



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO**

**CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E  
SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2020**

CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E  
SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Roberta da Mota Rocha.

## FICHA CATALOGRÁFICA

- O48m Oliveira, Cleonice Maria de Lima.  
Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva / Cleonice Maria de Lima Oliveira. – Campina Grande, 2020.  
185 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2020.  
"Orientação: Profa. Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha".  
Referências.
1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência Intelectual. 3. Mediação Pedagógica. 4. Alfabetização. 5. Letramento. 6. Subjetivação. 7. Práticas Educativas e Diversidade. I. Rocha, Silvia Roberta da Mota. II. Título.

CDU 376-056.37(043)

CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E  
SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação aprovada em: 17/03/2020

**BANCA EXAMINADORA**



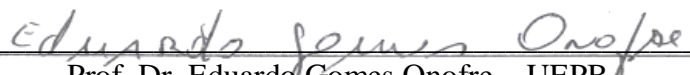
---

Prof.ª. Dr.ª. Sílvia Roberta da Mota Rocha – PPGEd//UFCG  
(Orientadora)



---

Prof.ª. Dr.ª. Kátia Patrício Benevides Campos – PPGEd/UFCG  
(Examinadora Interna)



---

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre – UEPB  
(Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

*“A gratidão é o único tesouro dos humildes”*

(William Shakespeare)

Agradeço a Deus, pela inspiração divina durante esse processo formativo e pela iniciação na pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para produção/defesa desta dissertação. Nesses agradecimentos estão muitas pessoas especiais e instituições que me deram suporte para concluir mais uma etapa da minha vida acadêmica.

A minha Professora Orientadora, Sílvia Roberta da Mota Rocha, pela competência, disponibilidade e mediação qualificada nos processos formativos da disciplina, na colaboração para a escrita desta dissertação e na análise dos dados. Grata pelo aprendizado acadêmico, crescimento pessoal e incentivo em todos os momentos compartilhados, seja presencial ou na rede. Gratidão ainda pela confiança e generosidade.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de formação acadêmica. Gratidão!

Aos professores que aceitaram o convite para contribuir com a minha pesquisa na banca de qualificação e defesa: Kátia Patrício, Ana Dorziat, Ticia Cassiany, Roziane Ribeiro e Eduardo Onofre, gratidão pela disponibilidade.

Às duas escolas que participaram da pesquisa. A todos/as os/as docentes, familiares e alunos da Rede Municipal de Ensino em Queimadas/PB, que me acolheram sendo participantes da pesquisa ou não.

À terceira turma do Mestrado Acadêmico da UFCG e a todos os professores e professoras que compartilharam comigo saberes, experiências e gestos de amizade. Vocês foram importantes durante as disciplinas e no período do curso.

A minha família, em especial, ao meu esposo Alessandro; ao meu filho Danilo, a minha mãe Iraci e às irmãs Graça, Cláudia, Cristina, e ao meu irmão Henrique, pelo apoio, incentivo e suporte emocional, que envolveu amor, cuidado, escuta e valorização.

A você, com quem compartilhei esse processo formativo. Acredite, essa conquista é nossa!

## RESUMO

O discurso da diferença e a defesa da construção de sociedades e de escolas acolhedoras aos sujeitos e suas subjetividades singulares motivaram a realização desta pesquisa. Isso porque a escola é compreendida como *locus* de legitimação de saberes e de constituição de sujeitos pela educação enquanto direito subjetivo, inalienável. O objeto desta investigação foi à análise da mediação pedagógica na alfabetização e no letramento em sua relação com a subjetivação e as subjetividades de alunos com Deficiência Intelectual, no contexto da Educação Inclusiva de Queimadas-PB. A pesquisa foi qualitativa, com orientação sócio-histórica e do tipo estudo de caso, tendo o modelo dialógico de alfabetização e de letramento, com a psicogênese da língua escrita, os novos estudos do letramento; o paradigma da deficiência como construção social e a abordagem sócio-histórica de aprendizagem como referenciais teórico-metodológicos. Os resultados apontam para a contribuição da escola na reprodução da ideologia da deficiência/normalidade no campo da alfabetização e do letramento nas relações sociais intraclasse, respaldadas pelas concepções de deficiência como privação cultural, assim como de alfabetização como sistema de códigos e de letramento autônomo. Foi constatada a predominância da mediação docente segregadora-conformista nas interações grande-grupo, junto aos indivíduos com Deficiência Intelectual, pela negação da ação sobre a escrita, diferentemente dos estudantes sem deficiência, que foram autorizados. De outro modo, a mediação afirmativa de resistência esteve presente nas interações face a face. A presença do cuidador em sala de aula contribuiu nessa direção, configurando ações pedagógicas paralelas na sala de aula e com ênfase na diferenciação dos sujeitos pelo critério de normalidade/deficiência em detrimento da construção do conhecimento mediada socialmente por todos os sujeitos envolvidos, considerando-se as zonas de desenvolvimento proximal de cada um. Nesses termos, percebeu-se que as subjetividades foram ressignificadas no contexto da mediação face a face, diferentemente do que ocorreu na mediação grande-grupo, em que houve a predominância de processos de diferenciação pelo critério de normalidade/ deficiência e não pela ZDP dos sujeitos, em detrimento dos processos de integração. A presença de dois docentes por sala de aula, articulando as ações entre os sujeitos, por processos de integração e de diferenciação, é uma importante implicação pedagógica desta investigação.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual. Mediação pedagógica. Alfabetização/letramento. Subjetivação. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

This research was motivated by the discourse of difference and the defense of building societies and schools that are welcoming to subjects and their singular subjectivities. It is because the school is understood as a locus for legitimating knowledge and constituting subjects through education as a subjective, inalienable right. The object of this investigation was the analysis of pedagogical mediation in initial reading instruction and literacy in its relationship with the subjectivity and subjectivities of students with intellectual disabilities in the context of inclusive education in the town of Queimadas, PB, Brazil. The research was a qualitative case study with socio-historical orientation. As for the theoretical and methodological references, it resorts to the paradigms of disability as a social construction; the dialogical model of initial reading instruction and literacy, with the Psychogenesis of Written Language and the New Studies of Literacy, as well as the socio-historical approach to learning. This research involved two 1st and 2nd elementary-school-year students with intellectual disabilities — initial years, their parents and teachers in different classes. The results indicate the school's contribution to the reproduction of the disability/normality ideology in the field of literacy in intra-class social relations, supported by the concepts of disability as cultural deprivation and literacy as a system of codes and an autonomous complex ability. We note the predominance of segregating-conformist teaching mediation in large-group interactions with individuals with intellectual disabilities expressed by the denial of action on writing, unlike it is with students without disabilities, who are authorized to do so. Otherwise, affirmative-resistance mediation was present in face-to-face interactions. The presence of the caregiver in the classroom contributed in this direction by configuring parallel pedagogical actions in the classroom and with an emphasis on the differentiation of the subjects by the criterion of normality/disability, to the detriment of the construction of knowledge socially mediated by all the subjects involved and considering the zones of proximal development of each one. We conclude that subjectivities were reframed in the context of face-to-face mediation, unlike what occurred in large group mediation, in which there was a predominance of differentiation processes, by the normality / deficiency criterion and not by the subjects' ZDP, to the detriment integration processes. The presence of two teachers per classroom, articulating the actions between the subjects, through integration and differentiation processes, is an important pedagogical implication of this investigation.

Keywords: Intellectual Disability. Pedagogical mediation. Literacy. Subjectivation. Inclusive Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos com deficiência e suas subjetividades.....	81
Tabela 2 – Plano pedagógico.....	101
Tabela 3 – Concepções docentes de alfabetização, letramento, subjetivação/subjetividade e Deficiência Intelectual .....	104
Tabela 4 – Análise comparativa do tipo de ações solicitadas aos alunos sem deficiência (grupo- classe) e alunos com Deficiência Intelectual .....	121
Tabela 5 – Condicionantes da organização do trabalho escolar .....	124
Tabela 6 – Mediação pedagógica Segregadora-Conformista das professoras .....	129
Tabela 7 – Mediação pedagógica pouco Afirmativa de Resistência das professoras.....	130
Tabela 8 – Mediação pedagógica das cuidadoras.....	133
Tabela 9 – Síntese da mediação pedagógica das professoras e cuidadoras .....	141



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAECG – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande
- ASC – Alfabetização como Sistema de Códigos
- ASR – Alfabetização como Sistema de Representação
- CE – Ceará
- C1 – Cuidadora 1
- C2 – Cuidadora 2
- DCS – Deficiência como Construção Social
- DFFPS – Deficiência com Fragilidade nas Funções Psicológicas Superiores
- DI – Deficiência Intelectual
- DM – Deficiência Múltipla
- DPC – Deficiência como Privação Cultural
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
- FIP – Faculdades Integradas de Patos
- FPS – Funções Psicológicas Superiores
- G4 – Grupo 4
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LA – Leitor Alfabetizado
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDR – Leitores Dependentes Remanescentes
- LI – Leitor Iniciante
- MAR – Mediação Afirmativa de Resistência
- MEC – Ministério da Educação
- MSC – Mediação Segregadora-Conformista
- NEL – Novos Estudos do Letramento
- ONU – Organização das Nações Unidas
- P1 – Professora 1
- P2 – Professora 2

PB – Paraíba

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE<sup>d</sup> – Programa de Pós-graduação em Educação

SA – Subjetividade Assertiva

SEDUC – Secretaria de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SRA – Subjetividade Relativamente Assertiva

SEESP – Secretaria de Educação Especial

S1 – Sujeito 1

S2 – Sujeito 2

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1 DESAFIOS PARA ESCOLA INCLUSIVA: A RELAÇÃO ENTRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, APROPRIAÇÃO DA LEITURA/ESCRITA E SUBJETIVAÇÃO .....	18
2 ENFOQUE TEÓRICO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....	37
2.1 Entrada em campo: caracterização de cada lócus e dos sujeitos da pesquisa.....	45
3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	49
4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADES, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES.....	80
4.1 Os sujeitos e suas subjetividades .....	80
4.2 Os processos de aquisição da leitura e da escrita.....	90
4.3 Concepções e ações na mediação pedagógica com a leitura e a escrita.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
REFERÊNCIAS .....	149
APÊNDICES .....	159
APÊNDICE A.....	160
APÊNDICE B.....	161
APÊNDICE C.....	162
APÊNDICE D.....	163
APÊNDICE E.....	167
APÊNDICE F.....	170
APÊNDICE G.....	175
APÊNDICE H.....	178
APÊNDICE I.....	182
APÊNDICE J.....	184

## INTRODUÇÃO

É por uma escola mais democrática, que busca um ensino significativo, e pela relevância da construção de escolas que acolham às diferenças, com vistas à transformação cultural que a mediação pedagógica pode produzir, na constituição de sujeitos, com ou sem deficiência, que apresentamos esta pesquisa e seu objeto de investigação, voltado para a análise da mediação pedagógica docente na alfabetização/letramento em interface com a subjetivação e subjetividade de alunos com Deficiência Intelectual.

A despeito dos ganhos e desafios referentes à política de Educação Especial, a perspectiva de Educação Inclusiva, que fundamenta esta investigação, considera a efetivação qualitativa do direito subjetivo à educação por todos os indivíduos<sup>1</sup>, numa educação contra a barbárie, sendo, portanto, mais ampla do que a política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, pois problematiza os preceitos da escolarização de massas em sociedades desiguais (MOTA ROCHA, 2018).

O interesse por essa temática surgiu no ano de 2005, quando ainda estava no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), período em que cursei a disciplina Educação Especial, ministrada pelo Professor Doutor Eduardo Onofre. Nessa disciplina, as teorias e o estudo sobre a legislação e os diversos tipos de deficiências me ajudaram não só na escolha da temática para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como também na área de estudo, que seguiria na trajetória de formação e experiências profissionais na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande – APAE-CG.

Nessa época, atuava como professora do ensino regular, no Colégio Menino Jesus, instituição particular no município de Queimadas-PB. Na Educação Especial, iniciei na sala de informática e, posteriormente, como professora alfabetizadora na pré-escola da APAE-CG.

A realização desse trabalho na APAE-CG possibilitou a participação em eventos, de modo que apresentei trabalhos, envolvendo o *Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para alunos com deficiência*, dentre outras temáticas sobre a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Concomitante à iniciação do trabalho na Educação Especial, na APAE-CG, houve as primeiras participações em pesquisas educacionais junto à Professora Doutora Sílvia Roberta

---

<sup>1</sup> Durante o texto, usaremos o termo “indivíduo” ao nos referirmos às pessoas de um modo geral, com ou sem deficiência; enquanto o termo “aluno” será pertinente a estudantes ou aos sujeitos da pesquisa, tratados, sobretudo, com as siglas S1 – para sujeito 1 – e S2 – para sujeito 2.

da Mota Rocha, professora titular da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e os projetos interinstitucionais com a Universidade Federal do Ceará – UFC e com a Universidade de Chicoutimi – Quebec/Canadá.

Nessas pesquisas de intervenção sociocultural, investigamos os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento em culturas impressas e audiovisuais. Adicionalmente, houve participação na coordenação do grupo de Autodefensores/autodefensoria<sup>2</sup>, sendo também docente no Laboratório de Informática na APAE-CG.

Outra relevante experiência foi minha participação em seminários que objetivavam a implementação do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade em 2007”, ofertado pelo Ministério da Educação – MEC e pela Secretaria de Educação de Campina Grande – SEDUC, momento esse considerado um marco na implementação da Educação Inclusiva em todo país.

Ao concluir o curso de Pedagogia, no ano de 2009, passei a trabalhar na APAE-CG em período integral. No mesmo ano, participei do primeiro curso de Especialização em Psicopedagogia, pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP. No ano de 2010, obtive aprovação no concurso público do município de Aroeiras/PB, com posse em fevereiro de 2011 e designação para trabalhar como professora de anos iniciais na Educação do Campo.

