo).

J: é três (se inclina na mesa para ajudar Paulo. Paulo termina).

P2: Olha!

J: Muito bem!

P3: Terminaram? Vamos fazer junto o de baixo? Só que tem que bater palma. Qual é o de baixo?

P: gaio.

P3: Fala certinho o de baixo. Vamos lá (Paulo cobre o rosto). Tá indo super bem!

P2: Vamos!

P1/ P2/ P3/ G: Pa – pa – gai – o (Todos batem uma palma por sílaba. Paulo só observa)

P: Lê (aponta para a folha).

P3: Mas vocês não me falaram quantas partes tem. Vamos lá.

P1/ P2/ P3/ J: Pa – pa – gai – o (Todos batem uma palma por sílaba. Paulo bate palma nas duas últimas sílabas)

P: cato. Cato.

P3: Quantas?

J: Quatro.

P3: Só que nós não contamos. Agora fala de novo.

P1/ P2/ P3/ J: Pa – pa – gai – o (P3 coloca um lápis por sílaba e todos batem uma palma por sílaba. Paulo só observa).

P: cato.

P3: Qua...

P: Ca...

P3/P2: Tro.

P: To.

P2: Quatro.

P3: Onde é que vai pintar agora?

P: ahn! (Paulo reclama por não querer mais pintar). Verde (aponta para um lápis com ponta quebrada.)

P3: Não. Tem um monte de cor aqui.

P: pega outro (P1 vai pegar outro estojo de lápis enquanto José pinta. P1 dá outros lápis a eles).

J: Eba! (os dois pintam).

P3: Peraí! É nessa linha aqui (aponta na folha de José).

J: O outro é a galinha.

P3: É galinha ou é galo?

J: Galo. Ga – lo (bate palmas enquanto Paulo termina de pintar). Ga – lo! (P3 sinaliza para fazer silêncio. Todos esperam Paulo terminar).

P2: Isso!

P3: Agora preciso do lápis (pega o lápis de Paulo, que tosse).

P3: Agora vamos ver o de baixo. Como é que chama o de baixo? (apontando na folha de José).

G: Ga – li – nho (batendo palmas)

P3: Galinho?

P1: Como chama o marido da galinha?

J: Ai meu Deus.

P: Galo.

P2/P3: Galo!

P3: Vamos bater palma?

P1/ P2/ P3/ J: Ga – lo (batem uma palma por sílaba. Paulo só observa e joga o corpo pra trás).

P3: Quantas partes?

P2: Postura, Paulo.

P3: Paulo, pra frente. (José repete)

P2: Arrume na cadeira. Isso, postura (Paulo traz a cadeira mais para frente).

P3: Quem vai falar pra mim quantas partes tem “galo”?

P: duas.

P3: Duas? Será? Fala de novo (pega os lápis).

P1/ P2/ P3/ P: Ga – lo

G: Ga – li – nho

P: Galo.

P3: Vamos de novo.

P1/ P2/ P3/ P: Ga – lo

J: Ga – li...

P3: Que bicho que é esse? (para José)

J: Galo.

P3: Então vamos de novo.

P1/ P2/ P3/ R/ J: Ga – lo (P3 põe um lápis por sílaba dita).

P3: Quantas partes?

J/ P: Duas

P3: Escolhe aí pra pintar (os dois escolhem lápis e vão pintar na folha).

J: Duas! (diz para P2)

P2: Isso.

P3: Agora vamos olhar a última?

P: Vamos.

P3: Qual é?

J: A-gu-lha (batendo palmas)

P3: Vamos bater palma, Paulo?

P1/ P2/ P3/ J: A-gu-lha (batendo palmas. Paulo só observa).

P3: Quantas palmas?

P: Quatro (bate uma palma)

P3: Quatro? De novo.

P1/ P2/ P3/ J/ P: A-gu-lha (batendo palmas).

P3: Quantas palmas?

R: Uma

P3: Não. Presta atenção, Paulo.

G: A-gu-lha (batendo palmas)

P3: Olha lá (apontando pra José). Quantas vezes ele bateu palma?

J: uma.

P3: Uma vez você bateu? Você fez só assim (bateu uma palma)?

J: É.

P3: Uma vez só? Vamos fazer de novo?

P1/ P2/ P3/ J: A-gu-lha (batendo palmas. Paulo só observa).

P3: Quantas vezes?

P: Duas.

P3: Vamos fazer a palavra (P3 pega os lápis).

P1/ P2/ P3/ J: A – gu - lha (P3 põe um lápis por sílaba dita. Todos repetem sem palmas).

J: Três (Paulo repete. Pegam rapidamente os lápis para pintar. P3 e P2 seguem acompanhando enquanto pintam). Acabei!

