

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

CLAUDIA ADRIANA SILVA DE MELLO CARVALHO

**O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO SOCIAL: ANÁLISE DO CASO DE UM
ALUNO COM HIPÓTESE DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Itatiba
2019

CLAUDIA ADRIANA SILVA DE MELLO CARVALHO – R.A. 002201600973

**O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO SOCIAL: ANÁLISE DO CASO DE UM
ALUNO COM HIPÓTESE DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas

Itatiba
2019

372.4
C322e

Carvalho, Claudia Adriana Silva de Mello.

O ensino da escrita na perspectiva do letramento social :
análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência
intelectual / Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho. – Itatiba,
2019.

150 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Letramento Social.
3. Alfabetização. 4. Deficiência Intelectual. 5. Educação
Inclusiva. 6. Linguagem Escrita. I. Freitas, Ana Paula de.
II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho defendeu a tese "O ENSINO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO SOCIAL: ANÁLISE DO CASO DE UM ALUNO COM HIPÓTESE DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 16 de agosto de 2019 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Examinadora

Profa. Dra. Debora Dainez
Examinadora

Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Campus Bragança Paulista
Campus Campinas - Unidade Cambuí
Campus Campinas - Unidade Swift
Campus Itatiba

Av. São Francisco de Assis, 218 – Cidade Universitária - CEP 12916-900 / Tel.: 11 2454.8000
R. Cel. Silva Teles, 700 - Prédio C - Cambuí - CEP 13024-001 / Tel.: 19 3344-6900
R. Waldemar César da Silveira, 105 - Jardim Cura D'Ars - CEP 13045-510 / Tel.: 19 3779.3300
Av. Senador Lacerda Franco, 360 - Centro - CEP 13250-400 / Tel.: 11 4534.8000

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me nortear, conduzir, iluminar e me possibilitar a seguir em frente, com os meus objetivos e mesmo diante dos contratemplos, minha fé foi maior.

Agradeço as oportunidades recebidas, a Capes, cujo apoio financeiro contribuiu de forma importante para a realização da pesquisa.

Agradeço a professora Dra. Ana Paula de Freitas, minha orientadora, muito obrigada, pela colaboração sistemática e constante, me encorajando e me permitindo encontrar rumos para a minha pesquisa. Sou muita grata a sua parceria, ao seu apoio, que me fez olhar para um lugar até então adormecido, o lugar das possibilidades.

Agradeço aos professores do programa, pela conduta de compartilhamento de conhecimentos e experiências, essenciais para minha formação acadêmica na pós-graduação.

Agradeço aos membros das bancas, de qualificação e defesa, pela acolhida ao convite para a desafiadora missão de colaborar, a partir da leitura atenta e crítica do meu trabalho, com seu repertório e suas percepções para melhor constituir esta tese. Obrigada, as professoras Dra. Milena Moretto, Dra. Marcia Aparecida Amador, Dra. Débora Dainez, Dra. Glaucia Uliana Pinto, Dra. Luzia Bueno e Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente que me possibilitaram reflexões e questionamentos mediados pela linguagem, acerca da formação e do trabalho docente.

Agradeço aos colegas da Universidade São Francisco, com as quais compartilhei percepções, dúvidas e respostas ao longo desta trajetória. Agora vocês fazem parte da minha história acadêmica.

Agradeço aos amigos e colegas da Escola Municipal Professora Isaura Pereira, desculpe - me pelas ausências ao longo destes anos e obrigada pela torcida e cumplicidade, fator importante para esta minha empreitada, tornando mais viável a minha caminhada no doutorado.

Agradeço aos meus familiares e amigos participantes da minha trajetória de vida, pessoal e acadêmica pelo incentivo e torcida, para que eu alcançasse meus objetivos nesta trajetória. Obrigada Ingrid Suelem pelas incansáveis leituras e apontamentos no meu texto.

Agradeço a Clara por me deixar fazer parte da sua sala de aula, acolher - me e me permitir vivenciar com Nil e demais alunos, interações dialógicas, a fim de possibilitar a

constituição de um sujeito que pode falar ler e escrever. Obrigada pelo que aprendi com vocês nesta trajetória de pesquisa.

Agradeço a Deus pela existência de meus filhos, Thalles Stussi e Tullio Stussi, como é grande o meu amor por vocês.

Dedico este trabalho, ao meu marido, Gilson Stussi, obrigado por ser minha base; só cheguei até aqui porque vim nos ombros de um gigante, que é você. Amo-te para sempre!

À minha neta, Maria Joana, que me trouxe serenidade para continuar nesta caminhada. Ao meu sogro Gilson Hernani de Carvalho.

À memória de Mário Cândido Silva e Sebastiana Maria Silva, meus pais, os quais contribuíram para minha formação como pessoa.

À minha sogra, Maria Alba de Mello Carvalho, pessoa que sempre me incentivou a buscar mais.

CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. **O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual.** 2019. 150 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

RESUMO

O presente estudo¹ insere-se na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Aborda a temática das práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva, focando, especialmente, as práticas associadas à aprendizagem da linguagem escrita. A questão que norteia a pesquisa é: como as práticas de letramento podem contribuir para que alunos com deficiência intelectual se apropriem da linguagem escrita? Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e na teoria enunciativo-discursiva e tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas, com foco no letramento social, desenvolvidas com vistas a buscar possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: (1) discutir como o processo de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual pode ser desenvolvido à luz das práticas de letramento; (2) analisar práticas desenvolvidas, buscando indícios da transformação dos envolvidos: professora, pesquisadora e aluno. De acordo com o referencial teórico, assume-se o método dialético, que trata de relações de sujeitos reais em situações concretas, isto é, busca-se compreender os sujeitos em suas condições reais de existência. O trabalho de campo aconteceu em uma escola pública, localizada no interior de Minas Gerais, em uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Participaram do estudo um aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, sua professora e seus pares. A pesquisadora acompanhou semanalmente as aulas de Língua Portuguesa na referida turma, durante o ano letivo de 2017. O trabalho envolvendo práticas sociais letradas foi desenvolvido pela professora em parceria com a pesquisadora, mediante suas sugestões de atividades. Foi registrado por meio de videogravação e diário de campo. Após as filmagens, os dados foram transcritos e analisados pelo princípio da análise microgenética. Os resultados apontam que um trabalho pedagógico envolvendo práticas sociais de letramento possibilita a interação e garante a participação do aluno com deficiência intelectual em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita. Conclui-se que é preciso um maior investimento em políticas públicas que garantam o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pelo princípio de uma educação social, transformadora, com o fim de desenvolver um trabalho que resista às práticas hegemônicas, de caráter excludente, na medida em que privilegiam um currículo homogêneo e não consideram as especificidades e particularidades do processo de ensino e aprendizagem para cada sujeito.

Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural. Teoria enunciativo-discursiva. Letramento social. Alfabetização. Práticas pedagógicas. Deficiência intelectual.

¹ A presente pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Brasil (Capes) código de financiamento 001.

ABSTRACT

The present study² is part of the research line Education, Languages and Interactive Processes of the post-graduate program in Education of the University of São Francisco. It addresses the subject of pedagogical practices in the context of inclusive education, focusing especially on practices associated with learning the written language. The question guiding the research is: How can literacy practices contribute to the ability of students with intellectual disabilities to appropriate written language? It is based on the cultural-historical approach of human development and in Bakhtin's Language theory. Its general objective is to analyze pedagogical practices, focusing on social literacy, developed to seek possibilities for students with intellectual disabilities to learn the written language. The specific objectives are: (1) to discuss how the written language learning process for students with intellectual disabilities can be developed in the light of literacy practices; (2) to analyze developed practices, looking for evidence of the transformation of those involved: teacher, researcher, and student. According to the theoretical reference, we make use of the dialectical method, which deals with relations of real subjects in concrete situations, that is, it seeks to understand the subjects in their real conditions of existence. The fieldwork took place in a public school, located in the interior of Minas Gerais, in a second-grade class. A student with a diagnostic hypothesis of intellectual disability, his teacher and his peers participated in the study. The researcher followed the Portuguese language classes weekly in the said class during the academic year of 2017. The teacher, in partnership with the researcher, developed literate social practices, based on the latter's suggestions of activities. The work was recorded in video and a field diary. The video was transcribed and analyzed through the principle of microgenetic analysis. The results show that a pedagogical work involving social practices of literacy allows the interaction and guarantees the participation of students with intellectual disabilities in symbolic activities, such as reading and writing. Our conclusion is that larger investments should be made in public policies to guarantee the development of pedagogical practices that are guided by the principle of a social transformative education, in order to develop a work that resists hegemonic excludable practices that privilege a homogeneous curriculum and do

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior –Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

not consider the specificities and particularities of the teaching and learning process for each subject.

Keywords: Cultural-historical approach. Language theory. School literacy. Social literacy. Pedagogical practices. Intellectual disability.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual ou do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIA	Ano Internacional da Alfabetização
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí
USF	Universidade São Francisco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
Wisc	Weschler para crianças

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO	24
1 A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O PAPEL DO OUTRO E DA LINGUAGEM NAS RELAÇÕES DE ENSINO.....	32
1.1 A constituição social do psiquismo humano e o papel da linguagem	33
1.2 A deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural.....	46
2. A ELABORAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	53
2.1 O processo de desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural... 54	
2.2 O letramento como possibilidade de elaboração da linguagem escrita no trabalho com a pessoa com deficiência intelectual.....	62
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	75
3.1 O trabalho empírico: as escolhas, o caminho percorrido.....	78
3.2 A realização do trabalho de campo na escola.....	79
3.2.1 Nil - história familiar e a avaliação diagnóstica	80
3.2.2 Nil e o contexto escolar	83
3.2.3 Nil pelo olhar da professora.....	83
3.2.4 Nil no primeiro contexto escolar	84
3.2.5 Nil no segundo contexto escolar.....	86
3.3 Produção dos dados	89
4 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	91
4.1 Eixo I: Eixo I Práticas de letramento escolar da simulação da escrita para a prática social: condições e contradições do processo	93
4.1.1: Episódio 1 – primeiras aproximações	93
4.1.2 Episódio 2 – bilhete amigo imaginário.....	96
4.1.3 Episódio 3 – bilhete para mãe.....	99
4.1.4 Episódio 4: elaboração de carta resposta.....	102

4.1.5 Episódio 5: elaboração de um convite de aniversário	107
4.1.6 Episódio 6: elaboração lista de doces e salgados	111
4.2 Eixo II: Práticas de letramento social : (im)possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita.....	114
4.2.1 Episódio 6: apresentação do livro “o carteiro chegou”	115
4.2.2 Episódio 7 –elaboração convite festa coletiva.....	117
4.2.3 Episódio 8 – elaboração do cardápio festa de aniversário.....	119
4.2.4 Episódio 9: exploração oral de receitas de bolo	121
4.2.5 Episódio 10: organizando ideias para a escrita da receita de chá.....	124
4.2.6 Episódio 12: receita de chá - a (im)possibilidade de escrita.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	141

MEMORIAL

“O que é o homem”?
Para Hegel, ele é um assunto lógico.
Para Pavlov, é uma soma, um organismo.
Para nós, O homem é uma pessoa social: um
agregado de relações, incorporadas em um
indivíduo”.
(Vigotski, “Psicologia concreta do Homem”)

A epígrafe acima remete-nos a olhar para o homem, para a sua constituição, e para as relações sociais estabelecidas em seus contextos de vivência. Assim, o desenvolvimento humano é a questão-chave deste estudo. Esse desenvolvimento acontece nas e pelas relações sociais, no processo histórico, pelas condições sociais e de produção do sujeito humano inserido na cultura. Tendo isso em vista, por meio deste memorial, apresentarei meu processo de desenvolvimento, o percurso trilhado e as questões que me provocaram a realizar esta pesquisa.

Sou Claudia, casada, mãe de dois filhos e avó de uma linda e abençoada menina. Tenho formação em Pedagogia e mestrado em Educação, sou funcionária pública e trabalho como supervisora pedagógica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal no interior do Estado de Minas Gerais. Vou apresentar neste memorial a minha trajetória de vida, com ênfase nos aspectos da minha escolarização.

Minha vida escolar teve início no ano de 1983, quando ingressei no primeiro ano. Foi um período difícil, pois eu era a nona filha da família, constituída por seis homens e três mulheres. Minha mãe nunca se importou com a educação formal dos filhos; sua efetiva preocupação foi com o trabalho e com sua saúde, sempre frágil. Meu pai já apresentava um olhar diferente no que diz respeito à minha vida escolar, responsabilizando-se pela compra de materiais; porém, igualmente não apresentava um interesse maior frente à minha aprendizagem. Dos meus irmãos, apenas uma irmã concluiu na época o nomeado segundo grau, ainda que tardiamente, através de um curso supletivo; uma das irmãs, que não frequentou a escola, apenas consegue escrever seu próprio nome e com dificuldade.

Minha primeira experiência escolar foi marcada por desafios. Lembro-me de que fazíamos muitos exercícios repetitivos e considerados preparatórios para a escrita. Como eu não tinha acesso ao uso de materiais escolares antes do início da vida letiva, mesmo o movimento de pegar no lápis era difícil e doloroso e, por vezes, acabava em lágrimas, já que

eu, criança, realizava tentativas exaustivas de cópias que acabavam por se rasgar em meio aos prantos. Demorou certo tempo e consegui fazer os registros de letras aleatórias que não se relacionavam a nada. Um fato relevante que tenho guardado em minha memória refere-se à minha primeira professora: percebendo aquela minha angústia em tentar traçar as letras, ela se colocava atrás de mim e, com sua ajuda, “segurava em minha mão” e levava-me a fazer o movimento de subir e descer com o lápis. Hoje, com as leituras concernentes às ideias de Vigotski (2000) sobre a relação eu-outro e os modos como o outro (pela palavra, pelos gestos) vai dando ao sujeito às “coordenadas para saber quem ele é que posição social ocupa e o que se espera dele” (PINO SIRGADO, 2000, p. 66), percebo que, por meio da professora, pelo seu gesto com sua mão em minha mão, consegui realizar os primeiros registros escritos.

A professora, ao iniciar o trabalho, propunha uma sequência de atividades, com histórias infantis; fazia-nos decorar as partes desses repertórios trabalhados e isto contribuiu para o início da minha aquisição da leitura e, em seguida, para o meu processo de escrita.

Recordo que eu realizava leituras com fluência e, sempre que possível, fazia-as em voz alta e em pé do lado da carteira. Não me lembro dos meus colegas realizando leitura dessa mesma forma. Era uma escola rural, de bairro, e muitos alunos dela desistiram para trabalhar. Acredito que por eu ser a filha caçula, pude dar continuidade aos estudos. Também, a escola era próxima da minha casa. Quando retornava para meu lar, minhas responsabilidades eram com as tarefas domésticas como lavar louças, varrer o chão; não podia, nesses momentos, pensar em ficar com os cadernos nas mãos para qualquer tipo de tarefas escolares, a não ser depois que realizasse as atividades domésticas. Estas eram as minhas condições concretas na época e, portanto, não foi uma alfabetização com reflexões, extrapolações, possibilidades; foi do tipo “faça como o modelo”.

Este relato de experiência escolar assemelha-se a muitas histórias de crianças de classe média a baixa e que por várias razões não conseguem se apropriar dos conhecimentos escolares. Com isso, é preciso que a escola mobilize-se e desenvolva trabalhos com o objetivo de efetivar a aprendizagem para essas crianças e todas as outras crianças, sob uma dimensão que se oponha ao modelo hegemônico do atual contexto educacional em que muitas vezes a aprendizagem da leitura e escrita não se concretiza.

O tema da aprendizagem escolar não era motivo de preocupação na minha família; tínhamos momentos de conversas, lembranças nas quais meu pai, e às vezes algum parente próximo, contava-nos histórias: ocasiões prazerosas que possibilitavam o encontro da família. O processo de leitura e escrita na minha vida ocorreu unicamente na escola, pois em casa não

havia esse olhar e qualquer tipo de material que pudesse ser usado para este fim, ou seja, ninguém se preocupava com estas questões.

Ao terminar a quarta série, tive que mudar de escola e fui estudar na cidade, para frequentar o primeiro grau no curso ginásial³. Tudo era muito diferente: pegar ônibus para conseguir chegar à escola, um professor para cada disciplina, colegas diferentes, enfim, tive que me adaptar. Muitos colegas que iniciaram a vida escolar comigo concluíram a quarta série e não prosseguiram nos estudos. Mesmo em outra escola, com professores especializados por área, as práticas pedagógicas quase sempre permaneciam as mesmas. Tínhamos que realizar leituras de textos e responder a questionários que eram decorados para a realização das avaliações. Alguns professores praticavam ações diferenciadas em suas disciplinas, bem como leituras dirigidas e, após esse direcionamento, tínhamos aulas dialogadas sobre os conteúdos. Eu sempre me interessei por estas aulas.

Após a conclusão do primeiro grau, eu tive que escolher entre ficar na mesma escola para fazer o ensino colegial na modalidade de segundo grau ou o curso técnico em contabilidade, modalidade oferecida no meu município de residência naquele momento. No entanto, eu não tinha pretensão em estudar nesta área, pois nunca me interessei por questões envolvendo os cálculos. Pelas experiências que vivi, sempre preferi as aulas com leitura, escrita e, por meio de professores que ofereciam uma aula diferenciada, fui percebendo que era melhor fazer o curso de segundo grau na modalidade de Magistério, o qual na época era oferecido em uma cidade vizinha.

Realizei o curso de Magistério em Itajubá, cidade onde hoje trabalho. Foi outra nova experiência. Desta vez eu tive dificuldades com o transporte para chegar até a escola, visto que precisava acordar bem cedo e andar muito para conseguir pegar carona com um ônibus escolar de outra cidade que nos levava para a escola.

Frequentando o curso, vivenciei muitas experiências teóricas sobre as técnicas de ensino. Na época (1992) existia um enfretamento entre métodos tradicionais de alfabetização⁴ e a proposta de alfabetização orientada pela vertente construtivista, já que, na década de 1980, as ideias da pedagoga argentina Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização começavam a circular pelo Brasil. Havia um contexto intenso de discussão teórica sobre a alfabetização e

³ Naquela época, a educação básica era organizada em ensino do primeiro grau, dividido em primário (1ª a 4ª série) e ginásial (5ª a 8ª série) e ensino de segundo grau (1ª a 3ª série).

⁴ Não é objetivo deste estudo uma discussão sobre métodos de alfabetização do Brasil e suas mudanças em decorrência de contextos políticos e econômicos, mas ressaltamos que há estudos de referência sobre o tema, tais como os de Maria do Rosário Longo Mortatti.

com fortes críticas ao ensino da leitura e da escrita que até então vigorava, que tinha por base uma prática de memorização e decifração.

Existia um discurso de que o ensino oferecido aos alunos era de mera repetição, que não possibilitava capacidade reflexiva, de interpretação. A ideia seria de mudança; discutia-se sobre o centro de interesse, razão pela qual o professor deveria estar atento e desenvolver a sua aula a partir dessas questões. Esta interpretação causou algumas implicações no meio escolar. Já no segundo ano do curso, tínhamos que ir para as escolas realizar os estágios nas salas dos anos iniciais. No meu caso, fiz estágio na escola rural no local onde eu morava e na qual fui alfabetizada. Em uma oportunidade estive na sala de uma docente que foi minha professora, com a qual tive aula na segunda e na terceira séries primárias. Pude reviver o trabalho com certos textos, praticamente os mesmos da época quando estive como aluna nesta escola. Na ocasião, a professora já não usava castigos físicos, como em minha época.

As últimas décadas brasileiras são marcadas, sobretudo, por duas teorias psicológicas que afetam e configuram o cenário das práticas pedagógicas com vista à alfabetização. A primeira refere-se à psicogênese da leitura e escrita, apresentada por Emília Ferreiro e orientada pela concepção psicogenética, construtivista/cognitivista, postulada por Piaget. Smolka (1996) discute a grande repercussão oriunda dos trabalhos de Emília Ferreiro no Brasil. Esse trabalho implicou mudanças no campo da psicologia, da linguística e da pedagogia e entre estas áreas “analisando as relações entre as mesmas e as suas implicações sociais e políticas” (SMOLKA, 1996, p. 18).

Conforme Smolka (1996), os discursos referentes a este trabalho mobilizaram práticas que devem “partir da experiência da criança e dar a palavra a ela; de se levar em conta a variação linguística e aceitar os “erros” que a criança produz” (SMOLKA, 1996, p. 18). Nessa direção, a quem cabe ensinar, como organizar essas práticas e em quais condições esse ensino pode acontecer? Nessas condições é possível que aconteça a aprendizagem para todas as crianças e para o nosso sujeito de pesquisa em condição de deficiência intelectual?

Consoante a estas indagações, Smolka (1996) problematiza e discute a questão do processo de alfabetização: “vi que pensar esse processo da escrita nos remete a buscar historicamente, sócio culturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem” (SMOLKA, 1996, p. 21). Essas indagações precisam ser refletidas e ecoar no trabalho referente às práticas pedagógicas.

A segunda teoria diz respeito às elaborações de Vigotski sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, que possibilitaram novos rumos às discussões sobre alfabetização. Acrescentado a essas diferentes concepções, temos a perspectiva de letramento,

tomado do campo dos estudos da linguagem, que no Brasil, exerceu forte impacto nos modos de se compreender a aquisição da linguagem escrita.

A minha formação acadêmica – no curso de Magistério e, posteriormente, na graduação em Pedagogia, assim como a minha trajetória profissional como professora, tem sido marcada pela teoria psicogenética de leitura e escrita. A aproximação com a perspectiva histórico cultural, especialmente com os textos de Vigotski e seus comentadores, ocorreu com meu ingresso no doutorado.

Nas observações do meu estágio no curso do Magistério, percebia certa resistência por parte de algumas professoras, pois estas realizavam um trabalho totalmente pautado nas cartilhas e agora se viam diante de uma proposta de mudança, condizentes com a entrada das ideias construtivistas de Emília Ferreira.

Estas ideias foram incorporadas aos documentos oficiais e à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1998), que apontam para o planejamento de ensino e para a realização de capacitações para o professor. O documento buscou redimensionar e uniformizar os conteúdos curriculares com o lema “aprender a aprender”. Neste mesmo documento, está vinculada a ideia de que “cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é mediador na interação dos alunos com os objetos [...]” (PCN, 1998, P. 93). Outra ideia que marcou fortemente este documento refere-se à autonomia dos alunos e “considera a atuação do aluno na construção dos seus próprios conhecimentos [...]” (PCN, 1998, P. 94). Assim, ao centrar no aluno a responsabilidade por sua aprendizagem, questiono: e as interações que se estabelecem neste contexto para que a aprendizagem possa acontecer?

Discursos como estes, permanecem, ainda hoje no contexto educacional brasileiro, como os incorporados nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular-BNCC:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13)

Tais documentos orientam a organização do trabalho pedagógico no contexto educacional brasileiro e percebemos as ideias de Emília Ferreiro sustentadas no construtivismo-piagetiano ligadas ao modelo construtivista hegemônico e que mais uma vez se fazem presentes nas propostas em programas curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental.

A forma como a teoria construtivista vai sendo interpretada, com ênfase no protagonismo do aluno, não favorece o desenvolvimento, principalmente para as crianças com deficiência, pois não considera o papel do coletivo, que é de grande relevância para a apropriação do desenvolvimento, em consonância com a perspectiva histórico-cultural e com a teoria enunciativo-discursiva, as quais fundamentam esta pesquisa.

As mudanças curriculares baseadas nos PCNS (BRASIL, 1998), que estavam sendo propostas para a alfabetização deveriam ter ocorrido mediante um diálogo com os professores para esse novo panorama educacional, de maneira que eles pudessem perceber nas suas práticas o que era positivo e negativo, para que as transformações pudessem vir a acontecer de forma a agregar positivamente nas questões de ensino e aprendizagem. A partir da minha vivência, fui observando que as formas como estas modificações foram postas, sem o apoio formativo necessário, geraram insegurança para muitos professores, refletindo nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula.

As minhas experiências como aluna do curso de magistério e como estagiária provocaram-me a buscar mais formações para poder trabalhar na área da educação, e assim prossegui os estudos, cursando Pedagogia, com início no ano de 1996, na Fundação de Ensino e Pesquisa em Itajubá (FEPI).

Na graduação, comecei a trabalhar como professora na rede de educação municipal na cidade de Piranguinho-MG e então passei a me deparar com várias questões da profissão, como assumir a responsabilidade da aprendizagem de inúmeras crianças. Essa sempre foi uma preocupação minha: saber que os alunos teriam que encontrar na escola um saber escolar diferente das experiências diárias. Atenta aos interesses e às necessidades pertinentes à faixa etária dos alunos, procurava planejar um trabalho que, ao mesmo tempo, fosse provocativo e possibilitasse a aprendizagem dos alunos. A situação da escola em que atuei naquele momento, enquanto espaço físico, era grotesca, visto que nos alojávamos em um barracão local alugado pela prefeitura, onde antes funcionava um depósito de madeira. Com o auxílio dos pais dos alunos e de alguns familiares, organizamos o local da melhor maneira possível.

Como não havia outras professoras neste espaço escolar, tive que organizar todo o trabalho sem planejamento. Foi uma experiência relevante. No final, a maior parte da turma,

de 25 alunos da Educação Infantil, já possuía vasto repertório de leituras, pois trabalhávamos com recontos, dramatizações, escrita coletiva e individual. Realizamos um trabalho significativo.

Muitos eram os problemas, mas alguns pais mostravam-se interessados pela vida escolar dos filhos e vinculavam a formação escolar com o futuro melhor para as crianças. Como professora, considerava importante exercer a profissão com a participação de todos, dando sentido ao que fazíamos na escola e ao contexto dos alunos. Sempre informava aos pais sobre o desenvolvimento escolar dos filhos.

No ano seguinte, fui encaminhada para uma turma do 3º ano do ensino fundamental na escola principal da cidade. Essa realmente fora uma experiência marcante, pois na sala havia muitos alunos que sequer conseguiam escrever o próprio nome. Na época, escutei rumores que se tratava de uma “turma especial” da escola, não pelos alunos apresentarem alguma deficiência aparente ou mesmo diagnosticada, mas porque eram alunos que foram segregados ao longo da vida escolar; alguns eram repetentes e já estavam entrando na pré-adolescência. A relação desta turma com os demais alunos da escola era de indiferença; os projetos destinados à escola não eram planejados em parceria com e para esta turma. Essa questão era notável e o sentimento de inferioridade dos alunos era visível. Não havia perspectiva da equipe gestora quanto ao desenvolvimento e aprendizagem. Foi angustiante; permaneci com esta turma por um semestre e fui removida pela equipe gestora para uma escola rural, na qual uma professora havia solicitado afastamento, alegando que todos os alunos tinham problemas de aprendizagem.

Os alunos eram calmos e, como eu ingressara lá em época eleitoral, propus-lhes, como proposta pedagógica, que simulassem serem candidatos a prefeito ou vereadores para, com isto, elaborarem propostas de melhoria para o bairro. Dentre as propostas que trabalhávamos, estudamos as divisões dos Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário). Não percebi problemas de aprendizagem na turma, exceto as faltas de alguns alunos, devido ao período de colheita do café (muitos alunos ausentam-se das aulas para trabalhar). Não foi fácil, pois nesta época eu trabalhava, estudava e cuidava do meu filho primogênito, que nasceu quando eu estava no primeiro ano da graduação. Eu sempre refletia a respeito dessas questões da hipótese inicial - problemas de aprendizagem levantada, pela professora anterior, quando estávamos em reunião, apesar de não obter respostas para elas. Permaneci como professora até o término da graduação em Pedagogia, em 1999.

Eu trabalhava como professora contratada, o que significava não ter a certeza da continuidade na profissão, pois era um trabalho de contrato temporário; eu não tinha nem

mesmo registro em carteira. Nesta época, consegui um trabalho formal regularizado na área da saúde, podendo perceber que alguns problemas da educação foram repassados, ou seja, terceirizados para a saúde. Percebi o quanto as escolas encaminhavam alunos para acompanhamento psicológico, neurológico e mesmo psiquiátricos.

A essa situação agravante no cenário da educação, Werner, (2001) psiquiatra e educador, apresenta três concepções a respeito da relação saúde x doença: concepção mecanicista, concepção organicista e dialética, baseada na perspectiva histórico-cultural. Nas concepções mecanicista e organicista, a saúde é vista como contrário de doença e o problema da falta de saúde recai sempre sobre o sujeito. Já na concepção dialética, a saúde é compreendida como qualidade de vida, ou seja, o sujeito ter acesso aos bens culturais básicos: moradia adequada, alimentação, boas condições de higiene. Com base nessas ideias, o autor discute que o problema da não aprendizagem, especialmente em crianças oriundas de uma classe econômica menos favorecida, é compreendido como um problema de saúde e a culpa pelo fracasso escolar é sempre do aluno.

Na concepção organicista, Werner (2001, p. 73) discorre que a “aprendizagem esta subordinada aos ritmos individuais de maturação e de desenvolvimento do aluno”. Assim, o trabalho pedagógico considera “o processo (não os produtos), a participação ativa e o interesse do aluno” (WERNER, 2001, p. 75). A aprendizagem, nessa concepção, é vista como uma questão de maturidade. Estas concepções priorizam aspectos biológicos e orgânicos do sujeito e não consideram o sujeito e suas condições sociais e históricas. Se o problema da aprendizagem está atrelado ao diagnóstico, qual é o trabalho da escola diante desta situação?

Na concepção histórico-cultural, fundamentada em Vigotski, e que também fundamenta esta pesquisa, “o homem constrói o conhecimento a partir da interação ativa com o ambiente” (WERNER, 2001, p.79). Nesta concepção, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. A aprendizagem é compreendida como um processo que ocorre nas relações sociais e o outro (professor, aluno) tem participação efetiva nesse processo. Assim, no âmbito educacional, o trabalho pedagógico prioriza atividades em colaboração e a atuação intencional do professor, aspectos que serão discutidos nesta pesquisa. Ao lembrar minhas vivências iniciais como professora e com os alunos com quem trabalhei, as ideias de Werner (2001) sobre as dificuldades de aprendizagem puderam ser mais bem compreendidas por mim, por isso as trouxe neste memorial.

Trabalhava durante o dia e, em algumas noites, consegui aulas na disciplina de Língua Portuguesa em uma classe de aceleração da aprendizagem⁵, no segmento do Ensino Fundamental II para uma turma do sétimo ano. Esta experiência durou apenas um semestre, visto que tive que me ausentar, ante o nascimento de meu segundo filho.

Neste período, cursei especialização *lato sensu* em Educação e observei o quanto os demais colegas, que também estavam cursando a especialização e trabalhavam como professores no Ensino Fundamental I e II, debatiam sobre transtornos, distúrbios, problemas de aprendizagem. Até mesmo uma das professoras do curso abordava essas questões como sendo elementos que impedem a aprendizagem. Agradei por não ter iniciado minha vida escolar nesta época, pois a professora que teve aquela paciência comigo talvez, nessa situação, tivesse me considerado uma aluna com problemas, ou talvez eu tivesse ficado alheada e, sem o apoio da escola, não me alfabetizaria, tendo mesmo abandonado a escola sem aprender os conhecimentos escolares. Após este período, realizei concurso público no município de Itajubá-MG, tendo sido aprovada para o cargo de supervisora pedagógica.

Trabalhei por um ano e meio em duas grandes escolas do município e, no ano de 2010, passei, juntamente com outras cinco supervisoras, a exercer a função de formadora, atuando com todas as professoras da rede municipal, com o objetivo de dar uma nova identidade à educação infantil, direcionando novos rumos, a iniciar pela formação dos professores. Depois de cinco meses, esse grupo foi reorganizado, ficando apenas eu e uma colega, que também era supervisora pedagógica. Permanecemos então neste grupo de apoio pedagógico por mais um ano e meio, tendo sido desfeito por várias razões, e voltei a atuar diretamente nas escolas com professores e alunos, locais onde realmente sinto prazer em trabalhar.

Na escola venho tendo a oportunidade de vivenciar seu cotidiano, conviver com os alunos e seus familiares; na função de supervisora, planejamos o trabalho em um coletivo de professores e de gestores. No movimento de atender aos propósitos da escola, muitas vezes, deparamo-nos com os alunos que, por várias razões, não aprendem, e muitas vezes ouvimos como justificativa, “ele não dá conta”, “dei aula para o irmão dele e ele não conseguiu aprender”. Estas afirmativas acabam por desvalorizar o papel da escola. Como professora que sou, e hoje cursando o doutorado e atuando como supervisora, recuso-me a repetir este discurso de que a escola pública, notadamente a escola de periferia, não consegue nem mesmo alfabetizar os seus alunos ou mesmo inverter o discurso e afirmar que a culpa é dos alunos. Será mesmo que temos um culpado nesta situação?

⁵ Programa do governo (Federal) destinado aos alunos que estavam defasados nos estudos em relação a idade/série.

Acredito ser cruel afirmar que determinado aluno não consegue aprender. Como a escola pode dizer que ele não é capaz? Não foram poucas as vezes que ouvi que a maior parte do alunado é copista ou que certo aluno não pode ficar perto de determinado grupo. Analisando pela perspectiva histórico-cultural e percebendo que é no outro que me constituo, como a professora ou a escola vai privar esta relação de possibilidade do aluno? Estas questões afetam-me e eu não posso simplesmente ser indiferente.

Diante desta e outras situações na escola, procurei desenvolver, junto com meu coletivo de trabalho, práticas que pudessem resultar na aprendizagem de todos os alunos, embora nem sempre consigamos. No ano de 2013, realizei o processo seletivo para o programa de pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS). Tendo sido aprovada, lá desenvolvi um trabalho voltado para a linha de pesquisa de ensino, aprendizagem e avaliação. Elaborei minha dissertação⁶ e, na época, como metodologia, fiz uso de testes que avaliam as chamadas funções executivas - atenção, memória, flexibilidade cognitiva e planejamento - consideradas importantes para a aprendizagem de alunos que estejam no terceiro ano do ensino fundamental. Não consegui encontrar o que fui buscar, mas compreendi que a aplicação de testes em si não soluciona os problemas, talvez direcionem se os resultados afetam o grupo de trabalho e se, em conjunto, o grupo busca possibilidades para as questões que nos inquietam.

Neste caminhar do mestrado, percebi que as pessoas da minha escola, ou mesmo da minha rede de trabalho, esperam por um resultado, talvez uma fórmula, que possa resolver todos estes problemas: será que existe esta fórmula? Se mesmo os alunos considerados “normais” por muitas vezes não conseguem resultados esperados em sua escolarização, o que fazer com os alunos de Atendimento Educacional Especializado – (AEE)? Como vamos agir com este público na escola comum? Perguntas e assertivas como: “quem vai ensinar este aluno?” “a responsabilidade do ensinar não é minha”, “tenho 25 alunos mais um aluno de inclusão”, são cotidianas. Será mesmo que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno com deficiência é apenas da professora de sala (AEE)?

Com estas inquietações, decidi prestar o processo seletivo para o programa de pós-graduação *stricto sensu* - Doutorado em Educação - da Universidade São Francisco (USF). Fui aprovada e, no início do ano de 2016, passei a participar das atividades do programa. As disciplinas e os professores contribuíram e me direcionaram, em especial a minha orientadora,

⁶ CARVALHO, C. A. S. M. Funções executivas e desempenho acadêmico em alunos do 3º ano do Ensino fundamental. Mestrado em Educação. Pouso Alegre: Univás, 2015.

para a elaboração do meu projeto de pesquisa. Fui sendo provocada pelas questões da teoria histórico-cultural, sobretudo para a constituição do sujeito de acordo com as ideias da mediação, da significação, das vivências e do papel do outro que são importantes para o processo de aprendizagem. A aprendizagem é uma condição da educação e, ao me apropriar das proposições da perspectiva histórico-cultural, vi que a aprendizagem é possível a todas as pessoas e suas possibilidades estão nas relações sociais.

Essa perspectiva levou-me a ressignificar o meu papel como pessoa e como supervisora pedagógica. Ao estudar e ir me apropriando desse referencial, fui constatando o quanto o meu trabalho em colaboração com os professores e alunos pode ser afetado nas relações e no desenvolvimento das possibilidades de pensar e potencializar caminhos para que a aprendizagem possa acontecer para todos os sujeitos.

INTRODUÇÃO

O nosso trabalho adentra o campo da inserção de alunos com deficiência intelectual na classe comum, no contexto da política de educação inclusiva. Considerar a história neste âmbito é de grande importância para a compreensão do que já foi vivenciado e significado nesta seara e para dialogar com os acontecimentos mais recentes do movimento da inclusão.

Desde a década de 1990, com as políticas educacionais voltadas à democratização do ensino, uma diversidade de alunos insere-se no sistema educacional: diferentes etnias, perspectivas socioculturais diversas, com a marca da desigualdade econômica e social que historicamente constitui a população brasileira. É nesse cenário que ocorre a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Ferreira e Ferreira (2013) discutem as contradições que marcam a implantação de uma política educacional inclusiva

Partindo do exame da legislação e outros documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência em uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. Deve considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições. (FERREIRA e FERREIRA, 2013, p. 24)

No contexto da educação brasileira, os documentos legais têm apresentado em seus registros referências aos alunos com deficiência⁷. Em 1988, a Constituição Federal traz, no inciso I de seu artigo 206, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 148), e, no artigo 208 garante como dever do Estado o oferecimento do atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Outros textos legais estenderam essas determinações para as legislações estaduais e municipais (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos⁸ (1990) e a Declaração de Salamanca⁹ (1994) começam a influenciar a formulação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

⁷ A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva considera a “pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2008, P.11).

⁸ Documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990.

⁹ Documento elaborado na Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca – Espanha, em 1994.

Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a Educação Especial ganha um capítulo específico e passa a ser pensada mediante os princípios inclusivos que estavam sendo propagados mundialmente. Essa legislação regulamenta a garantia da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, conforme terminologia pela lei citada, preferencialmente na rede regular de ensino. A área da Educação Especial reconhece o avanço em termos legais proporcionado por essa lei; entretanto, o termo ‘preferencialmente’ deixou brechas para que as instituições especializadas continuassem a receber o alunado da Educação Especial. Ademais, naquele momento, houve divergências de entendimento a respeito de quem seriam os alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo com que a área da Educação Especial posicionasse-se a favor de uma melhor definição do público-alvo para garantir direitos às pessoas com deficiência, que, historicamente, foram excluídas do acesso à educação comum.

Desse modo, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define o público-alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Outrossim, apresenta como objetivo assegurar a inclusão escolar desse alunado, norteando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Notamos, portanto, que as ideias de uma educação inclusiva vão ganhando forma nos documentos oficiais. Todavia, não podemos perder de vista que a construção dessa política ocorreu sob a égide de um sistema econômico neoliberal e que, por meio desse sistema, acentuam-se as desigualdades humanas. Desse modo, a implantação e a efetivação de um sistema educacional inclusivo vão ocorrendo em meio a embates e contradições, o que gera inúmeros desafios para as escolas e seus atores.