Cursei a segunda Especialização em Educação Especial (Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE), pela UFC, coordenado pela Dra. Rita Vieira de Figueiredo, no período de 2010 a 2011. Essa foi uma significativa Especialização, pois investiguei sobre *o AEE e a necessidade de estratégias cognitivas para aprendizagem da leitura e escrita de um aluno com Deficiência Intelectual*. Mais um estudo importante, que culminaria em mais uma experiência relevante para a escolha do objeto de pesquisa desta dissertação.

Além dessa trajetória entre a formação e as experiências profissionais, o interesse por esta pesquisa foi sendo delineado a partir dos desafios da minha experiência como docente do Ensino Fundamental em Aroeiras – PB, pois naquela realidade havia muitas crianças com dificuldade de aprendizagem; e algumas delas, por não se alfabetizarem na idade certa,

---

<sup>2</sup> Glat (2004) coloca a Autodefensoria como sendo, ao mesmo tempo, uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional. Em sua concepção, esse movimento está norteado por quatro princípios ou diretrizes fundamentais: 1. Eliminação de rótulos ( no qual a pessoa é considerada em primeiro lugar e não a deficiência); 2. Identidade própria (reconhecimento da pessoa como única e singular); 3. Autonomia e participação ( consideração de que todos os indivíduos têm o direito a fazer suas opções e a tomar decisões sobre a própria vida, fazendo-se respeitados, com direito a erros e acertos); 4. Defesa de seus próprios direitos (a essência do movimento de Autodefensoria).

faziam-nos questionar, como profissionais, se elas apresentavam ou não algum tipo de deficiência.

Ao intercalar experiências e formações, foi possível a participação, como pesquisadora e colaboradora, em pesquisas interinstitucionais entre APAE-CG/UFCG/UFC sobre a *Produção de linguagem, deficiência mental e mediação pedagógica em contexto digital* (2009-2011), além do projeto de pesquisa intitulado *Leitura em casa: leitura e Deficiência Intelectual na produção da metacognição pelo ensino explícito na APAE-CG* (2016).

Após tais publicações e participações em eventos científicos acerca da educação linguística relevante e significativa junto aos indivíduos com Deficiência Intelectual, população historicamente excluída, intensificou meu desejo em ingressar no Mestrado Acadêmico da UFCG, na linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade.

Sendo considerada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso observacional, sua técnica de coleta de informações mais importante é a observação participante. Pelo enfoque qualitativo, estivemos com o foco em duas escolas públicas municipais e nos sujeitos participantes desta pesquisa.

Vale dizer que as ações iniciais, antes da entrada em campo, foram as seguintes: o período de entrega do ofício, encaminhado pelo Programa de Pós-Graduação (Apêndice A), Termo de Anuência (Apêndice B), documento fornecido pela SEDUC, para a realização da pesquisa, até a submissão e parecer de aprovação da pesquisa no Comitê de Ética integrada à Plataforma Brasil (Apêndice C).

Após mapeamento das escolas pertencentes à Secretaria de Educação, que estavam dentro dos critérios de seleção e definição do campo de pesquisa, procedemos à autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Com início do processo desde junho/dezembro de 2018, tivemos os primeiros contatos com a direção das instituições, para que, de fato, fosse apresentada nossa proposta e houvesse a autorização dos participantes da pesquisa.

Mesmo depois da escolha, consideramos indispensável relatar a forma acolhedora que as escolas nos receberam e a disponibilidade em participar após conhecer as etapas de produção de dados e instrumentos que seriam utilizados. Não bastava apenas que esses participantes tivessem o perfil estabelecido para participar da investigação, mas, sobretudo, que tudo fosse desenvolvido, seguindo agendamentos para coleta e o respeito à disponibilidade de cada colaborador desta pesquisa.

Retornamos às escolas no início do ano letivo de 2019, na segunda semana de março, já que o primeiro mês de retorno às aulas demanda todo um processo de organização escolar. Antes de procedermos à coleta de dados, fizemos a solicitação de assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para as gestoras das escolas (Apêndice D), professoras (Apêndice E) e TCLE dos responsáveis (Apêndice F).

Ao ter em vista a necessidade de caracterização dos professores mediadores, foi solicitado o preenchimento do roteiro de entrevista semiestruturada das professoras mediadoras (Apêndice G), a fim de obtermos informações sobre dados gerais quanto à idade e escolaridade; atuação na escola referente ao tempo de serviço, quantidade de alunos com deficiência atendidos nas duas turmas selecionadas.

Sobre a atuação na mediação de leitura/escrita para alunos com deficiência, tivemos a necessidade de conhecer a perspectiva de alfabetização que era trabalhada em sala de aula, seja de forma individual ou em relação ao trabalho articulado ao grupo-classe e as possíveis barreiras enfrentadas nesse contexto de Educação Inclusiva. Durante nossos encontros, reiteramos o desejo em desenvolver o estudo nessas escolas, principalmente pela demonstração de acolhimento por parte das gestoras e participantes da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em diferentes escolas no município de Queimadas – PB, sendo localizadas na zona urbana. A Escola 1 e a Escola 2 foram escolhidas por terem um número significativo de indivíduos com deficiência, que integravam a Educação Inclusiva. Nessas escolas, ofertavam à Educação Infantil, Ensino Fundamental I e as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na Escola 2, havia o AEE, o que demandava matrícula significativa de alunos com deficiência, não só dessa escola. Grande parte dos profissionais dessas escolas era efetivo no município, além de possuírem formação na área de pedagogia.

Diante do exposto, destacamos as questões que nortearam a nossa pesquisa de Mestrado: 1) Como ocorre a mediação pedagógica docente e da cuidadora<sup>3</sup>, para a apropriação da leitura e da escrita para os indivíduos com Deficiência Intelectual em interface com a subjetivação/subjetividade destes e dos demais alunos no contexto da Educação Inclusiva? 2) Como essa mediação se relaciona com as concepções de alfabetização/letramento e Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva? 3) Como ocorrem as interações entre alunos com ou sem deficiência na Educação Inclusiva e quais posições subjetivas em relação à leitura e à escrita?

As inquietações de como mediar os processos de ensino-aprendizagem de práticas leitoras no modelo dialógico de alfabetização e de letramento em currículos escolares, além

---

<sup>3</sup> Justificamos o uso do termo docente ao nos referimos à professora. E durante todo o texto usaremos o termo professoras e cuidadoras no gênero feminino, pois todos os agentes da mediação pedagógica desta pesquisa eram mulheres.

da contribuição docente na transformação cultural, notadamente na ideologia da normalidade/deficiência no interior de relações sociais com o grupo-classe, constituem aspectos fundamentais, que nos fazem apostar nesta pesquisa, os quais são direcionados à compreensão da ação e da significação docente quando da mediação pedagógica com as práticas leitoras no contexto da diferença.

O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar a mediação pedagógica de professores, visando à apropriação da leitura e da escrita pelos alunos com Deficiência Intelectual em interface com a subjetivação/subjetividade no contexto da Educação Inclusiva no município de Queimadas-PB. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) Discutir sobre a aquisição da leitura e da escrita, bem como as subjetividades dos alunos com Deficiência Intelectual; 2) Caracterizar a mediação pedagógica docente e cuidadora, para a apropriação da leitura e da escrita, por alunos com Deficiência Intelectual e sem deficiência no contexto da Educação Inclusiva; 3) Relacionar tal mediação com as perspectivas de alfabetização/letramento, de subjetivação e de Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva e 4) Discutir tal mediação em relação aos processos sociais de subjetivação, de ressignificação e de subjetividades dos indivíduos com Deficiência Intelectual e sujeitos sem deficiência, no contexto de salas de aula na Educação Inclusiva.

Dentre as questões problematizadoras, traçamos algumas acerca do objetivo 1: Como os alunos com Deficiência Intelectual se relacionam com a leitura e a escrita? Que interesses, destrezas, desafios, potencialidades, estilos, relações sociais e posições subjetivas apresentam? Tais aspectos são incorporados na ação pedagógica no grupo-classe? Como? Por quê?

Em relação à caracterização da mediação referente ao objetivo 2, tivemos as seguintes questões: O que caracteriza a mediação docente para apropriação da leitura e da escrita pelos alunos com Deficiência Intelectual e pelos demais alunos no contexto da Educação Inclusiva? Quais estratégias e procedimentos são utilizados nos processos de alfabetização e letramento para a apropriação da leitura e da escrita dos educandos? Quais implicações podem ter na formação dos sujeitos leitores em termos de apropriação da leitura e da escrita e da subjetivação/subjetividades? A mediação pedagógica para apropriação da leitura e da escrita dos alunos com deficiência é similar àquela promovida junto aos demais alunos sem deficiência? No que se diferencia e no que se assemelha? Nessa mediação, a professora promove os processos de integração e diferenciação entre todos os alunos quanto à gestão do conhecimento, em seus estágios de desenvolvimento e em seus tempos, estilos e possibilidades de aprendizagens? Como? Com qual finalidade?



Referente às questões do objetivo 3, sobre as concepções docentes, temos: Quais perspectivas de alfabetização, letramento, Deficiência Intelectual as professoras apresentam? Quais perspectivas de subjetivação/subjetividade e de Educação Inclusiva as professoras apresentam?

Em relação aos processos sociais, referentes ao objetivo 4, refletimos sobre as seguintes questões: A mediação pedagógica das professoras na sala de aula colabora com a apropriação da posição de sujeito ativo/cognoscente nas relações sociais no grupo classe? A mediação pedagógica docente colabora com a ressignificação de subjetividades binárias, oriundas da ideologia da normalidade/deficiência na construção de alteridades críticas? De que forma? Por quê?

A pesquisa adquire valor social pela importância da análise da mediação pedagógica, que articula alfabetização e letramento aos processos de subjetivação e de subjetividade nas salas de aula na Educação Inclusiva. O principal pressuposto desta pesquisa é o de que a mediação tem papel fundamental na alfabetização e letramento, necessariamente, com repercussões nos processos de subjetivação e de subjetividades. Quando afirmativa, a mediação pedagógica pode colaborar para que os indivíduos, com Deficiência Intelectual, se beneficiem da escola como instância de pertencimento social<sup>4</sup> em alteridades críticas, desconstruindo a ideologia da normalidade/deficiência. Quando segregadora-conformista há a reprodução dessa ideologia em alteridades classificatórias<sup>5</sup>.

Para subsidiar a discussão em torno dos objetivos expostos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordaremos a construção do objeto de investigação, retomando os discursos da diferença/diversidade; alguns marcos legais da Educação Inclusiva; a conceituação da deficiência, além de situar algumas investigações estreitamente vinculadas ao nosso objeto. No segundo capítulo, explicitaremos o enfoque teórico e as escolhas metodológicas adotadas no presente trabalho. No terceiro capítulo, discorreremos sobre a mediação pedagógica, como alfabetização, letramento e sua relação com a subjetivação na escola pública em contexto de Educação Inclusiva. No quarto capítulo, veremos os dados empíricos e sua análise e, por fim, apresentaremos as considerações finais desta investigação.

---

<sup>4</sup> Aspecto relacionado com o conceito de pertencimento social de Mota Rocha (2018).

<sup>5</sup> Os conceitos de alteridade crítica e classificatória serão apresentados no capítulo III.

## CAPÍTULO I

### **1 DESAFIOS PARA ESCOLA INCLUSIVA: A RELAÇÃO ENTRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, APROPRIAÇÃO DA LEITURA/ESCRITA E SUBJETIVAÇÃO**

Esta dissertação propõe reflexões sobre a defesa da Educação Inclusiva e, especificamente, a Educação Especial na escola comum, buscando conhecer a mediação pedagógica com a alfabetização/letramento em interface com a subjetivação/subjetividade e as relações sociais em curso entre os sujeitos com ou sem deficiência, como também refletir sobre as professoras e cuidadoras<sup>6</sup> no âmbito da sala de aula.

Partimos da premissa de que as transformações ocorridas no campo educacional colocam em discussão os desafios da atualidade, centrados nas políticas para Educação Inclusiva, na necessidade urgente da criação de políticas para as diferenças na escola pública e no acolhimento de todas as subjetividades singulares dos indivíduos, a exemplo das pessoas com Deficiência Intelectual e seus direitos subjetivos e inalienáveis.

Por Educação Inclusiva, entendemos que esta pode ser caracterizada como uma ação política fundamentada no tripé: acesso, transformação dialética de todos os elementos; permanência e aprendizagens, a partir do próprio parâmetro do aluno, tendo a escola que se adaptar ao aluno, e não o inverso. Assim, corroboramos, em âmbito mundial, com a ideia de uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2010, p. 9).

Para possibilitar o enfrentamento desses desafios, torna-se necessária a ampliação do acesso, transformação e apropriação dos saberes pelos sujeitos envolvidos na Educação Inclusiva, diminuindo-se a formalidade da lei.<sup>7</sup> Dessa forma, é preciso que haja seu aperfeiçoamento e incorporação nas relações sociais intraescolares cotidianas (MOTA ROCHA, 2002). Além disso, é importante a adoção de um conjunto de ações que fortaleçam a escola pública e o fazer pedagógico dos professores como condição imprescindível.

---

<sup>6</sup> Como veremos, a nossa pesquisa acabou por analisar, adicionalmente, a mediação pedagógica da cuidadora, uma vez que, quase sempre, as professoras titulares da sala de aula destinaram o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência a estas profissionais, terceirizando a mediação pedagógica.

<sup>7</sup> A formalidade da lei não se refere à prescrição legal, por sua vez, necessária, pois é parâmetro para a democratização social, mas a não efetivação do respaldo institucional legal nas práticas sociais cotidianas (MOTA ROCHA, 2002).

Esse princípio do sistema escolar inclusivo deve ter como parâmetro um projeto pedagógico com adaptações que impulsionem o acesso ao currículo em condições de igualdade de direitos, promovendo a conquista e o exercício da autonomia, considerando-se a condição do próprio indivíduo com Deficiência Intelectual, já que a aprendizagem deve considerar suas próprias possibilidades, habilidades e desafios, e não a do grupo-classe. É preciso considerar os diversos saberes/estratégias, e não apenas, ou, sobretudo, as estratégias metacognitivas.