P3: Acabou? (pega a folha de José para ver). Vamos escrever que é o nome de galo e de gato aqui? Toma aqui (dá um lápis de escrever para José. Paulo ainda está pintando as sílabas correspondentes. P3 levanta e vai buscar o banco de sílabas).

P1: Pronto? Muito bem, José!

José observa P3 trazendo o banco de sílabas.

J: Ai. Agora é... (Paulo acaba de pintar).

P3: Agora o Paulo vai montar “galo” pra nós. (Os pesquisadores distribuem as sílabas de “galo” e uma sílaba a mais para que os meninos as ordenem e encontrem a sílaba “intrusa”. P3 auxilia José; P1 e P2 auxiliam Paulo. Os dois meninos conseguem montar a palavra “galo” e vão escrever na folha. P2 e Paulo dão um “toque” (palma e soquinho). P1 e P2 montam “gato” com Paulo. Ele se levanta.

J: Quero montar “agulha”.

P3: Então fala pra mim qual a letra.

J: Gu.

P3: Começa com A ou com “gu”?

J: A.

P3 seleciona as sílabas de “agulha” enquanto Paulo, em pé, quer mexer nas demais sílabas do banco.

P2: Deixe aí Paulo. Monte pra mim (Paulo entrega sílabas para P3). Monta para P3 o “gato” (diz para Paulo. José para de montar e observa P3 falando com Paulo).

P3: Monta pra mim. Pra ficar “ga”, o que vem depois do G?

P: G...

P3: G e a letra?

P: A.

P3: Isso!

P2: Ga...To

P3: E o “to”, como é?

P: To (monta corretamente a sílaba).

P2/ P3: Muito bem!

P: ‘Guia’

J: Eu também, agulha.

P2: Vamos lá (P2 e P1 selecionam as sílabas para Paulo montar, que permanece em pé).

Os pesquisadores vão perguntando qual a ordem e auxiliando os meninos por sílabas (a – g com u – lha). P3 auxilia José e P2 e P1 auxiliam Paulo. José, após montar “agulha”, escreve na folha.

P3: O que falta? Girafa? Vamos fazer “girafa”? (ela seleciona as sílabas enquanto José observa Paulo montando as sílabas de “agulha”).

Paulo monta “a-gu” e escolhe “ti” para completar a palavra.

P1: A palavra não é “aguti” (Paulo dá risada). O Paulo está brincando.

P1 e P2 insistem com Paulo e ele escolhe a sílaba “lha”.

P2: Muito bem! Tá certo, José? (P2 mostra a José, que faz sinal afirmativo com a cabeça).

Terminada a palavra, se debruça sobre a mesa para pegar outras sílabas no banco de sílabas. Os pesquisadores afastam o banco de sílabas.

P2: O que vai montar? Girafa? (para Paulo. Ele olha as peças e vai em direção à porta e fica ali. José fica olhando).

P: xixi.

P1: Ainda não é sua hora.

P3 vai conversar com Paulo e o traz para a mesa.

P3: Ó, você não terminou sua atividade. O José está acabando (Paulo senta e balbucia, irritado, olhando na porta, onde P2 está. Ele se espreguiça e reclama enquanto P3 e P1 selecionam as sílabas).

P2: Que foi? (P2 se aproxima e vai para o outro lado da mesa).

P: Vem! (Paulo aponta o lugar que P2 estava sentado, para voltar para seu lado. P2 senta).

Os pesquisadores vão perguntando qual a ordem e auxiliando os meninos por sílabas (g com i – r com a – f com a). P3 auxilia José; P2 e P1 auxiliam Paulo. Eles completam oralmente e vão selecionando as sílabas. Paulo termina antes que José e começa a bater na mesa. P3 pede para que ele faça silêncio. José também termina.

P3: Agora falta um bicho, não falta? (José repete)

P: agagaga!

P2: Papaga...

P: io! Io!

J: Pa-pa-ga-io (bate uma palma por sílaba)

Paulo inclina a cabeça para trás, enquanto P1 e P3 selecionam as sílabas.

P2: Vamos, Paulo? Vamos?

Paulo levanta e empurra a cadeira para trás, indo em direção da porta. P2 vai até ele e o traz novamente até a mesa. Ele vem mas fica em pé.

Os pesquisadores vão perguntando qual a ordem e auxiliando os meninos por sílabas (p com a – p com a – g com a – i - o). P3 auxilia José; P1 e P2 auxiliam Paulo. Eles completam oralmente e vão selecionando as sílabas. P1 indica ser duas vezes a sílaba “pa” e Paulo dá risada. José para de fazer e olha para Paulo. P3 indica a José que faltam sílabas ainda.

Paulo completa rapidamente as sílabas após “papa” e vai em direção da porta, enquanto José termina de montar a palavra.

P: Vamo!