Ao analisar o movimento da inclusão escolar que se instaura no país a partir dos anos de 1990, Mendes (2006) considera que em um país como o Brasil, com tamanha desigualdade social, fruto de uma das piores distribuições de renda, fica praticamente inviável este movimento.

Padilha e Oliveira (2013), com base nas ideias do materialismo histórico e dialético, têm também um olhar crítico frente à implantação da política de educação inclusiva. Discutem que o termo “inclusão” perpassa por várias questões, dentre elas o direito de todos à educação. As autoras afirmam que os conceitos de exclusão e de inclusão social não se apresentam da mesma forma em tempos e lugares; estes são de natureza diversa. A essa situação remetem que os sentidos das palavras estão a depender do contexto social em que estão sendo ditas, que sentidos estão sendo atribuídos a esses conceitos e se pertencem ao

discurso do senso comum ou mesmo se fazem parte de um quadro teórico. Assim, os sentidos da inclusão não são os mesmos. As autoras tecem críticas ao discurso “inclusivo” inserido em um contexto político-econômico de cunho capitalista e apontam as contradições entre um sistema econômico, excludente por natureza, e as políticas de inclusão defendidas por esse próprio sistema.

Por um lado, no que se refere às leis, percebe-se que, em parte, a legalidade vem sendo atendida no que diz respeito à matrícula desses alunos nas escolas comuns. Contudo, a garantia da aprendizagem ainda é um desafio, como alguns estudos têm mostrado (DAINEZ, 2009; PLETSCHE, 2010; MONTEIRO; FREITAS, 2014).

Meletti e Ribeiro (2014) analisaram políticas de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo por base dados oficiais do poder público sobre acesso e condições de permanência dessa população na educação brasileira. Focalizaram as análises nos microdados dos Censos da Educação Básica brasileira, referentes à modalidade de ensino, etapa de ensino, dependência administrativa da escola e relação idade/série de alunos com necessidades especiais com idades entre seis e dezoito anos. Entre os anos de 2006 e 2012, as autoras verificaram um aumento das matrículas deste público na escola regular, e tal fato é consequência da ampliação do atendimento educacional com a incorporação de alunos que não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização, seja regular ou segregado. Entretanto, ao comparar o número de alunos com deficiências matriculados com a população com deficiência que há no país, as autoras constataram que grande parte dessa população ainda está fora das escolas.

Ao analisarem o processo de escolarização desses alunos, através da relação idade/série, Meletti e Ribeiro (2014) observaram que os dados revelam uma situação preocupante quanto a essa variável. Há uma defasagem idade/série que pode ser consequência tanto da retenção do aluno em uma série ou a entrada tardia na escola, fato que deve ser discutido em outras investigações. Observaram a migração dos alunos de classes especiais para salas regulares de ensino sem a devida reclassificação. De qualquer forma, estas condições não justificam o número de defasagem encontrado. A questão idade/série denuncia a precariedade da escolarização desta população em um sistema que pretende ser inclusivo. Desse modo, esses estudos auxiliam-nos a compreender as contradições e desafios para atender às disposições do chamado sistema educacional inclusivo.

No que se refere às relações de ensino, deparamo-nos com análises que focalizam (im)possibilidades nas práticas educativas. Como já explicitamos, temos uma política de educação inclusiva que prevê o acesso da pessoa com deficiência na escola comum; mas a

pergunta é: de que forma isso tem, de fato, ocorrido? Quais as condições concretas de um ensino para a diversidade?

No que diz respeito a essa organização do trabalho educacional, Monteiro e Freitas (2014) apontam que as ações pedagógicas docentes ganham um lugar importante quando os professores reconhecem a sua função no processo de elaboração do conhecimento escolar. As autoras destacam o papel que o outro representa no processo de ensino-aprendizagem e explicitam que os modos de ações, como gestos de apontar, olhar, escrever, nomear, podem contribuir, no âmbito educacional, para tornar o processo de ensino significativo também para os alunos com deficiências.

No percurso do doutorado, tivemos a oportunidade de participar da palestra da professora Sanches¹⁰, pesquisadora portuguesa que trabalha com a temática da inclusão escolar. O ponto mais importante da inclusão escolar, segundo a referida pesquisadora, não é apenas aceitar as pessoas; vai além do aceitar, da caridade, do favor frente ao outro. O direito de estar, ser, partilhar os espaços a serem incluídos, obriga-nos ao exercício do direito em respeitar a diferença, por meio da equidade nas relações e da igualdade em oferecer a todos as mesmas oportunidades. Observar e planejar as estratégias devem se fazer presentes para que todos possam desenvolver as suas atividades. Diante dos entendimentos de Sanches (2012), no contexto da inclusão escolar, o trabalho pedagógico deve ser orientado pelo currículo prescrito para todos os alunos e para organização da sala de aula; os alunos com deficiência devem trabalhar com seus pares, respeitando-se suas singularidades, ideias das quais compartilhamos.

Das considerações até aqui expostas e diante de alguns diálogos com minha orientadora, foram emergindo algumas indagações: como propiciar condições de aprendizagem para os alunos com deficiência e que práticas pedagógicas podem ser mais efetivas para que eles aprendam os conteúdos escolares?

Assim, a fim de encontrar respostas para essas questões, buscamos um posicionamento crítico sobre a educação inclusiva, pois não podemos tirar o foco do fato de que há alunos com deficiência frequentando as escolas comuns, no entanto, nem todos estão tendo acesso ao conhecimento escolar, tornando-se urgente pensar em condições para que esses alunos possam estar na escola, participar da vida escolar e ter acesso ao conhecimento mais elaborado. Vivemos um momento da educação no qual a valorização das competências e

¹⁰ Isabel Rodrigues Sanches Fonseca, professora da Universidade de Lusófona de Humanidade e Tecnologia de Lisboa ministrou no PPGE/USF uma palestra intitulada “Inclusão e Educação: olhar a diferença numa perspectiva inclusiva”.

habilidades de cada sujeito torna-se palavra de ordem e tendência hegemônica no âmbito das práticas educacionais que circulam nas redes de ensino. Tal modo de se compreender os alunos e as práticas pedagógicas decorrentes vai de encontro a uma visão educacional que almeja entender as condições de possibilidades dos alunos inseridos em práticas sociais, concretas. Assim, escolhemos trilhar o caminho contra-hegemônico da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. E, ao seguirmos por esse caminho, nos deparamos com as ideias da professora Maria Cecília Carareto Ferreira sobre o ensino para alunos com deficiência. Essa pesquisadora fundamenta suas análises sobre as possibilidades de escolarização do alunado com deficiência nessa perspectiva

Ferreira (2009) apresenta uma preocupação frente aos obstáculos com a educação escolar dos alunos com dificuldades acentuadas para aprender¹¹ e que estão nas escolas especiais e/ou nas escolas comuns. Em seu estudo, discute a problemática da não aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados em sala de aula da escola comum.

O problema, de inegável complexidade, tem raízes estabelecidas tanto na história da educação especial como na história da educação comum. Considerando essa história, Ferreira (2009) problematiza a condição de iletrado da maioria dos alunos com deficiência intelectual, remetendo a duas questões de pesquisa: na primeira, indaga a respeito do que pode ser o eixo curricular da educação de alunos que apresentam dificuldades acentuadas para aprender; na segunda questão, a autora levanta o problema da formação dos professores para assumirem uma proposta educacional que respeite as particularidades desses alunos.

Para Ferreira (2009), um problema que se intensifica é a preocupação dos docentes sobre como conduzir a educação escolar de alunos com dificuldades acentuadas para aprender. Muitas são as dúvidas referentes a como fazer diante das propostas de trabalho, quando há alunos com deficiência matriculados, visto que não existe um planejamento claro sobre isso. As diretrizes normativas expostas na legislação propõem adaptações curriculares de pequeno e/ou grande porte, conforme as necessidades dos alunos. E a pergunta então é: adaptar o quê?

Segundo a autora, os professores orientam-se pelo senso comum, com a ideia de que, no decorrer do processo escolar, os alunos com deficiência intelectual são incapazes de aprender, ideia essa que circula socialmente. Acreditam que estes alunos são mais lentos e, pela dificuldade nos processos cognitivos, devem aprender menos conteúdo, os quais também

¹¹ Terminologia usada pela autora.

devem ser minimizados, já que, para eles, a falta de abstração desses alunos é complicadora dos processos de apropriação do conhecimento. Com isso, Ferreira (2009) argumenta que os alunos nestas condições passam a receber um ensino minimizado e reduzido no que diz respeito aos objetivos e metas da educação básica e sem conexão com o que circula nas práticas sociais.

Diante disso, Ferreira (2009) acredita que ainda precisamos ampliar a compreensão do que seja o ensino para alunos com deficiência, nas suas determinações concretas e singulares, para que haja possibilidade de intervenção mais eficiente na história deste acontecimento. Pelo que já se tem conhecimento, acerca da possibilidade de desenvolver um processo de inclusão escolar nesse contexto, “compreende-se que não é só a deficiência da pessoa que direciona seu destino, mas a maneira como esta é significada, e como, em consequência disto, ocorre à educação e os cuidados que recebe” (FERREIRA, 2009, p. 103).

A respeito dessa problemática, a autora propõe, para o ensino básico, um trabalho pedagógico que tenha o letramento como eixo curricular, na medida em que este confere uma infinidade de possibilidades na constituição humana, no desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos e no desenvolvimento escolar, em especial. É uma proposta com possibilidades de trabalho para todos os alunos, incluindo os com deficiência intelectual:

[...] o letramento é um propósito curricular inerente à função social da escola e, portanto, goza de uma inserção generalizada nos processos de ensino, o que coloca a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual, **no mesmo registro de atividades para todos os alunos**, já que através do letramento como eixo podemos *eleger ações educativas da mesma natureza para todos*. (FERREIRA, 2009, p. 106 grifo nosso).

Para alunos com dificuldades acentuadas para aprender, devido à deficiência intelectual, o letramento como proposta curricular orienta o percurso educacional e viabiliza as condições necessárias ao ensino, garantindo-lhes “o atendimento que a singularidade do percurso escolar indica” (FERREIRA, 2009, p. 106).

Dessa forma, ao longo deste texto discutiremos aspectos da escolarização desses alunos, no contexto da política de educação inclusiva vigente, focalizando estudos que abordam tal temática a partir da perspectiva histórico-cultural e da teoria enunciativo-discursiva.

As proposições de Ferreira (2009) a respeito de se pensar o ensino para alunos com deficiência pela via do letramento nos provocou e nos mobilizou a pensar nas questões desta pesquisa, e, assim, ousamos a elaborar um estudo propondo práticas pedagógicas para o aluno

diagnosticado com deficiência intelectual pelo viés do letramento social, em que a escrita acontece em um processo de construção para todos os alunos.

Tendo isso em vista, almejamos refletir a respeito de uma proposta pedagógica orientada pelo letramento, compreendido como prática social, para que alunos com deficiência intelectual possam participar da vida cultural, apropriando-se dos instrumentos e signos dessa vida, como é o caso da leitura e da escrita. Sendo assim, temos como objeto de investigação o desenvolvimento da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual na perspectiva de que um trabalho escolar, orientado para práticas sociais letradas (tais como a alfabetização), pode se configurar como possibilidades de aprendizagem, não só para alunos com deficiência intelectual, mas para todos os alunos. Acreditamos em um trabalho pedagógico que promova o saber escolarizado, por meio dos conhecimentos culturalmente elaborados.

Norteadas pela questão: “como as práticas de letramento podem contribuir para que alunos com deficiência intelectual se apropriem da linguagem escrita?”, delineamos, como objetivo geral do estudo, analisar práticas pedagógicas, com foco no letramento social, desenvolvidas com vistas a buscar possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual. E, como objetivos específicos:

- Discutir como o processo de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual pode ser desenvolvido à luz das práticas de letramento;
- Analisar práticas desenvolvidas, buscando indícios da transformação dos envolvidos: professora, pesquisadora e aluno.

Para poder responder a esses objetivos, organizamos esta tese em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que orienta a nossa investigação, focalizando os pressupostos da perspectiva histórico-cultural e da teoria enunciativo-discursiva e discorremos sobre a constituição social da pessoa com deficiência: o papel do outro e da linguagem nas relações de ensino. No segundo capítulo, apresentamos os aspectos da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural e as possibilidades do seu ensino pela via do letramento. No terceiro capítulo, contextualizamos o estudo empírico e apresentamos as opções teórico-metodológicas da pesquisa. No quarto capítulo, analisamos o trabalho de campo proposto e, por fim, nas considerações finais argumentamos, com base no estudo empírico realizado, que um trabalho envolvendo práticas sociais de letramento possibilita a interação e garante a participação do aluno com deficiência intelectual em

atividades simbólicas, como a leitura e a escrita. A seguir apresentamos os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa e ancoram as análises deste estudo.

1 A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: O PAPEL DO OUTRO E DA LINGUAGEM NAS RELAÇÕES DE ENSINO

O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter um caráter dialógico.

(Bakhtin)

Esta frase de Bakhtin, filósofo da linguagem, é pertinente nesta pesquisa ante o modo como compreendemos Nil, uma criança com voz, participe das práticas sociais de sua sala de aula e que, por meio da linguagem, constitui-se e elabora conhecimentos. Desse modo, neste capítulo, destacamos o papel fundante da linguagem para a constituição humana e para o processo de elaboração de conhecimento, tomando como base as proposições da perspectiva histórico-cultural e da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana.

Em especial, com os estudos de Vigotski (1995, 2000) e Bakhtin (2006), principais representantes dos referidos constructos teóricos, buscamos refletir sobre as teses a respeito da origem social da constituição do homem e o papel da linguagem nesse processo.

Ambos autores partem do materialismo histórico e dialético para explicarem o papel da linguagem na constituição humana. Por meio da linguagem, os homens se comunicam, se afetam, trocam experiências, ideias, compartilham saberes e, nesse movimento dialético dinâmico, se humanizam.

Freitas M., (1997) explica que Bakhtin interessa-se pela concepção histórica e social da linguagem, enquanto Vigotski busca a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada. Para eles, o homem é um ser histórico, produto de um conjunto de relações sociais, mediadas pela linguagem:

A resposta que apresentam para essa questão nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo como um produto social tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. Assim a mediação semiótica da vida mental é colocada como um ponto de partida em seus estudos, do qual decorrem outros aspectos comuns: a constituição semiótica da consciência pela interiorização da linguagem, a linguagem interior como trama semiótica da consciência, o papel do outro e do diálogo nesse processo de interiorização, a intervenção crucial do contexto. (FREITAS M., 1997, p. 318)

Bakhtin (2006) e Vigotski (1995, 2000) destacam a concepção semiótica do funcionamento humano, tendo a linguagem como constitutiva do pensamento e da consciência pela produção de sentidos. A linguagem surge na interação social, em consequência do que o sujeito cria e produz.

Smolka (2004) afirma que o núcleo central do pensamento de ambos os autores é a palavra, que:

como signo, não resulta da ação de apenas um indivíduo, mas da (inter) ação de pelo menos dois (*The word is absolutely impossible for one person, but possible for two*; Nenhuma palavra é adâmica); e, como signo produzido e resultante da (inter) ação, a palavra opera transformações na própria atividade. (SMOLKA, 2004, p. 42)

Consideramos tais proposições fundamentais para as discussões que buscamos realizar sobre a apropriação da linguagem escrita de Nil¹², aluno em condição de deficiência intelectual com diagnóstico de deficiência intelectual. Assim, ao longo do texto, elucidamos que a linguagem escrita é um sistema cultural, semiótico que se constitui nas práticas sociais, em relações intersubjetivas mediadas pelos instrumentos técnico-semióticos. Tendo como foco o contexto escolar, almejamos salientar que, na relação pedagógica, ensinar implica um trabalho de significação.

1.1 A constituição social do psiquismo humano e o papel da linguagem

Vigotski, no início do século XX, imerso no contexto pós-revolução socialista de seu país, busca compreender a origem e o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas. Nesse cenário, Vigotski (1930) almeja construir uma nova psicologia para a nova sociedade que surgia. Não cabia mais em um contexto socialista, um homem com características individualista e imediatista, inerentes ao regime capitalista que até àquele momento vigorava.

Assim, Vigotski fundamenta seus estudos na abordagem materialista histórica e dialética de Marx (1979) que compreende os sujeitos nos seus contextos de vivência. Seu

¹² Nome fictício do nosso sujeito de estudo. Esclarecemos que o aluno acompanhado neste estudo não tinha um diagnóstico conclusivo sobre a deficiência intelectual, todavia, a partir da hipótese levantada, ele passa a ser considerado pela escola como uma criança com deficiência, inclusive encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado. Nos capítulos 3 e 4 explicitaremos melhor as condições de Nil, neste contexto de pesquisa.

interesse era pensar um novo homem no contexto da coletividade. Neste sentido, Freitas M., (1994) explica que, para Vigotski, a constituição do sujeito faz-se na relação entre os homens e não a partir de fenômenos internos “e nem se reduzia a um mero reflexo passivo do meio” (FREITAS M., 1994, p.89).

Desse modo, o autor contesta as teorias psicológicas de sua época, principalmente as teorias objetivas, mecânicas, tais como o comportamentalismo norte-americano e a reflexologia russa, e as correntes idealistas, subjetivas, como o gestaltismo, pois ambas valorizam as características inatas e biológicas dos sujeitos. Para Vigotski, tais teorias não explicavam a origem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas: a memória mediada, a atenção dirigida, o pensamento, a linguagem, a formação conceitual e a imaginação. Essas funções constituem-se ao inserir as crianças em práticas culturais, nas relações sociais que ocorrem nessas práticas, mediadas por signos, tais como, a linguagem, ou seja, o desenvolvimento psíquico superior viabiliza-se nas condições concretas de vida do sujeito com a sociedade.

Nessa ideia, encontramos a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas humanas elaborada por Vigotski (1995): cada função do desenvolvimento cultural da criança ocorre em dois momentos, em dois níveis, primeiro no social e depois no individual, sendo que, a princípio, acontece entre os homens, como categoria intersíquica, e depois no interior da criança, como categoria intrapsíquica.

Para Vigotski (1995, p. 151, tradução nossa) “todas as funções psíquicas superiores são relações de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade¹³”. Buscando explicar um pouco melhor essa ideia, Pino (2005, p. 110) afirma que as funções psíquicas superiores são a conversão “do plano pessoal, da significação que os “princípios” constitutivos das relações sociais e suas consequências têm em numa determinada sociedade”. Pinto (2010, p. 35) complementa essa ideia, salientando que as funções psíquicas superiores têm uma dimensão social, ou seja, um desenvolvimento que passa pelo social “em momento de colaboração” até se tornar individual.

Constatamos, portanto, que Vigotski confere ao meio sociocultural o caráter primordial para o desenvolvimento de todos os sujeitos. E nisto compreendemos o papel do outro e a importância das interações que as pessoas estabelecem com o mundo a sua volta. Dessa forma, as teses de Vigotski colaboram com o nosso estudo que focaliza a sala de aula e as possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita de uma criança diagnosticada com

¹³ Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad.

deficiência intelectual nesse contexto. Vamos refletindo sobre as relações de ensino – as interações entre pares, entre alunos e professores –, pois os sentidos são construídos nessas relações sociais, mediadas semioticamente.

A respeito das proposições do autor sobre a mediação semiótica, Vigotski (2000) reporta-se a Marx (1979) e compreende que, para satisfazer suas necessidades, o homem cria condições para melhorar a sua vida e, ao criar, modifica a si, ao outro e transforma o mundo material à sua volta. Assim, considera que, ao criar instrumentos (a ferramenta), o homem transforma a natureza e a si mesmo. Por analogia, Vigotski destaca que os signos são instrumentos psicológicos criados pelo homem e orientados internamente, isto é, modificam o funcionamento psíquico do próprio homem. Uma palavra, por exemplo, é um signo por excelência; ela pode transformar provocar e afetar o homem em suas relações.

Dizendo de outro modo, na orientação das atividades, instrumentos são dirigidos para fora, signos são dirigidos para dentro; geralmente instrumentos são caracterizados para uma determinada finalidade e especificidade, e os signos representam uma materialidade simbólica.

Pino (2005) discute essa questão e esclarece:

Assim como Marx e Engels fizeram do instrumento técnico o mediador das relações dos homens com a natureza, Vigotski faz do signo o mediador das relações dos homens entre si. O paralelismo entre instrumento técnico e signo vai, porém, muito além da sua função de mediação, privilegiada por Vigotski, pois uma análise mais apurada permite-nos perceber que a mesma pessoa que manipula a ferramenta de trabalho imprime à sua ação uma significação, sem a qual a atividade humana dificilmente poderia ser criadora de novas realidades. O interesse de Vigotski pela “semiótica” extrapola, portanto, suas preocupações com a arte e literatura. Ele fala do signo linguístico não como linguista, mas como pensador da natureza simbólica do ser humano. (PINO, 2005, p. 135).

Portanto, nessa passagem Pino (2005) refere-se aos instrumentos técnicos – semióticos e afirma que estes possibilitam a entrada dos seres humanos no mundo cultural e têm a capacidade de transformar o homem, tirando-o de sua condição natural (biológica) e inserindo-o em uma condição cultural.

Para o autor, “instrumento e símbolo são os mediadores entre o homem e o mundo, natural e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo” (PINO, 2003, p. 43). Vigotski (1995) afirma que a relação do sujeito nunca é direta, sendo sempre mediada por instrumentos e signos, e acontece nas condições sociais concretas de vida dos sujeitos inseridos na cultura.

Conforme Vigotski (2009), o signo é sempre um meio de interação com o mundo, só depois passa a ser um meio para influenciar a si mesmo. Um fato importante na história humana estabelece-se nos mediadores semióticos que agem entre os homens e o mundo, revelando-se um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação. Para Smolka (2000), uma das maiores contribuições deixadas por Vigotski (1995) foi a formulação do signo como instrumento (psicológico), tendo o caráter de instrumento mediador.

Sendo um conceito chave na obra do autor, a mediação tem uma dimensão constitutiva no ser humano, acontece nas relações sociais, incorporando à cultura e por ela sendo incorporado. Através dos sistemas dos signos criados entre os seres humanos é que existe a possibilidade de as crianças valerem-se do valor das coisas do mundo e é nesse processo que a mediação semiótica tem importante função.

[...] o mecanismo da “mediação semiótica” opera como o conversor que permite a transposição de planos das funções humanas. [...] os signos permitem transformar o que é alheio à criança - os modos de falar, de agir, de pensar *etc.* dos outros – em algo que lhe seja próprio, sem deixar de ser próprio dos outros. O signo realiza esse portento porque não é um mero veículo ou canal de significação – como o tem entendido a teoria clássica da comunicação -, mas seu conversor, ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa, adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas “significações sociais”, algo que é compartilhado por todos, sem confundir isto com qualquer forma de homogeneização. (PINO, 2005, p. 160)

O conceito de mediação semiótica é importante neste estudo que focaliza as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar, pois é pela mediação técnica-semiótica - gestos, palavras, textos escritos etc. que a todo momento permeiam as relações de ensino – que ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita em todas as crianças, incluindo as com deficiência intelectual.

Vigotski (1995) destaca que o conhecimento humano se dá pela significação, ou seja, diz respeito à capacidade do homem de criar e utilizar os signos. A esse respeito, A respeito da questão da significação, Pino (2005) explicita que, além do seu significado etimológico (*signun facere*, fazer sinal a alguém), há o sentido semiótico. Assim:

Significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para o outro. É passar do plano perceptível ao do enunciável e do inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, desta forma conhecê-las. É dizer o que elas são. Em suma, é conferir-lhes outra forma de existência. Isso é obra, ao mesmo tempo da palavra e da ideia. O que nos

permite dizer que é a ordem simbólica que confere à atividade biológica do homem sua capacidade criadora. (PINO, 2005, p. 147)

Smolka (2000), ao discutir o conceito de significação, enfatiza que é, na dinâmica das relações entre sujeitos, que signos e sentidos são “[...] todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (SMOLKA, 2000, p.31).

Assim, em consonância com essa ideia, refletimos sobre a sala de aula – nesse espaço alunos e professores são afetados, de diferentes modos, pelas múltiplas formas de trabalho pedagógico das quais participam, também de diferentes modos. Consideramos que esses modos de desenvolver o trabalho pedagógico, ancoram as muitas formas de participação da criança na cultura.

Consideramos que o trabalho pedagógico firma-se como um elemento primordial em propor condições nas formas de participação da criança com a cultura. Os processos de aprendizagem e a construção do conhecimento em alunos com deficiência intelectual são questões de desafio neste estudo.

Em relação às condições concretas do trabalho pedagógico, Smolka (2000) considera que este deve constituir-se nos modos de pensar, agir, sentir, de significar dos homens. Tendo isso em vista, refletimos sobre os alunos com deficiência ou considerados como tal. Ao assumirmos a natureza social do desenvolvimento humano e as relações de ensino como lugar de destaque para a significação, quais os impactos do empobrecimento das oportunidades de relações sociais para esses alunos? Isso é um fato preocupante.

Smolka (2000, p. 36) apresenta em suas análises a existência de uma tensão nas possibilidades “de significação (e modos) de apropriação: tornar próprio, de si mesmo, atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente, desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção”. A autora pondera que tais tensões acontecem a depender das pessoas nas suas relações, podendo ser passíveis de acontecer ou impossíveis de se realizar.

Smolka (2010) chama a atenção para a natureza social, para a possibilidade da significação e produção de sentidos que afetam as relações de ensino. É nesse sentido que podemos afirmar que o conhecimento passa pelo outro.

Conforme Smolka (2010):

Ensinar seria, assim, um trabalho com signos, um trabalho de *significação* por excelência, que implica incansáveis *gestos* indicativos nas orientações

dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar. Um trabalho nas margens ou espaços de (não) co-incidências, na busca de focos ou pontos de encontro ou tangenciamento, que produzem tanto *sentidos* diversos quanto *lugares comuns*. O que acontece na constituição ou na instituição desse gesto é que, entre o sinal (movimento de agarrar o objeto) e o signo (algo que se produz na relação com o outro e que transforma o movimento), encontramos a abertura para um possível, que se inscreve nas condições e nas construções humanas. A significação (de um movimento), portanto, não é unívoca e não é imediata. Ela vai se (re)configurando, se estabelecendo, se convencionalizando na relação entre as pessoas. (SMOLKA, 2010, p. 128, grifo da autora)

Tendo isso em vista, entendemos que pensar o ensino para alunos no contexto da diversidade, diz respeito a buscar nas relações de ensino as possibilidades de significação. Assim, refletimos sobre como essas relações ancoram os modos de ensino e de aprendizagem do aluno diagnosticado com deficiência intelectual na sala de aula. Como, nas relações de ensino, se dá o processo de aprendizagem e de desenvolvimento? Qual o estatuto da linguagem nesse processo? E, especificamente, como ocorrem nas relações de ensino, os modos de apropriação da linguagem escrita?

No processo de internalização, as palavras têm um papel importante de recriação, as formas culturais transformam-se em processos internos, ou seja, pela palavra chega-se ao pensamento, uma vez que por meio delas, nas relações sociais, o sujeito “descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo” (PINO, 2005, p. 159). A palavra acaba sendo um instrumento do pensamento que vai dar significado às coisas no mundo.

Para Vigotski (1995, 2001), a linguagem surge da produção simbólica nas relações organizadas dos sujeitos e se concretiza nas condições concretas de existência. A relação entre pensamento e palavra encontra-se no desenvolvimento da história na consciência humana, sendo resultado do processo de formação do ser humano. Esse processo é uma reconstrução interna de uma operação externa, em que o sujeito passa a interiorizar o que acontece na sua relação com o outro, e a fala torna-se interna. Esse processo é a relação da linguagem e da consciência e é marcado pelas três fases: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior. A linguagem interior é uma linguagem para si mesmo, pois serve o pensamento da criança; já a linguagem exterior é para os outros. Vigotski, (2001, p. 445) explica que “a linguagem egocêntrica é a chave para o estudo da natureza psicológica da linguagem interior”.

Conforme Freitas M., (1997), o momento em que a criança transforma formas sociais e cooperativas de comportamento em forma psíquica interna acontece pela fala egocêntrica.

Nisto está a transição da fala oral para a fala interior. Vigotski (2001) apresenta um plano para desenvolver o movimento do pensamento à palavra: o plano da linguagem interior.

A respeito da fala egocêntrica, Vigotski (2001) afirma que ela não se destina a acompanhar a atividade da criança, pois ela está a serviço da orientação mental; é uma fala para si mesmo e ajuda a criança a superar dificuldades. Esta fase é importante, e o autor pontua criticamente os postulados de Piaget: “a linguagem egocêntrica é o ponto da curva descendente, cuja culminação está para trás” e o destino da fala egocêntrica é bem diferente, “a linguagem egocêntrica é o ponto da curva ascendente, cuja culminação está no futuro”. (VIGOTSKI, 2001, p. 436).

A linguagem egocêntrica, para Vigotski (2001) é “uma linguagem em termos funcionais e estruturais, isto é, uma forma autônoma de linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p 444). É uma linguagem, que inicialmente se diferencia da linguagem social, é uma linguagem para si.

Com o passar do tempo, a linguagem egocêntrica se desenvolve e ocorre à transição da linguagem egocêntrica para a linguagem interior que caracteriza-se “no movimento do pensamento à palavra: o plano da linguagem interior” (VIGOTSKI, 2001, p. 445). É uma linguagem com uma “função discursiva absolutamente específica e originada por sua estrutura e seu funcionamento”.

Vigotski (2001) faz uma relação da linguagem interior e a linguagem escrita, comparando-as com a linguagem falada. A linguagem interior e linguagem escrita são formas monológicas de linguagem, enquanto, na maior parte dos casos, a linguagem falada é dialógica. A linguagem escrita se realiza na ausência de interlocutor, dessa forma, desenvolve-se de forma complexa, de modo que, “para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada” (VIGOTSKI, 2001, p 452). Na linguagem falada, o pensamento emitido se expressa nos significados formais das palavras de interlocutores que estão presentes, o que pressupõe a presença do diálogo, a interpretação de gestos, dos olhares o que colabora para a compreensão dos fatos.

Em nosso estudo, focalizamos as possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita de Nil, tomando como fundamental, todas as possibilidades de participação do aluno no contexto da sala de aula – seja a participação pela linguagem oral, por meio dos diálogos entre os alunos e educadores, seja pelo modo como Nil se relaciona com a linguagem escrita, tendo em vista o essencial papel do outro nesse processo.

Nesse sentido, diferentemente da linguagem oral, em que os alunos estão imersos e desenvolvem de forma menos deliberada, nas interações entre a criança com adultos e/ou crianças mais velhas, a apropriação da escrita pela criança precisa de um trabalho intencional e cabe à escola, ao professor criar condições para que os conhecimentos elaborados culturalmente sejam socializados e apreendidos pelos alunos.

Luria (2014, p. 143) afirma que, mesmo antes de atingir a idade escolar, a criança chega à escola com um grande potencial desenvolvido para o aprendizado da escrita. A criança já vivenciou experiências com a linguagem escrita, por meio de diferentes portadores de textos (livros infantis, outdoors, etc) e com as pessoas do seu meio que se valem da escrita cotidianamente, tendo assim, conhecimentos prévios sobre a escrita. Em favor de uma pré-história da escrita, Luria (2014, p. 188) argumenta que esta deve ser conhecida e valorizada pelo professor, visto que, “[...] antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar” [...] a escrita, através do rabisco, da garatuja, do desenho e da oralidade. Situações, como estas, antecedem a escrita, e possibilitam o seu desenvolvimento, mas em alguns casos, são perdidas. Dessa forma, a escola oferece à criança um sistema de signos padronizados, culturalmente elaborados.

A linguagem escrita é uma atividade extremamente complexa e uma nova formação psicológica e provoca grandes transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança. Para Luria (2014, p. 144) “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”.

Pensamos na dimensão da apropriação da linguagem escrita e no desafio do professor em possibilitar estratégias para articular esse conhecimento que a criança traz de suas vivências cotidianas ao conhecimento sistematizado, que é transmitido pela escola. Para isso, faz-se necessário que os professores atuem em direção a um ensino significativo e intencional. A partir dessas ideias, podemos refletir as possibilidades de desenvolvimento cultural¹⁴ nas pessoas com deficiências, o papel do outro com seus gestos - apontar, ajudar, significar.

Relembro aqui o gesto da minha professora que, ao segurar minha mão, significou minha ação para o ato de escrever: um gesto ousado, de toque corporal e que me possibilitou adentrar ao campo dos conhecimentos elaborados culturalmente. Reflito sobre a importância

¹⁴ Para Vigotski (1995), os processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento abrangem dois grupos de fenômenos que relacionam-se entre si: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento – a linguagem, a escrita, o cálculo e o desenho e, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores – a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos etc.

desses gestos, de ensiná-los para crianças com deficiência intelectual que, como as demais crianças, também necessitam do outro para aprenderem.

Consoante às ideias de Vigotski (2007), a aprendizagem das crianças tem início bem antes da entrada na escola. Desenvolvimento e aprendizagem estão entrelaçados desde o nascimento da criança. Mesmo antes do período escolar, a criança já aprende conceitos espontâneos¹⁵ que se formam pela experiência com seu meio, por meio de suas vivências socioculturais, em situações concretas de seu mundo cotidiano.

Tanto os conceitos espontâneos como os conceitos científicos relacionam-se e constantemente se influenciam em um mesmo processo, qual seja o desenvolvimento da formação de conceitos. Para Vigotski (2007), a formação dos conceitos científicos acontece no processo da aprendizagem escolar, no coletivo, pela mediação semiótica.

Para o autor, as atividades realizadas pelos sujeitos em colaboração com seus pares mais experientes são de muita importância por se tornarem uma possibilidade de desenvolvimento.

Vinculado ao conceito de mediação semiótica destacamos a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁶ - noção de grande importância no contexto da educação escolar, por fornecer elementos para a compreensão da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (FREITAS, 2001).

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona de forma independente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento proximal, que é determinado através da solução de problemas em atividades compartilhadas. Ela caracteriza o desenvolvimento psíquico prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar. A criança que se encontra nesse nível de desenvolvimento realiza atividades por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência vivenciada e dos caminhos que lhes são apontados. O outro é quem atribui sentidos às ações, gestos, escritas - pelo outro - que faz junto, que orienta, que aponta *etc.* É pelo outro que a criança vai se apropriando (tornando próprio) do

¹⁵ Não temos, neste estudo a intenção de fazermos um texto para aprofundar os conhecimentos sobre a elaboração conceitual, a esse respeito ver os estudos de Vigotski (VIGOTSKI, 2001 pp. 111- 241).

¹⁶ Zoia Prestes (2012) chama a atenção para os problemas de tradução encontrados na obra de Vigotski. Assim, em relação ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, explica que o termo proximal pode levar a uma compreensão do imediatismo e da obrigatoriedade de o desenvolvimento ocorrer. A autora sugere o uso do termo Iminente. Concordamos com a autora no que se refere à inequívoca crítica a tradução, porém, nesta tese, optamos pela manutenção do termo proximal em função de nos referirmos aos estudos de Freitas (2001) e, essa autora, ao analisar, criticamente o conceito, esclarece a necessidade de se considerar o desenvolvimento como processual, dinâmico e atrelado ao papel do outro e da mediação semiótica, para se afastar de noções que consideram o desenvolvimento como linear e o referido conceito como prescrição.

que antes estava no social (interno/externo), do que antes tinha sentido para o outro, ao passar a ter sentido para si (significação).

Para Cossich e Barroco (2009), Vigotski considera que o desenvolvimento potencial melhor identifica o desenvolvimento psíquico da criança, enquanto no nível real o desenvolvimento assume o caráter retrospectivo. No nível potencial, o caráter psíquico é caracterizado como prospectivo.

Monteiro e Freitas, (2014) destacam que o desenvolvimento potencial, percebido como desenvolvimento emergente, requer a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos; nesta participação estão os processos de elaboração compartilhada. Com isso, afirmam que o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores depende das condições sociais em que é produzido.

Na educação, o conceito de ZDP tem muita importância, não para ser tomado como uma noção prescritiva, mas por ser compreendido como um caminho orientado para os modos de aprendizagem de todas as crianças e, em especial, para se pensar no trabalho com alunos com deficiência, considerando a possibilidade de realizar tarefas com a mediação de outros mais experientes.

Ao tomar o conceito de ZDP para explicar a relação aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007) explicita o seu conceito de desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento humano é um longo processo, dinâmico, passível de transformação, que ocorre nas relações sociais, mediadas semioticamente.

Para realizar o trabalho com o aluno diagnosticado com deficiência intelectual no contexto de uma sala de aula comum, elegemos o letramento como uma perspectiva de trabalho com a língua, como instrumento técnico-semiótico, mediador para o ensino da linguagem escrita. Investir em práticas pedagógicas por meio de práticas sociais letradas pode ser um caminho na atuação da ZDP para alunos com deficiência intelectual. Salientamos que a noção de ZDP mostra-se relevante na medida em que compreende o desenvolvimento como processo dialético, de origem social e fundado nas dimensões cultural e semiótica do funcionamento humano (FREITAS, 2001).

Dessa forma, a linguagem, signo por excelência, assume um lugar central nas relações de ensino. Por intermédio dela, professores e alunos negociam sentidos, trocam experiências, refletem sobre as coisas do mundo e sobre o conhecimento cultural e, assim, nessa dinâmica das relações, podem ir se apropriando de novos sentidos e de novos conhecimentos.

Diante dessas considerações, refletimos sobre o nosso aluno com diagnóstico de deficiência intelectual: como as práticas sociais escolares estão sendo significadas por ele e

como as suas ações estão sendo significadas pelos outros? Que sentidos têm sido produzidos nessas práticas?

A relação do sujeito com o conhecimento não é passiva: acontece pelo outro, na interação com o meio social. O homem constitui-se humano, e nessa constituição não apenas recebe o conhecimento de seu grupo social, mas há um constante processo de reconstrução, reelaboração por parte desse sujeito que se está constituindo. Dessa forma, ancorados nesses pressupostos de desenvolvimento mediados pelo outro, por instrumentos e signos, elevamos nosso olhar para a linguagem, instrumento psicológico que tem papel fundamental no funcionamento psíquico superior, pois, por meio dela, o homem planeja, significa e transforma as ações da atividade humana.

Neste estudo, a linguagem ocupa um lugar de destaque por sua vasta funcionalidade. Como meio/modo de interação com o outro, tem uma função essencial na constituição do ser humano, pois, por meio dela, o homem apropria-se dos valores socio-culturais, age sobre o mundo e, ao agir sobre o mundo, transforma-o, transformando também a si próprio. Nos dizeres de Franchi (1992, p. 25): “a linguagem é um processo criador [...]”. Pela linguagem, o homem humaniza-se. A linguagem permite ao homem nomear, comparar, identificar, estabelecer relações entre os conceitos e planejar suas ações; ou seja, somente na/pela linguagem ocorrem às relações culturais entre os homens.

Tanto para Bakhtin (2006) como para Vigotski (1995, 2000), a linguagem vai além da mediação do homem com o mundo; ela constitui o próprio psiquismo humano. A linguagem é o elemento transformador do processo de vida humana.