Desse modo, considerando o aluno como sujeito social e em sua singularidade, essa transformação ocorrerá pela “chave” da transformação cultural, tornando-se outra exigência à qualificação da escola pública para todos os alunos e não apenas para aqueles com Deficiência Intelectual, sendo necessária a revisão de concepções inferiorizadas (ARROYO, 2008; ARANHA, 2004), no sentido do acolhimento a esses sujeitos de direito a uma educação linguística relevante, pelo princípio de sociedades acolhedoras e multiculturais.

Assim, para o trabalho fundamentado na prática social do acolhimento numa perspectiva inclusiva, torna-se emergente, “estimular nossos colegas a construirmos e desenvolvermos novos currículos, de forma autônoma, coletiva e criativa. Na tentativa de [...] tornar a cultura elemento central de seus planos e suas práticas” (MOREIRA, 2003, p. 157).<sup>8</sup>

Para o autor supracitado, os indivíduos, com ou sem deficiência, necessitam de currículos que possam afirmar esses sujeitos pela sua participação ativa e autônoma, percebendo a cultura como elemento central, contemplando os interesses individuais no planejamento e atuação de práticas mais significativas. Nessa dinâmica, o individual e o coletivo se inter-relacionam, na tentativa de construir uma escola mais acolhedora e com maior pertencimento. Esse formato de escola poderá se basear em experiências que consideram princípios norteadores necessários a uma Educação Inclusiva.

As autoras Mota Rocha e Oliveira (2018) fazem referência aos princípios de sociedades e escolas acolhedoras, para os diversos sujeitos e suas singularidades, devendo contemplar: 1) a democracia e a cidadania; 2) a democratização das Funções Psicológicas Superiores – FPS; 3) a socialização e a subjetivação e 4) a hospitalidade à diferença e à Educação Inclusiva.

Em relação ao princípio da democracia e da cidadania, as autoras afirmam a necessária produção da igualdade de direitos sociais na escola pública (MOTA ROCHA, 2002; TELLES,

---

<sup>8</sup> Ainda que se trate de uma autora com afinidade epistemológica pós-estruturalista, consideramos pertinente trazer suas contribuições nesta investigação.

1992), sendo fundamental a construção das culturas leitora e democrática enquanto ferramentas de afirmação pessoal e de usufruto dos poderes da língua escrita (MOTA ROCHA, 2009).

Pela articulação desse princípio com a democratização das FPS (princípio 2) e conforme a lei genética geral da constituição humana, defendemos a apropriação das FPS (negociadas pela mediação semiótica e pedagógica entre os membros experientes e iniciantes de uma cultura letrada), por parte dos indivíduos com Deficiência Intelectual: “[...] operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como por exemplo: linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade” (MOLON, 2003, p. 90).

Ao caracterizar as FPS, podemos dizer que estão relacionadas à memória, à atenção, à transferência e à metacognição, além das habilidades de relacionar, comparar, antecipar, evocar, representar e produzir discursivamente a realidade social (CEDES, 1991, 2000, 2015; VYGOTSKY, 2010; PINO, 2005; KASSAR, 2012).

Outra relevante função social da escola é a formação crítico-emancipatória (ADORNO, 1986), educação como ação política das estratégias de inserção social/escolar: afetivas, culturais, sociais, estéticas e metacognitivas, importante condição para a ressignificação de subjetividades (MOTA ROCHA, 2002, 2004, 2008). Nesse terceiro princípio, temos a socialização conceituada como o ininterrupto aprendizado político para a vida nos diversos espaços e instituições sociais. Enquanto experiência cultural crítica, implica a construção da auto e heteroavaliação (MOREIRA; CANDAU, 2003; KRAMER, 1999, 2006).

A hospitalidade, a diferença e a Educação Inclusiva (princípio 4) podem ser compreendidas como a matriz da educação contra a barbárie (KRAMER, 2006), sendo fundada no reconhecimento do outro e de sua subjetivação. Nessa direção, temos dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças, muitas vezes silenciadas, neutralizadas e reprimidas pela patologização dos sujeitos na mediação pedagógica realizada pela e na escola: “[...] abrir espaço para as diferenças e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar” (CANDAU, 2003, p. 161). Numa relação de tenso e intenso processo de constituição de uma comunidade de aprendizes (POULIN, 2010).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de termos escolas onde existam processos de mediação pedagógica qualificada e em adequadas condições sociais de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, para os indivíduos com Deficiência Intelectual (MOTA ROCHA, 2018). Quando a língua escrita é configurada, enquanto sistema de representação e prática

social relevante de sociedades grafocêntricas e desiguais<sup>9</sup>, o sujeito e a linguagem escrita necessariamente estão imbricados e implicados no fazer educativo.

Transformar práticas excludentes e criar culturas acolhedoras em escolas são desafios que implicam mudanças na mediação pedagógica, quase sempre destinada à reprodução de práticas pedagógicas conservadoras, classificatórias e excludentes. Mais do que frear os processos de desigualdades escolares e sociais, é preciso atuar na subjetivação dos sujeitos envolvidos, de modo à ressignificar subjetividades e identidades nas relações sociais escolares.

É preciso que os indivíduos, com Deficiência Intelectual, possam se autorrepresentar, se definirem e se afirmarem a partir da ação política do seu coletivo diverso, sem ferir a integridade física ou moral dos demais, por vezes, antagônica (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011<sup>10</sup>; MOREIRA; CANDAU, 2008; MOTA ROCHA, 2018).

A emergência de práticas inclusivas provoca transformações na dinâmica do trabalho escolar com mudanças significativas, a exemplo de atividades que envolvam o grupo-classe, em que um mesmo conhecimento pode ser compartilhado com todos os sujeitos da aprendizagem, de acordo com suas subjetividades singulares, em processos sociais, envolvendo tensões e dissensos. Porém, isso requer uma severa transformação na forma de organização do trabalho escolar, pensado para a escolarização das massas.

Segundo Formosinho (2009), a expansão da escola de massas trouxe um público multicultural, com diversos modos de socialização. Ela é essencialmente heterogênea, seja do ponto de vista dos professores, seja do ponto de vista dos alunos e do contexto geográfico e social de inserção das escolas. Por essa especificidade, acreditamos que as transformações na organização escolar e na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem são desafios à Educação Inclusiva, visto que demandam que os docentes, mesmo vivenciando a problemática de extrema desigualdade na qualidade de oferta de ensino, nos processos de escolarização de massas e nas condições de trabalho dos professores, passem a reconfigurar esse tipo de escola.

As questões curriculares passam a ter centralidade no debate educacional de modo intenso. Atreladas às reflexões sobre identidade, em sociedades de classe, desiguais e em processo de democratização, estão os aspectos da subjetividade do indivíduo, constituída por seus significados e experiências, mas também por sua relação com o meio, envolvendo

---

<sup>9</sup> Abordaremos o conceito de sociedades grafocêntricas e desiguais no segundo capítulo.

<sup>10</sup> A nossa observação feita também para essa autora. Mesmo conhecendo a sua posição epistemológica pós-estruturalista, consideramos pertinente trazer suas contribuições.

relações de poder (SILVA, 2008). Enquanto seres culturais e do sistema simbólico, em processos discursivos e de produção simbólica:

[...] O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo de múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação (SILVA, 1996, p. 167).

Ou ainda:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. [...] sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem excluídos de qualquer representação (SILVA, 2008, p.163).

Entendemos desse modo, que o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. E uma significativa mudança pode estar pautada na configuração de uma gestão escolar democrática e de currículo que rompa com a pedagogia da negação (POULIN, 2010), no ensino repetitivo e socialmente pouco relevante, passando a apostar nas potencialidades, conquistas e superação dos desafios de todos os sujeitos envolvidos, reconhecendo as diferentes subjetividades, aprendizagens e a manifestação dos diversos saberes como centrais à Educação Inclusiva.

O processo de democratização da educação é também uma importante condição de aceitação do outro e de suas especificidades. Além disso, objetiva a facilitação da aprendizagem de vários saberes<sup>11</sup>, acolhendo sua condição social, física, intelectual e cultural, considerando-se seus limites, habilidades, potencialidades e direitos de aprendizagem.

Essa relação com o saber não é só com o saber ler: é uma relação consigo, com o outro, com a atividade e com o tempo (CHARLOT, 2000), constituindo centralidade da produção curricular, via escolarização formal (SILVA, 2009), eixos centrais ao objeto desta dissertação.

---

<sup>11</sup> Charlot apresenta três dimensões da relação com o saber: a relação epistêmica, social e de identidade. A *relação epistêmica* que um aluno possui com o saber é entender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. Aprender pode ser adquirir um saber, ou pode ser adquirir obrigações escolares, ou seja, cumprir as exigências institucionais. A relação com o saber também é uma *relação social*, já que exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade que esse indivíduo está inserido. E a relação com o saber também é uma *relação de identidade*: todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito, pelo fato de se assemelhar muitas vezes com o outro.

Em meio a esse contexto, há um paradoxo entre o discurso da diferença e o direito dos indivíduos com Deficiência Intelectual a uma educação linguística, socialmente relevante, e a sua frágil efetivação nas práticas escolares. No Ocidente, a emergência do discurso da diversidade<sup>12</sup> e diferença ocorreram por meio de pressões dos movimentos sociais em defesa de uma sociedade menos desigual e mais igualitária, com destaque para as legislações contra a segregação racial nos Estados Unidos (1960), o Apartheid, na África do Sul (1991), e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (1999) como impulsionadores dessa produção discursiva (POULIN, 2010).

No Brasil, esse discurso ganhou força a partir do século XX, com a redemocratização e as manifestações dos movimentos sociais, protagonizados pelos negros, como estratégia de luta, com intensas reivindicações quanto às práticas discriminatórias e à consolidação das políticas focais e de inclusão social, trazendo esse debate pelo viés da cultura.

Alguns autores ressaltam ainda que essas políticas sociais e educacionais nesse país, num processo contraditório (MOTA ROCHA, 2018; ARROYO, 2008; OMOTTE, 2004), em que ora a diferença é esvaziada em seu teor político, configurando-se como diversidade, ora exalta “a nossa diversidade criadora, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo” (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011, p. 93).

A contradição a ser explorada estaria entre essa busca do padrão europeu de homem branco, ocidental e racional como sendo uma referência única de sujeito, em oposição a ações políticas de resistência para a recusa à homogeneização dominante, além de uma negação pela pedagogia do intolerável, sendo conceituada como a “afirmação absoluta da vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um” (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011, p. 96).

No contexto da incorporação dos direitos e com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, em âmbito mundial e nacional, problematiza-se a política educacional e a escola, instância onde se institucionaliza o saber como um dos caminhos para a garantia do direito à educação formal, à cidadania<sup>13</sup> e ao

---

<sup>12</sup> A despeito da conceituação distinta entre diversidade, diferença e desigualdade, usaremos o termo *discurso da diferença* como indicativo das lutas sociais e no plano legal-institucional, pela afirmação política dos sujeitos em seus coletivos diversos, na sociedade desigual e grafocêntrica, com vistas ao acesso qualificado a políticas educacionais públicas.

<sup>13</sup> “Entendida como o árduo processo vivido pelos indivíduos para se constituírem sujeitos de direito à escola pública de qualidade, sobretudo aqueles oriundos da pobreza” (MOTA ROCHA, 2018, p. 38).

convívio social. Essa luta por ações afirmativas foi incorporada por coletivos diversos feitos desiguais (ARROYO, 2008), a exemplo dos sujeitos com Deficiência Intelectual, na busca por se constituírem sujeitos de direitos, que vivenciam o impacto das Políticas Públicas de Escolarização.

Em termos de respaldo institucional legal com relação às políticas públicas educacionais brasileiras, que preconizam o direito à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, temos a Constituição Federal de 1988, que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (artigo 208).

Ao revisitar as leis que resultaram em acordos internacionais, podemos assinalar a abrangência da discussão, além de muito a ser colocado em prática. Dentre elas, temos a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jontien, Tailândia, no ano de 1990; e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, culminando com a Declaração de Salamanca, na qual o nosso país se comprometeu em instituir uma educação capaz de atender a todos, independentemente de suas necessidades. Tal declaração é considerada um marco de difusão da filosofia da Educação Inclusiva. E, a partir da sua divulgação, no setor educacional, as teorias e práticas, com o enfoque inclusivo, começaram a ganhar terreno no Brasil, sobretudo, em 1990.

Na década de 1990, com os marcos legais normativos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei nº 8.069/90 e o artigo 55 são reforçados os dispositivos legais supracitados ao determinarem que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de Educação Inclusiva.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentador da Lei nº 7.853/89, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Outro marco importante foi a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos



direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo-se como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão capaz de impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Após o processo de mudança legal, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diferença, devendo contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse ponto de vista, consideramos que existe a necessidade de rompermos com os velhos paradigmas de uma educação classificatória e homogeneizadora, segregadora e excludente da escola e socialmente, aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela ideologia da normalidade/deficiência. Posteriormente, tivemos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 2006, e ratificada pelo Brasil em 2008.

O artigo 24 estabelece que os estados ofereçam sistemas inclusivos de educação em todos os níveis, garantindo às pessoas com deficiência o acesso aos anos iniciais inclusivos, de qualidade e gratuitos em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade onde vivem (BRASIL, 2012). Essas condições são colocadas sem distinção para pessoas com ou sem deficiência, adequando currículos, recursos e serviços de apoio, necessários ao desenvolvimento integral.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos: a formação de professores para a Educação Especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, instância de implementação do AEE. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com Deficiência Intelectual, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Destacamos outros dois importantes documentos que ratificam a Educação Inclusiva: o primeiro foi homologado em 2014, a Lei nº 13.005, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE), com a meta de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o

atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo “o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 15).