P2: Não.

Paulo vai até P2.

P: xixi.

P2: Não é a hora. (José repete. P3 indica para José não repetir).

Paulo vai até P3.

P: tia, xixi

P3: Só na hora que vai embora que abre o banheiro.

P: Ai ai.

P1: O banheiro tá lavando, não tem jeito. Tá fechado. Depois você usa, tá bom? (P2 levanta do lado de Paulo e este se senta). José termina de escrever a palavra que montou.

P3: Muito bem, terminamos! Né Paulo? Terminou o seu também?

P1: Ele não vai escrever também? (diz para P3, com relação a Paulo).

P3: Se for pra ele fazer isso, ele distrai mais ainda. Perde o foco (para P1).

P1: Muito bem, José. Tira o lápis da boca. Lápis não é de comer (José joga o lápis na mesa).

P3: Pronto, vamos guardar.

J: Ele tem que escrever com esse (indicando o lápis para Paulo).

P3: Nós vamos escrever com ele lá na lousa. Vamos lá escrever “gato”, Paulo? (ele se espreguiça na cadeira). Vamos escrever? (diz para José). Deixa a folha aí. (Paulo permanece sentado).

J Ele não vai bater?

P3: Não, não precisa ter medo mais não.

P1: Levanta, Paulo. (Paul se levanta)

P3: É só o José que vai escrever na lousa?

P1: Sem levar a folha. Deixa a folha aqui. Deixa eu guardar. Vai escrever na lousa, tá bom?

P3: Vamos escrever “gato”? (diz para José, que começa a escrever na lousa). Sua vez, Paulo (vai até ele com uma caneta). José escreve “gata”.

P1: “Gata?”. É “gato” (José apaga a letra a e substitui por o). Muito bem!

P3 faz lacunas: ____ A T ____ para Paulo completar.

P3: Com que letra começa “gato”?

P: G (José vem olhar o que Paulo está escrevendo).

P3: Então vamos escrever (P3 ajuda Paulo, pegando em sua mão, e ele faz a letra “o”).

P3: Isso é G?

P: Não. (P2 apaga o “O”. P3 escreve ____ G U ____ ____ para José completar. Ele insere o “a” corretamente. José procura a folha para copiar as letras faltantes.

P1: Não, sem olhar (José ri).

J: L – H – A.

P1: Nossa, parabéns José! (ele sorri e cruza os braços).

J: Eu tenho a minha agulha.

P3 mostra o G que fez para José ao Paulo, para que ele copie em “gato”.

J: É o “g”.

P3 ajuda Paulo, pegando em sua mão, mas ele faz o formato. Completa corretamente o G e o O).

P3: Isso! Vamos escrever agora “galo”? (para Paulo).

P1: Agora é “girafa” (P1 faz as consoantes para que José complete as vogais: G__R__F__. Conforme ela fala as sílabas, ele completa as vogais). Isso, muito bem!

P1: Já foi gato, girafa, agulha... Agora é... (José vai ver a folha)

J: galo!

P1 faz as consoantes para que José complete as vogais e P3 faz o mesmo para Paulo: G__L__. Conforme P1 fala as sílabas, José completa com as vogais.

P3: Que letra falta? G com...? (para Paulo)

R: Ô P2, vem ajudar eu? (se volta para P2)

P2: Não. Faz pra eu ver (Paulo completa o A e o O com apoio de P3, mas fazendo o contorno sozinho).

P3: Muito bem!

R: Terminei! (vai até P2). Ver.

P2: Vamos ver (vai até a lousa).

P1: Agora vou fazer um mais difícil, hein? Papagaio!

G: Ih... (coloca a mão na testa, preocupado).

P1 faz lacunas para que José complete: P __P__G__I__. Conforme P1 fala as sílabas, José completa com as letras faltantes.

P1: Muito bem, José! Parabéns! P3, ele já escreveu todas.

P2: Deixa eu ver, José? Muito bem! (fazem um “toque” batendo as mãos).

J: O dele falta esse aqui (apontando para o que já escreveu).

P3: Já está ótimo.

P: (inaudível. Reclama por não querer fazer mais. 40min 15seg).

P3: Não, não precisa. A gente vai fazer mais atividade.

Os pesquisadores e as crianças vão para a mesa. Enquanto P3 e P1 pegam as próximas atividades e P2 arruma a câmera, Paulo pega os lápis da mesa e José quer tirá-los. Ficam disputando os lápis, quando P3 chega.

P3: Devolve pra mim? (se voltando para Paulo. José tira da mão de Paulo e entrega para P3). José me entrega. Dê a ele. (José entrega a Paulo e ele devolve a p3. Obrigada (diz a Paulo). A caneta também precisa devolver. Cadê a tampa? (para José)

G: Cadê a tampa? (olha a sua volta)

P3: Achei.