Yaguello (2006, p. 17), ao refletir sobre as ideias de Bakhtin, comenta que esse filósofo da linguagem “[...] define a língua como expressão das relações e lutas de sociais”. Através da língua as palavras podem ser enunciadas, ouvidas ou silenciadas. Bakhtin considera que “[...] a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada” (BAKHITN, 2006, p. 41).

Por meio das interações sociais, através de uma linguagem viva, os sujeitos relacionam-se, e isso colabora para o entrosamento da condição humana. O enunciado, como a linguagem viva, dá-se nas interações sociais cotidianas das quais o sujeito participa, nas condições concretas em que acontece. A palavra “constitui justamente *o produto da interação* e do *ouvinte*. Toda palavra serve de expressão *a um em relação ao outro*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHITN, 2006, p. 117, grifo do autor). Afirma que para cada tipo de interação existirá uma adequação; a depender das pessoas

envolvidas, a palavra se orienta em função do locutor. É na enunciação que ocorre a criação de sentidos dos enunciados, que podem ser desde uma palavra até frases. O que a define não é sua extensão, mas sua adequação na situação da interação verbal. A enunciação ocupa o lugar por excelência da materialização dos sentidos criados, interpretados, reinterpretados pelos envolvidos. A respeito da criação de sentidos – processo de significação, o autor atesta que:

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação *do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. (BAKHTIN, 2006, p. 135, grifo do autor)

Sobre o conceito de diálogo, Bakhtin (2006) pondera sobre o processo de monologização da consciência, sobretudo pelo não reconhecimento de outras vozes que ocorrem com e através do processo de internalização. Contudo, o monólogo é tido como resultado de um princípio dialógico; ele acontece da compreensão das “palavras alheias” que vão sumindo, tornando-se invisíveis, monólogas.

Nesse contexto, é pela linguagem que adentramos o mundo ao nosso redor, ela é o elo entre as pessoas. Favaro (2009, p. 10), em conformidade com Bakhtin, ressalta que “a linguagem é de natureza ideológica porque reflete os valores sociais daqueles que a põem em funcionamento”. Para Jobim (1994), em consonância com Bakhtin, é por meio do fluxo da interação verbal:

Que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge; sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais. O diálogo revela-se uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço no qual se confrontam os valores sociais contraditórios. (JOBIM, 1994, p. 126)

Para Bakhtin (1997, p 294), é por meio do diálogo real, que se dá a comunicação verbal realizada de modo direto, “os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele”.

Dessa forma, para Bakhtin (2006) a interação verbal constitui a realidade da língua, e seu caráter fundamental é o diálogo. Toda enunciação é um diálogo; o enunciado é um elo na cadeia de comunicação. Consoante para Geraldi (2013), o diálogo não se realiza apenas em situações de consenso. Logo, diálogo é:

Uma maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções. Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos: eles vêm acompanhados da entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar posições socioideológicas. Se não há signo sem ideologia, não há diálogo efetivo sem os necessários deslocamentos, ainda que mínimos, de uma posição, e dela retornar para sua posição, enriquecendo pelo embate produtivo do encontro de consciências equipotentes, autônomas, mas não independentes das condições sócio históricas de suas constituições. Sem esses deslocamentos, o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos. (GERALDI, 2013, p. p. 15-16)

Segundo Jobim (1994), o diálogo só pode acontecer entre pessoas. Para cada enunciado há um destinatário, para quem a fala é direcionada. O enunciado tem um autor, alguém que em alguma situação de comunicação produz um discurso.

O enunciado é pensado e direcionado para alguém a depender de um contexto social. Existe um papel ativo dos outros, ou seja, a quem o enunciado endereça-se. Bakhtin (1997) definiu esse processo como endereçamento. Em relação a isso, Bakhtin, (1997, 2006) destaca o papel do outro no processo dialógico.

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN, 2006, p.p. 114-115, grifos do autor)

Em qualquer atividade humana, faz-se presente o uso da língua por meio de enunciados, oral ou escrito, independentemente do grupo social. Na concepção bakhtiniana, os gêneros do discurso, *tipos relativamente estáveis* de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 262 grifo do autor)¹⁷, são evidenciados pelo viés dinâmico e acontecem em uma determinada esfera da atividade humana. Os diversos tipos de gêneros que decorrem das diferentes

¹⁷ Sobre gêneros do discurso, no capítulo 2, faremos uma discussão mais apurada.

atividades humanas são evidenciados pelo viés dinâmico em que acontecem em uma determinada esfera da atividade humana.

Buscamos destacar nesta seção que a constituição do sujeito estabelece-se nas relações sociais e que, para Bakhtin (1997, 2006) e Vigotski (1995), a linguagem é uma questão primordial para a compreensão das questões humanas e sociais. Entendemos que a constituição do sujeito por meio da linguagem perfaz-se nas/pelas relações sociais. Tais ideias ancoram nossas análises a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita de Nil. Assim, no próximo tópico, focalizaremos as ideias de Vigotski sobre as possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência.

1.2 A deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural

Vigotski (1997), em seus estudos sobre a deficiência no início do século XX, marcou uma contradição em relação ao desenvolvimento psicossocial das crianças com deficiência, referindo-se à segregação social ao serem todas inseridas em uma escola especial. Naquele contexto, o autor argumentava que apenas em grupos heterogêneos as crianças conseguiriam se estabelecer, em relação às estruturas do pensamento e da linguagem. Por tudo isso, criticou a proposta pedagógica da escola especial com teor terapêutico de afastamento da escola comum. O autor opunha-se à escola especial por desenvolver um trabalho direcionado às funções elementares, baseado no pensamento figurativo-concreto e ao se limitar ao núcleo orgânico da deficiência. Vigotski se contrapunha ao ensino através de treinamento e técnicas ajustadas à deficiência, pois estas imprimiam no espaço de ensino a segregação. Este tipo de trabalho destacava o *déficit*, o atraso, o olhar homogêneo marcando um limite no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, pelo modo como a escola especial organizava-se, não havia investimento nas funções psíquicas superiores, tidas como fundamentais para o desenvolvimento humano. Assim, esta educação era chamada de “educação minimalista”, pois não possibilitava o desenvolvimento dos processos de compensação.

A crítica feita por Vigotski (1997) estava no modelo de escolarização da educação especial, que ao enfatizar a separação das crianças da vida em sociedade, não proporcionava as interações sociais necessárias ao desenvolvimento humano. Enquanto, se as crianças tivessem oportunidades de participarem ativamente da vida social, com crianças de diferentes perfis, haveria a possibilidade da troca e o desenvolvimento singular. Tais críticas se fazem

atuais, na medida em que, com a política de educação inclusiva em curso, sabemos que há muitos desafios ao processo de escolarização, no sentido de efetivamente inserir os alunos com deficiência em atividades coletivas que promovam o desenvolvimento cultural de todos os alunos.

Vigotski (1997, 2011), condizente com suas proposições a respeito da natureza social do desenvolvimento, argumenta que em relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência, sua natureza também é social. O autor faz uma distinção entre deficiência primária e deficiência secundária. De acordo com Vigotski (1997), a deficiência primária vincula-se à causa orgânica e a deficiência secundária é aquela que surge em consequência social da deficiência primária. No caso da deficiência primária, ligada à condição biológica, esta é pouco modificável, mas a deficiência secundária pode ser modificada. Assim, o autor argumenta na direção de oferecer as vias alternativas para superar as dificuldades secundárias da deficiência. Nessa ideia, está a noção de compensação discutida pelo autor. Ele esclarece que a compensação não é um processo natural, biológico; a compensação só acontecerá pelas vias sociais. Sobre isso, esclarece:

Caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. (VIGOTSKI, 2011, p. 863)

A superação a qual explica Vigotski (1997, 2011), não pode ser confundida com a ideia de eliminação – neste sentido, os *déficits* biológicos sempre existirão (no caso de uma criança cega ou surda continuará sendo cega ou surda, por exemplo), mas se à criança forem oferecidos caminhos para inseri-la na cultura ela *qualitativamente* irá superar as dificuldades que surgem com a deficiência. No caso da deficiência intelectual, o autor afirma que a “superação” está na vida social, na inserção da pessoa com a deficiência em práticas sociais, mediadas *pela linguagem, pela palavra, pelo outro*.

Pelo posto, o desenvolvimento humano depende das reais condições oferecidas pelo grupo social. Assim, não é a deficiência em si que vai direcionar o futuro da criança, mas esse “futuro” será significado nas formas de relação e educação dadas para a criança, sobretudo, nas experiências que lhes serão oferecidas (GÓES, 2002).

Góes (2002) discute a ideia de compensação referida por Vigotski (1997) como sendo um importante processo para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Este processo está presente na vida de qualquer ser humano. Na ordem orgânica, podem ocorrer compensações de um órgão que substitui o outro, ou mesmo realizar a função deste, como no

caso do cego que realiza a leitura com as mãos através do código braile. No funcionamento humano, é preciso compreender as compensações sócio-psicológicas, que são diferentes das orgânicas. Assim:

No plano sócio-psicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central. (GÓES, 2002, p.

Dainez (2014) discute a noção de compensação e explica que se refere ao funcionamento sócio-psicológico do indivíduo. É preciso olhar para a criança com deficiência e compreender o lugar que ela ocupa em relação às suas possibilidades. Se existem alterações das suas funções, existem também caminhos para superar as dificuldades impostas pela deficiência. Esse conceito é de grande valia para compreendermos os caminhos alternativos, as vias que possibilitarão o desenvolvimento e aprendizagem das crianças neste campo.

Ao discutir criteriosamente o conceito de compensação nas obras de Vigotski, Dainez (2014) explica que o autor inicialmente realiza uma tentativa de aproximar este conceito às ideias de Adler, psicólogo austríaco, que considera a importância do social, mas para Adler, a força da compensação ainda está no indivíduo e o social é externo e, como tal, tem a função de acionar mecanismos das forças individuais da pessoa. Ideia contrária ao pensamento de Vigotski, que, ao se fundamentar na lei geral do desenvolvimento humano, em outras palavras, na natureza social desse desenvolvimento, reorganiza o modo de elaborar o conceito de compensação, estendendo a compreensão do desenvolvimento da pessoa para além da deficiência. Para a autora:

não é o conceito de compensação e sua arquitetura na obra que é produtivo, mas é o processo de sua elaboração pela perspectiva histórico-cultural que é fecundo tanto no interior da própria teoria, por potencializar os princípios explicativos, quanto na nossa realidade educacional atual, pois Vigotski (1997), ao apurar a ideia de compensação, nos mostra o processo de formação social da mente. Trabalha na perspectiva da integralidade da formação do indivíduo, na complexidade de todos os fatores que impactam e afetam a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação e o aspecto prospectivo do desenvolvimento (DAINEZ, 2014, p. 49).

Nos seus estudos sobre o desenvolvimento, Vigotski (2011, p. 867) afirma que, no caso das crianças sem deficiência, o aparato da cultura humana em sua relação ao que é exterior ao comportamento “está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa.

Toda a cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais”. Assim,

Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

Em relação ao desenvolvimento de uma criança com uma deficiência na organização psicofisiológica, “a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 867). A esse respeito, Dainez e Freitas (2018) discutem o papel da sociedade na inserção social da pessoa com deficiência, a começar pela forma diferenciada como é tratada no espaço familiar. Essa situação é discutida pelas autoras, no sentido de que a sociedade não está preparada para a criança com deficiência, e esse tratamento impacta negativamente a vida dessas crianças e não promove o desenvolvimento das funções psíquicas no desenvolvimento cultural.

Do mesmo modo, o autor explica: se a criança com alguma deficiência, como a surda, for deixada em seu desenvolvimento natural, jamais aprenderá a se comunicar, ou mesmo a cega nunca aprenderá a escrita. Surge aqui a “educação, com técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). O autor dá o exemplo da criança surda, que cria uma forma singular de ‘fala’, por meio da linguagem gestual para assim poder se relacionar em seu meio sociocultural.

Góes (2013), com base nessas ideias, afirma a necessidade de a escola implementar metodologias diferenciadas que atendam às especificidades de cada aluno, e isso demanda adequação de recursos auxiliares e de procedimentos de ensino condizentes com essas singularidades. Para a autora, na espécie humana as pessoas possuem amplas possibilidades de serem diferentes umas das outras, formando, dessa forma, a própria identidade e singularidade.

Para a autora, em geral, nas escolas regulares, esse aluno diferenciado pela deficiência é tido como minoria, o que corrobora para a pouca atenção que se tem para a formação pessoal desse aluno. Conforme salientando por Góes (2013), o não direcionamento na organização de um trabalho com atividades que envolvam o encontro com seus iguais e diferentes não colabora para a significação de si. Ademais, ela reflete sobre as singularidades da educação especial:

A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente, deve visar a inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano. Embora para Vigotski, como já indicado, todo processo humano envolva necessariamente o caráter coletivo e social, em alguns textos de defectologia ele usa expressão como “educação social” e “educação no coletivo”, para apoiar as propostas da época, que valorizavam a participação em atividades organizadas comunitariamente e a educação laboral efetiva. Ao abordar a questão do trabalho, ele critica a atividade repetitiva em oficinas onde as pessoas com deficiência confeccionam itens típicos – como as escovas e os cestos feitos por cegos – e/ou vendem objetos, numa mendicância simulada, como ocorre com surdos e deficientes físicos. (GÓES,2002, p. 7-8)

Góes (2002) considera que o trabalho na educação de pessoas com deficiência deve favorecer a construção de funções psicológicas superiores, pois a deficiência orgânica na qual estão ligadas às funções elementares, menos flexíveis, não pode ser modificada pela ação educativa. Assim:

O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa. Desse modo, a educação do cego ou do surdo, por exemplo, não pode ser orientada para a falta de audição ou de visão e, sim, para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas. (GÓES, 2002, p.6)

Todos estes aspectos são apontados por pesquisas que discutem as possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência, no contexto escolar (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014; VIEIRA; MONTEIRO, 2014). Em consonância com as proposições de Vigotski, tais estudos destacam o papel da cultura no desenvolvimento da criança com deficiência e apontam para a relevância das relações de ensino, que podem deslocar o olhar dos aspectos orgânicos para as potencialidades oferecidas pelas condições culturais.

A essa situação, Padilha (2018) salienta o papel da escola, um lugar repleto de situações que podem determinar o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Ao fazer parte deste contexto, em meio a um trabalho organizado, sistematizado e com intenções pedagógicas, é possível que haja o “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (domínio da vontade, atenção voluntária, memória lógica, imaginação, raciocínio, linguagem, leitura, escrita, cálculo, entre outras funções especificamente humanas)” (PADILHA, 2018, p.68).

Em um estudo realizado com crianças com deficiência intelectual no contexto escolar, Dainez (2009) assevera ser preciso investir em aspectos significativos da vida cotidiana que exigem resposta do outro. A linguagem, os signos, o outro são os principais meios que permitem ao sujeito com deficiência o acesso ao desenvolvimento e possibilitam a inserção destes nas práticas socioculturais, transformando-as.

Neste sentido, a escola tem a função de desenvolver as possibilidades para os sujeitos, a partir de situações vivenciadas, dando significação ao que está ausente. Tomando por base apenas o que a criança domina, a escola desconsidera o que realmente a criança precisa: apropriar-se dos signos e inserir-se culturalmente no mundo social. Desta forma, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontece por meio da palavra, que, funciona como formadora da consciência humana.

Dainez e Freitas (2018) argumentam em favor de uma educação social para as crianças com deficiência, no sentido de que elas sejam de fato inseridas e que possam participar da vida social. A educação deve acontecer na direção das possibilidades sociais de desenvolvimento, deslocando o eixo da deficiência que acaba por ser um impedor. Desta forma, apenas a inserção dos alunos nos espaços escolares da escola comum não é o suficiente; deve-se verificar o como fazer para que eles possam, como os demais alunos, participar desse processo.

Com isso, Dainez e Freitas (2018) discutem a favor de uma educação social que atue na direção de criar/apontar vias de:

Desenvolvimento, de novas e complexas formações psíquicas (linguagem escrita, raciocínio lógico-matemático, pensamento conceitual e metafórico, sentimento ético e estético...), viabilizando a inserção ativa da pessoa com deficiência na dinâmica da vida, ampliando a sua participação nas atividades sociais e laborais, elevando, com isso, os processos culturais constitutivos da personalidade. (DAINEZ; FREITAS, 2018, p.150)

Padilha (2018) defende uma educação escolar com qualidade para todos os alunos. Para isso, destaca o papel do trabalho pedagógico que promove as possibilidades para o desenvolvimento cultural para todas as pessoas. Para a autora, este trabalho, pelo viés da perspectiva histórico-cultural, é contra-hegemônico.

Como vimos destacando neste texto, a deficiência não é compreendida como um problema em si, um impedimento para o desenvolvimento humano. Por conseguinte, as formas de lidarmos com essa situação são as mediações pela interação nas relações significativas, visto que estas possibilitam o desenvolvimento de todos os indivíduos.

Diante de tais considerações, o aluno deve ser compreendido como um ser de possibilidades. Em vista disto, as ideias de Vigotski sobre a escolarização de crianças com deficiência intelectual inspiram-nos a refletir sobre esse processo na contemporaneidade, a pensar nos modos possíveis para que esses alunos possam ter condições de desenvolvimento. Neste sentido, discutiremos no próximo capítulo aspectos da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural e as possibilidades do seu ensino pela via do letramento.

2. A ELABORAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nosso estudo tematiza a elaboração da linguagem escrita de crianças com deficiência intelectual. Assumimos o conceito de letramento a partir de formulações de Kleiman (2010), compreendido como prática social, sendo uma perspectiva de trabalho com a língua, e nos referenciamos à noção de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) com o escopo de sustentarmos nossa discussão sobre possibilidades de práticas sociais de letramento no processo de ensino de alunos com deficiência intelectual, questões que ancoram esta pesquisa.

A partir das ideias da perspectiva histórico-cultural, a língua se constitui nas relações, não é um código em que o sujeito se apropria, como algo pronto, mas se constrói. Os sujeitos se constituem nas relações e à medida que se relacionam, atribuem sentidos, opinam, discutem e constroem os seus conhecimentos em um constante processo de transformação.

De acordo com Luria (2014) e Vigotski (2007), a linguagem escrita é uma atividade simbólica, tratando-se de um sistema de simbolismo de segunda ordem que, por meio de um processo dinâmico, mediado por atividades significativas, acaba por se tornar um simbolismo direto. Esse processo acontece nas relações sociais. Nesse sentido, entendemos que o espaço da sala de aula torna-se *lócus* favorável para a elaboração da escrita.

Por tudo isso, acreditamos que, pelo viés do letramento, o ensino para o aluno com deficiência intelectual torna-se profícuo. Tomamos o uso da linguagem em seus diferentes contextos, entretecendo as práticas sociais letradas à linguagem escrita, através dos contextos de produção.

Explicaremos a seguir como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, pela perspectiva histórico-cultural, tendo sempre a ideia de que nos constituímos com e pelo outro, nas relações sociais focalizando os sujeitos diagnosticados com deficiência intelectual.

2.1 O processo de desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural

Vigotski (2007), em suas reflexões sobre a escrita, realizadas no início do século XX, discorre que o trabalho baseado na mecânica da escrita causou um impacto negativo não apenas no ensino, mas na abordagem teórica do problema. Para a psicologia, a escrita passou a ser uma complicada habilidade motora. Assim, o trabalho com a linguagem escrita, como um sistema particular de símbolos e signos, teve pouca atenção, o que colaborou para um ponto crítico no desenvolvimento cultural da criança.

Ao refletirmos sobre as elaborações do autor sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita e, especialmente, sobre o modo como esta era ensinada na escola, percebemos a atualidade de suas discussões, em razão dos inúmeros desafios da educação em nosso país, com vistas a vencer a dificuldade de universalizar a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira socialmente significativa. (GOURLAT, 2014, 2015)

Já naquela época o autor enfatizava que cabia ao professor a tarefa de ensinar a linguagem escrita, e não apenas o desenho das letras.

O sistema de escrita, segundo Vigotski (2007),

Constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (VIGOTSKI, 2007, p. 126)

Compreende-se que os gestos estão ligados a dois outros domínios dos signos escritos. O primeiro domínio institui-se na criança pelo rabisco, as chamadas garatujas. Quando as crianças são solicitadas a explicar o seu desenho, elas o fazem por meio de uma dramatização, através da representação gestual. O segundo domínio é percebido quando a criança tenta realizar o desenho de um objeto complexo e não os faz pela sua composição em si, mas pelas qualidades do objeto. Para isto recorrem à memória, processo fundamental para o desenvolvimento da escrita (VIGOTSKI, 2007).

Do mesmo modo, Vigotski (2007) explica que o desenvolvimento do simbolismo na brincadeira é um simbolismo de segunda ordem. Por meio da brincadeira, existe a

possibilidade de as crianças usarem o gesto representativo, que é uma função simbólica para elas. Na situação da brincadeira, os objetos adquirem novos significados. O autor apresenta o exemplo de um cabo de vassoura, que na brincadeira transforma-se num cavalo; a criança atribui a função do cavalo, já que o coloca entre as pernas e este funciona como um gesto que comunica o fato, e nesta situação representa o cavalo. O brinquedo simbólico assume papel complexo de “fala”, pois comunicam e indicam os significados. No início, os desenhos apoiam-se nos gestos; gradualmente transformam-se num gesto independente.

Com o passar do tempo, com o aumento da idade das crianças, os gestos diminuem, dando lugar à linguagem falada. O simbolismo no brinquedo - a brincadeira do faz-de-conta, por exemplo – integra um dos grandes elementos que contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (VIGOTSKI, 2007, p. 133)

Quando a criança passa a dominar a fala, todas as outras coisas são permeadas a ela, como no desenho; ela o faz pela fala e passa a narrar os fatos. O desenho é uma linguagem gráfica que possui a linguagem verbal por base. O desenho das crianças antecede o desenvolvimento da linguagem escrita.

Os sinais escritos, conforme Vigotski (2007) explica, constituem o simbolismo de primeira ordem, atribuindo a objetos e ações, dos quais a criança precisa na evolução para o simbolismo de segunda ordem, que são a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. E a descoberta básica a qual a criança precisa fazer é a de que, além de desenhar coisas, ela pode também desenhar a fala. “Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal” (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

O desenvolvimento da escrita é essencial para o crescimento cultural da criança, mas, apesar disso, Vigotski (2007) afirma que essa necessidade não ocupa um lugar de prioridade na vida escolar, pois a escola por sua vez elege um trabalho mecânico e assim não colabora para a construção da linguagem escrita.

Para o autor, a elaboração da linguagem escrita não acontecerá apenas porque pais e professores desejam ou porque as crianças estão inseridas no contexto escolar. As crianças poderão se apropriar da linguagem escrita quando estas fizerem sentido para elas e, *por isso a escrita precisa ser ensinada*.

Neste estudo, ressaltamos o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de Nil, uma criança em condição de deficiência intelectual. Para ele, assim como para todos os alunos de sua sala, a escrita precisa fazer sentido e ser ensinada, pois, como discutido por Vigotski (2001), esse processo é diferente da fala, que é aprendida em contextos cotidianos

[...] a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita. (VIGOTSKI, 2001, p.312)

Para Vigotski (2001), a linguagem escrita requer que a criança tenha um mínimo desenvolvimento da capacidade de abstração, visto que, tal como a fala, é uma linguagem de representação, embora desprovida do traço mais concreto da fala: o som. Nesse sentido, o autor explica que a linguagem escrita não usa palavras, mas a representação da palavra – “[...] a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto.” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). Além disso, o autor atribui outro complicador para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita: a ausência do destinatário, de maneira que escrever “[...] é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (VIGOTSKI, 2001, p. 314). Desse modo, vamos percebendo a complexidade de se ensinar a linguagem escrita para as crianças, já que sua aprendizagem requer a elevação do pensamento para níveis mais abstratos.

Continuando suas elaborações sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a fala, o autor ressalta o problema dos motivos. Para Vigotski (2001), quando a criança inicia seu processo de desenvolvimento da escrita, ela ainda não tem clareza do que a mobiliza a escrever. Já na fala, isso é diferente. Desde o início do processo, a criança tem a necessidade de falar. No caso da linguagem falada, seu fluxo orienta-se por uma situação dinâmica, ou seja, o próprio contexto de uma situação leva a criança a falar. Já a linguagem escrita é complexa, isto é, a criança, ao escrever, age voluntariamente. O motivo pelo qual uma criança

começa a escrever é arbitrário, voluntário – “a consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita da criança”. (VIGOTSKI, 2001, p. 318). Para o autor, ao escrever, a criança atua de modo mais intelectual, os motivos para a escrita são também mais abstratos e mais intelectuais.

Tendo isso em vista, refletimos que um trabalho com a linguagem escrita orientado por práticas sociais letradas possa ser mais significativo para a criança e propiciar que ela, ao escrever, atue de modo mais voluntário e intencional, o que possibilita a elevação de seu pensamento a níveis mais elevados.

Luria (2014), neuropsicólogo, contemporâneo e parceiro de Vigotski, também estava preocupado com as questões do desenvolvimento humano e com a criação de uma nova sociedade, pós-revolução soviética. Em relação ao desenvolvimento da escrita, a contribuição de Luria foi fundamental, pois esse autor dedicou-se a investigar a pré-história da escrita. Para o autor:

Investigar a fundo este período inicial do desenvolvimento infantil, deslindar os caminhos ao longo dos quais a escrita se desenvolveu em sua pré-história, explicar detalhadamente as circunstâncias que tornaram a escrita possível para a criança e os fatores que proporcionaram as forças motoras deste desenvolvimento [...] (LURIA, 2014, p.144)

Para Luria (2014), compreender a pré-história da linguagem escrita, pode se configurar em um “importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança é capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar os alunos a escrever” (LURIA, 2014. p. 144).

Por meio de suas investigações, Luria (2014) analisou os estágios percorridos pelas crianças até o momento em que essas desenvolvem a habilidade para escrever e os fatores que lhes possibilitam evoluir de um estágio para outro.

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia *etc.*, à qual ele se refere. O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido, ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar. (LURIA, 2014, p. 145)

Segundo Luria (2014), para que a criança seja capaz de escrever ou mesmo fazer uma anotação é preciso que haja duas condições: na primeira, as crianças devem ter alguma

relação com as coisas com as quais convivem, e essas devem ser diferenciadas, de modo que tudo que encontrem esteja incluído em dois principais grupos. No primeiro, as coisas devem representar algum interesse, como aquilo que gostariam de ter ou mesmo o que utilizam para brincar. No segundo grupo, os objetos são instrumentais ou utilitários, ou seja, “só têm sentido enquanto auxílio para aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um papel instrumental ou utilitário” (LURIA, 2014, p. 145).

Na segunda condição é necessário que a criança tenha controle do seu comportamento. Quando as relações da criança com o mundo ao seu entorno tornarem-se diferenciadas, e as relações forem estabelecidas de forma funcional com as coisas, “é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (LURIA, 2014, p. 145).

Logo, Luria (2014, p. 146) explica o processo de evolução das crianças, em que a manipulação de objeto faz-se presente com o mundo ao seu redor, como os atos internos, na utilização das funções psicológicas que “começam a tomar forma indiretamente”. O autor observa que:

O uso direto, natural de tais técnicas, é substituído por um modo cultural, que conta com certos expedientes instrumentais, auxiliares. Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens anotados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações. (LURIA, 2014, p. 146)

Em seus estudos, Luria (2014, p. 147) investigou a pré-história da escrita por meio de estudos experimentais em sujeitos que ainda não sabiam escrever. As situações eram postas de forma a exigir o uso de algumas operações manuais externas que se assemelham “à operação de escrever para lembrar um objeto”. Com isso, era possível averiguar se a criança adquiriu a habilidade para realizar algum comando que lhe foi sugerido, como um signo, “ou se sua relação com este ainda permanece “absoluta”, isto é, sem mediação, e neste caso será incapaz de descobrir e usar seu aspecto funcional auxiliar”.

Assim, o autor apresenta a intenção desses experimentos, qual seja, “fornecer uma análise psicológica do desenvolvimento da escrita desde suas origens e, dentro de um curto período, acompanhar a transição da criança desde as formas primitivas e exteriores de comportamento até as complexas formas culturais” (LURIA, 2014, p. 148). Como resultados dos seus estudos, tentou descrever em diferentes idades as respostas das crianças frente às complexas tarefas e delineou os estágios de desenvolvimento da escrita desde o seu princípio.

Em decorrência desta investigação, Luria (2014) descreve a pré-história da linguagem escrita, a passagem de um rabisco para um desenho marcando um estágio superior. A aquisição da escrita passa por essas fases. As fases dos estágios de desenvolvimento da pré-história da escrita infantil são: a fase pré-instrumental, a fase topográfica, a pictográfica e a escrita simbólica. É importante evidenciar que esses estágios não são naturais e que a passagem de um estágio a outro não é consequência da maturação biológica e sim consequência das mediações realizadas em seu ambiente por outras pessoas.

Sob este ponto de vista, o referido autor aponta algumas características para as fases da escrita. A primeira, denominada pré-instrumental, está relacionada a seus aspectos formais. Em seus estudos, o que mais lhe chamou a atenção foram os desenhos ou os rabiscos, “embora apenas aparentemente para mais perto da escrita adulta, a saber, o fator da imitação exterior” (LURIA, 2014, p. 152). Neste estágio não existe um sentido para a função da escrita; a criança sabe que o adulto escreve ao vê-lo tomar nota de alguma coisa e “tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada” (LURIA, 2014, p. 153). Nesta fase estão presentes “os atos diretos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais” (LURIA, 2014, p. 155).

Posteriormente, na segunda fase - a topográfica, Luria (2014) explica que, a produção da escrita das crianças em alguns casos permanece a mesma, com feitura de rabiscos e linhas sem sentido. A aparência externa ainda não apresentava diferença, mas a relação da criança com a escrita havia se modificado, pois ela lembrava-se do que havia registrado. Isso significa que uma atividade motora estava se transformando em um signo com função auxiliar à memória.

Dessa forma, para Luria (2014), os fatores primários, como números e forma, podem conduzir a criança de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para uma fase de atividade gráfica diferenciada. Por meio dos seus experimentos, o autor observou que a ideia de quantidade e forma distinta conduziu a criança à fase pictográfica. Ou seja, a criança começa a usar o desenho “como meio de recordar e pela primeira vez o desenho começa a convergir, para uma atividade intelectual complexa” (LURIA, 2014, p. 166). O desenho

constitui-se em um meio de representação, e o intelecto adquire um instrumento novo e importante, na forma da primeira escrita diferenciada. A princípio o desenho é uma brincadeira, depois se torna um meio, um instrumento para o registro. Para o autor, o desenho tem um importante papel e é tido como condição necessária para o aparecimento da escrita.

Nota-se que a escrita simbólica tem início quando a criança supera a tendência em retratar o objeto em sua totalidade, imprimindo a ele todos os seus detalhes. O desenvolvimento da escrita não se realiza em uma linha reta, depende das técnicas de escrita usadas e equivale especialmente à substituição de uma técnica por outra, a partir das mediações realizadas com a criança em seu processo de ensino. Luria (2014) constata que:

Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. [...], estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. [...]. Acreditando integralmente nesta nova técnica, no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não-diferenciada pela qual já passara muito antes. (LURIA, 2014, p. 181)

Para Luria (2014), o desenvolvimento acontece por meio das mediações, ideia compartilhada por Vigotski (2007). Sendo assim, faz-se necessário um trabalho com intenção para que ocorra a transição de um estágio para o outro, pois esta mudança requer um investimento e, nisto, estão as práticas pedagógicas significativas realizadas para a apropriação da linguagem escrita. Um trabalho que atribui sentido e que se constitui com os sujeitos nas e pelas relações sociais.

Tanto para Vigotski (2007) como para Luria (2014), o desenvolvimento da escrita tem início antes mesmo da entrada da criança na escola. “A escrita da criança tem início no gesto que é um sinal visual, assim “os gestos são escritas no ar”, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 2007, p. 128).

Ao discutir o processo de alfabetização, Smolka (1996), orientada pelas ideias de Bakhtin (2006), discorre em seu estudo que todas as crianças, mesmo antes da entrada na escola, estão imersas na sociedade letrada “... devido às diversas situações de escrita, todas as crianças são “naturalmente” chamadas a interpretar os signos escritos antes mesmo do seu ingresso na escola” (SMOLKA, 1996, p. 20). No entanto, apenas estes aspectos não são suficientes para o processo de alfabetização; é preciso ainda que o processo de alfabetização

aconteça em situações sociais, na interlocução que ocorre nessas situações. Neste sentido o processo de alfabetização é um sistema semiótico que se constitui, *pelo e com o outro* e não como um código pronto, para que o sujeito se aproprie.

Assim, o que Smolka (1996) está a argumentar em seu texto é que a alfabetização deve ser compreendida como uma prática discursiva, ou seja, só faz sentido pensar em alfabetização se a ela estiver implicada a leitura e a escrita em situações sociais, concretas.

Seguindo em suas elaborações, a autora reflete que a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações não significa simplesmente alfabetização, pois essa é um processo que diz respeito à construção de sentidos, de modo que, para ela o trabalho com alfabetização implica:

Uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que eu escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor. (SMOLKA, 1996, p.69)

Com essas percepções, vamos constatando que o desenvolvimento da linguagem escrita tem natureza social, na medida em que envolve um trabalho inscrito em uma prática social, significativa. Retomando as ideias de Vigotski (1995), temos que a escrita é, em primeiro lugar, um meio externo (signo) que medeia o desenvolvimento cultural; além disso, para ocorrer, a escrita depende das chamadas funções psíquicas superiores especiais – atenção voluntária, memória, imaginação, entre outras. Nos dizeres do autor, “Tanto unos como otros, tomados em conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.” (VIGOTSKI, 1995, p. 29).

Para que a elaboração da linguagem escrita - vista como um sistema semiótico efetive-se, é necessário um procedimento científico para ensinar a ler e escrever, pois, como mencionamos anteriormente, a aquisição da escrita não se realiza de forma espontânea. Destacamos a importância das práticas significativas – tais como as práticas de letramento - e da mediação do professor para a apropriação da escrita. Em conformidade com as ideias de Vigotski, que salienta a natureza social do desenvolvimento das funções psíquicas, o letramento destaca-se como um caminho para o ensino da linguagem escrita que vai ao encontro da vida dos sujeitos.

No próximo tópico discorreremos sobre o letramento e a possibilidade do trabalho mediado pelas práticas sociais de letramento.

2.2 O letramento como possibilidade de elaboração da linguagem escrita no trabalho com a pessoa com deficiência intelectual

Na década de 1980, tivemos no Brasil uma discussão teórica sobre a alfabetização com críticas ao ensino da leitura e da escrita que se baseava em práticas de memorização e decifração.

Para enfrentar o desafio da alfabetização, surge, em meados dessa década, o conceito de letramento, que ganha destaque no cenário educacional brasileiro.

Assumimos, neste estudo, o conceito de letramento, baseado nos ideias de Kleiman (1995) em função da relevância que a autora dá ao letramento como prática social, discursiva, ideias convergentes com os fundamentos deste trabalho.

No campo dos estudos da linguagem, Kleiman (1995) fundamenta-se nas elaborações do pesquisador inglês Brian Street, que se dedicou aos estudos sobre letramento. Street (2014) apresenta sua insatisfação com as representações construídas sobre letramento durante o evento do Ano Internacional de Alfabetização (AIA - 1990), problematiza as questões envolvidas e, por último, aponta possibilidades para a elaboração de políticas públicas educacionais que privilegiem os diferentes letramentos, para que os vejamos como constituintes dos indivíduos envolvidos nos processos educacionais e fazendo deles nosso ponto de partida de atuação pedagógica, tomando, assim, como norte a concepção de Letramento Ideológico¹⁸.

Desta forma, Street (2014) analisa que no referido evento a questão do letramento e da alfabetização foi tratada sem o aprofundamento devido por parte dos debatedores, pois esses estabeleceram uma relação de causa e consequência entre as sociedades ditas letradas e alfabetizadas e o desenvolvimento cognitivo, econômico e o acesso ao mundo do trabalho. Pautaram-se em dados estatísticos, apresentando índices de indivíduos analfabetos que, para os conferencistas, era o mesmo que iletrados, o que gerou interpretações reduzidas e deturpadas dos conceitos de alfabetização e de letramento. No entanto, os discursos proferidos no AIA-1990, de certa forma, atraíram os olhares dos estudiosos em educação para a temática do Letramento, conforme nos elucida o autor.

Seguindo em suas elaborações, Street (2014) pontua que, com as interpretações de alfabetização e letramento como propulsores sociais e cognitivos, a sociedade mobilizou-se

¹⁸ Os conceitos de modelos autônomo e ideológico de letramento serão apresentados no decorrer deste texto

para erradicar o analfabetismo e levar os letramentos considerados como essenciais para as camadas mais necessitadas, uma vez que parece residir aí a solução para os problemas econômicos e culturais. Para isso, foram disponibilizados recursos financeiros e organizacionais das diferentes gestões envolvidas, reproduzindo vários estereótipos como o do modelo autônomo de letramento e dos “analfabetos” como inábeis sociais, cognitivos e, conseqüentemente, prejudicados em seu desenvolvimento.

Em oposição a tais conjecturas do que viria a ser Letramento, Street (2014) coloca a necessidade primeira de modificarmos a nomenclatura para “Letramentos”, afirmando que mesmo pessoas consideradas “analfabetas” apresentam habilidades letradas. Segundo ele, “o estigma do analfabetismo é um fardo maior do que os verdadeiros problemas com leitura e escrita em tais casos” (STREET, 2014, p.36). Para o autor, muitas campanhas de alfabetização desprezam as formas de letramento existentes nas culturas. Em muitas situações, elas reforçam esse estigma quando, na verdade, deveriam contestar.

Nesse sentido, Street (2014) sugere um trabalho mais benéfico para ações nas futuras campanhas, ao contrário do que ocorreu no AIA-1990, que só fez aumentar os dogmas estigmatizantes. Em outras palavras, deve-se levar em consideração as práticas letradas que existem nas culturas no lugar de supor que apenas uma prática letrada possa existir. O autor pondera que existem situações de práticas de letramento a depender do contexto e que essas não podem ser uma escolha neutra por parte de “especialistas” e técnicos. Finaliza, dessa forma, com o desafio de se propor campanhas que estabeleçam o debate e descartem a crença de um modelo único e dominante de uso da língua e de letramento.

Apesar de os estudos de Street (2014) serem oriundos da antropologia, há neles questionamentos que, além de apontarem caminhos para a elaboração de políticas públicas educacionais, fazem-nos refletir sobre as práticas escolar e acadêmica. Algumas implicações teóricas desses estudos são apresentadas por Street (2014) para a prática pedagógica nas políticas educacionais. Destarte, expõe enfoques denominados de modelos autônomo e ideológico de letramento significativo neste contexto.