E o segundo, homologado em 2015, foi a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual estabelece, no artigo 28, a responsabilidade do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015).

Esse importante estatuto, que reafirma esses direitos, é a chamada Lei Brasileira de Inclusão<sup>14</sup> (LBI), que tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, sendo o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional. Diferentemente da Convenção, que é uma carta de intenções, o texto da LBI institui práticas para todas as áreas de políticas públicas. A LBI se destina, também, a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, visando à inclusão social e cidadania, dispostas no artigo 27. Sobre esses direitos, é possível destacar que:

Mais do que efetivação de direito à educação, o ensino regular, para ser de fato inclusivo precisa desenvolver práticas individualizadas e coletivas que podem ampliar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos em situação de deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, descrito no V parágrafo da LBI. (BRASIL, 2015, p. 35).

Esse documento já sinalizava a importância de desenvolver práticas individualizadas e coletivas, tendo em vista às especificidades apresentadas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com deficiência. Nessa direção, em meio a um intenso e pouco consensuado debate sobre a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, houve importantes avanços quanto à mudança de paradigma da Educação Especial em classes especiais. Ressaltemos, dentre outros, o fato de os alunos, com ou sem deficiência, conviverem nas mesmas escolas e salas, aprendendo com as suas diferenças e se ajudando mutuamente a desenvolver suas potencialidades. As escolas necessitam respeitar as características dos

---

<sup>14</sup> Doravante, LBI.

alunos, de modo a oferecerem alternativas pedagógicas que atendam as suas necessidades comuns e específicas.

Desse modo, a política educacional inclusiva representa um novo marco teórico e político da Educação brasileira. Diferentemente da Educação Especial, que era substitutiva à escolarização e ao acesso à escola pelos indivíduos com Deficiência Intelectual, pregando a sua normalização, temos uma proposta, ainda insuficiente, que contempla a escolarização transversal, em espaço comum, considerando a condição desses sujeitos.

Com relação à implementação de serviços de apoio, a exemplo do AEE<sup>15</sup>, é outra importante condição. Este, como política, orienta que, pelo Decreto nº 6571, de 17/09/2008, seja reestruturada a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, consolidando diretrizes e ações já existentes e voltadas a essa direção. Esses serviços especializados, como o AEE, podem ser desenvolvidos em Salas de Recursos Multifuncionais-SRM e em instituições de ensino, como escolas especiais, no turno inverso ao do ensino regular.

Outra importante medida é tornar obrigatória a presença de cuidador em escolas, quando necessário, para acompanhar pessoas com deficiência. O projeto dispõe de um parágrafo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no artigo 58 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando com deficiência.

De acordo com essa lei, o ensino especial, para o indivíduo com deficiência, deverá ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. A LDB prediz que esse indivíduo só será atendido em escolas ou serviços especializados quando, em razão de sua condição específica, não for possível a inclusão no ensino regular. A LDB prevê a prestação de serviços de apoio especializado na escola regular quando necessário. Conforme Barbosa (2010), o intuito é justamente tornar explícita, no texto dessa lei, a obrigatoriedade da presença de cuidadores quando as condições do aluno com deficiência assim o recomendarem. O cuidador, segundo o projeto de lei N.º 8.014, acompanhará o estudante de maneira mais individualizada no ambiente escolar, para facilitar sua mobilidade e auxiliar nas necessidades pessoais e na realização de tarefas.

Em síntese, esse serviço estabelece que o indivíduo com deficiência obtenha assistência de cuidador nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados. A ocupação de

---

<sup>15</sup>Serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008; FIGUEIREDO, 2008). No caso da Deficiência Intelectual, o AEE objetiva a apropriação das FPS e o reposicionamento do sujeito como ativo e social (FIGUEIREDO, *et al.*, 2016).

cuidador escolar se caracteriza pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada, assim, qualquer limitação, ainda que temporária, capaz de impedi-los de realizar tarefas básicas da vida diária. Além disso, o cuidador escolar deverá ter como formação mínima, curso técnico de nível médio em Enfermagem ou em Cuidados.

Quanto à afirmação da igualdade de direitos, a penalização da negação da matrícula, a defesa da adaptação e da flexibilidade curricular, a instituição da disciplina de Educação Especial nas Licenciaturas, o direito à terminalidade e a ser avaliado por equipe interdisciplinar, entre outros, são ganhos inestimáveis a tais sujeitos (ARANHA, 2004), porém, insuficientes, levando em consideração que não se aplica à maioria da realidade escolar, que recebe esse público específico.

No que se refere ao acesso às escolas públicas e à visibilidade dos indivíduos com Deficiência Intelectual em suas subjetividades singulares, enquanto estratégia política para atuar como pressão para a transformação do modelo excludente da escola de massas (MOTA ROCHA, 2018), na direção da defesa dos direitos sociais a todos os sujeitos indistintamente, conforme Aranha (2004), ao longo das últimas décadas, temos visto ganhos nessa direção, a exemplo da ruptura dos sistemas paralelos de ensino e a diminuição da formalidade da lei, pois é visível, pelo menos, o acesso às escolas públicas pelos sujeitos.

Com relação à demanda de indivíduos com deficiência por políticas educacionais no Brasil, temos os indicadores educacionais, que nos revelam que, segundo o Censo Demográfico, houve um aumento significativo no total de matrículas desse público na Educação básica desde 2008. Conforme dados do Censo Escolar (IBGE, 2018), em 2016, havia o total de 796.486 estudantes com deficiência na Educação Básica e apenas 174.886 matriculados, exclusivamente, na Educação Especial, o que indica ainda haver uma disparidade em relação à quantidade de pessoas com deficiência, em idade escolar, e o número mínimo de matriculados. Essa estatística ainda faz parte da realidade educacional atual, de modo muito contundente.

Na Educação Inclusiva, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP revelam que, em 2018, 57,8% das escolas públicas brasileiras registraram, em seus dados estatísticos, a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial. Esse aumento é considerável, embora ainda persistam as barreiras em relação à

universalização do acesso desses alunos à escola e, principalmente, à transformação e à permanência com aprendizagens significativas e socialmente relevantes<sup>16</sup>.

Ressaltamos, mais uma vez, a invisibilidade das pessoas com deficiência na própria escola, fator que nos preocupa, pois dificulta a escolarização necessária desses indivíduos e legitima desigualdades sociais históricas. Assim sendo, ainda há muitos desafios em promovermos a transformação da escola, a exemplo das relações sociais dos indivíduos em relação ao grupo-classe e da apropriação de saberes escolares, dentre os quais, a leitura e a escrita.

Por isso, a transformação das condições sociais de produção do conhecimento na escola é outro desafio central em curso, já que transformações culturais demandam tempo. O desafio, portanto, é a transformação dos modelos excludentes vigentes de escola em prol do modelo incluyente em construção (MOTA ROCHA, 2002, 2018), no qual se minimizam os mecanismos marginalizadores da sociedade desigual via escolarização formal. Mecanismos estes refletores da dificuldade, da indiferença e/ou da recusa de transformação das deterioradas condições sociais de apropriação da leitura e da escrita, ou seja, pela concepção de leitura enquanto ato coletivo ou de responsabilidade pública (STREET, 2010, 2012, 2014; TAYASSU, 2011), implicando na participação de educadores familiares e escolares no desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento.

A problematização de éticas fascistas e de outras ideologias conservadoras, inclusive dos setores repressivos do Estado, que defendem a escolarização formal apenas para alguns (MOTA ROCHA, 2018) e a ampliação da função social da escola – para entender sobre si mesmo, o outro e o mundo (ARROYO, 2008), a exemplo das estratégias de inserção escolar sócioafetivas, culturais e, até certo ponto, metacognitivas (MOTA ROCHA, 2002), são aspectos centrais à melhoria da Educação Inclusiva.

Ao considerarmos que tal política necessariamente se relaciona com o discurso da diferença, além da crescente afirmação das identidades na sociedade contemporânea, focada na heterogeneidade do uso indiscriminado desse termo no campo educacional, pela valorização da identidade múltipla no âmbito da educação, temos a ponderação dos autores com os quais estamos dialogando nesta pesquisa, que pontuam que as políticas para a diferença são uma maneira de contemplar todas as formas culturais, como se pudessem ser dialogadas, trocadas. Trata-se, justamente, da diversidade como “esvaziamento da força

---

<sup>16</sup> Não encontramos índices sociais sobre a alfabetização dos indivíduos com Deficiência Intelectual, fato que nos indica preocupação, uma vez que tais dados são fundamentais à melhoria da escolarização e das políticas educacionais. Ademais, há exclusão velada de alunos matriculados (MOTA ROCHA, 2002).

política de identidades e subjetividades singulares de grupos sociais transformando-a em mercadoria nas sociedades de consumo, também otimizando a dominação e o lucro” (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011, p. 93-94). Apostamos, conseqüentemente, na abordagem da diferença sem o esvaziamento do discurso da diferença em políticas que contemplam processos de integração e de diferenciação, pois muitas ideologias dos coletivos são antagônicas e inconciliáveis.

Desse modo, considerando-se a mencionada contradição do discurso da diferença, esta pesquisa pode revelar os processos sociais de reconstrução intersubjetiva dos sujeitos pela apropriação de estratégias de inserção escolar pelos leitores iniciantes, no contexto de salas de aula da Educação Inclusiva, em detrimento de subjetividades dos indivíduos com Deficiência Intelectual, quando apresentam atitudes de espera, de reprodução e de resistência ao engajamento com o saber ler na escola: regulações automáticas em posições de saber, em que são eco do outro.

Portanto, no que se refere a esse primeiro aspecto norteador da emergência do objeto da investigação proposta, perguntamo-nos: como se efetiva o direito dos indivíduos com Deficiência Intelectual à educação linguística inclusiva e socialmente relevante na sala de aula? Que desafios e encaminhamentos são postos em ação pela escola, notadamente pela mediação pedagógica docente, com repercussões na construção da sociabilidade democrática em escolas e culturas acolhedoras? O ensino da leitura e da escrita na escola, para os indivíduos com e sem deficiência, viabiliza e colabora com a transição dos modelos excludente e includente da escola? De que modo?

De acordo com Mota Rocha (2002; 2018), no *modelo excludente*, a escola é um espaço de privilégios de alguns. Ela tem como principal prática social a exclusão ou a inclusão de alguns eleitos por quem está numa situação de poder, a partir de preferências pessoais. No *modelo includente*, a escola é um espaço de socialização do poder com os diferentes indivíduos. É também um direito subjetivo de todo indivíduo, sendo garantido o acesso e a participação na gestão das políticas públicas oferecidas pelo Estado. Esse modelo busca a construção de atitudes de negociação de interesses e conflitos de grupos sociais plurais, com as suas visões de mundo antagônicas.

Com base nesses questionamentos, podemos dialogar com a autora acima quanto à necessidade de compreendermos os desafios que envolvem a Educação linguística Inclusiva. Mesmo para aqueles matriculados, e fisicamente presentes em sala de aula, ainda há práticas pedagógicas altamente excludentes, reafirmando a escola como espaço privilegiado para os eleitos, como as avaliações, transferências e suspensões escolares (MOTA ROCHA, 2002).

Em busca pela compreensão dos processos de construção do modelo incluyente, corroboramos com a ideia de que a educação é direito subjetivo de cada sujeito, implicando no pertencimento ao espaço, saberes e relações escolares.

Outro aspecto que configura o objeto desta pesquisa diz respeito à importância da apropriação das FPS pelos indivíduos com Deficiência Intelectual, ou seja, pela apropriação da leitura e da escrita como sistema de representação e como prática social numa Educação linguística relevante na Educação Inclusiva.

Ao ter por base a Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), discorreremos sobre as demandas dos indivíduos com Deficiência Intelectual, em processo de escolarização formal, acerca da apropriação da leitura e da escrita como sistema de representação e como prática social numa educação linguística socialmente relevante.

A educação, enquanto direito subjetivo presente no respaldo institucional legal, deve ser efetivada nos processos sociais da Educação Inclusiva. Para tal efetivação, especificamente no que se refere à apropriação da leitura e da escrita pelos indivíduos com Deficiência Intelectual, torna-se indispensável o enfrentamento das pedagogias da classificação (LONGMAN, 2002) e da negação (POULIN, 2010).

A pedagogia da classificação “cientifica as classificações a serem impostas aos sujeitos tomando [...] uma média como verdade natural e biológica” (LONGMAN, 2002, p. 2), abafando a construção social dos padrões de normalidade e de produtividade, impondo normas sociais e uma subjetividade universal a ser seguida por todos os indivíduos. Os indivíduos com Deficiência Intelectual passam, então, a serem definidos como deficientes por meio de identidades de dominação (MOTA ROCHA, 2007).

Na pedagogia da negação, o agente principal é o professor, que, muitas vezes, “não reconhece o potencial dos alunos, e conseqüentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação” (POULIN, 2010, p. 8), acentuando os processos de desigualdade e de exclusão social e escolar, produzidos nesses educandos. Exclusão no sentido da ruptura de laços sociais, da desafiliação e do não pertencimento com reconhecimento de suas subjetividades singulares, assim como da negação de bens simbólicos, como a leitura e a escrita (POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2018).

Um exemplo desse tipo de prática acontece nas nossas redes de ensino, onde alguns profissionais conseguem alfabetizar, de forma precária, desenvolvendo, com fragilidade, os processos de letramento na perspectiva de letramento autônomo<sup>17</sup>, com níveis críticos de

---

<sup>17</sup> Abordaremos o conceito de letramento autônomo mais adiante, no terceiro capítulo.

compreensão leitora, fragilidade na construção de sentido nos planos mais elaborados e de posicionamento acerca do texto lido, assim como o analfabetismo funcional (ROJO, 2010; MOTA ROCHA, 2013) tem levado as autoras a defenderem o ensino de leitura nas perspectivas interacionista e/ou discursiva, como também pelo modelo dialógico de alfabetização e de letramento, com aporte da psicogênese da língua escrita e dos novos estudos do letramento.