P1: Me dá? (P1) pede o canetão de escrever na lousa que está próximo a Paulo).

R: Não.

P3: Agora não é hora, né. (José repete). Agora nós vamos fazer outra atividade de pintar bolinha. Vocês gostaram?

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Trata-se da realização de uma pesquisa em escolas da rede de ensino do Município de Marília, intitulada: **A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?** e, gostaríamos que seu (sua) filho (a) participasse da mesma. Os objetivos da pesquisa envolvem **ESTUDO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE MÉTODO DE ENSINO PARA QUE SE EFETIVE A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, TENDO COMO REFERÊNCIA A POSITIVA EXPERIÊNCIA DE CUBA**, que tem alcançado bom desempenho da aprendizagem destes alunos e chega aos índices gerais, de 97% de sucesso nos resultados.

O (a) seu (sua) filho (a) será beneficiado diretamente, pois participará de uma intervenção planejada que lhe proporcionará oportunidades de alfabetização.

Participar dessa pesquisa é uma opção e no caso de não aceitação ou desistência, em qualquer fase dela, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício para os envolvidos. Destacamos que o material coletado será guardado por cinco anos, em local apropriado na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (SP) e quando decorrido esse período será descartado por meio de incineração oficial, realizada pela mesma instituição da guarda do material.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que esse processo envolve as seguintes intenções:

A) DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTAS, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA)

Eu, _____ com RG: _____,

responsável pelo aluno (a) _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada: “A questão da leitura e escrita da área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino.” Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá acontecer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais, ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3402-1331, falar com Dra Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Orientadora responsável por essa pesquisa (Departamento de Educação Especial).

Autorizo,

Data: ____/____/____

(nome do responsável)

(nome da criança)

Anexo B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP- Marília: Nº 0908/2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências

Parecer do Projeto nº. 0908/2014

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Anna Augusta Sampaio de Oliveira
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 24/06/2013
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
Justifica-se a necessidade de realização de pesquisas para estudar a questão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita daqueles com deficiência intelectual e, no caso em questão, pretendemos fazer em parceria com pesquisadores de Cuba, olhando um pouco para sua prática e realizando intervenções aqui no Brasil, para verificar se ao estabelecermos um método pedagógico sistemático, conseguiremos melhores resultados na aprendizagem desses alunos. É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente se interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

SUMÁRIO DO PROJETO
Esse estudo tem como problema de pesquisa a questão da apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual e a busca de método de ensino que possibilite o alcance de resultados mais efetivos para aprendizagem desses alunos, frente à lacuna existente na pesquisa e na prática escolar relacionada às necessidades provenientes da deficiência intelectual. Para tanto, o projeto será realizado em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, com a qual o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS, cadastrado no CNPq, firmou Acordo de Cooperação entre a UNESP e a Universidade de Havana. Também contará com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com equipes de trabalho em cada localidade.

COMENTÁRIO DO RELATOR
O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 196/86 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendando a aprovação do mesmo pelo CEP.

PARECER FINAL
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO
Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 22/01/2014.


 Simone Aparecida Capellini
 Presidente do CEP

 José Carlos Miguel
 Diretor da FFC

Anexo C – Entrevista com a família

Centro de Estudos e Pesquisas Inclusão Social – CEPIS

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA TIPOS DE PERGUNTAS POSSÍVEIS NA ENTREVISTA
--

Aluno:
 Escola: EMEF
 Mãe:
 Escolaridade:
 Local de trabalho:
 Fone para contato:
 Pai:
 Escolaridade:
 Local de trabalho:
 Fone para contato:
 Tipo de parto do aluno participante do projeto:

1. Conte a história do nascimento de seu (sua) filho (a). (incluir no decorrer da entrevista: durante a gravidez você teve alguma doença como rubéola, toxoplasmose etc)
2. Quando e como se sentiu ao saber de suas dificuldades de desenvolvimento? E quando soube do diagnóstico?
3. Informe-nos sobre o histórico de desenvolvimento de seu (sua) filho (a).
4. Quando e onde se iniciou seu processo de escolarização? Com qual idade? Em qual modalidade de escola? (berçário, pré-escola/ completou o ciclo, ensino fundamental)
5. Como você se sente em relação à escolaridade de seu (sua) filho (a). O que mais lhe preocupa?
6. No que posso lhe ajudar?
7. Como você acredita que os fatos se produziram? Como tudo aconteceu?
8. Conte-me, o mais que você possa sobre o que aconteceu!
9. Me conta mais, me explica isso melhor!