O autor critica o modelo autônomo, que é baseado em discussões sobre os efeitos cognitivos do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita. Visto como dominante, nesse modelo o letramento é compreendido como um conjunto de capacidades cognitivas que acaba colocando na pessoa o peso das impossibilidades. Em oposição a ele, Street (2014) propõe o modelo ideológico, que leva em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. Compreende, então, o letramento como

práticas sociais, concretas e considera as práticas letradas como produto da cultura, da história dos discursos.

Esses dois modelos de letramentos, apresentados por Street (2014), caracterizam suas ambiguidades e especificações e prevalecem na escola. Ainda para o autor, o modelo autônomo é um modelo classificatório, que separa letrados de não letrados, alfabetizados de não alfabetizados.

Neste modelo autônomo, a aquisição da escrita encontra-se descontextualizada do social como um fenômeno interno e se torna um instrumento de separação, valoriza o cognitivo que é individual e prega um distanciamento entre oralidade e escrita.

Como mencionamos, Kleiman (1995), orientada pelas ideias de Street (2014), considera a ‘alfabetização’ como uma prática de letramento cuja especificidade é marcada pela esfera de atividade. Em geral, realiza-se em eventos escolares e, tematicamente, organiza-se em torno do ensino sistemático das regras de funcionamento e uso do código escrito. Assim, a alfabetização está incluída no letramento, mas este conceito, por sua vez, é mais amplo; refere-se às múltiplas práticas sociais mediadas pela escrita e delimitadas por contextos e objetivos específicos.

Tendo como base o modelo ideológico, a autora destaca o letramento como uma prática discursiva de determinado contexto social, que se relaciona ao papel da escrita com significado em determinado grupo social e não se limita, especificamente, às atividades pautadas na leitura e na escrita.

Para ela, letramento é como um fenômeno que acontece além do mundo da escrita, como é pensado pelas instituições que são responsáveis pela inserção sistemática dos sujeitos no campo da escrita. A autora afirma que a escola é a agência mais importante de letramento, e critica o fato de essa não se preocupar com o letramento como prática social, mas com um único tipo de letramento, a alfabetização, “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Entende que letramento não é alfabetização, mas a inclui como um dos fenômenos do letramento. Letramento é um termo amplo, que “envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Ao expor o que não é letramento, Kleiman (2005) é levada a caracterizar o que é específico dessa prática social. Ela apresenta o letramento como prática social do uso da

escrita, e isto acontece no contexto escolar e fora deste contexto, onde as práticas de letramento são coletivas e colaborativas através de:

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. (KLEIMAN, 2005, p. 23)

A autora apresenta uma proposta de trabalho com projeto de letramento no contexto escolar. Os projetos devem emergir de um interesse na vida dos alunos e envolver o uso da escrita, com textos que circulam na sociedade, em um trabalho coletivo entre alunos e professores.

O projeto de letramento pode ser entendido como uma prática social em que a escrita é apresentada para atingir um fim, que não se traduz apenas na mera aprendizagem da escrita, “transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto” (KLEIMAN, 2009, p. 4).

No contexto educacional, o letramento tem um impacto no ensino da língua escrita. Destacam-se as implicações curriculares do letramento, as quais são inferidas por aqueles que atuam na esfera acadêmica, e principalmente aqueles que atuam nos primeiros anos escolares visando à alfabetização dos alunos (KLEIMAN, 2010).

Compreender o letramento pelo enfoque social implica a delimitação de uma prática social para o trabalho pedagógico. Como vimos nos estudos de Luria (2014) e de Vigotski (2007), a aprendizagem da linguagem escrita passa por um processo que se caracteriza em especial pela atribuição de significados aos gestos, aos desenhos, aos objetos com que a criança brinca, caracterizando a pré-história da linguagem escrita. Esses estudos podem orientar o trabalho pedagógico, superando práticas mecanizadas, as quais ainda hoje se encontram em muitas escolas.

Sendo assim, é um engano acreditar que o domínio da correspondência entre letra e som seja o objetivo a ser alcançado no processo de apropriação da escrita. Essa apropriação vai se efetivar na relação da linguagem escrita com uma representação de primeira ordem, ou seja, escrevemos ideias, informações e não palavras que correspondem a informações.

As considerações feitas por Kleiman (2010), referentes às práticas de letramento dentro da escola, provocam-nos a pensar na questão de pesquisa desta tese: Como as práticas de letramento podem contribuir para que alunos com deficiência intelectual se apropriem da

linguagem escrita? A escrita é um instrumento técnico-semiótico que vai mediando às relações dos sujeitos e, neste sentido, destacamos as práticas pedagógicas significativas pela via do letramento. Kleiman (2010) confere à escrita uma significação como prática social, entendendo que o ensino da linguagem escrita vá ao encontro da vida dos sujeitos; pela mediação do professor os sujeitos apropriam-se da escrita. Nesse diapasão, as práticas pedagógicas podem ser planejadas com textos do cotidiano, com significado para o aluno, trabalhando a diversidade de gêneros discursivos que circulam socialmente.

A constituição do sujeito nas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva acontece nas relações com o(s) outro(s), por meio das interações e dos diálogos socialmente estabelecidos. Nesse sentido, no contexto escolar compreendemos que as práticas sociais significativas vão ocorrendo em meio a essa dinâmica dialógica, e por meio dela os alunos apropriam-se da linguagem escrita, sobretudo por meio dos gêneros discursivos.

A respeito dos gêneros discursivos, Bakhtin (1997) explica que o uso da língua está presente nos contextos situacionais das mais variadas formas:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifos nossos)

Conforme Bakhtin (1997), o enunciado é um elemento de ligação entre outros enunciados. Ao fazer uso da linguagem nas diferentes esferas sociais, o leitor/interlocutor apresenta uma variedade de gêneros do discurso-enunciados específicos de determinadas esferas da atividade humana, que sofrem mudanças sócio-históricas. O autor afirma que existe uma diversidade de gêneros do discurso e considera a diferença entre os gêneros de discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). O gênero primário é constituído na circunstância verbal e espontânea e se torna componente dos gêneros secundários, mas com suas devidas características.

Para Machado (1997, p. 153), “os gêneros primários correspondem à atividade linguística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis de

diálogo”. O gênero secundário forma-se em circunstâncias de uma comunicação cultural e tem início no gênero primário de forma mais evoluída, principalmente na questão escrita. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros secundários aparecem em situações mais elaboradas e organizadas.

Sobre a questão dos gêneros discursivos no contexto escolar, alguns autores (GERALDI, 2002; BRITO, 2002; TINOCO 2004) discutem a necessidade do trabalho com textos que tenham sentidos para os alunos. Geraldi (2002) afirma a necessidade da inserção de textos na sala de aula, mas estes devem ser mediados por práticas pedagógicas significativas, nas situações de interação, para que os alunos possam produzir textos com função social e não apenas para responder a uma demanda do professor, tal como ocorre com a redação.

Para Brito (2002, p. 119), o trabalho com a redação, em sua grande maioria, é feito sem interlocução, como interação entre os homens. Nisto está uma das maiores dificuldades dos estudantes: “falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala”. Assim, a escrita na situação escolar é realizada pelos alunos dentro de padrões rígidos, e o texto acaba sendo avaliado dentro de padrões previamente estipulados. O texto é sempre escrito ao professor, e este talvez seja o único a lê-lo. Certo desta situação, o aluno fica atento ao escrever o que agrada ao professor; com isso, receberá uma boa nota. A redação acaba por se realizar “com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor” (BRITO 2002, p. 120).

Tinoco (2004, p. 1007) aponta a necessidade na organização de um trabalho em que os gêneros assumam o papel “de instrumentos nas práticas sociais contextualizadas”. Este trabalho deve levar em conta as necessidades de comunicação dos alunos, através do domínio da escrita. A escrita de textos acontece com sentidos por meio de gêneros e não apenas na exploração de gêneros textuais em si.

Assim como Brito (2002), Tinoco (2004) também critica as situações de escrita normalmente realizadas na escola, em que elas acontecem como atividade redacional, como habilidade ou como uma tarefa em si, para atender a um propósito na progressão de conteúdos gramaticais ou de gêneros textuais. Tinoco (2004) considera que: “trata-se de uma prática em que a leitura e a escrita são colocadas a serviço de uma atividade maior, social, de legitimação de cidadania” (TINOCO, 2004, p. 1013).

Com base nas elaborações de Geraldi (2002), Brito (2002) e Tinoco (2004), notamos a necessidade da organização de práticas pedagógicas oriundas de textos que fazem sentido para os alunos.

Tais considerações mobilizam-nos a refletir sobre as formas como são produzidos os textos na escola. E que sentidos têm essas atividades para os alunos? Como estas situações são pensadas, planejadas e mediadas para a elaboração da linguagem escrita? A fim de encontrar respostas a essas questões e tendo em vista o ensino para alunos com deficiência intelectual, apresentamos alguns estudos que discutem as questões da deficiência, e das práticas pedagógicas, no contexto da sala comum, verificando a possibilidade do trabalho pela perspectiva das práticas de letramento, especificamente no Ensino Fundamental I.

Realizamos uma pesquisa no Portal de Periódicos da Capes. Delimitamos um recorte temporal entre os anos de 2013 a 2016. Elegemos as palavras-chave “práticas pedagógicas”, “deficiência intelectual”, “letramento” e “ensino fundamental I”, em diferentes combinações e focalizamos apenas pesquisas realizadas em programa de pós-graduação em Educação. Percebemos que há uma escassez de estudos que abordam este tema, especialmente, trazendo propostas de intervenção nas salas de aula.

Para a análise inicial, selecionamos vinte e cinco produções: quatro teses e vinte e uma dissertações. Em 2013 foram publicadas duas teses e sete dissertações. No ano seguinte, foram publicadas sete dissertações. No ano de 2015, foram publicadas duas teses e cinco dissertações. Por fim, no ano de 2016, foram publicadas duas dissertações. Tais achados revelam uma maior publicação de dissertações em comparação às teses acerca do assunto. No Brasil, há mais programas de mestrados do que de doutorados. Por essa razão, em todas as áreas e temáticas, tendemos a encontrar essa diferença.

Inicialmente, realizamos a leitura dos resumos dos vinte e cinco estudos, a fim de identificar o tema, o referencial teórico, os objetivos, método e principais resultados. A partir disso, selecionamos para a leitura na íntegra as pesquisas que trataram especificamente de alunos com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental I e o trabalho com as práticas de letramento. Apresentaremos uma síntese desses estudos, que aparentemente abordam o trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual, orientado para práticas de letramento, com a intenção de revelar o panorama da situação. Apenas seis pesquisas, descritas a seguir, discutem essa temática.

Vieira (2013), em sua dissertação, teve como objetivo abordar a constituição de alunos com deficiência intelectual, focalizando as práticas sociais vivenciadas no cotidiano da escola, com o intuito de analisar possíveis relações que possibilitem a autonomia. A autora buscou conhecer indícios de como as experiências concretas vividas na escola estão sendo internalizadas por estes alunos.

Referido trabalho foi realizado em uma rede de ensino municipal, numa cidade da região Sul do estado de Santa Catarina. Ocorreu em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com dois alunos: um menino com *Síndrome de Down* e uma menina com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, ambos com oito anos. As crianças foram observadas na sala de aula comum e também no contraturno, na sala de atendimento educacional especializado, que funcionava em outra escola.

Como resultados, Vieira (2013) notou que as marcas da deficiência apresentam-se de forma recorrente nos modos de interação com o menino com *Síndrome de Down*. As atividades escolares propostas estavam muito além do que o aluno podia resolver ou aventadas de forma “minimalista”, subestimando sua capacidade de aprendizagem, pois a escola trabalhava na perspectiva da homogeneidade, considerando o produto das atividades, deixando de conceber a aprendizagem como processual e impulsionadora do desenvolvimento. Diante dessas contradições, o aluno vai se constituindo num espaço em que é visto mais como objeto do que sujeito de aprendizagem. A aluna, por não ter a marca da deficiência, é vista como culpada por não aprender; as expectativas com relação a ela são baixas e, quando ela se posiciona, no sentido de falar, fazer, articular, argumentar, suas atitudes não são significadas pelo seu grupo. A autora constatou que significar as ações produzidas por crianças com deficiência ainda é algo pouco vivenciado, o que poderia contribuir para a participação dos alunos e para a garantia da autonomia. Vieira (2013) concluiu que há necessidade de mudanças na forma de olhar para o sujeito com deficiência intelectual e ações que não se restrinjam a avaliar o que o sujeito já sabe, mas que proporcione oportunidades significativas de avançar no conhecimento.

Essa pesquisa dialoga com este trabalho pela forma como considera o papel do outro na constituição do sujeito com deficiência intelectual. Ademais, o estudo é revelador do real contexto escolar, em que o importante está no cuidar, no socializar, e do que não é oportunizado ao aluno com deficiência intelectual, qual seja, o avanço ao conhecimento cultural. No caso do aluno desta pesquisa, reflito que se a ele não for possibilitadas condições de aprendizagem escolar, como ele poderá se apropriar da aprendizagem?

A pesquisa de Mendes (2014) teve como objetivo conhecer como ocorre o processo de alfabetização de crianças com deficiências matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal - SC. Os sujeitos são duas crianças, um com paralisia cerebral, que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal, e a outra com deficiência intelectual, que frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola

estadual. As crianças foram observadas no contexto escolar; também, a autora realizou entrevistas com professores e diretores dessas escolas.

Como resultado, Mendes (2014) apontou que os professores e os diretores conhecem, em parte, as leis que regulamentam o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino comum e afirmam que sentem dificuldades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo crianças de PAEE, o que dificulta o processo de alfabetização desses alunos. A pesquisa contribuiu para pensarmos no que falta a Nil, o aluno que focalizei nesta investigação, para a aprendizagem escolar. Se os professores sentem dificuldades para promover práticas pedagógicas ou mesmo a ausência nas aulas, faz com que aconteça um distanciamento cada vez maior desse grupo de trabalho, ficando cada vez mais difícil almejar a aprendizagem pelas relações sociais.

Monteiro (2015) estabeleceu como objetivo conhecer e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual em classe comum do Ensino Fundamental I. O estudo foi feito em uma escola municipal de Natal/RN, envolvendo duas alunas com deficiência intelectual, uma professora polivalente, uma professora auxiliar, uma professora de artes e uma coordenadora pedagógica.

Com relação às práticas pedagógicas propostas às alunas, a autora percebeu a realização de algumas adaptações frente aos objetivos, às atividades e alguns conteúdos, com uso de recursos e estratégias variadas. As atividades possuem diferentes níveis de complexidade, com objetos elementares e com objetivos mais complexos. As alunas com deficiência ficavam sob a orientação da professora auxiliar, e os demais alunos com a professora polivalente, que apresentava uma metodologia de ensino bastante tradicional. As mediações da professora auxiliar nas atividades variavam enquanto ferramenta desafiadora nos processos intelectuais.

Monteiro (2015) revela a necessidade de os docentes analisarem algumas ações empreendidas, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas de ensino, possibilitando interações entre os alunos, frente à proposta de atividades desafiadoras que promovam a formação de conceitos. Aponta a necessidade de o sistema de ensino incentivar a qualificação dos docentes, em uma perspectiva inclusiva.

Esta pesquisa apresenta um trabalho de práticas pedagógicas para os alunos com deficiência; porém, tais práticas não conseguem se efetivar para este público como para os demais alunos, além de ficar sob a responsabilidade de uma professora auxiliar. Desta forma,

não possibilita aos alunos a interação com os colegas e a mediação da professora da sala neste processo de aprendizagem.

Santos (2015) teve como objetivo identificar como duas professoras realizaram intervenções pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre as intervenções efetuadas. A pesquisa de campo foi realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede privada de ensino, tendo como participantes a professora regente, a professora da sala especial, a aluna com deficiência intelectual e portadora da Síndrome do alcoolismo fetal.

Os resultados apontaram que, apesar do esforço da professora, ela ainda encontra dificuldades para elaborar um currículo que contemple caminhos de aprendizagens para a superação das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar da aluna. A autora discute um possível modo de contemplar a ideia de currículo adaptado, no qual leva o professor a simplificar e reduzir tarefas de um trabalho voltado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Esta pesquisa inquieta-me no sentido do caminho planejado pelo professor para possibilitar as aprendizagens e como isso pode ser elaborado, tendo a professora um planejamento a cumprir, enfim, nas suas várias funções enquanto professora. Desse modo, o caminho para o aluno com deficiência intelectual acaba por se realizar em atividades que não possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas.

Mesquita (2015) analisou como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano de Ensino Fundamental. A autora observou o trabalho pedagógico realizado regularmente na sala de aula comum e no AEE.

No trabalho de campo, Mesquita (2015) observou que a aluna faz as atividades de leitura e escrita acompanhada pelo professor e pela estagiária, identifica e escreve o seu nome, reconhece as letras do alfabeto, sabe contar história dos livros fazendo leitura de imagens, realiza atividades no caderno e no livro didático, participa de todos os eventos, lê e escreve algumas palavras. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) contribuiu muito para a aprendizagem da aluna. A diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, da aprendizagem. A autora percebeu um elo de comunicação entre profissionais de sala comum e de SRMs; portanto, as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. Mesquita (2015) notou que a sala de AEE é um lugar legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com deficiência intelectual. Observou que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento

intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas. Vemos aí o papel do outro, que direciona e significa o desenvolvimento.

Silva (2015) estabeleceu como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental com alunos em processo de inclusão e a contribuição de tais práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar. Apontou como problema para a pesquisa a seguinte pergunta: as práticas pedagógicas, exercidas no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, atendem às necessidades de aprendizado dos alunos com deficiência intelectual em seu processo de inclusão escolar?

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira foi composta do levantamento bibliográfico de referencial teórico e de documentos, como projeto pedagógico e trabalhos de alguns autores que tratam da questão das práticas pedagógicas, inclusão e alfabetização. A segunda etapa foi composta de relatos de pesquisa realizado em escolas comuns do município de Limeira/SP, em que ficou evidenciado que o aprendizado entre alunos com deficiência intelectual no ciclo inicial de alfabetização tornou-se um fracasso.

Como resultados, a autora constatou que a alfabetização, a aprendizagem da leitura e a escrita do aluno com deficiência não fazem parte do trabalho docente, e isto foi percebido nas aulas pela ausência de empenho dos professores para a inserção dessas atividades.

Para a pesquisadora, este fato torna-se agravante, já que os alunos com deficiência intelectual apresentam “grau de deficiência leve”, sendo-lhes possível a aprendizagem. De maneira geral, o que esses estudos revelam é que as ações pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência intelectual na sala comum não se pautam em práticas de letramento, e as atividades realizadas envolvendo tarefas de leitura e escrita são adaptadas de modo simplificado, privilegiando ações mecânicas e descontextualizadas.

Santos e Martins (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais de uma escola pública de Natal/RN com alunos com DI. Participaram da pesquisa duas professoras atuantes no 4º e no 5º anos, ambas com experiência no ensino; uma delas era licenciada em Pedagogia e a outra cursava Licenciatura em Letras. Atuavam em turmas com média de 23 alunos e com até três alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. Ambas as professoras não tinham informações e/ou orientações de como trabalhar pedagogicamente com alunos que apresentam deficiência, durante a formação inicial ou durante o curso, incluindo a professora que estava cursando licenciatura.

No discurso das professoras, Santos e Martins (2015) perceberam uma diferença, a saber, uma professora (prof. 1) tem uma visão tradicional e cristalizada de aprendizagem e acredita que problemas de memória seja um impedor do conteúdo trabalhado por parte do aluno com DI. Para a outra professora (prof.2), a aprendizagem do aluno com DI é uma construção que acontece de acordo com a singularidade de cada aluno. As autoras verificaram que o discurso da professora 1 está centrado no déficit intelectual; assim, a possibilidade de aprendizagem fica comprometida. A professora 2 acredita na possibilidade da aprendizagem do aluno com DI, estando relacionada ao paradigma da inclusão, com uma visão favorável ao aluno com DI no ambiente regular de ensino. Para Santos e Martins (2015), o posicionamento da professora 2 não nega as dificuldades de aprendizagem; porém, as limitações não podem servir de obstáculos para a aprendizagem do aluno com DI.

Essa pesquisa discute as práticas pedagógicas de duas professoras dos anos iniciais com alunos com deficiência, como estas professoras concebem a aprendizagem dos alunos com deficiência e o quanto essa concepção impacta a prática pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem. Ambas as professoras fazem uso de uma prática pedagógica por uma metodologia tradicional, mas uma das professoras tenta utilizar recursos visuais. No entanto, estas estratégias não favorecem o desenvolvimento para os alunos com deficiência intelectual, sugerindo a formação continuada para aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

Por meio destes estudos científicos, percebemos a necessidade de se realizarem pesquisas para pensar as práticas pedagógicas oferecidas para todos os alunos a fim de desenvolver um trabalho para a elaboração de conhecimentos escolares, pois os estudos, de modo geral, salientam as fragilidades das práticas educativas para alunos com deficiência: exclusão dos alunos com deficiência da participação das atividades escolares junto aos demais alunos, tarefas simplificadas, dificuldades dos professores em planejar atividades significativas e falta de formação docente.

Sendo assim, intencionamos com esta pesquisa contribuir com uma visão mais prospectiva sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, de modo que propomos o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento social. No próximo capítulo, buscamos responder a nossa questão de pesquisa: como as práticas de letramento podem contribuir para a apropriação da linguagem escrita envolvendo alunos com deficiência intelectual?

Assim, esta pesquisa, de viés contra-hegemônico, orientada pela perspectiva histórico-cultural, privilegia um trabalho com textos inseridos em práticas sociais com sentido, o que contradiz muitas práticas que ainda se realizam nas escolas em que a atividade de escrita

acontece por atividades de cópia e sem função para todos os alunos. A seguir, apresentamos a contextualização do estudo e seus aspectos teóricos metodológicos.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As proposições e reflexões de Vigotski (1995, 2000), com base na abordagem materialista histórica e dialética, indicam espaço para novos caminhos no âmbito da pesquisa em educação, possibilitando que os sujeitos sejam pesquisados em sua globalidade e historicidade num movimento dialético.

Vigotski (2007) critica a abordagem naturalista na compreensão da história humana, pois, por meio dessa concepção, as condições naturais determinam o desenvolvimento humano, e o autor, com base em uma abordagem dialética, afirma que as condições naturais exercem influência no indivíduo, mas o homem, ao agir na natureza, cria e provoca transformações para a sua condição de existência. O elemento norteador dessa abordagem está na compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas.

As funções psíquicas, para Vigotski (1995), são constituídas nas relações sociais, possibilitadas pela linguagem e que, antes de serem funções internas (apropriação pessoal), são funções sociais (relações entre os homens). Para compreender a gênese e as transformações das funções psíquicas humanas no decorrer do desenvolvimento cultural, Vigotski (1995) estabeleceu alguns princípios metodológicos: analisar os processos da origem dinâmico-causal com uma análise explicativa e não meramente descritiva.

Os processos humanos, nessa perspectiva, têm origem nas relações sociais do indivíduo na sua cultura, com o outro, e essas relações devem ser investigadas quando se propõe compreender a ação do sujeito nas relações; “estudar alguma coisa historicamente *significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2007, p. 68 grifo nosso). É neste processo histórico, no qual o indivíduo está inserido, que vai ocorrendo a constituição humana.

A questão do método é de muita importância para compreender os processos tipicamente humanos:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Zanella et al. (2007) afirmam que a pesquisa é uma atividade complexa que depende da escolha adequada de um método do que se pretende investigar. As autoras apresentam as

contribuições de Vigotski como pertinentes na relação entre o que é objeto de pesquisa, os caminhos que se deseja percorrer e a produção de conhecimentos que se podem encontrar mediada pela perspectiva teórica, que deve ser apresentada de forma clara pelo pesquisador.

Para Vigotski (1995), o homem é um ser que se constitui na e pela cultura, nas experiências práticas sociais e coletivas. As discussões sobre signo, palavra e linguagem, são temas frequentes e por vezes densos que o ajudam a configurar a singularidade do humano e que, como ele destaca, demandam caminhos metodológicos diferentes dos usados nas ciências naturais. Contudo, no que diz respeito ao método, a investigação não pode deslocar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.

Dessa forma, nesta pesquisa orientamo-nos pelos princípios metodológicos da perspectiva histórico-cultural, visto que, ao buscar compreender o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de um aluno diagnosticado com deficiência intelectual, realizamos um trabalho empírico em sua sala de aula, no qual acompanhamos, durante um ano letivo, o aluno nas relações com seus pares, com a professora e com a pesquisadora. Na dinâmica dialógica, focalizamos seus modos de participação, revelando o papel da palavra e dos gestos nesse processo.

Com relação à análise dos dados, assumimos a análise microgenética, que se refere à “[...] construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais” (GÓES, 2000, p.9).

As interações e seu contexto sócio-histórico compõem a análise microgenética e são relevantes na constituição e desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a descrição dos detalhes, das ações dos indivíduos e as relações entre eles fazem-se necessárias.

Wertsch (1978, p.252) esclarece que psicólogos soviéticos estudaram um tipo de desenvolvimento com o rótulo de “microgênese” (“mikrogenezis”). Na análise microgenética, o pesquisador observa como indivíduos familiarizam-se com uma habilidade, conceito ou estratégia dentro de certo tempo, limitado. Esta análise deve ter despertado o interesse de Vigotski “por proporcionar “análises de processo”, ou seja, um estudo dinâmico de mudança desenvolvimental, no lugar de “análises de objeto”” (WERTSCH, 1978, p.253).

O psiquiatra Werner discute o valor da análise microgenética nas avaliações diagnósticas. Ele explica que, como um recurso metodológico, ela é um método diferente em relação,

aos métodos de avaliação hegemônicos, o eixo da avaliação é deslocado do indivíduo para as relações intersíquicas em ocorrência, visando a identificar tanto os modos de operar a realidade já formados “nos níveis de funcionamento do sujeito” como compreender os processos de desenvolvimento que estão em vias de acontecer. (WERNER, 1999, p. 160).

Todavia, Góes (2000) pondera que o termo “micro” não diz respeito unicamente a uma simples duração de um evento, mas também por se orientar pelas minúcias indiciais, pelos detalhes que, à primeira vista, possam parecer insignificantes em um processo em curso. A autora explica ainda que o termo genético diz respeito ao sentido histórico, a gênese de um processo em curso articulado a diferentes planos culturais:

A análise não é micro apenas por se referir a uma pequena duração de eventos, mas por orientar para minúcias indiciais que deriva na necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genético por focalizar o movimento durante o momento dos processos e articular a condições passadas e presentes, com projeções futuras. É genética, como sociogenética, na tentativa de articular os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15).

Desse modo, buscamos focalizar acontecimentos singulares das relações de ensino sem perder de vista as situações mais amplas do contexto social. Procuramos indícios das transformações dos participantes no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ao falarmos em indícios, remetemo-nos a um modelo metodológico que pode ser articulado à análise microgenética. Trata-se do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Ginzburg (1989) propõe no paradigma indiciário observar os pormenores que podem ser percebidos, mais do que apenas uma dedução sobre algum aspecto investigativo. Por meio do paradigma indiciário, o autor tem o objetivo de trilhar um caminho e pelos rastros chegar a alguma constatação sobre um determinado contexto já existente. A esta situação, o autor apresenta um exemplo, em que o homem caçador segue as pistas (pegadas na lama, galhos quebrados...) para encontrar um animal que persegue. Nesse exercício de apontar os indícios, o historiador realiza uma análise a partir da investigação dos pormenores.

Diante disso, Werner (2001) ressalta a importância do uso do paradigma indiciário na educação ao “possibilitar conhecer a realidade do aluno, à medida que se utiliza de indícios concretos para conhecer as suas peculiaridades” (WERNER, 2001, p. 126).

Dessa forma, em nossa investigação, essa análise é importante por se basear em um estudo:

“microscópico” de processos interativos (entre professores e alunos, dos alunos entre si, da mãe com o filho), observando-se, na transição do plano interpessoal para o plano intrapessoal, a gênese de habilidades, conhecimentos e do próprio funcionamento mental (microgênese). (WERNER, 2001, p. 127)

O paradigma indiciário incide “no uso de pistas, indícios (aparentemente insignificantes) para se conhecer uma realidade mais profunda”. (WERNER, 1999, p. 158). Consoante as pistas, os indícios estão relacionados à perspectiva histórico-cultural ao focalizar os sujeitos nas relações sociais, tendo em vista seus modos de ser, agir, sentir, etc, nessas relações. Nesta direção, o desenvolvimento do aluno de nosso estudo não pode ser interpretado de forma isolada. Os sujeitos são analisados dentro de um contexto social em suas reais condições e situações de vivência.

Com base nesse referencial teórico-metodológico, procuramos olhar para as diferentes relações da criança com seus pares, sua professora e a pesquisadora, com o objetivo de analisar práticas pedagógicas, com foco para o letramento social, desenvolvidas com vistas a buscar possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual.

Acreditamos, assim, que nosso estudo poderá contribuir para pensar em novas possibilidades de práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual, envolvendo o trabalho com o ensino da leitura e da escrita em práticas sociais.

3.1 O trabalho empírico: as escolhas, o caminho percorrido

*Se podes olhar, vê;
Se podes ver, repara.
José Saramago*

Por meio desta epígrafe, procuramos nesta pesquisa mais do que observar o sujeito em suas relações, compreendê-lo como um ser social, constituído por relações sociais, culturais e históricas.

Cabe registrar aqui o caminho percorrido para a realização desta pesquisa. Após ter participado por um período de aproximadamente um ano, assistindo às aulas do programa de pós-graduação e conhecendo a perspectiva histórico-cultural, fomos demarcando o caminho - olhar para quem, para o quê? Para as práticas pedagógicas no viés do letramento por meio do

oferecimento de atividades colaborativas para alunos com deficiência intelectual. Em que lugar? Na escola comum. O que olhar? Indícios da aprendizagem da linguagem escrita.

Para esse caminho, propusemos investigar as práticas pedagógicas, na perspectiva do letramento, na realização de um trabalho voltado para as práticas sociais letradas. Acreditamos que este pode se configurar em possibilidades de aprendizagem, não só para os alunos com deficiência intelectual, mas para todos os alunos.

Após a submissão do projeto ao Comitê de Ética¹⁹ e de termos a autorização da Secretaria de Educação do município de Itajubá, Estado de Minas Gerais, procuramos uma escola onde esta pesquisa pudesse ser realizada. O nosso critério era ser uma unidade escolar em que tivesse alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais. Assim, fizemos contato com as Especialistas em Educação²⁰ das escolas municipais, com o fim de verificar quais instituições atenderiam a esse critério. Fomos informadas da existência de uma escola com um aluno que dispunha de laudo e que nela poderíamos realizar a pesquisa. Após, seguimos para a escola com o objetivo de conhecer o aluno, sua história de vida, sua professora e seus pares.

3.2 A realização do trabalho de campo na escola

Entrar neste espaço escolar, perceber o acolhimento, a expectativa e por vezes o receio das pessoas (direção, especialistas, professores, pais, alunos). Observar o trabalho do outro e perceber que compartilhamos de suas angústias e anseios, embora, neste caso, o meu²¹ lugar era o de pesquisadora.

¹⁹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco. CAAE: 62364516.1.0000.5514. O termo de consentimento foi assinado pela secretária de Educação do Município, pelas diretoras das escolas onde a pesquisa aconteceu, pelas professoras responsáveis pelo aluno e pela mãe do aluno.

²⁰ Cargo exercido na escola na função de Supervisora pedagógica tendo formação em Pedagogia e especialização em Supervisão escolar.

²¹ Embora ao longo do texto optamos por usar a primeira pessoa do plural, para o relato do trabalho de campo, usamos a primeira pessoa do singular.

3.2.1 Nil - história familiar e a avaliação diagnóstica

As informações a respeito da vida escolar do aluno Nil foram obtidas a partir de entrevista realizada por mim com a senhora Teresa, mãe do aluno, e por meio da leitura do seu prontuário escolar. Nil estava com sete anos de idade durante a pesquisa (2017) e frequentava o segundo ano dos anos iniciais em uma escola pública municipal. Ele nasceu em maio do ano de 2010. A conversa e posterior entrevista aconteceram na escola em que o aluno ficou até início do mês de abril de 2017; posteriormente, por motivos particulares de Teresa, o aluno foi transferido para outra escola, local onde aconteceu a maior parte do trabalho de campo.

A entrevista foi realizada no próprio espaço da escola e durou em torno de 30 minutos. Eu elaborei um roteiro prévio, mas no decorrer da entrevista surgiram outras questões que se fizeram importantes na relação que foi sendo estabelecida com a entrevistada. Vale evidenciar que a entrevista não se restringe a uma troca de perguntas e respostas, mas serve como uma produção de linguagem. As informações foram registradas no diário de campo.

Teresa é dona de casa e apenas concluiu o Ensino Fundamental I. O pai do menor não tem profissão fixa, concluiu também o Ensino Fundamental I, realiza trabalhos temporários, não convive com a família; às vezes ajuda-os financeiramente, mas não tem contato com os filhos. Segundo a mãe do aluno, os filhos não falam do pai e não solicitam sua presença. A condição financeira e sociocultural da família é de nível baixo.

A família reside em uma casa próxima da escola e paga aluguel. Nil é o segundo filho; a primeira filha, com quatorze anos, mora com o avô materno e não tem contato com os irmãos. Nil mora com a mãe e outros irmãos, sendo um de cinco anos, um de quatro anos e um de dois anos. Todos os filhos são do mesmo pai e, no momento da entrevista, a mãe estava grávida de cinco meses. Moram próximos da casa da avó materna, o que contribui no cuidado com estas crianças.

A gravidez de Nil foi desejada tanto pela mãe como pelo pai. Ela realizou pré-natal e Nil nasceu de nove meses e de parto normal. Segundo Teresa, seu filho andou e falou normalmente. Ele é carinhoso, mas também tem momentos de agressividade, bate nos irmãos e é autoritário.

Em 2016, Teresa²² levou-o para uma consulta com um pediatra que receitou Ritalina²³ de 10 miligramas. Segundo a mãe, o uso da medicação tem o intuito de acalmá-lo e deixá-lo concentrado para realizar as atividades em sala de aula. Somente em 2017 conseguiu a medicação por meio do posto de saúde. Nil começou a tomar durante os dias da semana, antes de ir para a aula.

A família não tem renda familiar, vivem do benefício recebido pelo terceiro filho, que frequenta atendimento na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município, pois possui hipóteses diagnósticas de hidrocefalia ou paralisia cerebral; o caso não tinha laudo conclusivo na ocasião da entrevista.

Aos quatro anos, Nil passou a frequentar uma escola municipal de Educação Infantil, onde permaneceu por dois anos. Nesse período, a escola começou a fazer comentários sobre o desempenho do aluno, com queixas como falta de atenção, agressividade e agitação e, quando estava com cinco anos, no final do semestre, Nil foi encaminhado ao reforço escolar, conforme legislação municipal que determina que, das 25 horas da jornada de trabalho semanal do professor, duas horas devem ser empregadas na recuperação paralela dos alunos.

Cada instituição escolar organiza esse reforço de acordo com as suas necessidades e autonomia. O atendimento deve ser ofertado no contraturno para os alunos, como uma forma de garantir a aprendizagem.

No caso da Educação Infantil, esse atendimento realiza-se mediante os casos considerados de extrema necessidade, sendo mediado por jogos, músicas e outras formas de linguagem. Para Nil, foi realizado uma vez por semana, em períodos de 30 minutos, no segundo semestre do ano de 2015.

No ano de 2016, Nil mudou-se de escola e passou a frequentar o Ensino Fundamental I. De acordo com as informações relatadas em sua ficha escolar, o aluno apresentava irritabilidade, agressividade, dificuldades de aprendizagem, sendo encaminhado para uma avaliação psicopedagógica, realizada em agosto de 2016, pela equipe de uma Instituição Estadual de Educação Especial situada no município.

Nessa avaliação, foram usados os instrumentos de avaliação Escala de inteligência Weschsler para crianças (Wisc) – III, Técnica Projetiva de Desenho e observação lúdica. Os resultados indicaram que, durante a avaliação, Nil demonstrou agitação e alegria. Conseguiu manter diálogo e relatou fatos do cotidiano de forma contextualizada. Quanto à linguagem,

²² Todos os nomes citados nesta investigação são fictícios, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

²³ Moyses e Collares (2013, p. 15) explicam a articulação do não aprender com o uso de medicação: “a medicina afirma que os graves- e crônicos- problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria assim a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização”.

apresentou alterações, dificuldades de compreensão, percepção, atenção e concentração. Demonstrou impulsividade na realização das atividades propostas e não persistência para resolver situações problemas.

Apresentou no aspecto emocional: imaturidade, insegurança e ansiedade. Demonstrou preocupação consigo mesmo, impulsividade e baixa tolerância à frustração. Teve como resultado a hipótese diagnóstica de deficiência intelectual leve²⁴. Foi solicitada avaliação fonoaudiológica e neurológica para confirmação diagnóstica. O pedido da avaliação neurológica foi encaminhado ao serviço de saúde pública do município e Nil estava, à época do trabalho de campo, em uma fila de espera do Sistema Único de Saúde (SUS) para realizar a avaliação.

Diante do resultado de que o aluno tinha hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, a equipe sugeriu o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, a escola comum assume que o aluno tem a deficiência intelectual e passa a atendê-lo na sala de AEE, desde o ano de 2016. Além disso, a escola orienta a mãe a procurar os atendimentos sugeridos para conclusão do caso.

Consta no prontuário escolar de Nil que ele não consegue acompanhar a turma, pois apresenta comportamento agressivo e, em decorrência disso, passa mais tempo fora da sala de aula. Desta forma, não conseguiu desenvolver as aprendizagens nos conteúdos escolares, como os demais alunos da sua sala de aula. Referente à escrita do seu nome realiza-a com a ajuda do crachá, reconhece e diferencia letra de número, mas não consegue registrar com autonomia todas as letras. Apresenta boa oralidade e precisa de apoio direto para se organizar e realizar atividades em sala de aula. A equipe pedagógica (direção, especialista e professora) assina o prontuário escolar. É válido esclarecer que estes registros foram feitos em escolas anteriores à realização da pesquisa (a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental onde Nil cursou o primeiro ano e iniciou o segundo ano). O trabalho de campo teve início na segunda escola, onde Nil fez o primeiro ano e início do segundo ano, os

²⁴ Optamos por manter a classificação, conforme o prontuário do aluno, todavia, é importante esclarecer que atualmente não se usa mais essa classificação e, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual ou do Desenvolvimento-AAIDD, conforme discussão da classificação do uso dos termos, (DSM-5, 2014, p. 33), usa-se critérios relacionados aos déficits em funções adaptativas nos domínios conceitual, social e prático. No caso de uma pessoa apresentar um prejuízo em um desses critérios, será necessário o oferecimento de apoios. Conforme AAIDD (2010, p. 105) apoios são “recursos e estratégias” para promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar pessoal com o objetivo de melhorar o funcionamento individual. Os apoios se dividem em níveis: “apoio intermitente”, oferecido esporadicamente mediante a necessidade da pessoa, “apoio limitado” oferecido ao longo do tempo, podendo ser limitado “apoio amplo” oferecido regularmente em mais de um ambiente e sem limite de tempo, “apoio permanente” oferecido constantemente em ambiente natural e de natureza vital para os sujeitos.

registros da pesquisa foram realizados com maior amplitude na terceira escola²⁵ frequentada pelo aluno. No entanto, faremos um relato de uma das observações do início da pesquisa feita na segunda escola frequentada por Nil, a fim de entendermos o contexto escolar do aluno e como Nil foi sendo constituído pela/na escola.