Para que uma escola passe a ser considerada inclusiva, precisa estar organizada para favorecer as aprendizagens de cada aluno, através de um ensino significativo, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Tal ensino deve garantir o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos, como recursos a serem mobilizados e implementados (ARANHA, 2004).

Nessa direção, como principal agência cosmopolita de letramento (ROJO, 2009), a escola deve desenvolver os processos de alfabetização e letramento na formação leitora dos nossos alunos em um percurso escolar significativo.

Em relação à formação leitora nas escolas, várias dificuldades são identificadas, através da pesquisa educacional sobre alfabetização e letramento nas últimas décadas. Em destaque, apresentamos a de Zilberman (1985) sobre a crise da leitura na escola, inclusive, sobre as fragilidades do trabalho pedagógico com a leitura literária na Educação Básica, assim como do preocupante desempenho dos nossos alunos nas habilidades leitoras de alto nível – os planos de construção de sentido e o posicionamento leitor em processos, sobretudo de letramentos, na perspectiva ideológica (ROJO, 2009, 2010; PAULILO, 2017).

Dentre os principais condicionantes da formação leitora no Brasil, podemos citar a configuração de um país de não leitores ou de poucos leitores competentes e proficientes, cujas ações para o letramento docente e a formação docente ainda são consideradas pouco significativas. A mediação pedagógica docente, seguramente, atua como importante condicionante ao desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramentos para os leitores iniciantes, inclusive quando se trata de indivíduos com Deficiência Intelectual.

Tais processos constituem a apropriação da leitura na escola e são conceituados na perspectiva dialógica de alfabetização e letramento, com os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a perspectiva conceitual de alfabetização.

A dialogicidade entre alfabetização e letramento é uma importante condição para a formação leitora, considerando-se a interdependência entre tais processos por um lado e a desinvenção da alfabetização quando da emergência do letramento em meados de 1980, assim como a sua necessária e arriscada reinvenção (SOARES, 2004).



Enquanto tecnologia da escrita, a alfabetização envolve as habilidades psicolinguísticas no sentido da apropriação dos vários processos de leitura (micro, macro, de elaboração, metacognitivas, etc.) e se articula diretamente com o desenvolvimento da função simbólica no leitor iniciante, quando compreende a escrita como sistema de representação e como simbolismo de segunda ordem, assim como prática social (VYGOTSKY, 2010; GIASSON, 1993; MOTA ROCHA, 2002, 2013; SOARES, 2004).

O letramento, por sua vez, implica a participação frequente e competente em práticas sociais de leitura e de escrita, assim como o impacto da cultura escrita sob seus membros em sociedades grafocêntricas e vice-versa. Nas práticas letradas, o sujeito produz e é produzido pelos usos, significados e sentidos produzidos em suas redes de relação com o outro, no caso, mediatizados pela oralidade, leitura e escrita.

Concordamos com Mota Rocha *et al.* (2018) que apontam a interdependência entre a apropriação da leitura/escrita, viabilizada pela alfabetização e pelo letramento, para a subjetivação e subjetividade dos indivíduos com Deficiência Intelectual. Para os autores Figueiredo (2002), Mota Rocha (2002), Mota Rocha *et al.* (2018), a subjetivação está relacionada à constituição do sujeito, por suas semelhanças e diferenças em relação ao grupo ou vida social, em processos históricos e singularmente construídos. A subjetividade é parte do processo de subjetivação e expressa o seu modo de ser e viver ao interpretar o contexto e as vivências. Com isso,

A subjetividade implica os valores, expectativas, sonhos, limites etc. de um sujeito, atuando como filtro da realidade social, conferindo-lhe significado e sentido: [...] é a maneira peculiar como cada indivíduo interpreta e reage ao universo que a rodeia (MONTE-SERRAT, 2007, p. 1).

Desse modo, a subjetividade e a subjetivação, como inerentes à natureza social do ser humano, evidenciam a singularidade de cada um e sua relação com os desejos relacionados à sua realização pessoal, a partir de suas vivências no mundo social. Na relação com a aprendizagem, no contexto escolar, é fundamental o reconhecimento docente perante as especificidades de cada sujeito em seu desenvolvimento multifacetado, interesses, motivações, dentre outros. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de que

a aprendizagem por ser um fenômeno que depende do conhecimento, também traz uma grande carga de subjetividade, pois está vinculada às experiências do indivíduo que são sentidas e vividas como íntimas, pessoais e únicas, sendo, portanto, totalmente originais (MONTE-SERRAT, 2007, p. 5).

A pesquisa em questão focaliza a relação entre a mediação pedagógica, a apropriação da leitura e da escrita em processos de alfabetização e de letramento, em interface com a subjetivação/subjetividade dos alunos com Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva.

Passemos a discorrer sobre pesquisas diretamente relacionadas com tal objeto, de forma que possamos ressaltar a contribuição científica da nossa pesquisa. Para Carneiro (2007), a deficiência resulta da inter-relação entre a dimensão primária e secundária:

A dimensão primária da deficiência se refere aos aspectos de ordem primária na constituição de uma deficiência e dizem respeito às lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, características físicas comumente apontadas como causas da deficiência e que interferem significativamente no processo de desenvolvimento de indivíduos portadores dessa deficiência (CARNEIRO, 2007, p. 46).

As relações dessas dimensões estão incluídas nas concepções de deficiência enquanto categoria de construção social em uma perspectiva crítico-dialética, por entender a deficiência como construção inferiorizada, derivada da relação entre suas dimensões primária e secundária, razão pela qual é produzida histórica e socialmente pelos fatores extraescolares e intraescolares (dimensão relacional). Fundamentada por pedagogias e avaliações crítico-dialéticas, sobretudo psicogenética e sócio-histórica, considera ainda os limites ao lado das destrezas e possibilidades na construção da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP<sup>18</sup> em processos de ensino-aprendizagem. Assim,

A divisão entre o já alcançado pela criança (nível atual de desenvolvimento) e sua possibilidades, potenciais (zona de desenvolvimento proximal) foi excepcionalmente proveitoso na compreensão da interconexão entre ensino e desenvolvimento. Vygotsky, afirmou que o ensino não deve se basear no que a criança já alcançou; Quanto aos processos em andamento, ainda não consolidados (Vygotsky, 1997, p. 360, tradução nossa).<sup>19</sup>

Compreendemos desse modo, que a ZDP de Vygotsky é uma de suas teorias que apresenta de forma brilhante a atuação do professor que deve mediar no nível atual de desenvolvimento da criança e não no que já foi alcançado, determinado pela sua habilidade

---

<sup>18</sup> “a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas [...] em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 112)

<sup>19</sup> “La división entre la ya alcanzado por el niño (nível actual des desarrollo) e sus posibilidades, potenciales (zona de desarrollo próximo), resultó excepcionalmente fructífera para comprender la interconescion entre la enserñanza y el desarrollo. Vygotski afirmaba que la enserñanza no debe apoyarsentanto em lo que el niño ya há logrado; cuanto em los procesos em avance, que aún no se, han consolidada” ( Vygotsky, 1997, p. 360).

atual de resolver problemas sozinhos, sob a orientação de adultos, ou ainda, em colaboração com os pares mais capazes. A ZDP é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido.

Para Vigotski (1997) o período em que a criança começa a desenvolver a linguagem, ocorre um salto quantitativo em seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não surge do estágio biológico para o histórico social de modo com linearidade, se torna necessário à mediação do outro mais experiente, que ajuda a criança a se apropriar dos signos que são os mediadores culturais necessários para essa significativa passagem.

Nesse processo o sujeito deve ser visibilizado na ação pedagógica, a despeito de estar com deficiência por ser real (concreto em contexto histórico-social) e ser prático (atuante, ator e definidor de sua história), visto que não há natureza humana universal. As subjetividades são acolhidas e produzidas nos dinâmicos processos de ensino-aprendizagem, considerando-se também as especificidades do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, com ou sem deficiência. Para Figueiredo *et al.* (2019, p. 812),

A Deficiência Intelectual é uma condição social e historicamente produzida. Quando comparados com as pessoas sem esse tipo de deficiência, esses sujeitos atestam dificuldades na apropriação das funções psicológicas superiores – atenção, transferência, memória, linguagem escrita e, sobretudo, na metacognição<sup>20</sup>.

Essa concepção geralmente é evidenciada em processos de escolarização e ensino-aprendizagem, presentes nesses sujeitos, quando da entrada no simbolismo de segunda ordem, ou seja, na aquisição das FPS. Nesse sentido, interpelamo-nos sobre as condições sociais de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que precisam estar postas para uma educação linguística socialmente relevante e exitosa para os alunos com deficiência.

Dentre as pesquisas sobre a escolarização dos indivíduos com deficiência e/ou referentes às práticas pedagógicas com a leitura e a escrita, em sua relação com a mediação pedagógica para a apropriação da leitura e da escrita, temos: Batista e Mantoan (2006); Mota Rocha (2002, 2007, 2009, 2018); Figueiredo e Gomes (2007); Salustiano *et al.* (2003);

---

<sup>20</sup> “É a consciência do conhecimento. Envolve habilidades de exploração e tomada de informação inicial sobre o objeto de conhecimento, a mobilização de conhecimentos prévios, autocontrole e autorregulação durante a atividade” (FIGUEIREDO *et al.*, 2010, p. 74).

Salustiano *et al.* (2009); Figueiredo (2012); Mota Rocha *et al.* (2016); Mota Rocha *et al.* (2017), dentre outros<sup>21</sup>.

Conforme tais pesquisas, as formas de subjetivação e as subjetividades das pessoas com Deficiência Intelectual apontam para a internalização de identidades de dominação, inclusive pelos próprios indivíduos com deficiência, o que tem sido um dificultador da alfabetização e do letramento. Entretanto, as pesquisas sobre a apropriação da leitura também têm revelado que a mediação pedagógica vem colaborando com a educação linguística dos indivíduos com Deficiência Intelectual. Em síntese, essas pesquisas:

1) discorrem sobre trabalhos voltados para a alfabetização e sobre o letramento, contemplando a análise da mediação pedagógica, seja da professora com o grande-grupo/face a face ou por leitores experientes, pares da escola e/ou da comunidade;

2) em sua maioria, contemplam a abordagem sócio-histórica, com foco nas mediações, nas contribuições teóricas e na compreensão das formas de pensar, sentir e agir do ser humano, notadamente, envolvendo o trabalho pedagógico com as funções psicológicas superiores;

3) seus resultados revelam avanços significativos na evolução em leitura e escrita dos alunos em salas de aula da Educação Inclusiva; o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, incidentes sobre o desempenho dos estudantes na escrita, leitura, linguagem oral e memória, e sugerem que as estratégias de mediação, desenvolvidas pelas colegas sem deficiência, apresentaram-se como instrumentos importantes para a produção escrita dos educandos com Deficiência Intelectual, em contexto de sala de aula;

4) apontam a articulação entre as diversas estratégias de inserção social, a exemplo das metacognitivas e sócioafetivas no contexto do ensino-aprendizagem formal.

De outro modo, tais estudos não focalizaram a mediação pedagógica (nem do docente, nem do cuidador), com destaque para os processos de apropriação da leitura e da escrita em interface com a subjetivação e as subjetividades dos sujeitos no grupo-classe de salas de aula da Educação Inclusiva, aspecto distintivo desta investigação proposta.

---

<sup>21</sup> Apresentaremos as sínteses destas pesquisas no capítulo III.

## CAPÍTULO II

### 2 ENFOQUE TEÓRICO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa contemplam a concepção de deficiência/atraso como construção social e o modelo sistêmico da Deficiência Intelectual, bem como a perspectiva dialógica de alfabetização/letramento e a perspectiva sócio-histórica de aprendizagem. Detalharemos cada um deles a seguir.

Essa abordagem remete à importância de considerarmos a subjetividade do sujeito na produção da Deficiência Intelectual, na relação entre as dimensões física e intelectual e sua relação com o meio social. O mesmo processo pode ser visto não só do ponto de vista do modelo sistêmico da deficiência, mas também nas ações que envolvem a aprendizagem numa perspectiva dialógica de alfabetização e letramento, considerando o pouco investimento nas FPS para esses sujeitos, decorrentes, sobretudo, da privação de mediação da cultura.

A perspectiva dialógica de alfabetização e letramento concebe tais conceitos como processos centrais à formação leitora, pois promovem a participação social e a afirmação pessoal na nossa sociedade letrada, que se constitui grafocêntrica<sup>22</sup> e desigual. A alfabetização se refere à tecnologia da escrita, às habilidades psicolinguísticas, no sentido da apropriação dos vários processos de leitura (micro, macro, de elaboração, metacognitivas etc.).

Nesse caso, a pesquisa contará com as contribuições da psicogênese da língua escrita, teoria formulada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985, 1987, 1995), quando da investigação sobre o processo de aquisição da escrita por crianças em fase de alfabetização. Esse processo, conceitual e psicogenético por excelência, leva em consideração o que as crianças já sabem sobre o que e como se escreve, ou seja, acerca da natureza da relação entre escrita e a linguagem oral. Também se aplica a jovens e adultos leitores iniciantes.

Para os NEL, o letramento diz respeito à imersão e participação das práticas letradas, além das consequências e impactos dessas práticas no indivíduo. Nesse sentido, o letramento é condição assumida pelo indivíduo ou grupo por terem se apropriado ou não da língua como prática social.