10. O que você quer dizer quando você fala de... (exemplo, hiperativo, malcriado, impossível, intranquilo, incontrolável ou qualquer outro adjetivo que as mães usam quando se referem ao filho ou filha).
11. Por que você pensa que é desse modo?
12. Esse é um fato que parece importante para você? Quanto ele é importante? Por quê?
13. Como você acredita que a criança se sentia?
14. Como você lembra que você se sentia nesse momento?
15. Como você reagia frente esses fatos ou a forma em que você se sentia?
16. Como você se sente agora? O que você pensa de tudo aquilo?
17. O que seu filho mais gosta de fazer quando está em casa?
18. O que seu filho menos gosta de fazer?

Introduzir em algum momento, quando o curso da entrevista permitir:
--

1. Sobre as ideias que tenham a respeito da concepção do desenvolvimento infantil
2. Sobre as ações educativas e de estimulação.
3. Que fizeram ou fazem para buscar informação que lhes permita realizar a função educativa com efetividade e ser melhor educadora ou educador de seus filhos.
4. Sobre a dinâmica familiar, as relações entre os membros da família e este com o sujeito em desenvolvimento e formação.
5. Sobre como enfrentaram o período sensitivo do "não". Sobre a dispersão da autoridade.
6. Como ocorreu o processo de formação de comportamentos como comer sozinho, tomar banho, higiene pessoal, ou seja, autosuficiência, dinâmica da superproteção.
7. Que lembram da educação que receberam das famílias de origem?

8. Como se sentiam e o que lhes serve como modelo para a educação de seus filhos atualmente? Que fazem de diferente? Por quê?
9. A criança toma algum tipo de medicamento?
10. Seu filho é alérgico? Se positivo, como descobriu essa alergia?
11. A criança passa por algum acompanhamento profissional específico? (ex: AEE, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, etc)
12. Outras considerações que deseja fazer:

OBSERVAÇÃO

Lembrar que este é apenas um roteiro, deve se estabelecer um diálogo dinâmico com a família, no sentido de levantar dados sobre desenvolvimento, escolarização, sentimentos e atuação da família em relação à criança em análise.

Anexo D – Questionário com o professor**CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DE ESCOLARES COM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM⁴⁹**

Prezada professora

A atenção a alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem não pode ser realizada sem sua participação. Você tem trabalhado, com maior ou menor efetividade, os problemas que estes escolares apresentam. Você realizou este trabalho de acordo com suas possibilidades, mas às vezes, os problemas dos alunos ultrapassam suas possibilidades. Não se culpe. Muitas vezes, os especialistas também encontram dificuldades dada a complexidade destes problemas e a dificuldades de explicar os mesmos e organizar um programa de atenção efetivo para cada aluno que apresenta dificuldades.

Nesta oportunidade queremos realizar um trabalho conjunto e encontrar uma explicação e uma forma de intervenção que permita solucionar cada caso. Você é uma das pessoas que mais conhece seus alunos com dificuldades de aprendizagem, porque convive com eles, observa seu comportamento, suas reações frente aos estímulos que os rodeiam, os processos psicológicos mais ou menos desenvolvidos, suas dificuldades para aprender diferentes conteúdos. Você sabe em que tarefas e conteúdos eles se desenvolvem de modo mais satisfatório, quais são seus gostos, preferências e interesses.

Por isso solicitamos sua cooperação neste trabalho, iniciando por sua avaliação e informações sobre cada aluno proposto para ser atendido. Não se trata de um diagnóstico, mas de suas observações. Não se preocupe se elas estão corretas. O trabalho é conjunto e os dados serão discutidos. Acreditamos que você pode realizar uma avaliação geral de seu aluno, considerando a presença de problemas de aprendizagem, considerando as características mencionadas e avaliar as mesmas de modo a indicar as possibilidades de seu aluno apresentar dificuldades leves, moderadas ou severas.

⁴⁹ Este roteiro elaborado para entrevista com os professores foi organizado por Dr. Guillermo Arias Beatón - Presidente Cátedra Vigotski - Professor Titular da Faculdade de Psicologia - Universidade de Havana, com tradução da Dra Laura Marisa Carnielo Calejon - Universidade Cruzeiro do Sul. O documento foi adaptado para o PADI, para adequação da linguagem e realidade nacional.

Para esta avaliação geral você pode realizar uma leitura das características apresentadas nas questões e, tendo um conhecimento geral de cada aluno, determinar em que categoria aquele aluno que apresenta problemas de aprendizagem pode ser colocado. Esta avaliação é só sua e não será comunicada a ninguém. Não se trata de um diagnóstico, mas apenas dados avaliativos gerais, segundo sua experiência como professora, que serão fundamentais para compreender, junto com outras informações, as dificuldades encontradas e pensar em uma possível intervenção. Em caso de dúvida ao responder, estamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Agradecemos sua colaboração.