3.2.2 Nil e o contexto escolar

No início da realização do estudo, de março até o início do mês de abril de 2017, Nil estava matriculado na escola em que frequentou o primeiro ano em 2016 e, neste local, obtive as informações do aluno que estão descritas acima. Nesse período inicial de observação, percebi que o aluno estava muito agitado e que suas interações com a professora, colegas e demais funcionários na escola eram tensas. No período em que estive nessa sala, observei as ações da professora, aqui denominada Roberta, mas não pude contribuir para a realização de um trabalho em conjunto com ela, pois ainda estava conhecendo a sala e o ambiente de estudo. Roberta me apresentou aos alunos e comentou que a partir daquele momento, eu estaria na sala de aula semanalmente (quarta-feira), no horário entre 12h30min e 14h30min e que estaria acompanhando o trabalho com Nil na realização das atividades pedagógicas. A professora explicou que em vista disso, as aulas seriam vídeo gravadas e assim pediu a colaboração de todos os alunos na participação da pesquisa. Começo a observar esta sala, sendo onze meninas e oito meninos, perfazendo um total de dezenove alunos.

3.2.3 Nil pelo olhar da professora

A professora relata também que Nil tinha um relacionamento muito agressivo com os colegas, que batia neles e causava muita confusão na sala de aula e que, em razão disso, procurava manter o aluno próximo a ela, acreditava que desta forma, evitaria conflitos com os colegas. Demonstrou uma preocupação quanto à preparação de atividades para os alunos e, em específico para Nil, perguntou se ela deveria preparar atividades diferentes para Nil e, neste momento, indaguei se todos os alunos estavam alfabetizados e se existia uma diferença muito acentuada na aprendizagem escolar dos alunos e ela respondeu que Nil ainda não conseguia escrever o próprio nome com autonomia e que ela o ajudava na realização das atividades.

²⁵ Iniciamos a pesquisa na segunda escola do aluno, mas optamos por manter os dados da pesquisa a partir da terceira escola, tendo em vista que foi o local mais observado.

A professora explicou que nem todos os alunos estavam alfabetizados. Argumentei que o melhor seria o aluno realizar as mesmas atividades da sala de aula e se fosse necessário, teríamos que pensar em caminhos alternativos de trabalho para este aluno, mas que deveria ser observado o desenvolvimento dele com o grupo de trabalho em sala de aula.

Roberta tem formação no curso de Magistério e realizou a formação superior no curso Normal Superior, tem uma longa experiência com as turmas de Educação Infantil, primeiro ano e pela primeira vez estava trabalhando com o segundo ano. Durante o período de observação de sua sala de aula, percebi que as interações do aluno com seus pares eram tensas, pois muitas vezes acabava em agressões físicas.

Inicialmente, o trabalho de campo seria feito nesta escola, e já havia apresentado a proposta da pesquisa para a professora, que se mostrara interessada em participar. Todavia, fui surpreendida com a notícia que Nil mudaria de escola, em função de uma mudança de residência. Assim, nessa escola realizei as primeiras observações e, a seguir, relato uma delas.

3.2.4 Nil no primeiro contexto escolar

A princípio, deparei-me com um aluno que ocupava um lugar na sala de aula próximo da mesa da professora. Junto ao Nil havia uma aluna que, segundo relatos da professora, apresentava dificuldades de aprendizagem e eles se sentavam neste lugar, para que Roberta pudesse atendê-los melhor. Os demais colegas organizavam-se de forma diferente de Nil.

Aproximo-me de Nil e ele se mostra interessado em me ouvir e falar comigo, procuro estabelecer um vínculo afetivo com ele, dizendo que a partir daquele momento estaria na escola uma vez por semana para acompanhá-lo em suas atividades escolares, durante as aulas de Língua Portuguesa. Nil diz: ‘e vai ficar comigo?’, Sim, vou ficar, respondo. Que legal, responde Nil.

Observo que Nil pede para sair da sala várias vezes durante a aula, com o intuito de ir ao banheiro. A professora deixa-o sair; ao voltar para a sala de aula, ele vai esbarrando nos seus colegas e causando tumulto fora da sala, informação dada pela auxiliar de serviços gerais. Roberta olha para mim e diz: *Nil sempre causa confusão e é agressivo, bate nas meninas*. O aluno, ao escutar o comentário, responde: *elas também me batem*. Converso com Nil sobre este comportamento e o aluno argumenta que todos o provocam na escola, é sempre assim. Percebo que Nil permanece muito tempo fora da sala de aula e, por conseguinte, não consegue fazer as atividades propostas como os demais colegas.

Os alunos realizavam atividades sobre as comemorações do aniversário da cidade, visto que se aproximava desta data. As atividades eram feitas oralmente; eles discutiam características de alguns pontos turísticos da cidade e em seguida realizavam desenhos desses pontos. Nil tentava iniciar o seu desenho, levantava-se e ia até a carteira do colega para emprestar lápis; a professora dizia: *Nil, já falei, pegue material comigo*. Nil parece não entender o que a professora fala, pois se levanta várias vezes, deixa o seu chinelo no chão, fica descalço e vai até a carteira dos colegas para conversar e emprestar materiais. Os alunos terminam suas atividades e são orientados a pegar livros infantis para leitura, enquanto os demais alunos seguem com a atividade. Nil levanta-se e diz *já terminei o meu*. Roberta aproxima-se do aluno, olha a atividade e diz: *da próxima tenta caprichar mais*. Nil pergunta: *tia posso pegar um livro?* A professora responde: *pode pegar aqueles textos que reservei, pois você ainda não sabe ler*. Roberta sempre verbaliza a sua dificuldade em desenvolver o trabalho com Nil e os demais alunos, alegando que ele não fica na sua carteira e está sempre envolvido em brigas com os colegas e reitera *ele é assim desde o primeiro ano, quando estudava com outra professora, sendo difícil trabalhar com ele*.

Após a finalização da aula os alunos saem para a aula de Educação física e ficamos na sala eu e a professora Roberta. Conversamos sobre a transferência de Nil para outra escola e percebo o quanto a professora aparenta gostar da notícia, no momento em que, diz *'fico aliviada com a transferência de Nil, para outra escola*, e eu lhe pergunto o porquê desse alívio, e ela responde-me *'sei que você o acompanhará'*.

No pequeno espaço de tempo em que observei Nil nessa escola, pude perceber que sua trajetória escolar parece se constituir pela negação de suas possibilidades de aprendizagem, pela forma como as pessoas em seu entorno - professora, pares, funcionários - apontam e olham para ele, como se ele fosse um problema.

Dessa forma, Nil não realiza atividades com os seus colegas, pois está sempre ao lado da professora ou de uma colega que, conforme relato da professora, também apresenta dificuldades de aprendizagem. A hipótese da deficiência intelectual marca, neste caso, uma condição que pode impactar ou mesmo impedir a aprendizagem do aluno. Assim, Nil vai sendo apartado dos demais colegas da sala de aula e é privado das vivências com seus pares e das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2.5 Nil no segundo contexto escolar

Como mencionado por questões familiares, Nil muda de escola. Desse modo, entrei em contato com a direção da nova instituição, via telefone, e em seguida fui pessoalmente até a instituição. Conversei com a equipe gestora (diretora e especialista em educação) que demonstrou interesse pela proposta da pesquisa na instituição escolar. Clara, a nova professora, mostrou-se interessada e disponível para participar, perguntando-me quanto à necessidade de preparar atividades diferentes para o aluno, no que respondi: da mesma maneira como fiz para a professora Roberta “*o melhor é que o aluno realize as mesmas atividades da sala de aula e, se for necessário, temos que pensar em caminhos alternativos de trabalho para este aluno, mas temos que observar o desenvolvimento dele com o grupo de trabalho em sala de aula*”. Nil, assim como eu, não fazia parte deste contexto escolar, pois o aluno havia sido transferido para esta instituição recentemente, praticamente no mesmo dia em que foi realizado o contato com a escola.

A equipe gestora informa-me que naquele momento conta com o apoio da estagiária²⁶ Sônia, uma estudante do Curso de Magistério. Esse acompanhamento aconteceu até o mês de maio. Após este período, Sônia passou a acompanhar, na mesma escola e turno escolar, um novo aluno.

Clara prontamente acompanhou-me até a sala de aula, anunciou aos alunos que receberiam um novo colega e que uma vez na semana (quarta-feira) teríamos também a minha presença nas aulas de Língua Portuguesa. Explicou que as aulas seriam videogravadas. Com a chegada de Nil, a sala ficou com vinte e cinco alunos, sendo quinze meninas e dez meninos.

A professora tem 50 anos, com formação inicial no Magistério e graduação superior em Letras e especialização *lato sensu* em Alfabetização e Letramento. Trabalhou quatro anos na rede estadual de ensino e está há onze na rede municipal; desde que foi aprovada no concurso público trabalha nesta instituição. Já trabalhou três anos nas turmas do primeiro ano, quatro anos nas turmas do segundo ano, três anos nas turmas do quarto ano e um ano na turma do quinto ano. Exerce sua experiência profissional apenas nesta instituição.

Clara organiza o seu trabalho pedagógico orientado pelo planejamento curricular da rede municipal de ensino, planeja a construção do processo de alfabetização com textos (parlendas, músicas, trava-línguas, etc.) específicos para esta fase de desenvolvimento, entre outros suportes de leitura e escrita, desenvolve atividades sequenciadas com textos próprios

²⁶ A secretaria Municipal de Educação, mediante a necessidade das escolas, disponibiliza estagiários, que são estudantes dos cursos de Magistério e Pedagogia, para o acompanhamento de alunos com laudo.

para essa faixa etária explorando, sobretudo, os aspectos da alfabetização. Também, usa livro didático²⁷.

Nil frequentava a sala de AEE duas vezes na semana nesta mesma escola e no próprio horário de aula, e isto ocorria devido à mãe de Nil não ter disponibilidade de levar o filho no contra turno. Clara, a professora da sala comum, e Paulo, o professor especialista da sala de recurso, discutem a respeito do aluno nos momentos de encontro de estudos internos da escola. Assim, o professor da sala do AEE está desenvolvendo um trabalho em parceria com o da sala comum, que se organiza no desenvolvimento da alfabetização. Nos momentos em que eu observei Nil no atendimento especializado, percebi um trabalho realizado com jogos no computador e com exploração de letras móveis para montar palavras aleatórias. O atendimento era feito em dupla com um aluno que, segundo Paulo, apresentava as mesmas necessidades pedagógicas de Nil.

Clara sempre esteve disposta a compartilhar comigo o desenvolvimento observado por Nil durante os momentos da pesquisa, como também nos momentos em que eu não estava em sala. Notava-se uma satisfação da professora ao ver os avanços dos alunos (por meio de sorriso e apresentação de atividades feitas em outros momentos). A minha presença na sala de aula foi de aceitação por parte de todos os alunos; durante as propostas de atividades, os alunos procuravam pelo meu apoio para discutir os assuntos e mesmo para registrar as suas ideias.

Nessa escola, observo que Nil é recebido de um modo bastante acolhedor. Logo em seu primeiro dia de aula, percebo que Nil chega à escola acompanhado de seu irmão mais novo, que frequenta a Educação Infantil nessa mesma unidade escolar. Nil está sempre limpo, uniformizado, cheiroso, com o cabelo molhado e penteado do lado. No pátio, participa da oração com seus colegas e demais alunos do seu turno escolar e segue para a sala de aula com a nova professora e seus pares. A professora integra Nil, que é chamado a participar deste novo grupo como os demais alunos. Os alunos da sala fazem contato com o novo colega, convidam-no para fazer parte das atividades na aula de Educação Física. Carlos, uma das crianças, diz a Nil: *você pode fazer parte do nosso time hoje na aula do professor Sandro*. Nil faz sinal afirmativo com a cabeça.

Durante os meses em que estive com ele nessa escola – de abril a dezembro de 2017, pude perceber uma mudança no modo de Nil participar das atividades em relação ao que eu havia observado no dia em que estive na escola anterior. Houve uma mudança no

²⁷ Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) com anuência 2016, 2017, 2018 “Português Linguagens” (Willian Cereja e Thereza Cochar) da editora Saraiva, oferecido pelo governo federal.

direcionamento das relações pedagógicas, Nil passou a integrar o novo grupo como um aluno em processo de aprendizagem. Ancorados na perspectiva histórico-cultural de que nos constituímos nas relações com os outros, percebemos o quanto esses modos de Nil participar, ser ouvido e o como os outros o olham o percebem, vão contribuindo para a sua constituição como sujeito neste ambiente.

Sônia, a estagiária, se mantém muito próxima a Nil, sentando-se sempre ao lado do aluno e o orientando em suas atividades pedagógicas, além do cuidado com os seus materiais. Ela está sempre atenta para que Nil realize todas as atividades. Os colegas da sala observam este cuidado para com o aluno e se aproximam do novo colega de sala. Durante a realização das atividades, oferecem ajuda, querem emprestar materiais para ele, lápis de cor, pincéis; esta aproximação será melhor descrita no decorrer das análises dos episódios. Percebo um envolvimento do aluno para realizar as atividades propostas. Consigo me aproximar de Nil em todas as aulas e conversamos sobre as propostas de trabalho. No decorrer das situações na sala, a estagiária passou também a auxiliar os demais alunos; nestes momentos, Nil contava também com apoio dos próprios colegas da sala. Na maior parte do tempo, Clara organizava os alunos em duplas, o que possibilitou a interação de Nil com os colegas.

Os demais alunos da sala também compartilham comigo as experiências vivenciadas na escola e pedem minha ajuda durante as aulas. Nil integra o grupo sem agressividade, fica na sala de aula o tempo todo e espera a sua vez para falar, realiza as mesmas atividades que os demais colegas, tem interesse em mostrar suas atividades para a professora. Vejo um aluno que se expressa bem, tenta e realiza as atividades com a ajuda da professora, dos colegas e da pesquisadora.

A escola está localizada em uma região periférica da cidade, com um total de quinhentos e quarenta e oito alunos, distribuídos em vinte quatro turmas, sendo seis turmas de Educação Infantil (quatro e cinco anos) e as demais turmas são do primeiro ao quinto ano (Ensino Fundamental I). A escola também tem uma sala de AEE. O atendimento no período da manhã é realizado para as turmas de terceiro, quarto e quinto ano perfazendo um total de doze turmas e no período vespertino para os alunos da Educação Infantil, primeiro ano e segundo ano. Conta com vinte sete professores, sendo um professor da sala de AEE (com atendimento alternado nos períodos matutino e vespertino) dois professores de educação física e vinte e quatro professores para as turmas referidas, uma diretora, uma vice-diretora, três supervisoras, dois secretários administrativos, duas cozinheiras, quatro funcionários de serviços gerais, dois guardas municipais que vigiam a escola no período noturno e em finais

de semana e seis estagiárias para atender aos alunos com laudo de deficiências que necessitam deste acompanhamento.

3.3 Produção dos dados

As observações e participações nas aulas foram realizadas uma vez por semana, perfazendo um total de 26 dias, por um período de duas horas na sala de aula, totalizando 52 horas de trabalho de campo, de maneira a possibilitar uma análise do processo vivido pelas crianças durante o ano letivo. Desta forma, fiz uso da videogravação, por se constituir em um recurso que pode ser reproduzido várias vezes, apontando fatos que podem não ser a princípio percebidos apenas pela observação. Para realizar as filmagens, posicionei a câmera em um ponto fixo do lado direito acima da lousa, focalizando diretamente o aluno sujeito da pesquisa e, posteriormente, toda a sala de aula. Assim, interagi com o aluno e, em alguns momentos, com toda a sala.

Além dos registros em vídeo, usei também o diário de campo, no qual anotei os principais acontecimentos do dia, bem como a organização dos alunos, propostas de trabalho e eventuais acontecimentos nos quais não foi possível fazer uso da videogravação. Conforme explica Minayo (2013) o diário de campo é parte essencial de uma pesquisa de orientação qualitativa e nele, o pesquisador anota o que observa suas impressões subjetivas sobre o objeto do estudo. As anotações em diário de campo que realizei privilegiaram os acontecimentos ocorridos na sala de aula ou em situações extraclasse. Os registros de minhas impressões pessoais colaboraram para o esclarecimento de algumas situações, quando eu estava analisando as filmagens.

Após as filmagens e transcrição do material, seguindo os princípios da análise microgenética, recortei situações que focalizavam as práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da linguagem escrita. Desse modo, selecionei 12 episódios²⁸ para analisar e para respondermos aos objetivos da pesquisa, tendo como objetivo geral analisar práticas pedagógicas, com foco no letramento social, desenvolvidas com vistas a buscar possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual. E como objetivos específicos: discutir como o processo de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual pode ser desenvolvido à luz das práticas de letramento e

²⁸ Episódios são recortes de momentos de interação entre os alunos e/ou entre eles e a professora e/ou entre eles e a pesquisadora, nos quais as atividades a serem desenvolvidas estão em discussão. Nos episódios, a fala dos participantes está em itálico, e as ações, os gestos e os comentários da pesquisadora estão entre parênteses.

analisar práticas desenvolvidas, buscando indícios da transformação dos envolvidos: professora, pesquisadora e aluno.

Os dados da pesquisa foram organizados observando Nil, na relação com os seus pares, com a professora e a pesquisadora e pude perceber que, em alguns episódios²⁹, a produção escrita, embora envolvesse situações de letramento, tinha objetivos específicos de atividade escolar (por exemplo, simular a escrita de um bilhete para a mãe), já em outros episódios, constatei que as práticas pedagógicas privilegiavam atividades que envolviam a produção escrita de situações reais, ou seja, atividades orientadas para as práticas de letramento social (por exemplo, escrita de um convite para a festa que os alunos estavam organizando). Com base nessas duas situações, é que foi possível determinar os dois eixos temáticos de análise: I. Práticas de letramento escolar da simulação da escrita para a prática social: condições e contradições do processo. II. Práticas de letramento social na escola: (im)possibilidade de aprendizagem da linguagem. A seguir, apresentamos no capítulo 4, as análises organizadas nesses eixos, com recortes de episódios extraídos das videogravações e do diário de campo da pesquisadora e suas análises.

²⁹ No capítulo 4 os episódios serão apresentados e analisados.

4 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Como já descrito, o trabalho da professora Clara, é orientado pelo planejamento da rede municipal na qual a escola está inserida. A fim de situar o contexto em que a pesquisa ocorreu, relatamos a forma como a pesquisadora e professora planejaram as práticas pedagógicas. Após a primeira observação da aula, conversamos sobre a inserção de práticas de letramento social nas aulas de Língua Portuguesa e combinamos a organização da sala de aula com os alunos em duplas ou grupos para se ajudarem nas discussões e no registro das atividades a serem desenvolvidas. A ideia de organizar a sala em grupos vai ao encontro das proposições de Vigotski (2001) a respeito da importância das atividades realizadas em colaboração e do papel do outro para a aprendizagem.

O planejamento do trabalho com a leitura, em especial nos primeiros anos, é muito rico, a considerar as diversas produções no mercado editorial – tanto no Brasil como no exterior - que encantam professores e alunos. Inicialmente, sugiro a Clara uma sequência de atividades mediada pelo livro “O carteiro chegou”³⁰. O trabalho com este livro permite várias situações de atividades em sala de aula, visto que ele apresenta diferentes contos que têm como personagem principal um carteiro, sendo que seu trabalho é o de entregar cartas para os destinatários que são os personagens das histórias dos contos infantis tradicionais.

Clara concorda com a ideia, percebendo as possibilidades de trabalho, pela interação dos alunos por meio da linguagem, pois o livro apresenta histórias conhecidas pelos alunos, tais como “Cachinhos dourados e os três ursos”, “Os três porquinhos”, “O gato de botas”, “João e o pé de feijão”, “João e Maria”, “Chapeuzinho vermelho” e “Cinderela”. Vimos, então, uma possibilidade de trabalho para todos os alunos.

Desse modo, todas as atividades desenvolvidas foram mediadas pela leitura e pelas conversas sobre os contos trabalhados. Posteriormente, propusemos as situações de escrita, atentando-nos para o fato de serem produções com finalidade e com interlocutores reais.

Assim, pensamos em propostas que viessem a ser efetivamente realizadas, como planejar uma festa de aniversário coletiva para os alunos na sala de aula, em que pudessemos trabalhar listas (convidados, salgados e doces), convites, receitas culinárias. Com isso, realizamos uma festa para os alunos aniversariantes do primeiro semestre letivo e outra para

³⁰ De Janet & Allan Ahlberg, publicado pela Companhia das Letrinhas, 2007. O livro apresenta diversos contos que trazem um carteiro como personagem principal e que realiza seu trabalho entregando cartas para destinatários que são personagens das histórias dos contos infantis tradicionais.

os aniversariantes do segundo semestre. Os convidados para a festa foram os próprios funcionários da escola. Como nem tudo é possível de se realizar na escola, escolhemos para fazer com os alunos uma receita de doce que pudesse ser efetuada na própria sala de aula, em que não era preciso o uso do fogão, pois não é permitida a entrada dos alunos na cozinha da escola, em razão do perigo (uso de objetos cortantes, fogo etc) e das normas da Secretaria Municipal de Educação no que se refere à higienização e manipulação dos alimentos.

As propostas que planejamos mobilizaram trabalhos, mesmo nos momentos em que eu não estava na sala de aula. Por exemplo, a professora e os alunos ensaiaram e apresentaram na escola, para todos os alunos do período vespertino, a história “Cachinhos dourados e os três ursos”, um dos contos do livro “O carteiro chegou”. Nessa atividade, um dos personagens principais foi representado por Nil, participante de nossa pesquisa. Como podemos ver no registro a seguir, Nil e os demais alunos estavam bastante motivados com a atividade:

No dia 29 de setembro de 2017, fico com os alunos por alguns minutos, enquanto Clara sai para resolver uma situação na secretaria. Os alunos estão eufóricos, pois no dia seguinte fariam uma apresentação do conto ‘Cachinhos Dourados’ em forma de teatro para todos os alunos da escola, Nil me diz: *farei o ursinho na história*. Respondo: *Nossa, que legal, e vocês sabem toda a história? Sim, eu sei*, respondo Nil. Todos querem falar ao mesmo tempo. Nil diz: *minha mãe vai vir*. Converso com os alunos a respeito da importância da fala e da escuta, para que todos possam participar e as pessoas possam compreender a história que será apresentada. Nil diz: *não, tia, “nóis” já sabe, eu vou falar, quem quebrou minha cadeirinha? quem comeu meu mingau?* Eu comento: *Olha que legal, se tiver como gravar eu quero ver a apresentação da história que estamos trabalhando desde o início do ano*. Nil responde: *ham, ham!* Os alunos se manifestam sobre a participação na história, a aluna Any diz: *eu vou falar para a tia Clara se nós vamos ensaiar hoje e se ela puder gravar e aí mostra pra você depois*. Respondo: *Combinado, eu quero ver*. Os alunos começam a tirar os materiais da mochila. Clara retorna à sala de aula, conversa com a pesquisadora brevemente sobre a apresentação e então me sento de frente para Nil.

(registro diário de campo, 27.09. 2017).

Durante os meses em que estive na escola desenvolvendo o trabalho de campo, observei sempre a mesma rotina para a organização das atividades: no início do dia escolar, encontrávamo-nos no pátio onde todas as outras turmas da escola também estavam, realizávamos uma oração, prática comum realizada todos os dias na escola, e seguíamos para a sala de aula. A sala localizava-se no andar superior, então subíamos uma rampa na qual os alunos iam conversando e me contando coisas ocorridas na escola e me perguntando coisas a respeito da minha vida, até chegarmos à sala de aula. Na sala, Clara realizava oralmente a pauta diária, momento em que organizava e combinava com os alunos todos os acontecimentos do dia; em seguida, registrava no quadro: dia, mês e ano. Esta pauta era copiada pelos alunos em seus cadernos e, sempre que possível, os alunos recorriam a ela para

se certificarem dos acontecimentos (propostas de atividades) desenvolvidos e mesmo os que ainda seriam realizados no decorrer do dia escolar.

4.1 Eixo I: Eixo I Práticas de letramento escolar da simulação da escrita para a prática social: condições e contradições do processo

O episódio a seguir, corresponde a uma prática pedagógica realizada por Clara, referente ao seu planejamento, anterior as propostas de trabalho com a pesquisadora.

4.1.1: Episódio 1 – primeiras aproximações

Situação: Os alunos estavam dispostos em fila. Nil ocupa a primeira carteira próxima à porta da sala de aula; na sua frente estava a estagiária, que procurava orientar alguns alunos em suas atividades. Nil fica feliz ao perceber a minha presença na sala de aula e diz “*tia, que bom que você veio.*” Então eu respondo, “*eu disse que vou te acompanhar até o final do ano*” e Nil responde “*sim, e você veio mesmo*”.

1ª Atividade: Clara realiza com os alunos a pauta do dia: data e como está a condição climática naquele dia. Faz com a turma a contagem dos alunos e elege os ajudantes do dia (de acordo com a ordem alfabética). Clara registra no quadro e, em seguida, os alunos copiam no caderno. Sônia ajuda Nil a se organizar com materiais: lápis e caderno. Nil inicia a cópia do quadro, olha para o quadro (fica parado). “*Vamos Nil, copia*”, Sônia levanta-se, vai até o quadro, aponta as frases para Nil copiar, marca o lugar da escrita sinalizando com um traço a palavra. Por vezes, na tentativa de agilizar esta escrita, tenta ditar as letras para Nil de determinada palavra; para isso, recorre ao alfabeto que está exposto na sala de aula acima do quadro, pois ele ainda não consegue grafar todas as letras. A estagiária confere sua escrita, verifica erros, “*veja o que está escrito aqui*” (aponta a palavra que apresenta erros), Nil apaga e copia novamente. Os alunos vão terminando a escrita da pauta e começam a conversar entre eles, outros se levantam das suas carteiras e vão até as carteiras dos colegas. Sônia diz a Nil: “*vamos, a professora já vai explicar a próxima atividade*”. Clara, “*vamos, copiem rápido, já vou iniciar a nova atividade*”. Nil continua a fazer a cópia da pauta e a professora anuncia a atividade seguinte, sem que Nil houvesse terminado a escrita da pauta.

Deciete (2013) discorre sobre a proposta/momento tida como “rotina” em sua pesquisa: atividade que usualmente é realizada pelos professores, normalmente feita na própria lousa, indicando as atividades que aconteceram naquele dia, bem como a contagem dos alunos, ajudante do dia, entre outras questões; após uma série de situações, os alunos registram a cópia desta rotina em seus cadernos. Esta proposta “cópia da rotina” foi uma prática constante nas turmas em que acompanhou durante a sua pesquisa. Em sua pesquisa, a autora constatou que a cópia da rotina nem sempre era seguida da forma sistemática: escrita no quadro e posteriormente copiada pelos alunos em seus cadernos. A atividade demanda um tempo para sua realização, sendo muitas vezes a atividade principal do início da aula, levando até mesmo uma hora para se efetivar. Cada criança realizava-a de uma forma, alguns copiavam rapidamente e outros alunos permaneciam por um tempo maior, mas nem sempre a rotina era realizada ou mesmo copiada. Os alunos que a realizavam em tempo menor eram livres para fazer uma leitura enquanto os outros continuavam a fazer a cópia.

A pesquisadora indaga sobre os sentidos que vão sendo construídos pelos alunos e pela professora com esse tipo de atividade, ao constatar que a atividade vai sendo rotinizada: no início, todos os alunos participam oralmente no preenchimento da rotina; com o passar do tempo alguns, passam a fazer a cópia rapidamente, até mesmo sem nenhum critério, como a cópia correta, pois sabia que não haveria uma conferência para esse registro.

Na proposta da professora Clara percebemos que o trabalho com a rotina é uma atividade em que os alunos participam de modo efetivo. Por exemplo, a estratégia que verifica a escolha do ajudante do dia faz com que os alunos atentem-se a ordem alfabética. Os alunos, sempre mediados pela conversa, observam quem já foi ajudante para se certificarem se podem ser o ajudante. A rotina tem a função de organizar as atividades do dia e envolver os alunos, prevendo os devidos acontecimentos; ao ficar exposta na lousa, acaba sendo um instrumento de consulta para todos os alunos, o que confere uma funcionalidade para a atividade. Observamos que Nil realiza a atividade de cópia como os demais alunos, ainda que demore mais para fazê-la.

2ª Atividade: Clara pede aos alunos que abram o caderno de Português e faz uso de um texto que já estava colado no caderno: “O susto”, de Mary França³¹. A professora faz a leitura oral para a sala, em seguida, alguns alunos são convidados a lerem o texto para os colegas. Nil fica em seu lugar, e a estagiária ajuda-o a seguir a leitura do texto com o uso de uma régua.

³¹ Texto “O susto”, da autora Mary França, editora Ática, 2009.

3ª Atividade: Após a leitura do texto, a professora propõe algumas atividades de escrita a respeito do texto, entregando aos alunos uma folha xerocada com duas situações de atividade.

A primeira tarefa é dessa forma:

O cachorro. A _____

O porco. A _____

O objetivo desta tarefa era escrever o gênero (feminino ou masculino para os substantivos). A professora lia o enunciado, os alunos falavam a resposta e, na sequência, escreviam as respostas.

Na segunda tarefa, os alunos deveriam ler a frase e desenhá-la.

Frase: O pato encontrou o saco.

A professora distribui duas folhas aos alunos, a primeira folha com imagens de animais e a segunda folha com sílabas para que os alunos formassem o nome dos animais. Cada aluno resolve sua atividade na sua própria carteira; Nil realiza sua atividade com a ajuda da estagiária.

Observo que Nil ainda está conhecendo o novo ambiente e sendo observado por colegas, estagiária, professora e pesquisadora. A professora colocou-o em um lugar de destaque na sala, ocupando a primeira carteira, e ele está organizado na mesma disposição de seus colegas. A professora, neste contexto, também propõe tarefas comuns para toda a sala de aula e, com a ajuda da estagiária, o aluno realiza suas tarefas como os demais colegas de sala.

Percebo o auxílio da estagiária com a organização dos materiais e com orientações orais e gestos indicativos: *“abra o caderno, copie aqui na linha”*. Estas intervenções organizam e direcionam o trabalho com este aluno. Esta ajuda, de certa forma, trouxe segurança para o aluno. Na segunda e na terceira tarefa, noto que a atividade didática, sem interação com os colegas, apenas do tipo ‘siga o modelo’, não despertou interesse e discussões da sala. Nil desenvolveu as tarefas com auxílio da estagiária e sem envolvimento com o restante dos alunos. Conforme as discussões de Vigotski (2007), é essencial desenvolver a escrita para o crescimento cultural das crianças, para se tornar uma possibilidade e não apenas se pautar na mecânica da escrita. Embora a professora faça a leitura de um livro de história, o que parece ser uma atividade promissora para um trabalho que privilegie práticas de letramento, ela acaba por desenvolver algumas atividades que focalizam a língua e não a linguagem em funcionamento, como discutido por Bakhtin (2006).

Após a observação do primeiro dia de aula, passei a conversar com Clara a respeito do trabalho a ser realizado com a turma, sobre as possibilidades de inserir propostas pedagógicas

pautadas no letramento social e considerando o trabalho com a alfabetização que deve ser eleito e trabalhado com os alunos. Tais conversas aconteciam no final da aula, no horário em que os alunos iam para a aula de Educação Física, e também por meios digitais como *e-mails* e mensagens de celular.

Clara mostrou-se aberta à proposta de um trabalho envolvendo o letramento social e, assim, planejamos uma atividade abrangendo a escrita de bilhete, pois tínhamos a possibilidade de escrever para um destinatário real, visto que esse gênero discursivo já vinha sendo trabalhado pela professora. Além disso, aproximava-se o término do bimestre, e uma reunião de pais/responsáveis seria realizada para a entrega das avaliações e boletins com o desempenho dos alunos; igualmente, estávamos próximos de datas comemorativas: dia das mães e semana municipal da família³², acontecimentos que oportunizaram o planejamento da escrita do bilhete.

4.1.2 Episódio 2 – bilhete amigo imaginário

Situação: O início da aula dá-se com a pauta do dia (momento em que a professora organiza, prevê com os alunos todos os acontecimentos daquele dia) e, em seguida, registra no quadro: dia, mês e ano, ajudante do dia e as atividades dos conteúdos curriculares a acontecer. Enquanto os alunos realizam a cópia dessa pauta, a professora anuncia a atividade que será desenvolvida: a escrita de dois bilhetes, sendo um convidando um amigo para almoçar com eles em sua casa (cada aluno deveria escrever o seu) e outro, de forma coletiva, para as mães, cumprimentando-as pelo seu dia (já que estava próximo ao Dia das Mães). Um aluno questiona a professora sobre a veracidade do conteúdo do primeiro bilhete, isto é, se poderia realmente convidar um amigo para almoçar. A professora explica que a escrita do bilhete seria apenas imaginação - *um faz de conta* - no sentido de que a situação não aconteceria.

Esta situação elucida a crítica realizada por Geraldini (2002), na qual a escola acaba por forçar situações em que a escrita aparece para exercitar um determinado gênero. É comum a escrita ocupar uma tarefa de simulação, nas práticas pedagógicas. Nesse diapasão, é preciso que se ofereçam oportunidades para que os alunos escrevam; todavia, não se leva em consideração a relevância desta escrita para os sujeitos que estão fazendo uso dela. Assim,

³² A semana família na escola é comemorada em todas as instituições do município, de acordo com a Lei Municipal n. 2.767, de 19/02/2010. No mês de maio, as escolas organizam atividades pedagógicas com o objetivo de envolver a família na escola nos seus diversos acontecimentos.

notamos que a escrita do bilhete sinaliza parte do que comumente realiza-se nas práticas escolares em relação à escrita na sala de aula: atividades descontextualizadas e sem sentido para os alunos. Quem escreve, escreve para alguém, pois a escrita tem um papel social.

Neste sentido, Bakhtin (1997) discute a essência dos enunciados na comunicação verbal e que estes são realizados para um destinatário; dessa forma, espera-se por uma resposta, e o pensamento torna-se real. Na atividade proposta pela professora, do convite para um amigo imaginário, flagramos as contradições que normalmente acontecem nas escolas, na simulação da escrita sem sentido para os alunos.

Depois de informar sobre a atividade de escrita dos bilhetes, a professora retoma, por meio de um cartaz fixado na parede, as partes que constituem o bilhete (destinatário, assunto e saudações). Nil permanece fazendo a cópia da rotina, sem fazer comentário; às vezes se abaixa na carteira para pegar em sua mochila um material, mas sempre com a ajuda da estagiária para organizar seus materiais e realizar a cópia.

A professora distribui para os alunos metade de uma folha de sulfite, com o enunciado “Escreva um bilhete convidando um amigo para almoçar em sua casa”. Orienta os alunos para a escrita do bilhete. Aponta para o cartaz, lembrando-os de que precisam escrever para alguém (destinatário), colocar o assunto, neste caso, devem registrar o dia, horário e endereço para que o colega consiga compreender, e, por fim, as saudações. Começa um movimento pela sala, alguns alunos levantam-se e solicitam a ajuda da professora e da pesquisadora.

T1 Professora: *sentem em seus lugares e levantem o braço para que eu possa ajudá-los.*

T2. Nil: (permanece em seu lugar, com a ajuda da estagiária que tenta primeiro organizar oralmente as ideias para quem vai escrever)

T3. Tales: *Professora, posso desenhar no bilhete?*

T4. Professora: *Depois que tiver escrito o bilhete, pode.*

T5. (Mesmo em duplas os alunos não conseguem se ajudar).

T6. Mateus: *para de olhar no meu, faz o seu você não vai copiar o meu* (falando para a colega que estava fazendo dupla com ele).

T7. Pesquisadora: *Ninguém vai copiar. Cada um escreve o seu, mas podem se ajudar na escrita de palavras.*

T8. (Mateus olha para a colega que faz dupla com ele, e começa a conversar com ela) *para quem você quer escrever.*

T9. Estagiária: (conversa com Nil) *O que você quer escrever para seu colega?* (que permanece sentado em sua carteira, ora coloca a mão na cabeça, ora procura pelo lápis).

T10. Natália: (a colega que faz dupla com Nil decide que vai escrever seu bilhete, convidando-o para ir a sua casa.)

T11. Pesquisadora: *Nil, para quem você vai escrever o bilhete?*

T12. Nil: *para Natália* (sorrindo), *pois ela vai escrever pra mim.*

T13. Estagiária: (vai perguntando para Nil o que ele quer escrever...) *Natália, convido você para almoçar na minha casa no domingo ao meio-dia* (a estagiária vale-se do próprio enunciado registrado na folha dos alunos e vai tentando ajudá-lo na escrita, como se escreve cada palavra, fazendo referência à letra, ao som).

T14. Estagiária: (Quando Nil registra uma palavra faltando letra, a estagiária aponta para ele) *olha aqui nesta palavra, neste caso a palavra "almoçar" está correto?*

T15. (Os alunos escrevem, apagam, solicitam a ajuda da professora, da pesquisadora, dirigem-se até a estagiária e solicitam também a sua ajuda).

T16. Professora: *parem de andar pela sala, fiquem em seus lugares.*

T17. (Há um movimento dos alunos e muitas conversas na sala, pois nem todos os alunos dominam o sistema de escrita, e a professora tenta fazer as intervenções, mas não consegue verificar todos os registros escritos naquele momento. Esta atividade de escrita dura praticamente 40 minutos).