---

<sup>22</sup> Sociedade grafocêntrica, no sentido da língua escrita, está no centro das relações sociais e de poder (SOARES, 1999). É uma sociedade desigual, na medida em que é constituída de diferenças inconciliáveis, por vezes, como as diferenças de classe, no modo de produção capitalista; de gênero, no patriarcalismo; geracional, numa sociedade adultocêntrica no capitalismo, dentre outras. É uma sociedade em democratização, uma vez que a produção discursiva baliza a tomada de decisões no regime político democrático, supõe-se (MOTA ROCHA, 2018, 2002)

Street (2014, p. 172), um dos construtores do paradigma dos NEL, compreende o letramento ideológico enquanto prática social e cultural, ao assumir que práticas sociais de letramento são culturais e envolvem estruturas de poder: “o modelo ideológico exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo, para o qual o letramento, enquanto técnica autônoma é esvaziada do contexto social e dos processos de hegemonia em relações de poder”

Em relação à história da alfabetização e do letramento em muitos países do Ocidente, inclusive no Brasil, temos a *desinvenção da alfabetização*: a negação do ensino explícito e sistemático do sistema grafofônico e, de certo modo, do papel docente na mediação pedagógica a ser estabelecida com o leitor iniciante (SOARES, 2004; MOTA ROCHA *et al.*, 2010). Assim, a *invenção do letramento* implicou numa *desinvenção da alfabetização*.

A preferência pelo letramento e a negação da alfabetização passou a ser ariscada, pois dissociar alfabetização do letramento é um equívoco. “As consequências imediatas dessa *desinvenção* foram: a queda nos índices de leitura, no Brasil e no Ocidente, e o desapontamento geral dos alfabetizadores, que agora tinham *uma teoria e nenhum método*” (SOARES, 2004, p.11) para alfabetizar; ou ainda, agora as crianças estavam sendo letradas, mas não alfabetizadas.

Para muitos autores (KRAMER, 2006; ADORNO, 1986, MOTA ROCHA, 2002; ARROYO, 2008; DANTAS, 2005), o trabalho com a educação para as diferenças pressupõe a formação pela experiência cultural crítica, a começar pelos discursos disponibilizados à comunidade leitora nas mais variadas esferas comunicativas.

No caso do posicionamento leitor, é fundamental a formação do aluno para a avaliação ética e estética dos discursos, realizando extrapolações (BATISTA *et al.*, 2006). No nosso caso, podemos observar a já iniciante, porém ainda precária leiturização dos alunos dos sistemas municipais de ensino, quando, a despeito de já serem alfabetizados, apresentarem níveis críticos de compreensão leitora e de posicionamento acerca do lido (ROJO, 2010), além de fragilidades no letramento.

Necessitamos formar leitores críticos, que consigam construir significados e sentidos, para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita, nos mais variados contextos enunciativos, a fim de levá-los a participar social e criticamente de práticas sociais, envolvendo o uso da língua escrita, se baseando na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2010). A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa da análise das práticas docentes de leitura e escrita nas salas de ensino regular.

A perspectiva interacionista, por sua vez, permite a formação leitora na gestão da compreensão da leitura e no trabalho com a decodificação pela articulação entre código e sentido (GIASSON, 1993; SAINT-LAURENT *et al.*, 1995), o que otimiza tal formação leitora<sup>23</sup>.

Tendo em vista nossas escolhas metodológicas, inicialmente introduzidas, vimos à necessidade de justificar o uso concomitante pela relação de complementaridade entre Ferreiro e Vygotsky, argumentando que ambos são psicogenéticos, portanto, valorizam a dimensão processual e intransferível da construção da escrita e da aprendizagem humana.

Os estudos psicogenéticos são os que entendem que o desenvolvimento, no caso de Piaget, ou aprendizagem, no caso de Vygotsky, passam por uma gênese mental – a exemplo da pré-história da escrita. Há desse modo, uma natureza processual do desenvolvimento.

Ademais, ambos são interacionistas do ponto de vista da teoria do conhecimento. Esses autores apresentam a mesma matriz filosófica: o “Interacionismo”, ao serem enfáticos que o conhecimento nem está no objeto, nem está no meio, ou seja, está na relação entre objeto e meio. Além disso, eles são construtivistas, visto que reconhecem que o conhecimento não pode ser imposto, nem transferido. Ninguém conhece pelo outro, pois as estruturas afetivas, metacognitivas e sociais, são partes essenciais do conhecer/aprender.

A psicogênese da escrita é uma importante teoria, que abarca a faceta psicolinguística da aquisição da escrita, em profundidade. Vygotsky abordou a escrita como simbolismo de segunda ordem como parte do desenvolvimento da função simbólica, mas não aprofundou tal apropriação da escrita como Ferreiro o fez. Nesse sentido, Ferreiro é uma autora que dá conta da gênese da escrita como sistema de representação, porque enfatiza as estratégias e as pistas diretas e indiretas, possibilitando-nos entender como as crianças descobrem as regularidades do sistema escrita quando entendem o que se escreve e como se escreve, agindo como sujeitos cognoscentes.

Nesses termos, a perspectiva psicogenética ou conceitual de alfabetização é importante à pesquisa e ação leitora, pois explicita como o leitor iniciante aprende a operar deliberadamente com a dimensão simbólica da linguagem. Desconsiderar tal perspectiva implica o uso da alfabetização como sistema de códigos, objetificando a linguagem escrita e a criança nos processos de ensino-aprendizagem.

As contribuições de Vygotsky (1991) são valiosas para esta pesquisa, pois ele consegue desenvolver a dimensão social do aprender: das interações e atividades sociais (no

---

<sup>23</sup> Abordaremos a perspectiva sócio-histórica no próximo capítulo, razão pela qual não a mencionaremos nesta seção.

caso de Leontiev) na dimensão da linguagem como prática social e as FPS. A análise consciente da linguagem – a metacognição é uma FPS que precisa da mediação do outro experiente da cultura. Atividades sociais contribuem para a produção de significados dos objetos de conhecimento, as quais são culturais por excelência.

Como dito anteriormente, fizemos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com orientação sócio-histórica. Para Freitas (2002), trabalhar com a pesquisa qualitativa, numa abordagem sócio-histórica, consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações. A integração entre o individual com o social é outro aspecto ressaltado nesse tipo de investigação, já que a aprendizagem caminha do interpsicológico para o intrapsicológico.

Conforme André (1995), nos estudos qualitativos, essa integração tem relação com a totalidade dialógica, que considera todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. De acordo com Freitas (2002, p. 26),

[...] os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

Essa abordagem deixa evidente que a relação dialógica ocorre entre os sujeitos, pesquisador-pesquisado, os condicionantes dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer processual e histórico. Para Freitas (2002), não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai ao encontro da situação no seu acontecer, no percurso do seu processo de desenvolvimento.

Sobre esse tipo de pesquisa, Molon (2008) aborda o método como uma questão central do processo de investigação e como elo epistemológico entre o objeto, o problema, o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, as análises e reflexões. Para a autora, a abordagem sócio-histórica nas obras de Vygotsky vem se consolidando como a principal fundamentação teórico-metodológica nas pesquisas, nos processos de subjetivação, nas relações intersubjetivas em práticas sociais e pedagógicas em diversos contextos culturais, tendo como eixo orientador a singularidade humana. Sobre as possibilidades de investigação de subjetividades, a autora afirma que

A contribuição epistemológica da perspectiva sócio-histórica para a ciência psicológica contemporânea reside na compreensão dos fenômenos psicológicos como processos mediados, na afirmação do sujeito enquanto



um ser quase-social e da subjetividade enquanto fronteira do psicológico e do cultural (MOLON, 2008, p. 58).

Ou ainda:

[...] Enquanto forma de ser e de estar no mundo, a investigação sócio-histórica sobre a subjetividade, demanda analisar as condições e as dinâmicas das relações sociais implicadas na constituição do psiquismo humano, pela compreensão dos modos como tais relações produzem efeitos nas subjetividades dos sujeitos, considerando-se que [...] a subjetividade não existe a priori, mas concretiza-se no processo de internalização evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado. (KASSAR, 2000, p. 44).

Nossa investigação implicou em conhecer processos e fenômenos pertinentes às crenças, valores, atitudes, significações trazidas pelo cotidiano, por meio das relações enquanto processos sociais. Assim, focalizamos os aspectos subjetivos que comportam os sujeitos, a exemplo das histórias, das experiências vivenciadas, dos contextos políticos, econômicos e culturais de cada um em sua dinâmica social e escolar. Estaremos baseados na epistemologia compreensiva, pela historicidade e natureza processual da constituição humana e sua investigação pela pesquisa social (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Para esses autores, também existe um vínculo entre as ciências sociais com as contribuições mútuas de psicólogos, sociólogos e antropólogos na investigação de práticas educativas. Desse modo, afirmam que

[...] é muito importante que os professores/pesquisadores estejam conscientes da complexidade dos aspectos filosóficos que fundamentam a pesquisa social, pois o objeto da investigação – o mundo social – é o mesmo tanto para os pesquisadores das ciências sociais, quanto para os professores. A maior diferença está no porquê de o indivíduo desejar fazer a pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 39).

Nesse sentido, a nossa fundamentação teórico-metodológica está vinculada às ciências sociais, pela complexidade da investigação sobre a mediação pedagógica para a apropriação da leitura e da escrita em sua relação com a subjetivação/subjetividade na Educação Inclusiva. Para essa investigação, selecionamos “o Estudo de caso” dentre os tipos de pesquisa qualitativa como um dos mais relevantes para dar conta do nosso objeto de investigação e por tomarmos conhecimento de que esse estudo não forma uma classe de pesquisa típica do modelo positivista, tão inclinado à quantificação das informações.

Nossa metodologia traduz uma proposta teórico-metodológica na abordagem sócio-histórica e define o papel dos instrumentos metodológicos na investigação, analisando-os como um encontro entre sujeitos. Segundo Freitas (2010), a importância direcionada ao método de Vygotsky vai além das questões psicológicas e da linguagem. Considerando-o como metodólogo, a autora afirma que, nesse tipo de pesquisa, a mediação é ponto-chave para a apropriação das FPS e da constituição dos sujeitos. E considera que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, provocando alterações e transformações, mudança, ressignificação, que representam a mediação no espaço educativo das pesquisas.

Para a análise das condições sociais familiares e caracterização das subjetividades, utilizamos a visita domiciliar enquanto instrumento de intervenção, explorada por diversas categoriais profissionais (o médico de família, assistentes sociais, psicólogos comunitários, terapeutas familiares e enfermeiros). Estes são alguns dos principais executores de visitas. Segundo Amaro (2003, p. 16) “é bom que se esclareça que a educação também tem se revelado uma grande praticante desse procedimento”.

Considerando os aspectos metodológicos que envolvem a sua utilização, corroboramos com este autor ao abordar que “a visita domiciliar é uma prática profissional investigativa ou de atendimento, realizada por um ou mais profissionais, junto ao indivíduo em seu próprio meio social ou familiar.” (AMARO, 2003, p. 14). Enquanto instrumento de intervenção, a visita domiciliar engloba pelo menos três técnicas necessárias para que seja desenvolvida: a observação, a entrevista e a história ou relato oral.

Os participantes da pesquisa foram: dois sujeitos com Deficiência Intelectual, duas mães responsáveis, uma professora do 1º ano, uma professora do 2º ano e duas cuidadoras das duas turmas investigadas. Dentre os critérios de seleção dos sujeitos com Deficiência Intelectual, destacamos os seguintes: serem leitores iniciantes e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; terem assiduidade escolar, serem residentes de Queimadas – PB e os responsáveis dos alunos indicarem disponibilidade em interagir com a pesquisadora e em colaborar com a pesquisa.

Quanto aos critérios de seleção das turmas e das professoras mencionamos: o acolhimento da gestão e da professora para com a pesquisa, a disponibilidade das professoras em participarem; a formação docente concluída em Nível Superior, em Pedagogia, e o trabalho com alunos com Deficiência Intelectual.

Os dados foram produzidos, através de:

1) visitas domiciliares: fizemos três visitas com os dois sujeitos (S1 e S2) com Deficiência Intelectual, antes da avaliação sobre aquisição da leitura e da escrita, objetivando construir a relação com eles e caracterizar suas subjetividades (rotina, interesses, dinâmica familiar, mediadores, destrezas, limites etc.), de modo também a nos oferecer suporte à observação participante posterior, por exemplo, observando em que medida tal subjetividade é acolhida ou não na mediação pedagógica. Tivemos seis visitas, e em cada uma delas havia um planejamento para interação com a criança, por meio do uso de jogos linguísticos e leitura de histórias. Com a mãe responsável, houve uma conversa informal enquanto visitava as dependências e aplicava o questionário de observação participante e, posteriormente, a entrevista semiestruturada;

2) Avaliação da aquisição da leitura e da escrita: cada sujeito, com Deficiência Intelectual, foi avaliado pela pesquisadora na sala do AEE, em duas sessões de atividade social de leitura compartilhada de histórias, conforme Mota Rocha *et al.* (2018) e Mota Rocha (2002), a fim de procedermos a relação entre os estágios de apropriação das estratégias metacognitivas de leitura e escrita, bem como a mediação pedagógica em sala de aula. As etapas da leitura, da referida atividade, foram: a) leitura do livro, sem apontar o texto escrito; b) relato e/ou sinopse oral do enredo lido; c) releitura, apontando o texto escrito no painel; d) escrita provisória do posicionamento do leitor sobre o texto lido na caixa de letras; e) registro da sessão no diário do leitor e na ficha de avaliação pelo Leitor Alfabetizado (LA). Fizemos uma avaliação com cada sujeito, com duração de quarenta minutos, na sala de recurso multifuncional;

3) Entrevistas semiestruturadas: constituíram-se como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com outras pessoas de seu ambiente (FREITAS, 2010). Fizemos uma entrevista com cada professora, aplicada na escola, em três encontros, já que cada entrevista foi distribuída em módulos. Objetivamos entender a compreensão docente sobre a Deficiência Intelectual, os processos de alfabetização e de letramento, em interface com a subjetivação/subjetividade, articulando-os à mediação pedagógica em sala de aula.

4) Observações participantes dos episódios interativos, envolvendo a mediação pedagógica docente junto ao sujeito com Deficiência Intelectual, do tipo face a face e/ou no grupo-classe, direcionada à leitura, à escrita e à subjetivação nas salas de aula. Observamos cinco aulas em cada turma, todas registradas em diário de campo e vídeo/gravação, na intenção de promover o pertencimento e a afirmação do aluno em situações de leitura e de escrita no grupo-classe. Adicionalmente, foi solicitado para cada professora planejar a última

aula, buscando reposicionar o aluno com deficiência, tendo em vista que em outras observações havia a predominância de dados com mediação na categoria segregadora-conformista.