DADOS GERAIS DO ALUNO (A)

Nome do aluno (ou aluna): _____

Idade: _____ Sexo: _____ Série: _____

Escolaridade da mãe: _____ Do pai: _____

Trabalho da mãe: _____

Trabalho do pai: _____

Pais separados: Sim () Não ()

Condições da moradia: Boa () Regular () Ruim ()

Frequentou a educação infantil? Sim () Não (). Que níveis?

1 - Os pais se preocupam com a educação do aluno: Sim () Não (). Se sim, como demonstram essa preocupação?

2 - Como o aluno se comporta na escola e em sua sala de um modo geral? Dê exemplos.

3 - O aluno apresenta dificuldade para responder aos estímulos de forma seletiva?

Sim () Não () Às vezes ()

4 - O aluno apresenta dificuldade para diferenciar figuras e fundos em ambientes visuais e auditivos? Sim () Não () Às vezes ()

5 - Em geral, seu aluno apresenta dificuldades para perceber semelhanças e diferenças entre os objetos, necessitando ser corrigidas mediante estímulos e ambientes bem estruturados e limitados? Sim () Não () Às vezes ()

6 - O aluno apresenta sérias dificuldades na aprendizagem dos conteúdos? Em uma disciplina () em várias disciplinas () Quais?

7 - O aluno apresenta alterações no desenvolvimento neurofisiológico? Sim () Não () Não sei dizer (). Se sua resposta é positiva, por favor, faça uma breve descrição do que você observa: .

8 - O aluno recebeu atenção e estimulação educativa adequada e mesmo assim apresenta estas alterações? Sim () Não () Não sei dizer () Tendo recebido, como foi essa atenção?

9 - O aluno apresenta deficiência na integração da percepção⁵⁰? Sim () Não () Não sei () Se sim, por favor, exemplifique.

10 - A dificuldade de integração da percepção interfere na assimilação da informação e no registro adequado da memória? Sim () Não () Não sei dizer () Se sim, por favor, exemplifique.

11 - O aluno integra de modo adequado, na leitura, a percepção visual das letras com a percepção auditiva dos fenômenos correspondentes? Sim () Não () Não sei ()

12 - O aluno integra, em um ditado, a percepção auditiva da palavra ditada com o esquema motor de sua configuração gráfica⁵¹? Sim () Não () Não sei dizer ()

13 - O aluno tem dificuldades para assimilar expressões generalizadas ou associá-las entre si⁵²? Sim () não () Não sei dizer () Se sim, por favor, exemplifique.

14 - O aluno apresenta dificuldades para assimilar o símbolo verbal e os significados como requisito prévio para formular a linguagem interior⁵³? Sim () Não () Não sei dizer (). Se sim, por favor, exemplifique.

15- Estas dificuldades influem na compreensão de palavras, frases ou operações, ou ainda na assimilação de um conteúdo ou totalidade, o que perturba a retenção compreensiva dos conteúdos do ensino? Sim () Não () Não sei dizer ()

16 - O aluno apresenta dificuldades para encontrar palavras adequadas, o que o obriga a empregar frequentemente expressões genéricas como questão, assunto, coisa etc, em sua fala? Sim () Não () Não sei dizer ()

17 - O aluno apresenta deficiências na linguagem de modo a organizar frases incompletas ou com organização sintática incorreta, carente de fluidez e variedade verbal? Sim () Não () Não sei dizer ()

⁵⁰ Por integração da percepção podemos compreender a capacidade da criança em completar um desenho a partir de um esquema de pontos.

⁵¹ É capaz de grafar a palavra ditada com a correspondência entre fonema e grafema

⁵² Capacidade de realizar associações de ideias, de figuras, imagens.

⁵³ É capaz de compreender que o símbolo escrito (a palavra) não precisa corresponder ao tamanho do objeto.

18 – O aluno apresenta um conteúdo limitado de vocabulário e tende a fazer descrições de detalhes em lugar de organizar e agrupar os conteúdos em categorias semânticas? Sim ()
Não () Não sei dizer ()

19 – O aluno apresenta dificuldade para perceber os fonemas como unidades básicas das palavras e letras, apresentando dificuldades para relacioná-las com os grafemas? Sim ()
Não () Não sei dizer ()

20 – O aluno apresenta capacidade reduzida de trabalho, ou seja, cansa-se com facilidade?
Sim () Não () Não sei dizer ()

21 – O aluno apresenta dificuldade de atenção, ou seja, se dispersa com facilidade?
Sim () Não () Não sei dizer ()

22 – O aluno percebe de modo integral e completo o material de ensino que lhe é apresentado? Sim () Não () Não sei dizer ()

23 – Apresenta alguma lentidão nos processos de processamento da informação que recebe pelos órgãos do sentido? Sim () Não () Não sei dizer ()

24 – Apresenta alguma dificuldade nos processos de memorização?