(videogravação - Quarta –feira, 03 de maio de 2017)

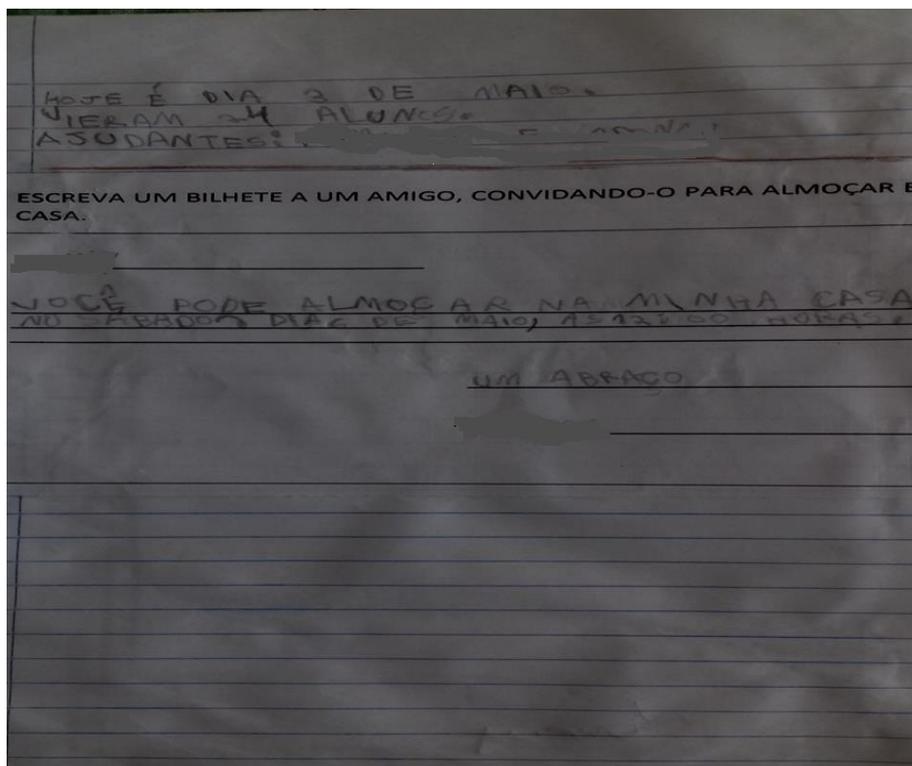


Figura 1: foto do caderno de Nil (cópia realizada da lousa)

Nil realiza a cópia do que a professora escreve na lousa com a ajuda da estagiária, (figura 1). Com intuito de desenvolver um trabalho voltado para o letramento escolar, professora e pesquisadora iniciam um trabalho em parceria, elegendo, nesta situação, a escrita do bilhete, por ser uma prática social de letramento e que não se constitui apenas na alfabetização (KLEIMAN, 1995). Todavia, a professora propõe a escrita de um bilhete para um amigo, convidando-o para um almoço, situação que gerou o seguinte questionamento:

“posso realmente convidar um amigo”. Observamos uma contradição na situação, em que a proposta é escrever um bilhete, mas a situação neste caso não é real. Essa proposta de escrita marca uma situação mecânica. Em relação a isso, Brito (2002) explica que essas situações acontecem no contexto escolar, sem interlocução, pois escrevem apenas por escrever, uma atividade sem interlocução.

No turno 5, notamos uma mudança na proposta da organização dos alunos, e mesmo estando juntos, não se apoiam para a realização das atividades. Nil participa, impulsionado pela colega, como verificado entre os turnos (10 e 12); ao ter sido por ela escolhido, retribui com sorriso e, com a ajuda da estagiária, escreve seu bilhete.

No t 13 percebemos a estagiária ajudando Nil na realização da sua escrita, ditando as letras e relacionando-as com determinados sons para que o aluno consiga escrever. No entanto, no t 15 observamos que os demais alunos também necessitam e solicitam ajuda (professora, pesquisadora e estagiária) para fazer os seus registros escritos. Desta forma, a ajuda não é oferecida apenas a Nil, um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. Os alunos estão em processo de desenvolvimento da linguagem escrita e precisam de auxílio, assim como Nil. Os modos de ajuda que a estagiária oferece a Nil são nomear as letras, relacionar letras com sons – assim, a estagiária parece se orientar por um determinado “método de alfabetização” – pelo método fônico.

Observamos algumas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho, apontadas pela professora, e no modo de organizar o trabalho com os alunos, colocando-os em duplas, permitindo, então, uma maior interação entre os alunos. O uso do cartaz, em que a professora aponta para as partes constitutivas do bilhete, é eficaz como recurso auxiliar e pode nortear a escrita dos alunos. No entanto, a escrita do “faz de conta”, nos dizeres da própria professora, marca as contradições das situações em que a escrita realiza-se na escola; mesmo que previamente professora e pesquisadora tivessem uma organização para um trabalho no viés do letramento, na prática o seu desenvolvimento ainda é lento. A esse respeito, Vigotski (2007) explica que o desenvolvimento humano é um processo longo, dinâmico e que é possível de transformação nas relações sociais mediadas.

4.1.3 Episódio 3 – bilhete para mãe

A professora Clara, dando continuidade ao planejamento da escrita dos bilhetes, anuncia a escrita de um bilhete para as mães e responsáveis pelos alunos.

- T 1. Professora: *Agora vamos escrever o bilhete para a mamãe.* (Entrega novamente metade de uma folha de sulfite para os alunos. Tem um coração desenhado na folha).
- T 2. Nil: (fica em silêncio).
- T 3. Estagiária: (questiona Nil) *O que você quer escrever para a sua mãe?*
- T 4. Nil: *que gosto dela.*
- T 5. (As crianças começam a falar, algumas gritam, outras levantam-se).
- T 6. Professora: *Vamos fazer silêncio, fiquem em suas carteiras, levantem o dedo quem quiser falar.*
- T 7. Professora: *Cada um vai falar o que pensa, e depois eu vou escrever no quadro para vocês copiarem.*
- T 8. Ana: *posso escrever o meu diferente?*
- T 9. Professora: *pode, mas primeiro, vamos escrever juntos.*
- T 10. Um aluno diz: *mãe, te amo.*
- T 11. Nil: (levanta o dedo) *mãe, gosto muito de você*
- T 12. Lara: *Obrigado por tudo.*
- T 13. Professora: *Quando as mulheres forem escrever a palavra de agradecimento, devem dizer 'obrigada' e os meninos dizem 'obrigado'.*
- T 14. *Os alunos foram falando suas ideias* (e a professora organizou de forma coletiva um único bilhete de agradecimento para as mães e o registrou na lousa. Alguns alunos escreveram o próprio texto, de forma diferente).
- T 15. Nil: (continua em seu lugar, com um olhar atento a tudo que está sendo dito, olha para os colegas)
- T 16. Estagiária: *vamos, Nil, pega seu lápis e vamos registrar a escrita do bilhete.*
- T 17. Professora: *quando terminarem de escrever o bilhete para a mamãe podem desenhar e também colorir bem bonito, pois vou colocá-los em um mural para que no dia da reunião, as mães o leiam e os leve para casa.*
- T 18. Nil: (informa para a pesquisadora) *titia, amanhã é meu aniversário.*
- T 19. Pesquisadora: *que bom! Quantos anos você vai fazer?*
- T 20. Nil: *sete anos.*
- T 21. Professora: *amanhã cantaremos parabéns para ele.*
- T 22. Nil: (copia e ilustra o bilhete da lousa).
- T 23. (A aula é finalizada, pois os alunos seguem com outro professor para a aula de Educação física).
- (videogravação - Quarta -feira, 03 de maio de 2017)

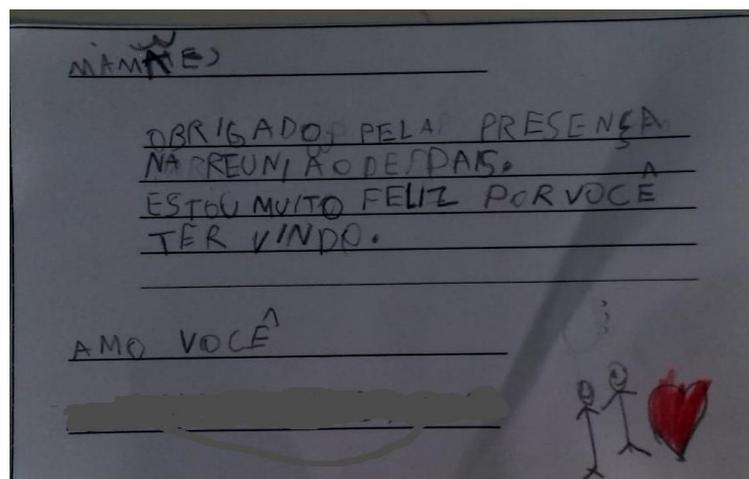


Figura 2: (cópia da lousa) escrita do bilhete a ser entregue para Teresa, mãe de Nil

A escrita do bilhete é feita por Nil (figura 2), que copia o texto que foi produzido conjuntamente pelos alunos e registrado na lousa pela professora Clara.

Diferentemente do episódio anterior, essa sugestão de escrita (bilhete de agradecimento) foi planejada de forma conjunta pela pesquisadora e professora e possibilitou um trabalho como prática social que não se organiza apenas no campo do “faz de conta”, já que este tem um destinatário real – as mães ou responsáveis –, o que é diferente da escrita do primeiro bilhete.

Destacamos neste episódio o modo como a professora organiza a atividade: primeiro, dá voz às crianças para comentarem o que querem escrever no bilhete; a partir disso, ela organiza um texto e o escreve na lousa. Ao fazer isso, a professora envolve todos os alunos na atividade e cria possibilidades do “desenvolvimento humano através de espaços colaborativos e acessíveis para a aprendizagem” (PAIXÃO; OLIVEIRA, 2018, p. 87).

Refletimos também que escrever bilhetes para as mães como uma das atividades da semana da família, fato que se encaixa nas datas comemorativas – como o Dia das Mães – faz parte da cultura escolar, isto é, práticas que são institucionalizadas e, muitas vezes, ocorrem sem uma maior reflexão sobre elas e nem sempre contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Saviani (1984) argumenta que atividades com caráter comemorativo só fazem sentido na medida em que podem enriquecer as atividades curriculares. No episódio, a professora vale-se dessa data para propor o trabalho envolvendo a escrita, como prática social.

Mais especificamente, analisamos ainda os modos de participação de Nil na relação com a estagiária que o acompanha. Nos gestos de ensinar da estagiária, nos turnos (3 e 16), percebemos como ela convoca Nil para realizar a atividade. Notamos que Nil está envolvido,

interessa-se e participa: manifesta-se oralmente perante o grupo dizendo que gosta da mãe nos turnos (4 e 11); está atento ao que se passa no turno 15; nos turnos (17, 18, 19 e 21), Nil fala sobre o seu aniversário. Vemos o modo como Nil – que está sendo tratado com uma criança com DI – situa-se no tempo e no espaço: sabe a data de seu aniversário, sabe que é amanhã, que fará 7 anos. Assim, questionamos: Por que Nil é tratado como uma criança com DI? Por que precisa da estagiária ao seu lado? Nil realiza a cópia da lousa e ilustra seu texto (turno 22, figura 2). Refletimos sobre o processo da escrita, e o que é necessário para a sua elaboração. Dessa forma, a escrita precisa fazer sentido para Nil, como para os demais alunos e deve ser ensinada nos seus contextos reais de produção.

Ao analisarmos essa situação, remetemo-nos às ideias de Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos. O bilhete escrito é um gênero que só faz sentido se tiver um destinatário. Nil e as demais crianças mostram estar motivadas para realizar a proposta da professora, pois a escrita tem endereçamento, o enunciado endereça-se a alguém em um contexto social. A questão não é aprender para escrever um gênero, mas produzir uma escrita que tem uma função; nesta proposta de escrita de bilhete, observamos a possibilidade da autoria. Nil, ao enunciar que vai escrever para a mãe, assume essa autoria; isto é posto em funcionamento pela palavra. Percebemos a participação de Nil e dos demais alunos inseridos em uma atividade significativa, o que pode ser um caminho para a aprendizagem. O aluno, com o auxílio do outro, em atividades coletivas, orientadas, pode se envolver e, assim, vai elaborando os conceitos escolarizados.

4.1.4 Episódio 4: elaboração de carta resposta

Situação: Os alunos estavam sentados individualmente em suas carteiras, um atrás do outro. Nil ocupa a primeira carteira próxima à porta da sala de aula; do seu lado esquerdo está Sônia e eu estou de frente para ele. Clara retoma a história que apareceu no livro “O carteiro chegou”, lembrou alguns fatos ocorridos anteriormente e disse “*ontem assistimos ao vídeo, hoje vamos ouvir a história que a tia pesquisadora*” trouxe. *A história que eu acabei de ler é igual à que vocês conhecem?* Alguns alunos respondem que sim, outros dizem não. Clara diz que cada autor escreve de um jeito, isto é, imprime a sua versão à história. A professora mostra as imagens do livro com a parte da frente do envelope onde está escrito o destinatário e o endereço: Sr. e Sra. Urso, Sítio Três Ursos, Bairro Mato Dentro. “*Agora vou entregar*

para vocês a carta. Nesta carta Cachinhos pede desculpas por ter entrado na casa da família urso, comido o mingau do ursinho e por ter quebrado a cadeirinha do ursinho e, em relação a isso, informa que seu pai irá consertar a cadeirinha. Despede-se e assina ‘Cachinhos Dourados’. Em seguida faz um convite ao ursinho, convidando-o para sua festa de aniversário de oito anos. Agora vamos escrever uma carta em resposta ao pedido de desculpas da Cachinhos e ao convite para a festa de seu aniversário de oito anos”. Clara distribui uma folha para os alunos com o enunciado ‘resposta a Cachinhos Dourados’. Os alunos manifestam as ideias para a escrita, e a professora escreve a carta no quadro. A participação de Nil com ideias para a escrita da carta coletiva da resposta a Cachinhos Dourados será o foco de nossa análise.

T1. Clara: *Cachinhos mandou a carta para a família urso, certo?*

T2. Alunos: *Sim*

T3. Clara: *agora temos que pensar em uma resposta. Cada um de vocês é um ursinho e o que você vai escrever como resposta para a Cachinhos. Aconteceram muitos fatos, e primeiro vamos pensar na resposta e depois eu vou escrevendo aqui no quadro o pensamento de vocês, pensem.*

T4. Giovana: *tia, a Cachinhos vai fazer aniversário.*

T5. Nil: (observa a colega que fala, olha para a estagiária, para a pesquisadora)

T6. Clara: *Vamos pensar e organizar as ideias. A tia vai ajudar vocês. Quem já pensou levanta a mão para falar, vou escrever no quadro e só depois vocês vão escrever na folhinha de vocês.*

T7. Kauan: *desculpas aceitas.*

T8. Clara: *muito bem (sorri), antes vamos pegar a carta da Cachinhos; o que tem no início da carta?*

T9. Lara: *Sr. e Sra. Urso.*

T10. Clara: *é uma saudação.*

T11. Giovana: *já sei, podemos escrever oi!*

T12. Clara: *temos que obedecer a estrutura da carta.*

T13. Lara: *vamos escrever assim: querida Cachinhos Dourados.*

T14. Clara: *isso, e (escreve no quadro) não escrevam no caderno ainda, (deixa um espaço e escreve). Como vai?*

T15. Any: *eu te desculpo.*

T16. Nil: (olha e fica com a mão no rosto)

T17. Estagiária: (levanta-se para pegar um lápis para o aluno Nicolas).

T18. Pesquisadora: (senta-se do lado de Nil) *você pode ajudar (incentivando-o a participar da atividade).*

T19. Nil: *eu vou falar.*

T20. Clara: *ainda não é para copiar, o ursinho é muito educado e lê o que está escrito, apontando do quadro. Querida Cachinhos, como vai? Não se preocupe.*

T21. (os alunos querem falar ao mesmo tempo e a professora diz: levantem a mão)

T22. Lara: *eu aceito o seu pedido de desculpa.*

- T23. Clara: *prestem atenção, vocês têm que levantar a mão para falar.*
- T24. Nil: (levanta a mão)
- T25. Clara: *o que você quer falar?*
- T26. Nil: *se ele aceita brincar.*
- T27. Clara: *isso aí! O ursinho vai convidar a Cachinhos para brincar, vamos escrever assim.*
- T28. Nil: *você quer brincar aqui em casa?*
- T29. Clara: (escreve a ideia no quadro) *para pergunta usamos interrogação.*
- T30. Pesquisadora: *muito bem* (sorri para Nil)
- T31. Clara: (prosegue com a escrita, ouvindo a participação dos alunos). *Agora vocês podem copiar a nossa carta resposta a Cachinhos.*
- T32. Nil: (inicia sua escrita)
- T33. Estagiária: (vai ajudando Nil oralmente e apontando no caderno o lugar em que ele deve copiar para fazer o registro no caderno).
- T34. Clara: *Prestem atenção nos espaços que deixei no quadro, para as informações não ficarem misturadas. Vou esperar vocês escreverem a carta que fizemos e depois faremos o desfecho.*
- T35. (Os alunos copiam as informações e Clara circula pela sala, olhando como os alunos estão escrevendo).
- T36. Clara: quem está escrevendo a carta?
- T37. Alunos: *o ursinho*
- T38. Clara: *isso! Como vamos fazer o desfecho?*
- T39. Nicolas: *tia um beijo.*
- T40. Clara: *sim, um beijo ursinho.*
- T41. Nil: (olha, escuta e escreve as informações que estão no quadro, com a ajuda da estagiária)
- T42. Any: *tia, você escreveu obrigado.*
- T43. Clara: *vocês estão assumindo o papel do personagem urso, por isso escrevemos obrigado.*
- T44. Clara: *para terminar, o que fazemos com a carta?*
- T45. Giovana: *colocamos no correio.*
- T46. Clara: *antes de colocar no correio, onde colocamos a carta?*
- T47. Nil: (coloca a mão no rosto e fica olhando)
- T48. Giovana: *colocamos no envelope.*
- T49. Clara: *entrega o desenho do envelope com a parte da frente e de trás.*
- T50. Giovana: *o que vamos escrever?*
- T51. Clara: *na parte da frente é o destinatário*
- T52. Nil: *o que é isso?*
- T53. Clara: *é o endereço de quem vamos enviar a carta. Para quem vamos enviar esta carta?*
- T54. Any: *é para Cachinhos.*
- T55. Giovana: *e o outro lado?*
- T56. Clara: *é o remetente*
- T57. Giovana: *é quem está escrevendo*
- T58. Clara: *neste caso é o ursinho. Agora cole a carta e o envelope no caderno de vocês.*

(Videogravação quarta-feira, 31 de maio de 2017).

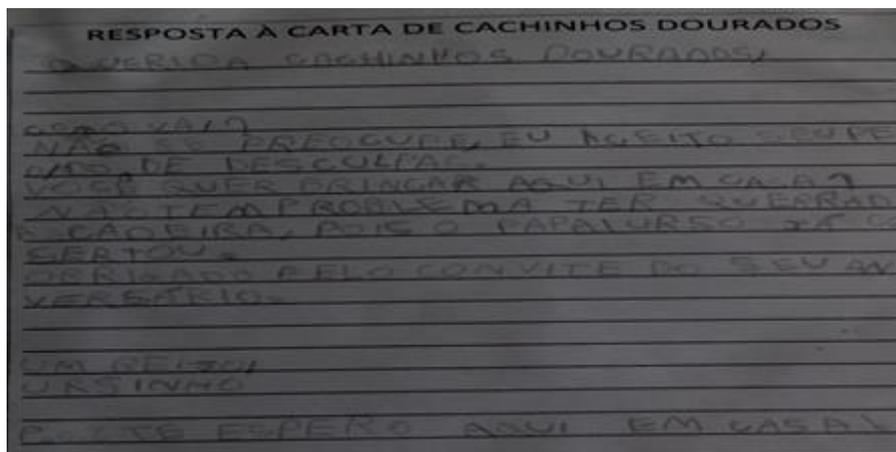


Figura 3, escrita da carta feita por Nil

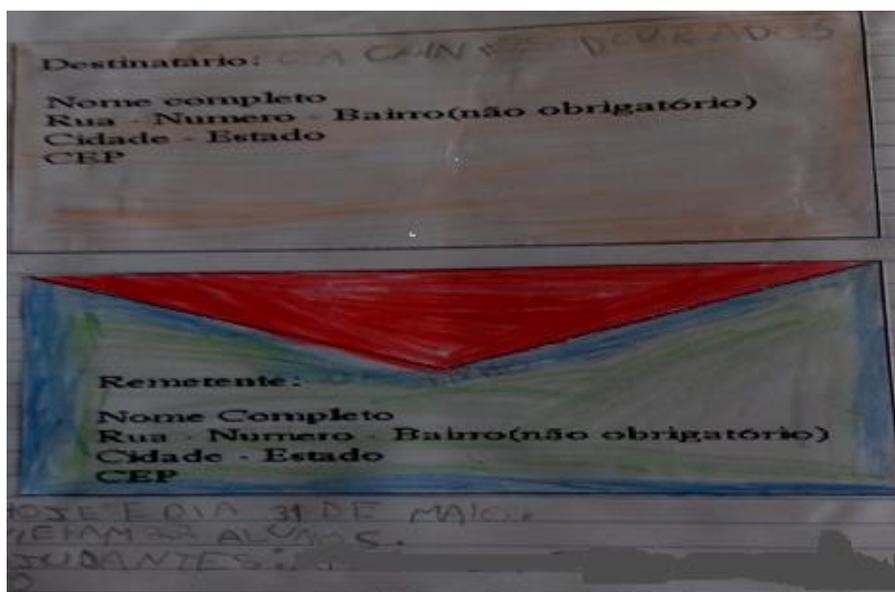


Figura 4, escrita do envelope feita por Nil

Nil fez a cópia na sua folha (figura 3) a partir da escrita na lousa realizada por Clara. Neste contexto, percebemos que os sujeitos participam por meio de enunciados, nos turnos (1, 2, 3 e 5), de um contexto previamente discutido e de conhecimento dos alunos, que vai ajudar a discussão e enredar os fatos, do ato da Cachinhos Dourados de mexer nas coisas dos outros, do ursinho, sem a permissão do mesmo. Vemos uma preocupação da professora nos turnos (10 e 12), uma intencionalidade com as formas do texto e com os seus aspectos estruturais.

Neste sentido o objetivo é elaborar uma resposta ao pedido de desculpa da Cachinhos; no turno 15 a aluna informa que aceita o pedido de desculpas. Vimos aí as produções dos dados sendo discutidas. Conforme Bakhtin (1997), elas acontecem na produção dos diálogos,

e nesta situação os alunos assumem a autoria no lugar do ursinho. Seguidamente, fazem um convite. Nil, impulsionado pela pesquisadora (T 18), que o incentiva a participar da conversa (turnos 24, 25, 26, 27 e no turno 28), sugere *you want to play here at home*. Assim como os demais alunos, Nil participa da atividade.

Nesta direção, Freitas e Monteiro (2016) discutem as situações de alunos com DI no contexto escolar; que a eles não são oferecidas práticas sociais significativas, por apresentarem dificuldades no processo de abstração. Normalmente o trabalho com esses alunos é realizado por tarefas descontextualizadas e desprovidas de sentido. As autoras explicam que a elaboração de conceitos científicos só é possível de acontecer para todos os alunos se lhes forem oferecidas diversas formas de trabalho e “não apenas, práticas homogêneas. Essa amplitude de possibilidades precisa ser orientada sobre o campo da significação, compreendida como produção social, que ocorre em diferentes práticas sociais.” (FREITAS; MONTEIRO, 2016, p 374).

Chamamos a atenção para as condições e contradições do trabalho em sala de aula envolvendo as práticas sociais letradas. Na atividade proposta, a escrita como prática social entrelaça-se a uma situação imaginária: a professora envolve as crianças em um faz de conta, “somos ursos que estamos escrevendo para a Cachinhos Dourados”. As crianças envolvem-se na atividade e adentram o mundo do simbólico de modo que a escrita parece fazer sentido para eles. Pinto (2010), em conformidade com Vigotski (2009), explica que a imaginação tem um papel importante por envolver o funcionamento simbólico. Para a autora, a imaginação está relacionada à “cognição e é à base da atividade criadora, da transformação da natureza em cultura” (PINTO, 2010, p. 8). Destarte, o entrelaçamento entre “pensamento, palavra e conceito que envolve a atividade imaginativa do sujeito, um ser que produz suas próprias condições de existência ao mesmo tempo em que busca sentido para ela” (PINTO, 2010, p. 39).

No turno 29, Clara escreve a ideia de Nil na lousa e complementa: *for questions we use interrogation*. O modo como a professora direciona a situação marca uma contradição: mesmo por meio de uma atividade significativa com sentido para os alunos envolvidos pela função imaginativa, a professora apresenta a preocupação com os aspectos formais da língua como o ponto de interrogação, o uso do masculino e feminino e a constante preocupação em seguir a estrutura da carta. Conforme Geraldi (2002), o trabalho com textos na sala de aula deve ser mediado por situações de interação e não com a função de responder as demandas do professor e das convenções da língua. No entanto, compreendemos que é papel da escola fazer a sistematização e ensinar as convenções da língua e suas regras. Assim,

percebemos que Clara faz da situação uma oportunidade para explicar o uso da pontuação. A pesquisadora, no turno 30, demonstra satisfação pela participação de Nil, e ele responde com sorriso. O aluno realiza a cópia desta escrita com a ajuda da estagiária (t 33, figura 3). Para Vigotski (2009), as situações de fala, quando acontecem nas vivências das crianças, são facilmente compreensíveis. O autor explica que o mesmo não ocorre na escrita, pois em muitos casos a necessidade interna da escrita está ausente. Todavia, nesta situação, mesmo que Nil não escreva com autonomia, ele realiza a cópia, que tem um sentido para o aluno; mediado pelas práticas pedagógicas planejadas pela professora e pesquisadora a ele oferecidas, configura-se em um caminho como forma de aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual, realizado nas relações sociais. Observamos as discussões do grupo e a importância do trabalho da professora em articular a situação e conduzir para a questão usual do envelope (figura 4), explicando os significados de remetente e destinatário (turnos 51 e 53), com discussões sobre as características do envelope e a função do mesmo. No turno 52 Nil faz a pergunta *para que serve isto?* A atividade planejada motivou os alunos a escreverem. Vigotski (2001) afirma que o social tem origem direta com o cultural; o desenvolvimento cultural tem ligação direta no plano social. Não é a deficiência em si que vai determinar o desenvolvimento, mas as oportunidades oferecidas ao sujeito no contexto inserido. No entanto, chamamos a atenção para a contradição envolta no desenvolvimento das atividades, visto que no turno 58 a professora solicita aos alunos que cole o envelope no caderno, atividade que se caracteriza na esfera da simulação, ou seja, acontece como uma atividade escolar.

4.1.5 Episódio 5: elaboração de um convite de aniversário

Situação: Os alunos estavam organizados em dupla, Nil está sentado próximo à porta; do seu lado esquerdo estava a aluna Giovana e eu estava sentada de frente para Nil. Clara apresenta novamente os modelos de convites, inclusive um de bodas de pratas, que eu havia levado. Mostra ainda um convite que a escola enviou para os pais sobre a festa da família. Neste dia, seu objetivo era iniciar o trabalho com o convite para a festa que estávamos organizando para os alunos aniversariantes do primeiro semestre. A professora direciona-se para a parede do fundo da sala de aula, onde está o quadro de aniversariantes, os alunos

viram-se para a professora, que começa a falar o nome dos alunos e suas respectivas datas de aniversário.

Ela entrega um modelo de convite pronto para os alunos, destes comprados com modelo de apresentação do Rei Leão, apenas para inserir destinatário, data, endereço e remetente. *Hoje quero que vocês conheçam a organização de um convite, o que tem na parte de dentro (informações principais como, data, hora, local) e na parte da frente (a quem se destina). Após preencherem estas informações, colem o no caderno de vocês. Vocês têm um modelo de convite e agora vão receber um papel (metade da folha de sulfite). Vamos imaginar que confeccionaremos um convite, o convite da sua festa de aniversário, se vocês não souberem a data exata de seus aniversários, poderão consultar o quadro de aniversariantes da sala e depois vamos enfeitar os convites com os perfuradores. Cada aluno terá seu convite e poderá convidar neste momento a pessoa que quiser, depois faremos um mural com o convite escrito por vocês. Vocês terão como ajuda o modelo que entreguei para vocês. E, claro, se quiserem podem fazer a escrita diferente. Escrevam no meio da folha, para depois poderem enfeitar.* Clara pontua a importância no capricho para a escrita do convite e evidencia que podem olhar nos modelos de convites apresentados para a escrita dos seus convites.

T1. Nil: *tia, preciso de um lápis.*

T2. Clara: *você precisa cuidar melhor do seu material (entrega o lápis e vai até a carteira com Nil). Você tem que ficar no seu lugar com a colega e pensarem juntos no que escrever neste convite.*

T3. Giovana: *senta aí, Nil, vamos escrever.*

T4. Clara: (começa a ajudar alguns alunos a escreverem coletivamente) *enquanto alguns alunos estão escrevendo o convite, vamos escrever um convite juntos, eu escrevo a ideia de vocês no quadro, como podemos começar a escrita do nosso convite Nil?*

T5. Nil: *convidando a pessoa.*

T6. Clara: *sim, mas como organizamos essa escrita?*

T7. Nil: (olha para a professora, coloca a mão no queixo bocejando) *convido você*

T8. Clara: *isso (escreve no quadro).*

T9. Nil: (olha para a professora e escreve na sua folha).

T10. Clara: *olha como começamos o convite (shi... pede silêncio) o Nil já falou 'convido você' e eu completei' convido você e sua família', e aí?*

T11. Giovana: *vamos, Nil, escreve aí no seu caderno.*

T12. Nil: (registra em seu caderno).

T13. Clara: (barulho de carteiras, conversas paralelas) *fica quietinho aí, festa de quê?.*

T14. Clara: *isso, vocês estão fazendo direitinho e, para concluir, o local", (pede silêncio) "os alunos do segundo ano devem ter modos, fazer silêncio para pensar na escrita. Agora cada aluno vai escrever a data correspondente ao aniversário de vocês.*

- T15. Nil: (fica parado)
- T16. (Os alunos começam a buscar as informações no quadro de aniversariantes da sala).
- T17. Pesquisadora: *você sabe a data do seu aniversário?*
- T18. Nil: *eu nasci em maio.*
- T19. Pesquisadora: *sim, maio é o mês em que você nasceu, mas e o dia você sabe?*
- T20. Nil: (olha para a pesquisadora) *não.*
- T21. Pesquisadora: *vai lá no quadro e procura seu nome.*
- T22. Giovana: *é, Nil, no quadro está o nome de todos os aniversariantes desta sala.*
- T23. Nil: *levanta-se e vai buscar a informação.*
- T24. Pesquisadora: *isso, procura seu nome.*
- T25. Nil: (dirige-se ao quadro e volta para seu lugar).
- T26. Pesquisadora: *e aí, você viu a data?*
- T27. Nil: *vi, mas eu não sei escrever a data.*
- T28. Pesquisadora: *vamos lá, eu te ajudo, leve a sua folha para registrar a data.*
- T29. Nil: (olha, levanta as sobrancelhas, pega a folha e o lápis).
- T30. Pesquisadora: *Procure seu nome.*
- T31 Nil: *achei, tia, meu nome está aqui.*
- T32. Pesquisadora: *sim, é seu nome, e em que dia do mês você nasceu?*
- T33. Nil: *tia, tem o 1 e o 0.*
- [...]
- T 34. Nil: *vou convidar meu vô.*
- T 35. Giovana: *eu vou convidar minha madrinha.*
- T 36. Pesquisadora: (ajuda Nil a escrever o nome de seu avô).
- T 37. Clara: *quem já terminou de escrever o convite pode enfeitar e eu vou colar no nosso mural.*

(Videogravação, quarta-feira, 07 de junho de 2017).

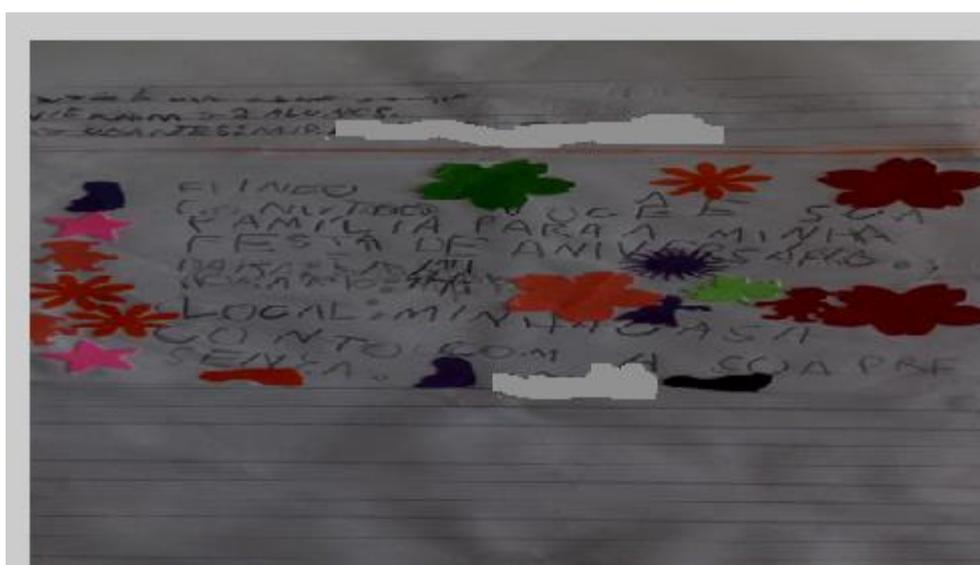


Figura 5: escrita feita por Nil

Nil é sempre convocado a participar das situações em sala de aula, como observado nos turnos 4 a 12. Dessa forma, integra o grupo e contribui para as discussões. A professora faz uma proposta envolvendo uma situação imaginária – um convite para a festa de aniversário que acontecerá na escola, mas devem inserir as devidas datas em que nasceram, sendo que o destinatário não recebe o convite, que serviu apenas para um treinamento e foi fixado no mural da escola. Clara está sempre marcando uma preocupação, esperando que os alunos realizem atividades mediadas por um modelo ao entregar para os alunos um convite pronto do “Rei Leão”, apenas para que eles insiram as informações, mas que não serão utilizadas.

Clara oferece situações que partem do imaginário ao propor aos alunos a escrita de um convite para a própria festa de aniversário. Os processos imaginativos têm papel essencial, o que, para Pinto (2010), colabora nas transformações mentais; os significados não estão prontos e acabados e devem estar em funcionamento nas relações discursivas. Com isto, Pinto (2010, p. 45) considera o “o princípio da interfuncionalidade como base do funcionamento mental, o imaginado tem seu papel na aquisição do conhecimento e desenvolvimento do pensamento” Por outro lado, as situações de imaginação, não persistem, pois a preocupação em realizar uma escrita padronizada perdura e minimiza as oportunidades para espaços mais abrangentes da imaginação.

Clara faz uso de alguns recursos auxiliares, quando apresenta diferentes convites para os alunos e pontua os seus devidos usos. Por meio da palavra, explica as situações em que fazemos uso de convites e apresenta um tipo de convite que a própria escola fez para convidar a comunidade escolar para suas festividades. Os alunos guiam-se pelos significados. Para Bakhtin (2006), é através das interações e dos diálogos que as pessoas constituem-se socialmente. O uso do gênero convite mobiliza uma situação do contexto real e, neste caso, é usado para situar os alunos nas esferas de sua circulação social.

Mesmo diante de uma situação de simulação (escrita de um convite para uma pessoa que não será convidada), Nil atribui sentido à atividade, mediado pela pesquisadora, em relações dialógicas; a pesquisadora provoca-o a buscar mais informações no quadro dos aniversariantes da sala para inserir no seu suposto convite, percebido entre (os turnos 19 e 34). Nesta situação, a prática de letramento desloca-se da esfera social e se transforma em uma atividade escolar, após, Nil direciona o seu convite para seu avô. Nos turnos 36, 37, 38, a pesquisadora ajuda o aluno a escrever o nome de seu avô (figura 5). Nil faz a cópia do seu convite, mas com atribuição de sentido. Mediado pelas propostas pedagógicas, a escrita vai se constituindo por uma significação.

4.1.6 Episódio 6: elaboração lista de doces e salgados

Situação: os alunos estavam organizados em fila, um atrás do outro. Nil está sentado próximo à porta. Clara informa que a estagiária saiu e que agora vamos nos organizar na sala com a ajuda de colegas. Sento-me de frente para Nil. A professora, dando continuidade ao nosso trabalho da semana anterior, em que fizemos a carta-resposta (atividade referente à história Cachinhos Dourados), anuncia:

T1. Clara: *Vocês se lembram que no final da carta, a Cachinhos aproveitou para fazer um convite ao ursinho, só que o convite dela não tinha o formato de convite (a professora quer dizer que o convite foi feito na própria carta e não em um formato padrão de convites). A tia trouxe alguns modelos de convite. Olha, este é um modelo de convite de casamento, tem uma apresentação diferente com o nome dos noivos, de seus familiares e o informe da data com dia, horário e local do casamento. Eu trouxe outro modelo de convite de chá de bebê que também informa a data, hora e local e geralmente pedem para trazer alguma coisa, as meninas devem saber.*

T2. Nil: *tem de levar fralda.*

T3. Clara: *Isso, Nil, falou muito bem. Por que será que pedem fralda?*

T4. Nil: *é que bebê usa muito.*

T5. Clara: *Tem o chá de panela.*

T6. Giovana: *neste chá pedem coisas para a cozinha.*

T7. Isabela: *é, e tem que acertar as brincadeiras.*

T8. Clara: *Sim, tem vários tipos de convite (entrega uma folha para os alunos com exemplos de alguns convites, solicita que leiam silenciosamente e em seguida realiza a leitura oral com todos).*

T9. Clara: *Sim, tem vários tipos de convite (entrega uma folha para os alunos com exemplos de textos de alguns convites, solicita que leiam silenciosamente e, em seguida, realiza a leitura oral com todos).*

T10. Pesquisadora: *(segue a leitura com Nil, acompanhando-a por meio de uma régua)*

T11. Clara: *Colem a folha no caderno Clara. Agora vamos pensar na festa de aniversário da Cachinhos. O que será que vai ter na festa da Cachinhos?*

Clara entrega uma folha com um enunciado “Cachinhos dourados convidou o ursinho para a sua festa de aniversário. Escreva uma lista de doces e salgados que o ursinho poderá encontrar em sua festa”. No final desta folha tinha algumas imagens de alguns alimentos. “Cada um vai escrever a sua lista, vamos pensar nas letrinhas”.

T12. Clara: *Cada um vai escrever a sua lista de doces e salgado, na folha que entreguei para vocês já tem alguns desenhos e vocês podem usá-los.*

T13. Pesquisadora: *o que você quer escrever? (dirigindo-se à Nil)*

- T14. Nil: *quero escrever doce.*
- T15. Pesquisadora: *por quê?*
- T16. Nil: *eu gosto.*
- T17. Pesquisadora: *tudo bem, eu te ajudo.*
- T18. Nil: *como se escreve, tia?* (fica olhando para a pesquisadora)
- T19. Pesquisadora: *o que você acha?*
- T20. Nil: *d e.*
- T21. Pesquisadora: *sim é o d, a letra d, e depois da letra d?*
- T22. Nil: *d, o.*
- T23. Pesquisadora: *sim, e agora, o que você vai escrever?*
- T24. Nil: *s e.*
- T25. Pesquisadora: *escreve com a letra ce.*
- T26. Clara: *estou vendo que tem crianças com algumas dúvidas para escrever algumas palavras, podem me trazer que eu escrevo aqui no quadro.*
- T27. Nil: *tia, eu gosto de coxinha, como escreve?*
- T28. Clara: *vou escrever no quadro, e o que mais?*
- T29. (Os alunos falam e a professora escreve)
- T30. Nil: (levanta e leva o caderno para a professora olhar).
- T31. Clara: *isso, está escrito corretamente, vamos ler o que já escrevemos.* Alunos: (realizam a leitura).
- T32. Nil: *tia, escreve pizza* (fica esperando com a mão na boca).
- T33. Clara: (pede que os alunos realizem a leitura da lista por fileira). *Quero que só as meninas leiam a lista e agora só os meninos.*
- T34. Nil: *e como se escreve pizza?*
- T35. Clara: (escreve a palavra no quadro) *todos estão de parabéns, escreveram a lista e fizeram a leitura.* (Videogravação, quarta-feira, 07 de junho de 2017).