Essa observação participante, na abordagem sócio-histórica, como ferramenta de produção de dados, caracteriza-se:

[...] não só como análise interpretativa dos eventos observados, mas assume um carácter mais dialético buscando uma mediação entre o individual e o social. O que se busca nessa observação é a compreensão construída nos diferentes enunciados, produzidos entre pesquisador e pesquisado (FREITAS, 2010, p. 22).

A partir dos dados produzidos por esse instrumento de observação, em interface com os demais, procedemos à análise microgenética da mediação pedagógica docente, referente aos dados resultantes das dez observações com todos os sujeitos. Baseada em Vygotsky (2010), a análise microgenética “envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo” (WERTSCH, 1998, p. 25).

A unidade de análise da investigação proposta foi à relação entre a mediação pedagógica docente/da cuidadora para a apropriação da leitura e da escrita com o indivíduo com Deficiência Intelectual em seu grupo-classe, e os processos de subjetivação e de ressignificação de subjetividades nas salas de Educação Inclusiva.

O valor social da pesquisa reside na compreensão da mediação pedagógica pela articulação entre subjetivação, subjetividade e metacognição na escolarização formal dos indivíduos com Deficiência Intelectual e na explicitação de estratégias pedagógicas de inserção social e escolar articuladas aos processos de alfabetização e de letramento desses sujeitos em detrimento do assujeitamento histórico de que são vítimas.

Assim, desnaturaliza-se a disseminação de representações inferiorizadas – identidade de dominação sobre esses grupos em relação aos grupos sociais hegemônicos produzidos pela ideologia da deficiência/normalidade, minando o preconceito coletivo de que tais sujeitos não podem se beneficiar de pedagogias crítico-dialéticas e da leitura e escrita como função psicológica superior, passo importante na construção de culturas e escolas mais acolhedoras e democráticas. Passemos agora à apresentação da entrada no campo e caracterização do lócus e dos sujeitos na sua fase exploratória do estudo de caso.

## 2.1 Entrada no campo: caracterização dos *locus* e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas diferentes do município Queimadas. Este é um município brasileiro, localizado na região metropolitana de Campina Grande, Estado da Paraíba. Com uma área total de 409 km<sup>2</sup>, sua população era de 43.917 habitantes em 2018, conforme estimativas do IBGE (2019). Os habitantes se chamam queimadenses. A densidade demográfica é de 102,2 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. A cidade de Queimadas é próxima aos municípios de Caturité, Fagundes e Gado Bravo. Situada a 469 metros de altitude, Queimadas tem as seguintes coordenadas geográficas: latitude 7° 21' 29" Sul, longitude 35° 54' 7" Oeste.

Queimadas é a 12<sup>a</sup> cidade da Paraíba em número de habitantes – 41.054 habitantes (IBGE/2010); a maior cidade do Estado em número de moradores rurais – 18.805 habitantes (IBGE/2010); o 10<sup>o</sup> maior colégio eleitoral da Paraíba – 30.006 eleitores cadastrados (TRE-PB/2010). Queimada é a 39<sup>a</sup> cidade da Paraíba em área territorial; são 409.196 km<sup>2</sup> (IBGE/2001).

Segundo Barbosa (2019), a cidade possui um rico patrimônio cultural, com significativa parcela da Serra de Bodopitá, com diversas espécies de vegetais e sítios arqueológicos pré-históricos. As edificações antigas, integrantes do desenho urbano da cidade, que remontam do final do século XIX e início do século XX, em estilo eclético, são encantadoras. Destacamos o Colégio Maria Dulce Barbosa, a Casa de Yayá de Melo (conhecida como casa de Dr. Argeu, onde morou a primeira professora de Queimadas).

Para a caracterização das duas escolas e sujeitos da pesquisa, acessamos e analisamos os dados fornecidos em conversas informais com a direção das escolas e pela página do MEC sobre o censo escolar do ano de 2018.

Os dois sujeitos (S1-Caio e S2-Luiz)<sup>24</sup>, com Deficiência Intelectual, têm cuidadores para auxiliar nas atividades na sala de aula, no espaço escolar e extraescolar (participações em desfile cívico, feira literária, mostra pedagógica, capoeira, atividades esportivas, dentre outras). No entanto, identificamos que na sala de aula de Luiz havia outra criança com Autismo, e uma cuidadora para os dois alunos.

Constatamos, por meio do questionário de identificação, que nas duas escolas as cuidadoras têm formação em cursos distintos (Cuidadora 1 – Graduada em Pedagogia e cuidadora 2 – fazia curso superior em Enfermagem). Elas estiveram no foco das observações,

---

<sup>24</sup> Utilizaremos pseudônimos para os sujeitos, como forma de preservar as suas identidades.

pela importante participação na mediação pedagógica, embora não fosse nossa intenção inicial.

As cuidadoras estavam na escola os cinco dias da semana e apresentavam frequência assídua, sendo esta uma das condições para os alunos também terem frequência significativa. Se a cuidadora precisar participar de alguma formação, ou algo similar, o aluno não vai à escola. Essa é uma problemática vivenciada nos dois espaços escolares. As ações mais centrais das cuidadoras na escola estavam voltadas não apenas para os cuidados com a higiene e alimentação. Elas desempenharam um importante papel na seleção de atividades, materiais de ensino, bem como na mediação face a face, que deveria ser realizada, a princípio, pela professora titular de sala, o que não ocorreu, como veremos.

A *Escola 1* estava situada no espaço urbano e oferta da Educação Infantil anos iniciais, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Havia um número significativo de 236 alunos, nos turnos da manhã, tarde e noite. A estrutura da escola era composta por cinco salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria/direção, uma cozinha, um refeitório, três banheiros e um pátio interno. No perfil das famílias da referida escola, a renda era considerada baixa e muitos pais não eram alfabetizados, segundo informações coletadas em entrevista. A gestão escolar era composta por duas diretoras, com um tempo de gestão determinado (quatro anos), e a coordenação pedagógica era formada por uma coordenadora nos turnos da manhã e tarde. Nessa *Escola 1*, havia alguns equipamentos do tipo aparelho de DVD, TV, impressora, dez computadores para uso dos alunos, aparelho de som e internet.

O quadro docente da escola era formado por dezenove profissionais. Com relação ao nível de qualificação, não nos foi informado pela direção da escola. A escola tinha onze estudantes da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo atendidos na SRM; destes, quatro sujeitos com Deficiência Intelectual, três com paralisia cerebral, dois com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dois sujeitos com transtorno de comportamento, segundo diagnósticos fornecidos pela professora do AEE e direção da escola, com apresentação da cópia dos laudos médicos.

Constatamos que na *Escola 1* havia a prática de atividades desportivas, ofertando as modalidades de capoeira e Educação Física. Algumas professoras tentavam fazer recreação num pátio, ainda pequeno para o considerável número de alunos. Ao final da pesquisa, soubemos que no ano de 2020 essa escola passaria a ter uma sede mais ampla, ofereceria melhores condições de funcionamento.

Na caracterização da *Escola 2*, destacamos que esta se encontrava localizada no espaço urbano e iniciou seu funcionamento há exatos dez anos, com oferta de Educação

Infantil, Ensino Fundamental I e AEE. Em 2018, quando iniciamos a investigação, havia 540 alunos nos turnos da manhã e tarde. A estrutura escolar era composta por dez salas de aula (duas para cada turma), uma sala de professores, uma sala para a secretaria/diretoria, uma sala de recursos multifuncionais, um banheiro para funcionários, dois banheiros para meninos e meninas, uma cozinha, um pátio para recreação e uma despensa. A unidade escolar era equipada com aparelho de DVD, copiadora, televisão, dez computadores para uso dos alunos e dois computadores para uso administrativo, e internet banda larga.

Identificamos que essa escola possuía salas amplas e pátio de tamanho considerável. Dentre as atividades desportivas, tinha a capoeira, a Educação Física e a recreação. Quanto ao perfil das famílias da referida escola, a renda era considerada baixa e muitos pais não eram alfabetizados, segundo nos relatou a diretora do turno da manhã da referida escola.

A gestão escolar era composta por duas diretoras, tempo de gestão de quatro anos, e a coordenação pedagógica era formada por uma coordenadora no turno da manhã e outra no turno da tarde. O corpo docente da escola era formado por 47 funcionários.

Nessa *Escola 2*, havia SRM em funcionamento há quatro anos, sendo equipada pelo MEC. Essa SRM atendia 25 sujeitos com deficiência da própria escola e de localidades próximas, a exemplo de crianças oriundas da *Escola 1*. Dentre os alunos atendidos, temos na SRM/AEE: cinco sujeitos com Deficiência Intelectual, um com síndrome de Edward, quatro com Síndrome de Down, um com paralisia cerebral, dois com deficiência física, um com epilepsia, dois com transtornos de comportamento e nove sujeitos com Autismo.

A partir dos instrumentos, caracterizamos as professoras e cuidadoras, mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, considerando a identificação do percurso formativo inicial, atuação na escola e na mediação de leitura e escrita com os indivíduos com Deficiência Intelectual no contexto da educação.

A professora P1 da *Escola 1* era casada e tinha idade entre 20 e 29 anos. Concluiu o nível superior do curso de licenciatura em Pedagogia numa Universidade particular e ainda não havia feito Especialização. No município de Queimadas, tinha três anos de atuação na escola e estava na sala de aula do 1º ano, com uma turma de dezesseis alunos, sendo um aluno com Deficiência Intelectual. Dentre muitas barreiras citadas pela professora, houve destaque para as habilidades que precisava desenvolver em relação ao aluno com deficiência e a falta de espaço para o atendimento individual.

A cuidadora (C1) da *Escola 1* nos informou que concluiu o curso superior em Pedagogia numa Universidade particular e havia participado das formações e planejamentos ofertados pela SEDUC. Ela já tinha experiência de três anos como cuidadora na mesma

escola, sendo seu primeiro ano com Caio nessa turma. Quanto aos planejamentos da professora e cuidadora, fomos informadas que bimestralmente havia o planejamento geral para a professora, e a cuidadora planejava com a articuladora da Educação Especial da SEDUC, responsável em trazer algumas atividades para aplicar com o aluno com Deficiência Intelectual.

A professora P2 da *Escola 2* era viúva e tinha idade entre 40 e 49 anos. Ela concluiu o nível superior do curso de licenciatura em Pedagogia numa Universidade pública e tinha Especialização em Supervisão e Psicopedagogia. A sua experiência de trabalho na Educação era de quinze anos e, no município de Queimadas, a sua atuação já havia completado cinco anos. No período da pesquisa, essa professora estava com a turma do 2º ano com 27 alunos em sala de aula, sendo um diagnosticado com Deficiência Intelectual e outro com Autismo.

Em relação à mediação da leitura, P2 ressaltava que fazia atividades diferenciadas, leitura com atividades lúdicas e usava material concreto. Na maioria das vezes, a cuidadora fazia a mediação com o aluno com Deficiência Intelectual. A leitura era feita de forma coletiva e também entre os alunos, mostrando ilustrações para mediar esse processo.

Destacamos, pelo discurso da professora, que sua atuação na mediação da leitura e escrita, direcionada ao aluno com deficiência, era um desafio, e seu objetivo principal seria *“despertar no aluno o desejo de aprender e assim desenvolver estratégias para melhor atender as necessidades do mesmo”*. Além disso, essa professora ressaltava que utilizou objetos de interesse do aluno, relacionados aos jogos de agrupar figuras e manuseio de materiais concretos. Ela disse ainda que fez uso de livros infantis, fantoches, imagens e vídeos. Na sua metodologia, primeiro havia a leitura coletiva e depois individual, para aprimoramento do vocabulário e percepção auditiva e visual.

A cuidadora (C2) da *Escola 2* nos informou que estava cursando Enfermagem numa Universidade particular e também participava das formações e planejamentos ofertados pelo SEDUC. Há três anos, havia iniciado a experiência como cuidadora na mesma escola, sendo seu segundo ano com Luiz em turmas diferentes.

Considerando a caracterização do *lócus* da pesquisa apresentada, os contextos escolares e a descrição das professoras sobre o perfil profissional e as possíveis posturas didático-pedagógica, apresentaremos, no capítulo seguinte, a mediação numa perspectiva sócio-histórica e as condições sociais de ensino-aprendizagem.



## CAPÍTULO III

### 3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUBJETIVAÇÃO/SUJETIVIDADE NA ESCOLA INCLUSIVA

Ao considerarmos a constituição intersubjetiva de sujeitos e a produção de saberes e conhecimento nos espaços escolares colaborativos, neste capítulo abordaremos a perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, enfatizando o papel da mediação pedagógica nos processos de alfabetização, letramento e subjetivação/subjetividades de sujeitos com Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva.

Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky<sup>25</sup> e na sua formulação teórica sobre a aprendizagem, pode-se considerar a relevante importância que o contexto sociocultural tem na constituição dos sujeitos. A condição social e discursivamente mediada dos seres humanos, dentre muitas perspectivas essenciais, tem gerado a perpetuação de seu pensamento sobre o desenvolvimento/aprendizagem e a valorização das interações sociais qualificadas entre as crianças, enquanto iniciantes de uma cultura e os experientes dessa cultura (pais, irmãos, colegas, professores, vizinhos etc.).

Vygotsky colocou o sujeito e a subjetividade no centro das reflexões da psicologia e da psicologia social e afirmou que “estes são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem” (MOLON, 2003, p. 6). Surgem desse modo, diferentes possibilidades de análise da subjetividade e da constituição do sujeito e sua historicidade em relações sociais mediadas. Para a autora,

A constituição implica a reciprocidade, a mutualidade e organização semiótica; neste sentido, um participa do outro no acontecimento social que para Smolka (1992), acontece na dinâmica dialógica, ou seja, os sujeitos no mundo são constituídos sujeitos do e no discurso. (MOLON, 2003, p. 60).