- a. Na memória involuntária, Sim () Não () Não sei dizer ()⁵⁴
- b. Na voluntária Sim () Não () Não sei dizer ()⁵⁵
- c. Na de curta duração Sim () Não () Não sei dizer ()
- d. Na de longa duração, Sim () Não () Não sei dizer ()
- e. Na memória visual Sim () Não () Não sei dizer ()
- f. Na memória auditiva Sim () Não () Não sei dizer ()

25 – Apresenta capacidade reduzida de análise e síntese do conteúdo escolar?
Sim () Não () Não sei dizer ()

26 – Apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem, erros na pronúncia de palavras, problemas perceptuais, vocabulário pobre ou uma estrutura gramatical incorreta?
Sim () Não () Não sei dizer ()

27 – Expressa conceitos de modo incompleto ou pouco preciso, ou de modo errado?
Sim () Não () Não sei dizer ()

28 – Apresenta comportamento ou reações próprias de crianças mais novas?
Sim () Não () Não sei dizer ()

⁵⁴Memória involuntária: quando não utiliza de recursos para se lembrar de algo.

⁵⁵ Memória voluntária: quando busca meios para se lembrar, faz associações, troca o fato a ser lembrado por algo similar.

29 – Observa-se uma atitude positiva em relação a escola?

Sim () Não () Não sei dizer ()

30 – Apresenta uma atitude positiva em relação a escola e a atividade docente ou ao professor ou ao ensino em geral? Sim () Não () Não sei dizer ()

31- Apresenta uma atividade geral desorganizada com uma orientação deficiente em relação aos objetivos das tarefas? Sim () Não () Não sei dizer ()

32 - O aluno traz para a escola conhecimentos habilidades limitadas, assim como uma experiência prática insuficiente? Sim () Não () Não sei dizer ()

33 – Apresenta múltiplas dificuldades para aprender a ler e escrever?

Sim () Não () Não sei dizer (). Se sim, por favor, exemplifique:

34 - Como aproveita a ajuda do professor e de seus companheiros para a realização das tarefas escolares? Satisfatoriamente () Insatisfatoriamente () Não sei dizer ()

35 – Mencione qualquer outra característica ou observação de interesse sobre o aluno que, segundo sua opinião, não tenha sido perguntada.

36- Na sua percepção, o aluno apresenta uma deficiência intelectual:

leve () moderada () severa ()

37- Em sua opinião, de acordo com suas observações, qual a maior dificuldade que o aluno apresenta? Por favor, descreva sinteticamente:

38 - Qual a sua maior dificuldade em seu trabalho pedagógico com o aluno? Por favor, descreva sinteticamente:

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração!

Equipe do PADI

Anexo E - Trava-língua do rato ilustrado

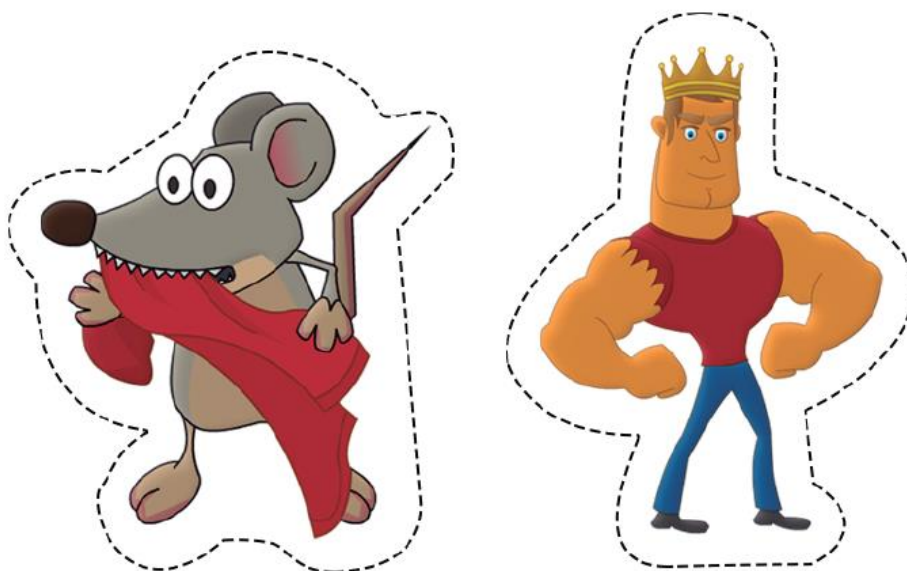
Anexo F - Fantoques de palito com os personagens da parlenda

RECORTE E MONTE OS FANTOCHES DE PALITO



GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social

RECORTE E MONTE OS FANTOCHES DE PALITO



Anexo G - Tarefa de preenchimento de lacunas das palavras da parlenda

Recorte e complete as lacunas da frase com palavras e imagens.