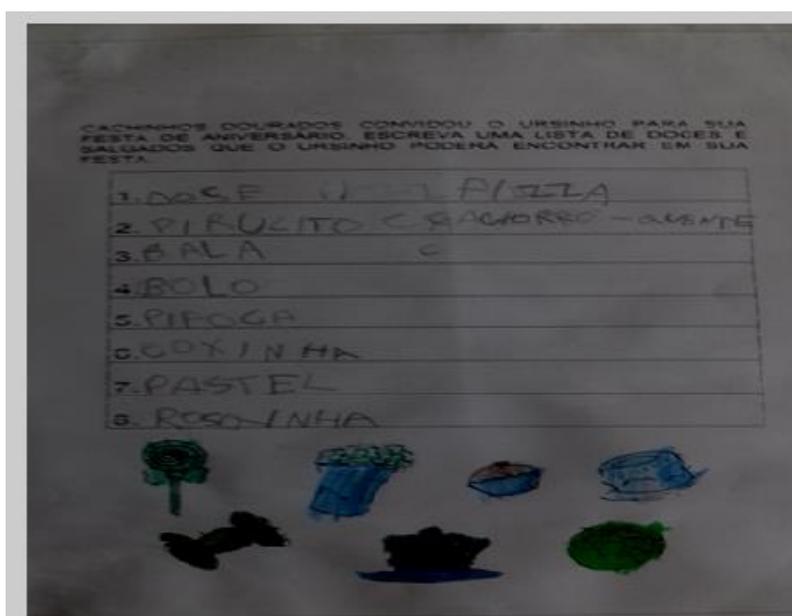


Figura 6: cópia do quadro feita por Nil

Nesse episódio, a professora propõe uma atividade com a intenção de dar continuidade às várias características do gênero ‘convite’. Ela traz alguns modelos de convite para os alunos e explica que, a depender da ocasião, há um tipo de convite. Destacamos os modos de participação de Nil durante o desenvolvimento da atividade proposta pela professora. Quando a professora comenta sobre o convite para o chá de bebê, ele mostra ter conhecimento sobre o assunto nos turnos (3 a 5). Consideramos aqui que, como Nil tem irmãos menores e a sua mãe estava grávida, certamente esse assunto era de conhecimento do aluno. No entanto, estas situações aconteceram apenas para mostrar aos alunos as diferentes situações em que o uso do convite pode ser feito.

Na sequência da atividade, a professora solicita a escrita de uma lista de doces e salgados, objetivo do trabalho nesta aula, entre os turnos 13 e 25. A pesquisadora convoca Nil a fazer um registro de uma palavra que ele queira escrever. Nil decide escrever a palavra ‘doce’ (turno 14). Ele solicita ajuda da pesquisadora, mas, com relativa autonomia, vai dizendo quais as letras que compõem a palavra. Antes de escrever, ele diz a letra, solicitando a confirmação da pesquisadora se está correto. A pesquisadora intervém para chamar a atenção que é com ‘c’ e não com ‘s’, como ele havia sugerido nos turnos 20 a 25. Nessa situação, vemos Nil escrevendo. Recorremos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2001, 2007) e notamos que ele já tem conhecimentos sobre a escrita e também que precisa de ajuda para as questões ortográficas, por exemplo. Constatamos, desse modo, as possibilidades de Nil para a elaboração do texto escrito: quer escrever, sabe o que quer escrever, conhece as letras, relaciona os grafemas com os fonemas. Por meio da palavra, dos gestos, dos textos escritos que a todo o momento perpassam as relações pedagógicas, o desenvolvimento da linguagem escrita vai acontecendo.

Percebemos ainda o interesse de Nil pela escrita quando pergunta para a professora sobre como escrever as palavras ‘coxinha’ e ‘pizza’ (turnos 27 e 32). Essas situações poderiam ter sido mais exploradas pela professora; todavia, ela opta apenas em escrever as palavras na lousa, para que os alunos as copiem. Nil interessa-se em saber como escrever as palavras que, para ele, têm um sentido – coisas que gosta de comer – doce, coxinha, pizza. Com isto, Silva (2008) pontua que a criança, quando interage em seu meio, percebe que as pessoas e coisas identificam-se por uma palavra, permitindo a comunicação por meio de sua forma sonora. No ato de brincar, de desenhar, esse processo é usado pela criança, constituindo o que Vigotski (2001) indicou como pré-história da língua escrita. Este momento é importante para a criança perceber a função social da escrita e posteriormente apropriar-se do sistema

alfabético. Dessa forma, no início do processo de alfabetização as crianças escrevem o que elas gostam.

Smolka (1996) considera que a aprendizagem da escrita, como escrever listas e palavras aleatórias, não seja apenas o processo de alfabetização, mas significa a constituição da escrita como significação. É o caso da lista que vai sendo elaborada e fazendo sentido para Nil e demais alunos. Fazer lista é uma situação que ocorre na vida das pessoas; para Kleiman (2010), essa significação como prática social vai ao encontro das práticas pedagógicas que podem ser planejadas com textos no cotidiano dos sujeitos. O intuito de fazer o registro desta lista aconteceu para listar doces e salgados e posteriormente foi usada pelos alunos, pela professora e pela pesquisadora como referência para a organização do cardápio da festa coletiva dos aniversariantes da sala.

Neste eixo de análise: Práticas de letramento escolar da simulação da escrita para a prática social: condições e contradições do processo salientamos as condições e contradições do processo de um trabalho envolvendo práticas sociais letradas. Observamos, nos episódios, a professora e a pesquisadora procurando realizar um trabalho com a escrita, no viés do letramento. A professora enfatiza propostas de simulação para que a escrita aconteça, enaltece os aspectos formais da língua portuguesa. Assim, em meio a propostas que visam a uma escrita com função social – escrever bilhete, listas, entre outras, notamos as atividades que ‘simulam a escrita’ e se apartam da perspectiva de um trabalho voltado para o letramento social. Todavia, as atividades de simulação da escrita provocam a participação dos alunos, inclusive a de Nil, com possibilidade para a imaginação, diálogo e conseqüentemente para o desenvolvimento da escrita. Tendo em vista que o desenvolvimento acontece de forma processual, em um movimento dialético, de avanços e retrocessos, compreendemos que tanto a professora como a pesquisadora estão também se apropriando de novos modos de realizar a prática pedagógica.

4.2 Eixo II: Práticas de letramento social : (im)possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita

4.2.1 Episódio 6: apresentação do livro “o carteiro chegou”

Situação: As carteiras estavam organizadas em duplas. Nil ocupa seu lugar na primeira carteira junto com uma colega e a estagiária. Clara dá as boas-vindas aos alunos, fazem a pauta do dia, os alunos copiam em seus cadernos e a professora anuncia que a partir daquele dia iniciariam um trabalho planejado junto comigo³³. Na sequência, seguimos com os alunos para a sala de informática. Os alunos são organizados sobre um tapete, a professora mostra o livro “O Carteiro chegou” para os alunos e avisa que a história seria apresentada no telão (o livro foi fotografado e apresentado com o recurso do *power point* para uma melhor visualização). A professora inicia apresentando a capa do livro.

T1. Professora Clara: *Alguém conhece estes personagens aqui?*

T2. Carlos: *é o Gato de Botas.*

T3. (Começa um barulho, uma euforia e a professora pede silêncio).

T4. Clara: *quando quiser falar levante a mão.*

T5. (Os alunos vão falando os nomes dos contos e alguns alunos como Tales fala parte de algumas histórias).

T6. (Nil levanta a mão, a professora pergunta) *você conhece algum personagem?*

T7. (Nil responde): *é a vovozinha, o lobo e o gato.*

T8. Clara: *O que você sabe destes personagens?*

T9. Nil: *o lobo come a vovozinha.*

T10. Clara: *Alguém sabe mais alguma coisa sobre estes personagens?*

T11. (Os alunos vão fazendo considerações sobre os acontecimentos das histórias).

(Videogravação, quarta-feira, 17 de maio de 2017).

³³ A professora organizou um caderno específico para registrar/guardar as atividades destas aulas.

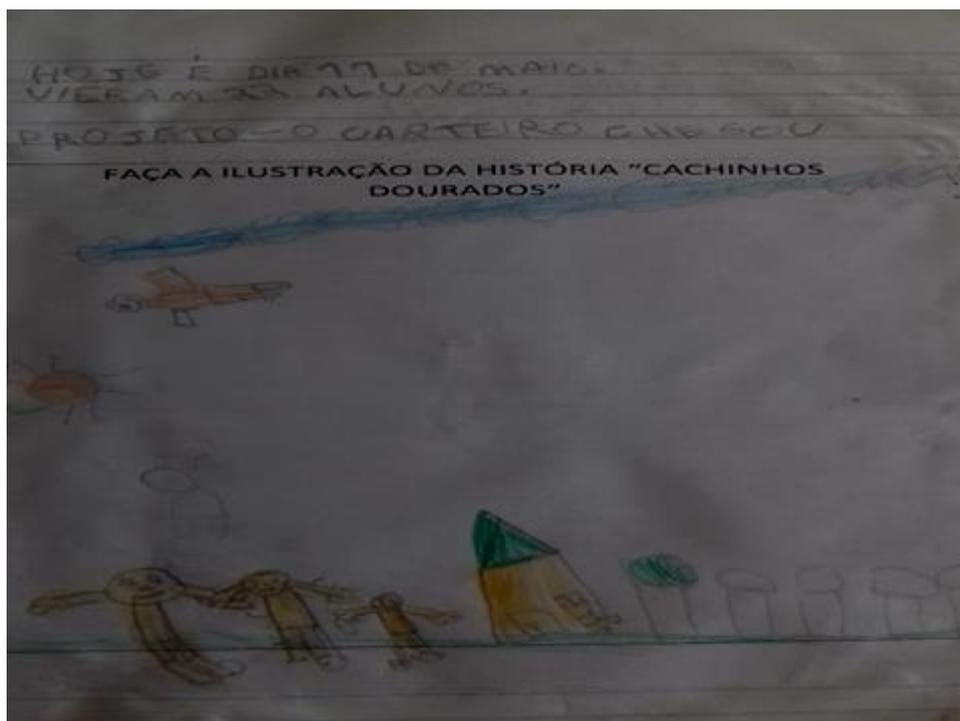


Figura 7, ilustração feita por Nil

No turno 1, vemos a professora convocando os alunos a se manifestarem sobre seus conhecimentos sobre os personagens das histórias do livro. Em conformidade a isso, Pino (2005) afirma que os saberes são significados pelos seres humanos, por meio da mediação semiótica. Através da ajuda do outro, Nil interpreta o mundo à sua volta. A atividade cultural do contar história vai sendo apropriada neste contexto interativo tanto para Nil como para os demais alunos. A história é contada fazendo uso da apresentação em *power point* e do próprio livro, visto que este traz diferentes gêneros discursivos - carta, bilhete - entre outros que foram apresentados aos alunos.

Na dinâmica dialógica, vemos os alunos participando; por meio da palavra revelam seus saberes sobre as histórias. Nil vai contribuindo e fazendo parte deste grupo de trabalho pela sua fala no turno 7, “*é a vovozinha, o lobo, o gato*”, e no turno 9, “*o lobo come a vovozinha*”. Conforme Tuleski, Chaves e Barroco (2012), a linguagem é um processo social e histórico e essa construção é realizada no trabalho com o outro. As autoras remetem um importante papel às vivências. Os alunos trazem de outras experiências vividas e que foram significativas – por exemplo, quando eles vão falando sobre as histórias, os personagens que conhecem, eles trazem para a situação os conhecimentos que já têm sobre isso.

O contar histórias não aconteceu de forma direta; antes, foi discutido pela palavra do outro – pela palavra da professora, pelo livro, objeto cultural, instrumento técnico-semiótico que medeia a relação das crianças com o objeto de conhecimento – a linguagem escrita.

Na sequência da contação da história do livro, os alunos retornaram para a sala de aula. Clara solicita aos alunos a realização de um desenho a respeito de um dos contos citados no livro e Nil faz a ilustração da história (figura 7). Nesta direção, Jorge e Freitas (2012) argumentam a favor de um trabalho, no contexto escolar, com práticas que valorizam as atividades simbólicas, do desenho, permeadas pela palavra que antecede a linguagem escrita, pois são indícios da aprendizagem da escrita. O jogo simbólico, o gesto, o desenho mediado pela palavra, conforme Vigotski (2007), antecede a linguagem escrita. Atividades que precisam ser valorizadas no contexto escolar.

Segundo Vigotski (2007), o domínio que liga os gestos aos signos escritos, o significado do desenho, é o início do simbolismo de primeira ordem, sendo os gestos realizados com a mão semelhantes aos traçados do lápis. A representação gráfica aparece mais tarde, dando origem a algum objeto. O desenho é uma linguagem gráfica que acontece tendo a linguagem verbal como base. Para o autor, o desenho da criança é o estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

As discussões realizadas no contexto da sala de aula, em conformidade com Kleiman (1995), baseiam-se em uma prática discursiva e, posteriormente, implicará em uma escrita com significado para esse grupo social e que não se viabiliza apenas por atividades mecanizadas de leitura e escrita.

4.2.2 Episódio 7 –elaboração convite festa coletiva

Situação: Os alunos estão em suas carteiras, organizados em fila. Nil ocupa a primeira carteira próxima à porta e a pesquisadora está sentada de frente para Nil, Clara inicia a atividade explicando aos alunos que iriam trabalhar com a escrita do convite para a festa que estavam organizando. Clara entrega aos alunos uma folha com o convite, já com indicação das informações que deveria ter – data, hora, local, de modo que os alunos deveriam completar o convite com essas informações.

T1. Giovana: *Quem vamos convidar?*

T2. Clara: *Podemos convidar a diretora, as supervisoras, a tia que limpa a nossa sala e os tios da cozinha que fazem o nosso lanche, o que vocês acham?*

T3. Giovana: *Eu queria convidar minha prima.*

T4. Clara: *Só podemos convidar pessoas aqui da escola.*

T5. Nil (fica parado, olhando para a professora)

T6. Clara: *Nil, quem você quer convidar?*

T7. Nil: *Tia Sônia?* (refere-se à estagiária)

T8. Clara: *Sim, podemos convidá-la.*

- T9. Nil: (sorri) (fica feliz em poder convidar a estagiária)
 T10. Lara: *Eu posso convidar a supervisora?*
 T11. Clara: *Sim, pode.*
 T12. Lara: *Adorei!*
 T13. Clara: *Presta atenção, vocês devem escrever as informações corretamente, para as pessoas entenderem do que se trata. Eu ajudo vocês escreverem o nome dos convidados.*
 T14. Lara: *Eu já sei escrever sozinha.*
 T15. Nil (fica olhando).
 T16. Giovana: *escreve, Nil, o nome da tia Sônia.*
 T17. Nil: (abaixa a cabeça)
 T18. Clara: *Eu te ajudo* (escreve na lousa o nome da estagiária)
 T19. Nil: (copia no seu convite o nome que a professora escreve na lousa)
 (videogravação, quarta-feira, 21 de junho de 2017)

Nesta atividade sugerida pela professora, a escrita acontece como prática social, pois se destina a festa de aniversário de alguns alunos da sala, o que os motiva a escrever. Percebemos as situações dialógicas estabelecidas entre a professora e Nil. Clara convoca Nil a participar; no turno 6, ela informa que só pode convidar para a festa pessoas da escola e o aluno entende as regras da situação; no turno 7, Nil sugere convidar a estagiária. A professora apoia a sua sugestão no turno 8. Clara continua a dar informações de como prosseguir na realização da atividade turno 13. Nil é incentivado pela colega Giovana, no turno 16, a escrever o nome de sua convidada. Vimos aí a aluna apropriando-se dos gestos de ensinar da professora. No entanto, Nil abaixa a cabeça, turno 17, e no turno 18, a professora interpreta esse gesto de Nil, oferecendo ajuda a ele. Como estratégia, ela escreve na lousa o nome para que ele copie. Assim, ele também pode participar da atividade de escrita. Nesta dinâmica, notamos os modos de participação da professora e dos alunos: convocar Nil para a escrita, oferecer ajuda e inserir o nome na lousa.

Ao direcionar o seu convite à estagiária, Nil atribui uma significação a sua escrita. Em episódios anteriores, vimos que Nil, em colaboração com a pesquisadora, por meio de pistas orais, elabora a escrita e consegue escrever a palavra ‘doce’. Todavia, notamos que a professora, ao oferecer ajuda a Nil, sempre opta pelo caminho da cópia. No campo educacional, sabemos que há muitas demandas para os professores, como cumprir cronograma, atender as exigências legais, preparar os alunos para fazer tanto provas internas como externas, a exemplo da Provinha Brasil³⁴; nos primeiros anos escolares a questão da alfabetização dos alunos é fortemente cobrada por parte dos professores. Por essa razão, em muitas situações a prática pedagógica passa por um aligeiramento, perdendo as reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Neste caso, acrescentamos ainda o fato de que Nil, por ser diagnosticado com deficiência intelectual, pode estar despertando uma baixa

³⁴ Avaliação aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino fundamental da rede pública, que tem por finalidade verificar a qualidade da alfabetização e o letramento dos alunos.

expectativa da professora em relação às condições de aprendizagem da escrita. Ainda assim, consideramos que a escrita, como funcionalidade, acontece por meio da cópia, mas, neste caso, a cópia deixa de ser uma mera atividade mecânica e passa a ocupar outro sentido - é o nome da estagiária que Nil quer convidar para a festa, alguém que ele conhece e tem vínculos afetivos.

Chamamos a atenção nesse episódio para as condições favoráveis ao desenvolvimento da linguagem escrita, pela via do letramento. Conforme Tinoco (2004), organizar um trabalho com o uso dos gêneros discursivos requer considerar as formas de diálogos dos sujeitos por meio dos usos da escrita. Nesta direção, a escrita ocorre com sentidos e não meramente por exploração de um determinado gênero. Diferentes modos de participação da professora e dos alunos envolvem uma prática de letramento que ocorre pelo diálogo e pelo gesto de ensinar.

Para refletir sobre essa situação, recorremos a Vigotski (2011) na possibilidade de se pensar em caminhos de aprendizagem para o aluno, pautados nas relações sociais. Nil participa da elaboração da escrita do convite, mesmo que ainda não consiga escrever com autonomia. Percebemos nos gestos dos alunos as relações que vão se estabelecendo, por meio da linguagem oral, da gestual e da escrita. Pelas relações sociais partilhadas, Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento é impulsionado. A atividade realizada em colaboração com seus pares mais experientes, neste caso, a professora e a colega Giovana, que o incentivam a escrever e torna-se uma possibilidade de desenvolvimento.

Com base nas proposições de Vigotski (2001), de que a aprendizagem interfere no rumo do desenvolvimento, é que as práticas pedagógicas oferecidas aos alunos, principalmente ao que apresentam particularidades em seu processo de desenvolvimento, devem ser pensadas e planejadas para haver sentido e possibilidade efetivas de aprendizagem.

4.2.3 Episódio 8 – elaboração do cardápio festa de aniversário

A professora Clara, dando continuidade ao planejamento da festa, propõe à turma a elaboração da lista de salgados e doces para a festa.

T1. Clara: *vamos pensar primeiro nos salgados.*

T2. Giovana: *tia, eu gosto de quibe.*

T3. Clara: (registra as informações dos alunos)

T4. Júlia: *do que você gosta Nil?*

T5. Nil: *eu* (com a mão na cabeça, pensativo)

T6. Júlia: *fala alguma coisa para a tia escrever?*

T7. Nil: *cachorro-quente.*

- T8. Pesquisadora: *fala alto, para a professora ouvir.*
 T9. Nil: (levanta a mão)
 T10. Clara: (pede silêncio) *falem baixo, prestem atenção para não falar a mesma coisa do colega.*
 T11. Nil: (continua com a mão levantada)
 T12. Clara: *só vou atender quem levantar a mão para falar.*
 T13. Júlia: *tia, o Nil levantou a mão.*
 T14. Clara: (hum) *adoro cachorro-quente* e (escreve no quadro).
 T15. Clara: *Já está bom, já temos vários tipos de salgados, agora vamos pensar nos doces.* (Os alunos falam vários tipos de doces e bolos com recheio, a professora sugere que se faça uma votação em relação ao tipo de bolo)
 T16. Clara: *vamos ver qual é a preferência de vocês, pois normalmente na festa de aniversário temos vários salgados, docinhos, mas bolos têm apenas um tipo.*
 T17. Júlia: *Adoro bolo de aniversário.*
 T18. Nil: *Eu gosto mais de coisas salgadas.*
 T19. Clara: (anota as preferências dos alunos no quadro)
 T20. Carlos: *Nossa tem muito sabor de bolo, e agora?*
 T21. Clara: *vamos fazer uma votação.*
 T22. Nil: (observa a conversa)
 T23. Clara: *vou registrar aqui os sabores que mais apareceram e vocês votam, escolhe o que faremos na nossa festa.* (Os alunos falam e a professora registra, no final da votação o bolo escolhido foi o de chocolate com recheio de brigadeiro e beijinho e cobertura de brigadeiro e coco ralado)
 T24. Júlia: *Nossa, que delícia!*
 T25. Clara: *Este é o bolo prestígio.*
 T26. Júlia: *E vai ter este bolo na nossa festa?*
 T27. Nil: (observa e fica com a cabeça baixa)
 T28. Clara: *Sim, vai ter e o bolo e será feito pela tia Cláudia.*
 T29. Júlia: *Olha, tia, o Nil não gostou da escolha.*
 T30. Clara: *Por quê você não gostou?*
 T31. Nil: *Eu gosto mais de bolo de cenoura com cobertura de chocolate.*
 T32. Júlia: *É, mas o bolo escolhido foi o bolo prestígio.*
 T33. Clara: *Agora, vamos escrever no caderno o nome do bolo escolhido.*

(videogravação, quarta-feira, 21 de junho de 2017)

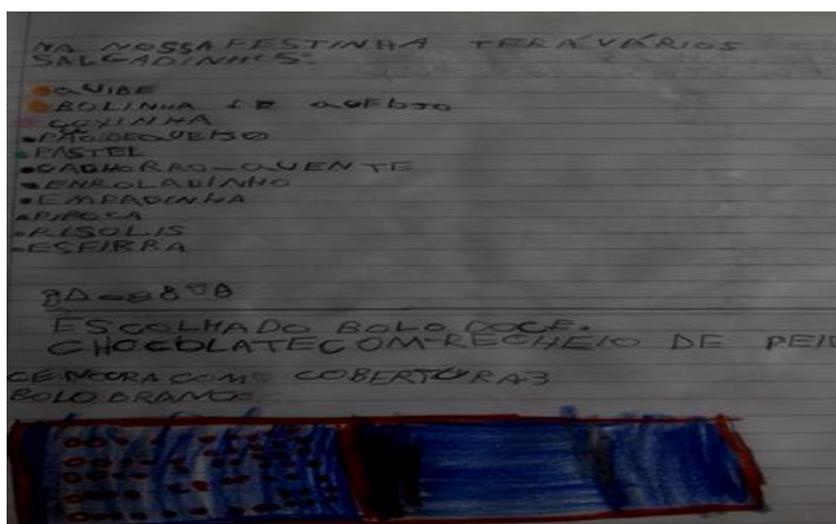


Figura 8: foto do caderno de Nil (lista de doces e salgados)

Neste episódio, notamos os modos de participação de Nil, que fica atento aos diálogos estabelecidos pelo grupo e é convocado a participar do planejamento do cardápio a ser servido

na festa. Nos turnos 4 e 6, impulsionado pela colega, o aluno é convocado a falar; no turno 7 ele sugere um salgado a ser servido na festa; no turno 8 a pesquisadora intervêm para que Nil aumente o tom de voz e, com isso, possa opinar como os demais alunos, participar da atividade. Os alunos participam de uma negociação, por meio de uma votação, para a escolha do bolo a ser servido na festa. Nil demonstra insatisfação na escolha do bolo e fica com a cabeça baixa (turnos 23 a 27). Questionado pela professora (turno 30), Nil expressa a sua preferência pelo bolo de cenoura com cobertura de chocolate, mas, impelido pelo argumento da colega Júlia (turno 32), Nil concorda com a votação e realiza a cópia da lista de doces e salgados, como os demais alunos da sala de aula.

Observamos Nil posicionando-se e fazendo escolhas diante da proposta de atividade. Nesta situação, a linguagem, signo por excelência, assume seu papel, em que os alunos posicionam-se e realizam as reflexões; nessas relações, apropriam-se dos conhecimentos. A linguagem escrita e falada, para Vigotski (2001), constitui o principal sistema que modifica interiormente o ser humano no seu processo de desenvolvimento.

Bakhtin (2006) e Vigotski (1995, 2000) afirmam que a linguagem constitui o pensamento e a consciência na produção de sentidos e surge nas interações sociais, nas situações em que os sujeitos vivenciam mediados pela linguagem.

Na sequência, os alunos ilustram a atividade com desenhos (figura 8). Nil participa em diferentes atividades de linguagem como a oralidade, a escrita, o desenho. Pelos estudos de Luria (2014) e Vigotski (2007), a aprendizagem da linguagem escrita caracteriza-se, sobretudo, na atribuição de significados, pelos gestos, desenhos; vimos nesta atividade um trabalho real que supera as práticas mecanizadas. Nesta prática pedagógica, de acordo com Kleiman (2010), a escrita do gênero lista acontece como prática social para atender aos interesses dos alunos ao planejarem a festa dos aniversariantes, colocando em funcionalidade os usos da língua e não o exercício de um determinado gênero.

4.2.4 Episódio 9: exploração oral de receitas de bolo

Situação: Os alunos estavam organizados em fila, um atrás do outro, e realizaram a pauta do dia; em seguida, a professora pediu para organizarem as carteiras em semicírculo. Clara havia pedido, como tarefa para casa, que os alunos trouxessem uma receita e, se

possível, que fosse a receita do bolo escolhido para a festa dos aniversariantes. Os alunos estavam eufóricos para mostrar as suas receitas.

T1. Clara: *quem conseguiu trazer a receita do nosso bolo?*

T2. (Os alunos estavam agitados), *eu trouxe, respondiam alguns, eu não consegui, trouxe outra receita.*

T3. Nil: *tia, minha mãe escreveu pra mim.*

T4. Clara: *deixa-me ver.*

T5. Nil: (leva a receita até a professora).

T6. Clara: (apresenta a receita aos alunos) *olhem, a receita tem uma organização, primeiro vem o nome da receita, os ingredientes e o modo de fazer.*

T7. Lara: *a minha receita está modo de preparo*

T8. Clara: *mas quer dizer a mesma coisa, modo de fazer e modo de preparo.*

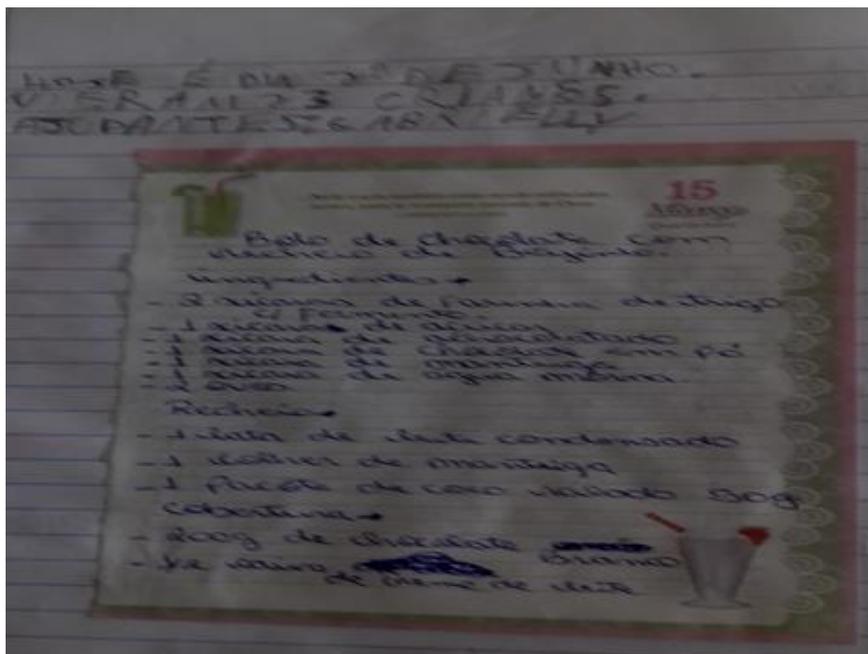
T9. Carlos: *como vamos cozinhar?*

T10. Júlia: *e para usar o liquidificador?*

T11. Nil: *e para assar o bolo?*

T12. Clara: *vamos ver como faremos esta receita.*

(videogravação, quarta-feira, 22 de junho de 2017)



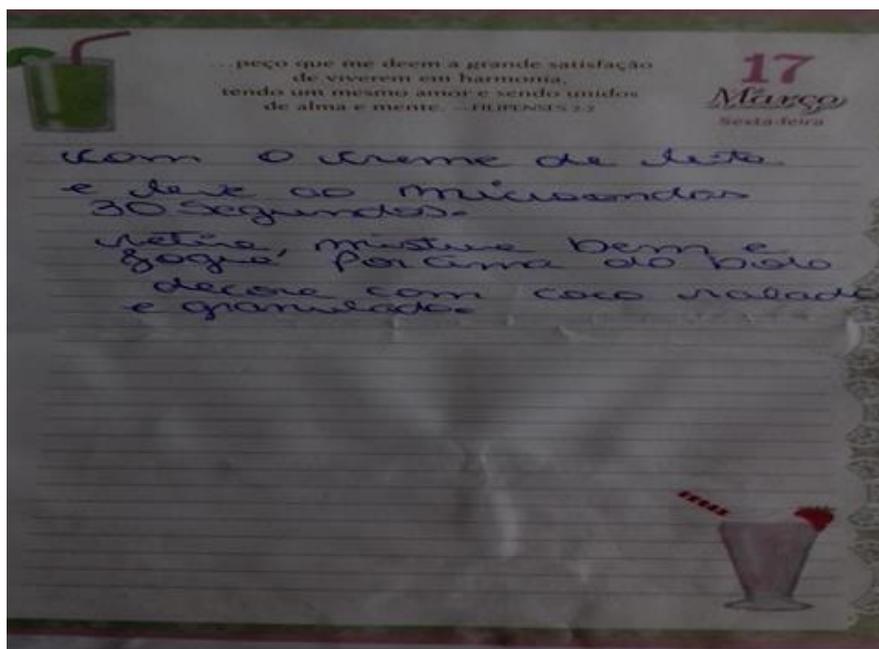


Figura 9: escrita da receita enviada pela mãe de Nil

Nil apresenta a tarefa (figura 9) e informa *foi minha mãe que escreveu pra mim* (turno 3). A mãe está envolvida com a vida escolar do filho e colabora na socialização de sua receita. As propostas da escrita são compartilhadas com as famílias, na solicitação de receitas para serem partilhadas na sala de aula. No turno 6, a professora aproveita as receitas dos alunos para mostrar as características do gênero receita; no turno 7, a aluna Lara relata que a sua está diferente “modo de preparo”, e a professora (turno 8) explica que existem maneiras diferentes de escrever, mas que significam a mesma coisa. Os alunos envolvem-se; porém, na sequência, Clara explica aos alunos que não poderão fazer a receita na cozinha da escola, pois as cozinheiras estão preparando as refeições para todos os alunos da escola. Explica ainda que, para usar a cozinha, é preciso um cuidado com a higienização dos alimentos. Nos turnos 9, 10 e 11 surgem os questionamentos, quanto à possibilidade da execução da receita e ao uso dos utensílios, liquidificador e forno para fazer o bolo. Observamos as condições em que o trabalho acontece: a organização da sala em semicírculo para que todos pudessem se olhar e socializar as suas receitas. O trabalho serviu para trabalhar com o gênero, mas não teve função social, pois, devido às condições, Clara não fez uso de nenhuma delas.

4.2.5 Episódio 10: organizando ideias para a escrita da receita de chá

Situação: Os diálogos e a proposta de escrita são os direcionamentos da professora para realizar o trabalho com os alunos. Clara entrega aos alunos uma folha xerocada com o envelope, estando endereçada ao lobo mau.

T1. Clara: *o que está escrito aí?*

T2. Eduardo: (segue fazendo a primeira leitura)

T3. Clara: (inicia a leitura) *ilustríssimo senhor lobo mau. Casa da vovozinha, Estrada do moinho* (esta é a parte da frente do envelope da carta que o carteiro entregou para o lobo). *Colem esta folha no caderno.*

T4. Clara: (Agora vou entregar uma correspondência que o senhor lobo mau recebeu dentro deste envelope, entregue pelo carteiro). *Vocês farão a leitura silenciosa.* (movimenta-se entre os alunos e se dirige a Nil).

T5. Nil: (Olha para a professora).

T6. Clara: (*vamos, coloque a régua aqui, dirigindo-se a Nil, e aponta para o texto*).

T7. Nil: (levanta a sobrancelha, olha para a professora e abaixa a cabeça seguindo a leitura da professora).

T8. Clara: (realiza a leitura).

T9. Nil: (acompanha a leitura seguindo as palavras com o dedo e com os olhos).

Em seguida, Clara realiza a leitura para todos os alunos e Nil continua acompanhando a leitura realizada pela professora. A carta foi endereçada ao Sr. Lobo Mau e assinada por um advogado que representava os clientes ‘Chapeuzinho vermelho’ e ‘os três porquinhos’, com suas devidas acusações, cobrando uma indenização devido a suas trapaças ocorridas nos contos com os personagens citados; caso não fosse paga amigavelmente, iriam cobrar na justiça, pois o lobo passou a morar na casa da vovozinha.

T10. Clara: (realiza algumas perguntas) *será que o seu lobo mau pagava o aluguel da casa?*

T11. Alunos: *não.*

T12. Clara: *será que o seu lobo tinha permissão para usar a roupa da vovó?*

T13. Alunos: *não.*

T14. Clara: *será que o lobo mau se desculpou por ter destruído a casa dos três porquinhos?*

T15. Alunos: *não.*

A professora encerra a leitura informando que a carta foi subscritada, digo, assinada pelo advogado e que este modelo de carta é uma ordem de despejo.

T16. Clara: *vocês se lembram de que conversamos sobre as trapaças do lobo mau?*

T17. Alunos: (respondem sim).

T18. Clara: *agora o lobo tem que pagar o que deve. Esta situação não acontece só nas histórias, acontece também na vida real e se as contas, como o aluguel, água, luz, não forem pagas, recebemos uma cobrança, que pode ser enviada pelo advogado.*

T19. Anny: *tia, posso falar?*

T20. Clara: *(espere um pouco) temos que honrar com nossos compromissos. (agora fala, Anny).*

T21. Anny: *de verdade, na vida real, isso acontece se não pagar as contas corta a nossa água, luz.*

T22. Clara: *sim, é isso mesmo.*

T23. Nil: *(fala baixo para a pesquisadora) tia, minha mãe procurou um advogado para falar do meu pai.*

T24. Pesquisadora: *falar o quê?*

T25. Nil: *da pensão, meu pai não anda pagando a pensão.*

T26. Pesquisadora: *depois podemos falar sobre isso.*

Os alunos manifestam-se sobre esse assunto, com vários exemplos vividos por eles ou vividos por conhecidos deles.

T27. Clara: *como será que o lobo reagiu a esta carta?*

T28. Maria: *tia, o lobo deve ter ficado muito bravo, ou o guarda pode ter prendido ele.*

T29. Nil: *tia, eu acho que ele fugiu.*

A professora continua a conversar com os alunos: Vamos pensar que o lobo leu esta carta perto do carteiro, mas vamos imaginar que quem recebeu a carta enviada foi uma falsa vovó. Ela leu a carta e ficou furiosa e resolveu fazer um chá para servir ao carteiro.

T30. Clara: *como será que ia ser este chá?*

T31. Giovana: *eu não sei, mas eu não ia tomar.*

T32. Maria: *acho que tinha veneno.*

T33. Clara: *o que mais vocês acham que tinha neste chá?*

T34. Nil: *remédio que dorme.*

T35. Clara: *sim, pode ser um sonífero.*

T36. Nil: *o que é isto?*

T37. Clara: *O nome do remédio, Nil, que você falou para a pessoa dormir.*

(Videogravação, quarta-feira, 27 de setembro de 2017).

No episódio, a professora lê o texto e, durante a leitura, Nil pôde acompanhar com o apoio da régua, conforme orientação da professora (turno 5), possibilitando sua participação na atividade. O modo como a professora introduz a atividade (ler para todos, dar um caminho para Nil acompanhar a leitura) permitiu a todos terem acesso ao conteúdo do texto. Smolka (2009) reflete que a apropriação pela criança de práticas culturais (como é o caso da leitura) implica intensa participação da criança. Como apontado por Vigotski (2000), é nas/pelas relações sociais que o homem constitui-se e se apropria dos instrumentos e signos de sua cultura.

Na sequência da atividade (turno 19), a professora desloca a situação imaginária (carta para o lobo mau) para situações da vida cotidiana (correspondências de cobranças). O que podemos refletir sobre esse modo de a professora trabalhar com o gênero carta? Inicialmente, ela procura dar sentido à atividade por meio de uma história ficcional, algo que poderia motivar mais os alunos; na busca de fazer um trabalho que envolvesse práticas sociais que usam a escrita com funções específicas (KLEIMAN, 1995), ela propõe uma reflexão que parta de situações mais reais. Notamos que isso mobiliza os alunos, que passam a relatar experiências vividas.

Refletimos que esse foi um caminho encontrado pela professora com a intenção de buscar a significação (atividade humana como práticas sociais). Nos dizeres de Smolka (2010), nas relações de ensino, os sentidos vão sendo produzidos (ou não) na dinâmica dialógica, nas práticas sociais, mediadas pela palavra. No turno 25, Nil elabora uma situação, em comparação com seu pai, relacionada à sua vivência familiar. Para Bakhtin (2006), a língua caracteriza-se como um signo no movimento de fala, enunciação na realidade viva. Não se recebe a língua pronta; ela se insere na comunicação verbal e dessa forma desperta a consciência.

Neste jogo discursivo, os alunos envolvidos apresentam diferentes fatos ligados ao assunto exposto pela professora e criam sentidos no contexto da discussão (pagar conta), relatando diferentes situações que trazem de suas vivências. No entanto, no turno 26, a pesquisadora interrompe uma discussão com Nil, visto que no espaço escolar nem sempre o tempo é favorável para se tecerem todas as discussões, devido ao cumprimento do planejamento.

No turno 28, Clara faz um questionamento, buscando retomar a atividade, com foco para a situação imaginária. Notamos que os alunos começam a dar respostas, inclusive Nil, que diz que o lobo fugiu igual seu pai, que foi embora e não assumiu os seus compromissos. A professora introduz um novo elemento na situação (o lobo disfarçado de vovó leu a carta e resolveu fazer chá para o carteiro). A partir daí os alunos começam a dar ideias de como seria o chá, Nil participa, sugerindo que tivesse remédio para dormir, provavelmente trazendo para a situação imaginária algo de sua experiência (VIGOTSKI, 2009).