O  ROEU A  DO REI 
O RATO  A ROUPA DO  RICARDO

Anexo H - Tarefa de coordenação motora fina

Cubra e complete as palavras com as vogais e escreva a palavra.

RATO



R _ T _

ROEU



R _ E _

ROUPA



R _ P _

REI



R _

Anexo I - Tarefa de organização de palavras e imagens da parlenda rato

RATO	ROEU	ROUPA	REI	RICARDO
				

GEPIS - Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social

Anexo J - Letra da música: Bom dia/Boa tarde**Bom dia como vai**

Bom dia/boa tarde amigo como vai
Bom dia/boa tarde amigo como vai
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde como vai

Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde (nome) como vai

Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Bom dia/boa tarde (nome) como vai
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde (nome) como vai

Bom dia/boa tarde amigos como vão
Bom dia/boa tarde amigos como vão
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia/boa tarde amigos como vão

Anexo K – Foto do Cartaz de rotina



Anexo L – Foto das fichas com nomes



Anexo M – Foto do cartaz de presença



Anexo N – Foto de varal com o alfabeto



Anexo O – Foto de cartaz do banco de palavras



Anexo P – Jogos Interativos do PADI



História que narra um percurso do macaco na mula para, durante o percurso fatos acontecessem entre os dois personagens.

Funções Psíquicas envolvidas: percepção e nomeação dos elementos da cena, noção de causalidade, linguagem oral e escrita, memória de curto prazo.

Desenvolvido por: Ângelo P. Papim



Jogo interativo com um ou mais jogadores, que devem realizar o pareamento a partir de imagens contidas na história: O macaco e a mula.

Funções psíquicas envolvidas: percepção, planejamento, identificação de igualdades e diferenças, atenção.

Desenvolvido por: Ângelo Papim



Jogo interativo com um ou mais jogadores, que devem realizar o pareamento a partir de imagens contidas na história: O macaco e a mula.

Funções psíquicas envolvidas: percepção, planejamento, identificação de igualdades e diferenças, atenção.

Desenvolvido por: Ângelo Papim



Animação da música: A barata, com letra da música.

Funções psíquicas envolvidas: percepção, memória de curto prazo, linguagem oral e escrita.

Desenvolvido por: Ângelo P. Papim

Anexo Q - Plano de Intervenção Semanal nº 06/2014 (PADI)**PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI****Plano Intervenção Semanal – PIS****PLANO Nº 06/2014****DATA: 02/06/2014**

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo/ Linguagem oral	1- Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.	Rotina de chegada 1.1 Apresentar a rotina: cartaz. 1.2 Música de chegada: Meu amigo 1.3 Retomar oralmente os conteúdos da sessão anterior
2. Linguagem Escrita: nome	2- Ser capaz de: identificar o nome dos demais colegas, identificar as letras iniciais do seu nome, identificar as semelhanças e diferenças entre os nomes.	Cartaz de Presença e fichas do nome 2.1 Cada aluno identifica o nome de outro colega presente.
3. Percepção visual, linguagem oral	3- Ser capaz de selecionar as imagens corretas da história para confeccionar o livro. Ser capaz de resgatar e reconhecer o conteúdo da história assim como as palavras.	Teatro: A barata diz que tem. 3.1 Explorar a história da música e estimular que representem os fatos em ordem. 3.2 Confeção do Livro: Continuar a confecção do livro. (Trazer algumas figuras (com palavras) que fazem e não parte da história para montar mais uma página do livro – as crianças devem escolher as imagens corretas).
4. Leitura de palavras, sílabas, coordenação motora fina	4 - Ser capaz de ligar corretamente as imagens às palavras. 5- Reconhecer a formação das sílabas e preencher corretamente o traçado das letras.	4.1 Atividade escrita: Ligar o desenho com a palavra correta e preencher as letras vazadas.
5. Memória	6 - Ser capaz de explicar aos pais como a brincadeira funciona. 7 - Ser capaz de traçar as linhas ordenadas.	5.1 Levar o jogo da memória para brincar em casa. (Jogo da Barata) 5.2 Treinamento da coordenação motora fina.
6. Ludicidade	8 - Ser capaz de associar a imagem à sílaba inicial, discriminar imagens e relembrar a posição das peças já observadas.	6.1 Jogo da memória: Com imagens da música “Barata”. 6.2 Jogo da memória: Imagem associada a sílaba inicial. 6.3 Outras brincadeiras selecionadas pelo grupo se necessário.
7. Linguagem oral	9 - Ser capaz de: expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual)	Rotina de despedida 7. 1 Retrospectiva da sessão 7.2 Música de Despedida
Avaliação Geral:		

Fonte: Acervo PADI (2014)