Chamamos a atenção nesse episódio para a dinâmica dialógica entre professora e alunos, mediada pela palavra. Situações imaginárias entretidas às experiências reais vão sendo tecidas pela professora e seus alunos. Isso nos remete a uma reflexão sobre o princípio da interfuncionalidade, discutido por Vigotski (2001): as funções psíquicas superiores se inter-relacionam de modo dinâmico. Conforme apontado por Delari Jr. (2011, p. 1), a relação

entre as várias funções “[...] ganham sentido na atividade de um homem concreto, e num dado jogo de relações sociais”. A escrita é um sistema semiótico, que envolve o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, portanto, coloca em ação processos de interfuncionalidade; desse modo, escrita auxilia no desenvolvimento dessas funções, ao mesmo tempo em que precisa destas para se desenvolver.

Pelas discussões realizadas entre alunos, professora e pesquisadora, há a possibilidade de ampliação de conceitos. Como podemos destacar, quando Nil dá a ideia de que no chá tinha remédio para dormir (turno 34) e, então a professora nomeia, apresenta um conceito científico – sonífero (turno 35). Vigotski (2007) explica que os conceitos cotidianos, como os conceitos científicos, influenciam e contribuem para a formação dos conceitos e assim ocorre a aprendizagem escolar, pelo coletivo. Os conceitos e as palavras não estão prontos no meio social, de modo que o sujeito compreenda-os e deles faça uso. Todavia, os conceitos são recriados e passam por transformações nas relações dialógicas. Para Padilha (2017), a elaboração conceitual está relacionada às práticas pedagógicas; a esse respeito, a autora afirma que “os professores devem respeitar os conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana, de seu meio social” (PADILHA, 2017, p.13). Esses conhecimentos contribuem para os modos da criança de ser, de pensar. Através das interações com os seus pares, as palavras passam a ter significado e as crianças passam a aprender novos significados de mesmas palavras e ações.

Sobre o uso das palavras, Fontana (1996) assevera:

“Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. No curso da utilização e internalização dessas palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplica-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento.” (FONTANA, 1996, p. 123).

Dessa forma, Vigotski (2007) explica que os conceitos cotidianos e os conceitos científicos influenciam-se, e no trabalho coletivo ocorre a aprendizagem escolar. Os conceitos e palavras não estão prontos, precisam ser recriados e transformados nas relações dialógicas.

É nesta relação que Dainez e Freitas (2018) argumentam a favor da educação social, e não é a deficiência o fator que vai impedir o processo de aprendizagem; ao contrário, o oferecimento de práticas pedagógicas tem como finalidade abrir possibilidades de

desenvolvimento e aprendizagem. Padilha (2018) certifica o papel da escola neste processo e marca a sua finalidade na elaboração de conceitos científicos.

O diálogo entre alunos e professora sobre a receita de chá torna-se o motivador para a elaboração de um texto escrito (uma receita). Esse será o foco do próximo episódio.

4.2.6 Episódio 12: receita de chá - a (im)possibilidade de escrita

Situação: Os alunos permanecem sentados individualmente em suas carteiras e estão entusiasmados, querendo colocar diferentes coisas para fazer o chá. A professora pede para que os alunos criem uma receita de chá.

T1. Clara: *qual é o nome das coisas que colocamos em nossa receita?*

T2. Giovana: *farinha, ovo, açúcar [...].*

T3. Clara: *mas vamos usar farinha para fazer o chá? (escreve no quadro a palavra 'ingrediente').*

T4. Clara: *agora imaginem que cada um de vocês seja o lobo da história e devem inventar um chá para servir ao carteiro.*

T5. Nil: *tia, não apaga o quadro (e começa a copiar a palavra ingrediente em seu caderno).*

T6. Clara: *não vou apagar, a palavra vai ficar aí.*

T7. Clara: *o que vocês precisam para fazer o chá?*

T8. Giovana: *água.*

T9. Clara: *vocês não precisam escrever a medida da água, como uma xícara, escrevam apenas os ingredientes.*

T10. Clara: *primeiro vamos nos organizar, colocando todos os ingredientes que vocês precisam para preparar a receita do chá para o carteiro. façam uma lista, uma palavra embaixo da outra.*

T11. Pesquisadora: *como você vai escrever a palavra água?*

T12. Nil: *começa com a.*

T13. Pesquisadora: *e agora?*

T14. Nil: *(mexe no caderno, olha para a pesquisadora).*

T15. Giovana: *tem que ferver a água.*

T16. Clara: *gente para fazer uma receita, primeiro tem que separar todos os ingredientes.*

T17. Pesquisadora: *depois da sílaba a, o que você vai escrever.*

T18. Nil: *u.*

T19. Pesquisadora: *antes da letra u, que letra é.*

- T20. Nil: *n, r.*
- T21. Pesquisadora: *calma, tem que repetir a palavra, qual som você ouve, não é assim falar qualquer letra.*
- T22. Nil: (olha, faz gesto de pensar).
- T23. Pesquisadora: (repete a palavra).
- T24. Nil: *g. u.*
- T25. Pesquisadora: *escreve aí, depois da sílaba a.*
- T26. Nil: (escreve a sílaba gu).
- T27. Pesquisadora: *e agora, qual é a última letra?*
- T28. Nil: *água na.*
- T29. Pesquisadora: *não, qual é a última letra que você fala da palavra.*
- T30. Nil: *a de novo, (ele escreve, levanta a cabeça e olha com sorriso).*
- T31. Pesquisadora: *você vai fazer um chá de quê? você já tomou chá de que?*
- T32. Nil: *de flor.*
- T33. Pesquisadora: *de flor? que flor é essa?*
- T34. Nil: *flor verdinha.*
- T35. Pesquisadora: *é hortelã!*
- T36. Nil: *ah, é sim! minha mãe faz pra gente.*
- T37. Pesquisadora: *vamos pensar! Você já tomou esse chá, ele é gostoso cheiroso, como será que se escreve?*
- T38. Nil: *o.*
- T39. Pesquisadora: *Isso! Só que antes da letra o, tem a letra h.*
- T40. Nil: *escreve a letra h.*
- T41. Pesquisadora: *e agora que letra falta para formar o som do hor?*
- T42. Nil: *ele diz d.*
- T43. Pesquisadora: *Será?*
- T44. Nil: *r e (escreve).*
- T45. Pesquisadora: *e agora, como se escreve a sílaba te?*
- T46. Nil: *é e.*
- T47. Pesquisadora: *sim, mas antes da letra e tem?*
- T48. Nil: (olha para a pesquisadora, levanta a sobrancelha) *é t e (escreve).*
- T49. Pesquisadora: *horte.*
- T50. Nil: *lo.*
- T51. Pesquisadora: (repete a palavra).
- T52. Nil: *le.*
- T53. Pesquisadora: *não é hortele?*
- T54. Nil: *é a.*

- T55. Pesquisadora: *la e tem acento til no ã, para formar o som do lã.*
- T56. Nil: (observa, repete o som lã e escreve).
- T57. Clara: *chá de hortelã, de camomila é muito bom, só que o lobo é um lobo bom ou um lobo mau?*
- T58. Alunos: *mau.*
- T59. Clara: *será que eu vou preparar um chá gostoso ou um chá ruim?*
- T60. Pesquisadora: *é verdade, viu, Nil.*
- T61. Giovana: *eu vou colocar pimenta no meu chá.*
- T62. Pesquisadora: *e você, Nil, o que poderia colocar no seu chá para o chá não ficar muito bom?*
- T63. Nil: *pimenta.*
- T64. Pesquisadora: *pimenta, sua colega já falou, pense em alguma coisa diferente.*
- T65. Clara: *tem um monte de gente com ideias legais, mas tem que escrever.*
- T66. Pesquisadora: (olha para Nil) *você quer escrever sua ideia?*
- T67. Nil: *quero, vou colocar gasolina h.*
- T68. Pesquisadora: *você vai escrever gasolina, vamos lá.*
- T69. Nil: *ele escreve há.*
- T70. Pesquisadora: *vamos lá, Nil, você já escreveu a palavra gato?*
- T71. Nil: (ele olha, coça os olhos) *já sei é o g!*
- T72. Pesquisadora: *Isso!*
- T73. Nil: (escreve a letra g).
- T74. Pesquisadora: *e o que mais?*
- T75. Nil: *a.*
- T76. Pesquisadora: *gaso?*
- T77. Nil: *z. e.!*
- T78. Pesquisadora: *será que é z? tem som de z, mas não é z.*
- T79. Nil: *é s!*
- T80. Pesquisadora: *isso!*
- T81. Nil: (escreve so).
- T82. Pesquisadora: *gaso.*
- T83. Nil: *li e (escreve).*
- T84. Pesquisadora: *gasolina.*
- T85. Nil: *n. a.*
- T86. Pesquisadora: (sorri).
- T87. Nil: *eu sei, eu sou esperto.*
- T88. Pesquisadora: *isso, vamos ver o que falta para terminar.*
- T89. Nil: *tia, o hortelã é para disfarçar e enganar carteiro.*

(Videogravação, quarta-feira, 27 de setembro de 2017).

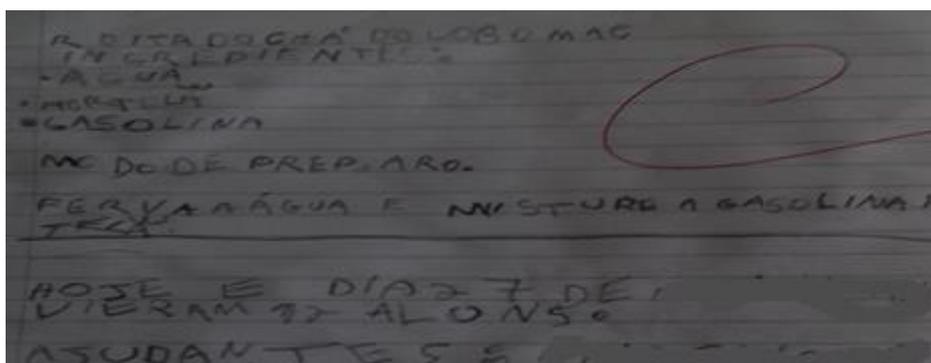


Figura 11: registro escrito feito por Nil

Neste episódio, observamos os modos como a professora e os alunos lidam com a imaginação para criar a receita do chá. No início, uma aluna diz que vai usar farinha (provavelmente remetendo a sua experiência com receitas), já que é mais comum uma receita de bolo do que uma de chá. A professora, nesse momento, insiste na esfera da realidade. A narrativa ficcional proposta pela professora (escrita de carta para o lobo, fazer um chá para o carteiro *etc.*) remete-nos a uma relação entre imaginação e cognição, e narrativas ficcionais orais ou escrita implicam em possibilidades de elevação dos modos de pensamento para níveis mais abstratos. Góes e Leite (2003) destacam que, na prática pedagógica, é comum os professores focalizarem a esfera do real em detrimento de contribuir para um deslocamento às situações mais abstratas.

No episódio, observamos um movimento da ficção para o real e vice-versa; ora a professora parece priorizar o real ao questionar o uso de farinha no chá, ora ela incita os alunos a pensarem em ingredientes não habituais para se fazer o chá, pensando que para um lobo mau o chá teria que ser diferente. A partir daí os alunos dão ideias, como colocar pimenta, e Nil sugere pôr gasolina no chá. As ideias dos alunos são aceitas pela professora. Isso nos faz refletir sobre a dinâmica da prática pedagógica (momento em que as relações intersubjetivas nem sempre são tranquilas; às vezes, há contradições que marcam o processo).

De todo modo, ressaltamos que a atividade parece ser prazerosa e significativa para Nil; Oliveira (2010, p. p. 340), em seu estudo sobre aquisição da escrita em crianças com Síndrome de Down, reflete sobre a importância de se elaborarem práticas de leitura e de escrita que sejam prazerosas e condizentes com a realidade dos alunos, pois “a criança poderá identificar sua função através de contextos significativos no interior das salas de aula”.

Outro ponto que nos chama a atenção no episódio é o papel do outro que auxilia na elaboração escrita do aluno Nil, conforme apontado por Vigotski (2007). A pesquisadora

solicita a Nil realizar a escrita das palavras ‘água’, ‘hortelã’ e ‘gasolina’ (turnos 11 a 30, 37 a 56 e 68-89) e dialoga com Nil a respeito das letras usadas para compor as palavras. A pesquisadora auxilia-o, fazendo intervenções que provocam Nil a refletir sobre a relação do som com o grafema e também chama a sua atenção para a grafia das palavras – hortelã com h, gasolina com s. Nesse movimento, na inter-relação oralidade e escrita, que “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente através da linguagem falada” (VIGOTSKI, 2007, p.141). No início, a palavra é um elo, mas, com o caminhar do processo, a fala interioriza-se e a linguagem escrita assume um caráter de simbolismo direto. Com as intervenções da pesquisadora, Nil escreve. Nesse processo de interlocução, a pesquisadora mobiliza Nil, e que, em conformidade com Geraldi (2002), a escrita deve permitir reflexões sobre a linguagem. Dessa forma, o autor explica que o aluno deve ter espaço para falar o que pensa nas situações vivenciadas, por meio de consenso ou não; neste processo, a língua é posta em funcionamento, o que possibilita a linguagem escrita.

As intervenções ajudam Nil a escrever; o aluno tem a possibilidade, através de uma prática de letramento (escrever uma receita de chá), mediado pelo trabalho em sala de aula e com a ajuda do outro, de participar da atividade elaborando a linguagem escrita. Retomamos, assim, as ideias de Vigotski (2007) sobre o papel do outro no processo de desenvolvimento. A mediação do outro e de diferentes instrumentos simbólicos é determinante para o processo de elaboração de leitura e escrita do aluno. Aquilo que Nil faz com a ajuda do outro (escrever as palavras, refletir sobre qual tipo de chá é mais adequado, em se tratando de uma receita do lobo) é um indicativo de suas possibilidades reais de desenvolvimento.

Neste eixo - Práticas de letramento social na escola: (im)possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita - buscamos destacar as possibilidades do trabalho com o letramento como prática social. Observamos a mediação da professora e pesquisadora nas estratégias usadas para a elaboração da escrita, que se transformou em um processo significativo, partindo de situações reais como escrever para se comunicar, convidar alguém para uma festa, escrever lista. Pelas observações e discussões deste eixo, notamos os gestos da professora no oferecimento de recursos auxiliares para a realização das atividades, o acolhimento do aluno Nil na sala de aula e a sua inserção nas diferentes propostas como os demais alunos. Observamos ainda que a professora Clara aproveita as situações que envolvem a escrita para investir no trabalho envolvendo a sistematização dos aspectos formais da língua (por exemplo, feminino, masculino).

Ademais, destacamos que a pesquisadora e a professora procuram caminhos para inserir Nil no grupo e nas propostas pedagógicas da sala de aula. A pesquisadora, em algumas

situações, encoraja Nil a escrever e, para isso, auxiliava-o a buscar no seu repertório os grafemas para elaborar a sua escrita. A professora, para possibilitar que Nil escreva como os demais, usa a estratégia da cópia, em muitas situações pudemos observar ela escrevendo na lousa para que Nil copiasse. Entretanto, consideramos que o encorajamento ou a cópia, por si só, não garantem o desenvolvimento da escrita de Nil. Com base na perspectiva teórica assumida neste trabalho, a escrita, como sistema simbólico, precisa ser ensinada às crianças. Nas palavras de Smolka (2012, p.7)

O conhecimento específico dos elementos e do funcionamento da escrita mostra-se fundamental no processo. Explicitar, mostrar, apontar, sistematizar, repetir, contextualizar, explorar com as crianças as mais diversas situações, falar das possibilidades de uso convoca as crianças e dá a elas condições de participar efetivamente dessa produção humana.

Ao finalizarmos este capítulo, destacamos indícios do processo de desenvolvimento da escrita de Nil, a partir do trabalho mediado pelas práticas de letramento. Notamos no decorrer do estudo, a participação e envolvimento de Nil na realização das atividades. O interesse em participar das discussões em sala de aula, emitindo opiniões e comentários, o caracterizava como integrante desta sala de aula. No início do ano, Nil se valia do crachá para realizar a cópia de seu nome, e ao final do ano o fazia com autonomia. Nil se interessava pela realização das propostas de trabalho, mantinha diálogos coerentes com seus pares, professora e pesquisadora, devido às possibilidades a ele oferecidas e das relações estabelecidas no grupo. Conseguia estabelecer relação de algumas letras ao seu som, para isso, se apoiava na oralidade para escrever palavras em seus contextos de produção, como no caso da escrita das palavras doce e gasolina (episódios 6 e 12). Realizava as atividades com interesse e as concluía. Entendemos que a relação que Nil vai estabelecendo entre grafemas e fonemas é importante para o processo da apropriação da escrita, mas, para além disso, destacamos como fundantes nesse processo as relações intersubjetivas mediadas pelas palavras e pelas atividades de leitura e escrita significativas.

Do total de 25 alunos da sala de aula observada, 15 estavam em um processo elaborado da leitura e escrita com autonomia. Estes alunos realizavam leitura com fluência verbal e as compreendia, os seus registros escritos eram realizados com letras de imprensa maiúscula e minúscula e quase não precisavam da ajuda da professora para realizá-los. Desta forma, escreviam palavras, frases e pequenos textos mediados pelas propostas de trabalho. Clara sempre fazia uso da escrita com letra de imprensa maiúscula, para que todos os alunos pudessem compreender o traçado, e em consequência o seu registro da forma correta. Cinco alunos estavam em um processo de transição escrevendo palavras e iniciando a escrita de

frases sempre com o apoio da professora e colegas. Nil, juntamente com outros cinco alunos, estava no processo inicial da escrita de palavras trabalhadas nos seus contextos reais. Como vimos pelas análises dos episódios, ele participava oralmente das situações e tinha sempre interesse em realizar as atividades, tendo sempre a colaboração da professora, dos colegas ou da pesquisadora.

Em relação à linguagem oral, Nil apresentava algumas trocas fonêmicas, mas, essas trocas, não o impediam de se comunicar com os pares, expressando suas ideias e se fazendo entender. Percebemos que o acolhimento para com o aluno na escola, bem como, o modo como a professora o inseriu no grupo, o encorajou a participar, emitir opinião, perguntar nos momentos de dúvida aceitar as regras da sala e fazer parte do grupo.

As práticas pedagógicas realizadas em parceria entre pesquisadora e professora, possibilitaram um trabalho efetivo em que a alfabetização como sistema semiótico se fez presente. Nil vai se apropriando da linguagem escrita na relação com os seus pares e pela mediação da professora e da pesquisadora, que disponibilizaram diferentes instrumentos técnico-semióticos (a palavra que circulava na sala de aula para opinar, discordar, questionar, explicar, o livro de histórias, os modelos de convite, a escrita na lousa, etc).

O planejamento das práticas pedagógicas em conjunto entre professora e pesquisadora foi fundamental nesse processo. Vimos, no primeiro episódio observado, um trabalho envolvendo produções individuais de escrita, com práticas mecânicas e descontextualizadas da vida social. Tendo em vista, que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, às vezes, contraditório, ao longo do trabalho, observamos, por um lado, situações em que as atividades propostas privilegiavam o letramento escolar, com a produção de textos escritos para interlocutores ausentes e para atender a demandas que não se concretizaram. Por outro lado, também constatamos situações em que as práticas de letramento social aconteceram e notamos indícios do processo de aprendizagem e de desenvolvimento acontecendo para todos os alunos. Deparamos-nos com a linguagem escrita, como um sistema semiótico, que se constitui com e pelo outro e o letramento social como meio significativo para se fazer uso da leitura e escrita em contextos sociais, concretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos diante de uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado, há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não há de ser dadas as condições para sua operacionalização. (OLIVEIRA; LEITE, 2007. p. 512)

O enunciado acima, extraído de um artigo das autoras Oliveira e Leite (2007), constata a complexidade do trabalho educacional com os alunos com deficiência no contexto de escola regular, na medida em que aponta para as escassas condições de efetivação de ações pedagógicas que viabilizem um sistema educacional inclusivo. Refletir sobre as ações pedagógicas que permitem o acesso ao conhecimento escolar desses alunos sempre foi o motivador da realização desta tese.

Para pensar sobre isso, valemo-nos das ideias de Vigotski (1997) de que a deficiência não deve ser compreendida como um fator que possa impedir a aprendizagem do sujeito, pois consideramos que não é o déficit em si, mas como o meio social circundante lida com a deficiência. Neste sentido, as formas de organizar o trabalho e as possibilidades oferecidas por meio das interações nas relações significativas tornam-se cruciais para se vislumbrar as condições de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência.

Todavia, atualmente, ainda é comum depararmos com o pensamento de que o processo de inclusão escolar seja válido apenas para propiciar a socialização desses alunos. Ao refletirmos sobre a escolarização pela perspectiva histórico-cultural, destacamos que o processo de ensino e aprendizagem pode ser possibilitado a todos os alunos, por meio de ações pedagógicas intencionais, em colaboração com outros e com a mediação de instrumentos técnico-semióticos. Tendo isso em vista, refletimos sobre como esta investigação pode trazer contribuições para as discussões contemporâneas acerca da educação inclusiva.

Para isso, tomamos o caso do aluno Nil, diagnosticado com hipótese de deficiência intelectual, como exemplar para pensarmos em algumas das demandas da inclusão escolar.

Como oferecer/organizar práticas pedagógicas para esses alunos com deficiência na escola regular, tendo como meta o acesso aos bens culturais e a aprendizagem escolar? Qual o papel da escola quanto às especificidades das crianças com deficiências?

Orientadas por esses questionamentos, buscamos investigar as condições ofertadas ao aluno para a aprendizagem da linguagem escrita. Desse modo, propusemos-nos a desenvolver a tese de que, por meio de práticas sociais letradas, o aluno encontra na dinâmica da sala de aula condições de acessar esse conhecimento.

Acompanhamos Nil por um ano letivo e, em parceria com a professora da sala, planejamos e desenvolvemos ações pedagógicas permeadas por atividades envolvendo práticas de letramento. Pelas análises dos episódios, constatamos que Nil participou das atividades propostas. Ao sugerirmos um trabalho com práticas de letramento, por meio de gêneros discursivos diversos (bilhete, convite, listas, receitas, leitura de histórias fictícias, relatos, debates etc.), vimos Nil e os demais alunos de sua sala de aula envolvidos em atividades de linguagem, tanto orais como escritas. As atividades propostas, de maneira geral, possibilitaram a todos exercerem a linguagem em situações concretas e, na maioria das vezes, significativas para eles.

Com base na perspectiva histórico-cultural, sabemos que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento não é linear, tem evoluções e retrocessos, e isso não foi diferente para os participantes dessa pesquisa: Nil, a professora e a pesquisadora.

Ao propor a realização de um trabalho em sala de aula envolvendo práticas sociais letradas, a pesquisadora e autora desta tese e a professora da sala valeram-se de seus conhecimentos sobre o tema. Cabe lembrar que a professora tinha em seu currículo uma especialização na área do letramento e a pesquisadora estava imersa em seus estudos de doutorado. Entretanto, na complexidade e dinâmica das situações escolares, notamos que nem sempre as atividades propostas envolviam práticas sociais de letramento. Em alguns momentos, as situações foram simuladas, acabando por esvaziar a funcionalidade da escrita, ficando no campo das atividades escolares. Constatamos ainda a preocupação, especialmente da professora, com aspectos estruturais e formais da língua, embora ela sempre procurasse incluir Nil nas atividades, incentivando e valorizando suas ideias. Mas, em outros momentos, os alunos puderam se valer de propostas de trabalho orientadas pelas práticas de letramento. Salientamos com isso que tanto a professora como a pesquisadora estavam em processo de (trans)formação de seus modos de compreender o trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita.

Nesse sentido, propostas de atividade como elaborar um convite de aniversário que não seria entregue ou escrever uma receita de bolo que não seria preparada deslocam-se das práticas sociais letradas. Percebemos esses deslizos e contradições no planejamento das atividades envolvendo o trabalho com o letramento social. No entanto, neste movimento que vai acontecendo, Nil, seus pares, pesquisadora e professora participam do processo de aprendizagem mediados por textos com sentidos; por meio de certas atividades de simulação, acontece a interlocução, e as situações propostas para o trabalho saem de uma concepção tradicional de ensino da língua.

Destacamos que Nil participou, junto com os demais alunos, do trabalho proposto pelas educadoras. Em geral, vimos um aluno interessado, questionando, emitindo opiniões, contestando, argumentando, enfim, Nil envolveu-se com as atividades e, ao longo das análises, identificamos várias pistas de que essas atividades estavam sendo significativas para ele.

Ao longo do trabalho de campo, percebemos indícios de mudanças nos modos de elaborar as propostas: meras atividades de tarefa escolar que não favorecem o desenvolvimento da escrita vão, aos poucos, transformando-se em propostas de escrever gêneros textuais, como cartas, convites, listas, receitas. Mesmo em uma situação imaginária, como escrever uma “receita de chá para o lobo”, vislumbramos oportunidades para um trabalho com escrita mais significativo.

Inserido em relações sociais, nas quais há uma interrelação entre as funções escrita, oralidade, imaginação, conceitos, etc, consideramos que Nil vai se modificando; no final do trabalho desenvolvido, quando a proposta é realizada para uma festa que aconteceu e com destinatário real, Nil participa e se manifesta, destinando o seu convite para a estagiária Sônia. Imerso em uma proposta de letramento, Nil vai aprendendo em meio às situações de interlocução.

As propostas de atividades ganham um novo estatuto e não se destinam apenas a escrever gêneros textuais, mas se orientam às produções escritas. Dessa forma, na linguagem em funcionamento os alunos podem aprender.

Na linha de argumentação de que o desenvolvimento é processual e dinâmico, notamos também que Nil tem alguns conhecimentos sobre a escrita: conhece as letras, escreve algumas palavras, realiza cópias e, para escrever palavras novas como – hortelã, gasolina –, precisa da ajuda do outro. Vimos Nil, em muitos momentos, solicitando auxílio para a escrita. Algumas vezes, esse auxílio foi dado, sobretudo, pela professora, por meio da cópia – inserir a palavra na lousa para que o aluno copiasse; em outras situações, a ajuda da pesquisadora

aconteceu de forma mais intencional e as intervenções realizadas foram mais deliberadas. O que vimos é que Nil vale-se dessa ajuda, permitindo-nos inferir que há capacidades emergentes no aluno e que, em situações partilhadas, colaborativas e por meio da mediação do outro e de instrumentos técnico-semióticos, Nil tem condições de aprender e se desenvolver. Sabemos que a necessidade de ajuda e interação com pares mais capazes para que aconteça a aprendizagem, não é demanda apenas para Nil. Todos os alunos precisam da ajuda para desenvolver a escrita, pois o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, a partir de relações sociais partilhadas e por meio da significação.

Ao realizar este estudo, foi possível ainda refletir a respeito de como a escola funciona, na medida em que propõe atividades descontextualizadas, sem função, sem contexto e finalidade. Situações que não se referem apenas ao trabalho com um aluno com deficiência, mas acontece de um modo geral. As práticas pedagógicas no contexto escolar acabam ganhando um estatuto de artificialidade, ou seja, o trabalho com a escrita, por exemplo, fica reduzido a um mero treinamento com exercícios sem sentido. Não é possível retirar da escola a total artificialidade, mas é preciso perceber a importância das práticas pedagógicas como objeto de ensino e finalidade, de modo que o trabalho oferecido não seja apenas para o cumprimento de tarefas. Para Smolka (1996), a aprendizagem da escrita não é simplesmente a alfabetização, não obstante se referir à construção de sentidos, o que implica ter um interlocutor, escrever o quê e para quem.

Nesta tese, a partir das situações em que a pesquisadora e a professora permitiram o diálogo entre e com os alunos, nota-se uma infinidade de trocas de experiências de situações vivenciadas na cultura, que possibilitaram a formação de conceitos, como notamos na proposta da atividade da escrita de uma receita de chá para o lobo. As discussões ampliaram-se; pensamento e palavra evoluem, e, no aparecimento da palavra 'sonífero', novos conceitos começam a ser elaborados.

Com este estudo, entendemos que a constituição de conhecimentos, como é o caso da aprendizagem da leitura e da escrita, tem natureza social. Por meio das relações de ensino significativas, nas quais o educador tem papel fundamental, verificamos que o ato de ensinar diz respeito a um trabalho com signos orais e escritos. Assim, ao considerarmos que a elaboração de conhecimentos tem natureza social, pensamos que as práticas sociais letradas podem ser compreendidas como um fenômeno da linguagem. É nesse sentido que tomamos a prática pedagógica como dialógica, compreendida como lugar da palavra e da busca pela significação.

Tendo isso em vista, o ensino para todos os alunos, incluindo os com deficiência intelectual, não se faz por meio de práticas minimalistas, mas no embate das discussões, das trocas de experiências, por meio das atividades de/na linguagem.

A linguagem constitui o pensamento e a própria consciência; é um elo transformador da vida humana, como a linguagem escrita como função psíquica superior, pois a escrita é também uma função da consciência. Quando o aluno está imerso em práticas de letramento, há um processo de elaboração acontecendo, que se origina nas bases sociais, e é por isso que argumentamos a favor de um trabalho pedagógico com o letramento como prática social, pois a escrita não acontece por acaso, como algo espontâneo ou como um treinamento.

Nas nossas análises, afirmamos a possibilidade de trabalhar com alunos com deficiência intelectual favorecendo as funções psíquicas superiores, por meio das relações de ensino com atribuição de sentidos, em processos de significação. As práticas pedagógicas no viés do letramento possibilitam a significação de situações que ocorrem no cotidiano, e essas práticas tornam-se um caminho para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Desenvolver esta pesquisa, por um lado, nos mobilizou a pensar em como planejar e desenvolver práticas pedagógicas considerando as singularidades dos alunos, oportunizando a eles se expressarem por meio de práticas coletivas, que oportunizam ações partilhadas pela interação. Tendo em vista que as práticas realizadas devem ser significativas e considerar o movimento e ação da zona de desenvolvimento proximal, por meio das atividades feitas em colaboração, que possibilitam a constituição da aprendizagem. Por outro lado, não podemos perder de vista o papel da sistematização do ensino, dos gestos de ensinar – apontar, explicar, repetir, etc - garantindo aos alunos o direito à apropriação dos conhecimentos. Para isso, nos valem do papel das práticas sociais que possibilitam a circulação das ideias, pela palavra, em relações intersubjetivas. Ao inserir alunos com deficiência (ou tratados como tais) nessas práticas, nos deslocamos de ‘olhar’ para esses alunos pelo viés determinista do núcleo biológico/orgânico da deficiência e passamos a compreendê-los como sujeitos de possibilidades, oferecendo caminhos e oportunidades na/pela cultura que potencializam o desenvolvimento.

Por fim, embasadas nos estudos da perspectiva histórico-cultural e da teoria enunciativo-discursiva, enxergamos as contribuições no decorrer da pesquisa empírica, nos gestos e forma de participação de Nil, que foram nos norteando para novas possibilidades de uma prática pedagógica mais significativa. Percebemos a transformação do aluno, da professora e da pesquisadora, ao possibilitar um trabalho em colaboração com os colegas e com as educadoras e no oferecimento de recursos auxiliares para que as práticas pudessem

acontecer, mesmo que muitas vezes a preocupação maior estivesse voltada para os campos funcional e estrutural da língua. É preciso um maior investimento em práticas pedagógicas orientadas para o letramento como uma possibilidade para a elaboração da linguagem escrita, permeado pela palavra – signo por excelência - a fim de desenvolver um trabalho que resista às práticas hegemônicas que circulam no âmbito escolar. Nesta linha de pensamento, os resultados apontam para o fato de que um trabalho pedagógico envolvendo práticas sociais de letramento viabiliza a interação e garante a participação do aluno com deficiência intelectual em atividades simbólicas, como a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

- APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**; American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; - 5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauhud e Yara Fratschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROCO, S. M. S; SUPERTI, T. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte**: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 22-31. 2014.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**/Beth BRAIT (org.) Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BRAIT, B; MELLO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin: conceitos – chave**/ Beth Brait, (org.). 5.ed, 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF: UNESCO, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez.2016.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, C. A. S. de. M. **Funções executivas e desempenho acadêmico em alunos do 3º ano do ensino fundamental**. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ, UNIVÀS, 2015. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/20.pdf>. Acesso em: 27 março 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde 1994.

COSSICH, A. L. S.; BARROCO, S. M. S. **Será que este aluno com deficiência intelectual é capaz de aprender?** Considerações sobre a mediação docente sob a perspectiva histórico-cultural. Maringá/PR: Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE, 2009.

DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, 2009. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/THJXLGNYJXOD.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. 2014. 135 f. Tese (Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254176>. Acesso em: 18 ago. 2016.

DAINEZ, D. ; FREITAS, A. P. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez., 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 26 jun. 2016.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Discurso, Diálogo e Silêncio**. Revista do GELNE. Volume 2. Número 2. 2000.

DECIETE, N. **Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250848/1/Deciete_Nilce_M.pdf. Acesso em: 18 ag. 2018.

DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos e Plano de ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

DELARI JR., A. **Quais são as funções psíquicas superiores?** anotações para estudos posteriores, 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JucemarFormigoniCandido/funcoes-psiquicas-superiores>. Acesso em: 29 abr. 2018.

FAVARO, M. C. **A Constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental: práticas virtuais e escolares**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, 2009.

Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/THJXLGNYJXOD.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem** – atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 22, Campinas, 1992, pp. 9-39.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, polícias públicas e práticas pedagógicas. In: GOES, M. C. R.; LAPLAINE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1996, p. 121-151.

FREITAS, A. P. **Zona de desenvolvimento proximal**: a problematização do conceito através de um estudo de caso. 2001. 156 f. Tese (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Unicamp, 2001. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251042/1/Freitas_AnaPaulade_D.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M.I.B. Formação de conceitos por alunos com deficiência: o que os estudos têm revelado? *Comunicações Piracicaba* v. 23 n. 3 Número Especial p. 369-385, 2016. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes>

FREITAS, M. T. **Vygotsky e Bakhtin** - Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática/EDUFJF, 1994.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Unicamp. 1997.

FREITAS, M.T. de. A. A linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotsky. In: FREITAS, M.T. de. A; RAMOS, B.S. da. Silva (org.) **Bakhtin partilhado**. Curitiba: CRV, 2017. p. p. 13-26.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J.W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: **Educação, arte e vida em Bakhtin**/organizadora Maria Teresa Freitas. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

GINZBURG. Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Piracicaba, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 out. 2016.

GOES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GOES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GOES, M. C. R.; LEITE, A. R. I. P. Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino. **Anais ...** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

GOULART, C.M.A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GOULART, C.M.A. **Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 9-22, jan. / jun. 2015.

JOBIM, S. S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Brasília, DF: MEC, 2005.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/898/716>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez., 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A.R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral** - vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, (p.71-84)

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Unicamp. 1997.

MARX, K. Excertos da ideologia alemã. In: FROMM, E. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MELETTI, S. M. F; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2017.

MENDES, E. G. Uma radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez., 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2017.

MENDES, J. A. **Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/563/108527_Jacira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2455/1/tese_8849_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20doc.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTEIRO, B. I. M.; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100007>. Acesso em: 27 ago. 2016.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte: Centro de Educação, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro DISSERT.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2016.

MONTEIRO, M. I. B. M.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, M. I. B. M.;

FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

MOYSÉS, Maria. Aparecida. Afonso; COLLARES, Cecília. Azevedo. Lima. **Controle e medicalização da infância**. desidades. número 1.dez.2013. TEMAS EM DESTAQUE.

OLIVEIRA, A.A.S. de; LEITE, L.P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. **Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down** – Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 337 - 359, maio/agosto 2010.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PADILHA. A, M, L. **Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.1, p.9-20, Jan.- Mar. 2017.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez., 2018. Disponível <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

PAIXÃO, K. de. M. G.; OLIVEIRA, A,A,S. de. **Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógicas**. v. 36, n. 3, p. 86-98, set./dez., 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. **Psicologia da educação: revendo contribuições**. [S.l.]: Educ, 2003.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: **Educação e sociedade**. Número especial. 2000.

PINTO, G. U. **Imaginação e formação de conceitos escolares: examinado processos dialógicos na sala de aula**. 2010. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2010. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/XFDDUFJEXWCN.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção é educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 5, nov., 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 19, n. 19, abr., 2012. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SANTOS, R. P. L. **O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2015. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17082015_161928_raquelpierinilopesdossantos_ok.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SANTOS, T.C. C. dos; MARTINS, L. de. A. R. **Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da Educação**. Brasília: Revista Em Aberto, ano 3, n. 22, jul-ago, 1984.

SILVA, L. S. R. G. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: Unesp, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134079/000857052.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, M.M.M. **Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir da intervenção de orientação psicanalítica**. 2008. 174 f. Dissertação - Programa de Pós Graduação em Fracasso Escolar. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**/Ana Luiza Bustamante Smolka – 7. Ed. – São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Coleção passando a limpo).

SMOLKA, A. L. B. Criação e imaginação. In: VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.).

Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na aceitação das práticas sociais. **Cad. Cedex**, Campinas, SP, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr., 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2017.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A formação do professor polivalente e o lugar da didática e das práticas de ensino em cursos de pedagogia**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TINOCO, G. M. A. M. A assembleia como espaço de leitura e escrita: práxis de uma professora-agente de letramentos. In: **Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos em João Pessoa**. João Pessoa: Ideia, 2004.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M. BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 27-44, abr., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a03.pdf>>. Acesso em: 16 out 2016.

VIEIRA, S. S. P. **A constituição do sujeito com deficiência intelectual:** um estudo das práticas na escola pública. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2013. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_150722_soraiapedroso.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

VIEIRA, S. S. P.; MONTEIRO, M. I. B. A autonomia do sujeito com deficiência intelectual: possibilidades e impossibilidades vivenciadas no cotidiano da escola. In: MONTEIRO, M. I. B. M.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva:** alunos e professores no contexto escolar. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. (texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem) Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A criação literária na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1995. (v. 3).

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1997. (v. 5).

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXI, n. 71, jul., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

YAGUELLO, M. Introdução. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauhud e Yara Fratschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, ago., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2017.

Werner, Jairo. **Análise microgenética**: Contribuição dos trabalhos de Vygotsky para o diagnóstico em psiquiatria infantil. *Int. J. Perinatal Psychology and Medicine* Vol. 11 (1999) No. 2, 157-171.

WERNER, J. **Saúde & educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Volume v. Coordenadora: Helenice Valias. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001. (Série Educação em diálogo)

WERTSCH, James. Problem Solving in Social Interaction: **A Microgenetic Analysis**. O presente artigo é uma versão substancialmente revisada de um manuscrito não publicado intitulado “Uma análise microgenética de formação de estratégia”, escrito por J. V. Wertsch, M. Hickmann, J. McLane e G. Dowley no Centro para Estudos Psicossociais, em janeiro de 1978.