Nessa relação ocorrem também os processos mentais superiores, a exemplo da leitura e da escrita pelos indivíduos com Deficiência Intelectual, conforme a lei genética de constituição cultural do sujeito humano, implicando no duplo nascimento do sujeito, para Pino (2005), e pelo acesso mediado às FPS, pela internalização de relações sociais para

---

<sup>25</sup> “Perspectiva, sobretudo de Vygotsky quanto ao desenvolvimento cognitivo, na qual a criança adquire seus valores culturais, crenças e estratégias de solução de problemas por meio de diálogos colaborativos com membros da sociedade que têm mais conhecimento” (SHAFFER, 2009, p. 247).

Vygotsky. Esses autores consideram que a origem da constituição cultural do ser humano está na sua história pessoal, podendo ocorrer a “hipótese do momento zero cultural<sup>26</sup>” da natureza humana do homem, com a passagem desse nascimento biológico ao nascimento cultural, considerado, por esses autores, como o duplo nascimento da criança.

Nesse sentido, um nascimento natural, que se inicia desprovido de meios simbólicos – visto que o ser dispõe de funções elementares – passa ao nascimento cultural ao adquirir uma dimensão simbólica quando do ingresso no mundo da cultura. Nascimento este ocorrido através da mediação do outro e da linguagem, com a inserção nas relações humanas e nas práticas sociais.

Entretanto, Pino (2005, p. 54) ressalta que:

Dizer que o desenvolvimento é cultural não significa, de forma alguma, ignorar a realidade biológica, pois, realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens distintas, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história.

A partir disso, o biológico e o cultural são constitutivos do desenvolvimento humano, sendo nula a possibilidade de sobreposição, pois devemos considerar a história individual e social dos homens, bem como as reais condições que o meio e outros indivíduos possam oferecer, mesmo que “sejam feitas mais de desigualdades, determinantes das possibilidades de acesso aos bens naturais necessários à manutenção da vida, culturais indispensáveis à humanização dessa vida e de igualdades” (PINO, 2005, p. 54).

Desde esse nascimento cultural, a mediação semiótica se torna essencial na vida dos indivíduos, pois esse nascimento é mediado pela interação e pela apropriação das FPS. Nessa direção, Shaffer (2009) aponta as quatro perspectivas inter-relacionadas de análise do desenvolvimento/aprendizagem, conforme a perspectiva sócio-histórica:

O *desenvolvimento ontogenético*, desenvolvimento do indivíduo durante toda a sua vida. O *desenvolvimento microgenético*, são mudanças que ocorrem em períodos relativamente curtos em determinados eventos e experiências vivenciadas em diversos contextos. O *desenvolvimento filogenético* ocorre durante um período evolutivo da espécie humana. E finalmente, o *desenvolvimento sócio-histórico* corresponde às mudanças que ocorrem em cada cultura e seus valores, normas e tecnologias geradas pela história (SHAFFER, 2009, p. 247).

---

<sup>26</sup> Ideia lógica inerente “à passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura, constituindo-se como a chave de explicação da natureza humana do homem”. (PINO, 2005, p. 54).

A perspectiva sócio-histórica intensifica também o argumento de que advêm de cada cultura, as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e as ferramentas de adaptação cultural<sup>27</sup> dos sujeitos históricos e culturalmente situados. Trata-se, portanto, da passagem das funções elementares às FPS, pelo duplo nascimento ocorrido quando da mediação semiótica.

A mediação semiótica permite a internalização de signos e o pensamento generalizante, ao possibilitar a relação mediada do sujeito com o mundo. Ademais, colabora com a ampliação de relações sociais de nossa cultura, caracterizando a dupla função da linguagem (do pensamento generalizante e de relações interpessoais) nessa teoria (VYGOTSKY, 2010; OLIVEIRA, 1992).

Desse modo “na concepção semiótica do sujeito, ele constitui-se pelo outro e pela linguagem, por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, rompendo a dicotomia entre sujeito social, entre eu e o outro” (MOLON, 2003, p. 58).

Segundo Pino (2005), nem as funções elementares podem por si mesmas originar ou acessar as funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. Isso implica em origens distintas, em que as funções elementares são responsáveis por difundir, por meio da herança genética, e as FPS (pensar, falar, lembrar, ter consciência, dentre outras), propagam-se por meio das práticas sociais mediadas, eventualmente transformadas pela cultura em novos e mais sofisticadas funções mentais maiores. São, portanto, da ordem do simbólico. De acordo com esse autor, temos

de um lado, a importância da primeira infância na consolidação do modo de operar das funções biológicas; de outro, que a aquisição das funções culturais, própria do modo de operar humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se está inserido (PINO, 2005, p. 57).

Podemos considerar que o meio cultural e social podem potencializar a passagem das funções biológicas para as funções culturais e superiores, tipicamente humanas, desde a infância, pela valorização das diversas linguagens, incluindo, prioritariamente, à língua escrita, pertencente à sociedade grafocêntrica e desigual, pois, historicamente, estão situadas nos processos de redemocratização e de protagonismo social, desde a infância, embora seja muitas vezes negada a entrada desde cedo no universo das linguagens verbais e não verbais, porque são “sistemas de signos usados para comunicação” (PETTER, 2002, p. 17).

---

<sup>27</sup> Termo utilizado por Vygotsky, para os métodos de pensamento e estratégias de solução de problemas que as crianças internalizam em suas interações com membros mais competentes da sociedade.

Essa aquisição ilustra a pré-história da língua escrita como sendo o processo em que “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da língua falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VYGOTSKY, 2010, p. 126). Com isso, a entrada das crianças na linguagem como FPS, de natureza dialógica e ideológica, é também a continuidade das relações entre os sistemas simbólicos, representados no gesto, na fala, no desenho e na escrita, sendo compartilhados e produzidos historicamente nas atividades e significações dos sujeitos sociais, por meio das diferentes interações sociais, em que os indivíduos produzem seus discursos a partir de diferentes contextos, intenções e compreensões.

Sua aquisição demanda a interação social e está articulada à reflexão, pensamento, explicitação de atos, desejos, emoções e sentimentos. É apoiada por gestos, sinais e linguagem corporal, mas tem um papel predominante no desenvolvimento da função simbólica da criança.

Segundo Rêgo (1995), as raízes histórico-sociais do desenvolvimento e a questão da mediação simbólica estão em compreender a relação do ser humano com o mundo e com os outros seres humanos, através dos processos nos quais as FPS, especificamente humanas, se desenvolvem. Em seus estudos, o autor em questão aponta que Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, com a função de regular as ações sobre os objetos; e o signo, regulador das ações sobre o psiquismo das pessoas.

Para o autor, o desenvolvimento incide num processo de aprendizagem do uso dos instrumentos intelectuais, por meio da interação social com outros mais experientes, sendo a linguagem um desses instrumentos mais elaborados do sistema de signos presente na cultura, capaz de organizar o pensamento e entender todas as informações. Assim, a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Para explicar a aprendizagem, fazendo referência ao conceito de ZDP já citado no primeiro capítulo, no qual o sujeito realiza, com a ajuda do outro, aquilo que ainda não consegue realizar sozinho. Vimos que o sujeito evolui para um patamar superior de conhecimento, de aprendizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Para Vygotsky (2010) a construção da escrita, não está separada da linguagem, e é constituída por um sistema de símbolos e signos (capacidade de atribuir significados) determinantes dos sons e das palavras da linguagem oral. Para dominar esse sistema simbólico, é necessário que a criança desenvolva certas funções superiores, especificamente, a abstração. A função da abstração é fazer gradualmente a fala desaparecer, sendo substituída

pela escrita. Vygotsky (2010) argumenta que a escrita é uma linguagem constituída primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada.

A abstração se apresenta como um dos maiores desafios apresentados pela criança no processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois, antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, ela precisa representá-lo no pensamento. Vygotsky (2010) também percebeu que, ao dominar o sistema simbólico, a criança passa a criar outras formas mais elaboradas de pensamento. Assim, ela vai se desenvolvendo na medida em que aprende.

Para Vygotsky (2010), o desenvolvimento acontece do social para o individual, isto é, das experiências externas, que são interiorizadas. O autor explica a relação entre o pensamento e a fala, a partir da passagem da fala exterior para a fala interior. Dessa maneira, a escrita aparece como um simbolismo de segunda ordem, que tem a mediação na fala.

A utilização desse sistema de signos muda os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Assim, ao se apropriar da língua escrita, a criança se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura. Esse sistema simbólico é considerado um dos instrumentos culturais mais bem elaborados pela humanidade. Ele é um produto, mas, ao mesmo tempo, um elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem.

A abordagem sócio-histórica é convergente com a Nova Sociologia da Infância, considerando suas especificidades, por exemplo, no realce do sujeito criança enquanto produzida e produtora de cultura. Para Sarmiento (1997), a ideia de infância está relacionada às crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos.

Esse pensamento implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica, por parte das crianças, e na constituição das suas representações sociais e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Essas diversas culturas se encontram, em particular, nos campos da Sociologia da Educação, da Antropologia Cultural e da História, através de estudos envolvendo os sistemas simbólicos estruturados da criança.

Para Sarmiento (1997), o estudo das crianças, a partir de si mesmas, permite descortinar outra realidade social: aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida da criança. Do ponto de vista do adulto, a infância é considerada como uma passagem em que as crianças precisam aprender normas e valores fundamentais. Desse modo, o olhar das crianças permite

revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das

crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO, 1997, p. 8).

Entender as representações sociais também inclui discorrer sobre a educação, cujas práticas educativas possibilitem o exercício da infância como o “vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 180).

Essa abordagem inclui a criança como ser capaz de vivenciar experiências no cotidiano escolar, sem projetar expectativas em relação ao “Ser Criança”. Assim, estaríamos oferecendo-lhe a oportunidade de participação subjetiva no universo infantil. Além disso, essa seria uma das formas de garantia ao direito de serem ouvidas e imersas nas práticas educativas pelo pertencimento.

É baseada nessa proposta que há uma quebra quanto à lógica hegemônica de relação de saber e poder que ainda predomina na Educação Infantil<sup>28</sup>. Por essa ótica, Abramowicz (2009) discute que é essa ideia de infância que tem ainda tentado resistir ao tempo, a qual o poder e o capital têm imposto à vida.

Por muito tempo, foi e ainda é parte da maioria dos contextos educacionais a visão da “criança pequena”, em que os profissionais priorizam o “cuidar e educar de modo hegemônico pela produção de hábitos e de condutas, cujo objetivo é a produção de pessoas e indivíduos que se constituam em povo, sob a perspectiva destes educadores” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 181). Desse modo, ainda permanece a mesma visão de pedagogia, que tem

como função internalizar saberes e “modos de ação”, não quaisquer, mas determinados, que de certa forma foram e são “pactuados” entre forças desiguais, que se hegemonizam, subjagam e subjetivam outras a partir de estratégias de saber e de poder. Esse *processo de subjetivação* faz-se não apenas pela força bruta, como diz Foucault, mas, sim, a partir do que ele denomina de positividade do poder, que não diz apenas não, mas produz corpos, desejos, etc (ABRAMOWICZ, 2009, p. 181).

Nesse caso, esse processo, na maioria dos contextos, reproduz poderes que negam a liberdade de autoconstrução e de construir sociedades menos injustas e mais acolhedoras. Há, portanto, uma professora subjetivada, que produz, incessantemente, “modos de ser e agir e

---

<sup>28</sup>Essa reflexão colabora com a educação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, razão pela qual inserimos essa autora neste capítulo.

acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 182). Podemos entender que vários profissionais reproduzem, muitas vezes, inconscientemente, as práticas classificatórias a que foram expostos na sua escolarização inicial.

Abramowicz (2009) considera que a professora era cuidadora e educadora, fazendo com que as crianças aprendessem e vivessem as mesmas coisas em sua rotina escolar. A mesma pesquisadora revela sua percepção sobre a ação da professora, ao afirmar que, para esta, “a aprendizagem é percebida de forma cumulativa e linear e recorre a procedimentos de ação supostamente idênticos para crianças diferentes” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 182). Dessa forma, essa professora colabora, produz e constrói a ideia de povo. Esse povo que pode ser interpretado pela homogeneização e não pelas diferenças.

Ainda referenciando Abramowicz (2009), podemos apresentar um exemplo exitoso de prática educativa contemplativa da diferença, ao mesmo tempo em que revela a existência de experiências em Pedagogia não fascista, que foram desenvolvidas no cotidiano de uma escola pública de Educação Infantil:

uma menina de 4 anos que interrompe seu desenho e aproxima-se da professora para falar-lhe sobre peixinhos [...] A professora escuta-a e convida outras meninas a participar da conversa. Eis a marca dessa pedagogia, *chamada de pedagogia da “escuta”*, porque respeita mais, prescreve menos e propicia que o encontro se dê pela arte (ABRAMOWICZ, 2009, p. 182).

Para esses estudiosos sobre infância(s), esse exemplo permite sugerir um “tipo de educação na perspectiva da diferença, implica ainda fugir de uma ordem binária, histórica, que se justifica por contraposições e pela negatividade como prática da educação que implica necessariamente construir um conceito que se contraponha ao de povo” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 182).

Nesse sentido, Abramowicz (2009) apresenta o conceito de *multidão*, reelaborado por Michael Hardt e Antônio Negri<sup>29</sup>, sugerindo que a educação “da diferença” deve ser feita no sentido da *multidão*, e não mais em direção a um povo inserido na compreensão da política e da esfera pública. Além disso, essa abordagem permite refletir que “a escola inclui a todos, no entanto, de maneira diferenciada e excludente como é mostrado nos indicadores de desempenho escolar” (ABRAMOWICZ, 2009, p. 183). Essa reflexão aponta que

---

<sup>29</sup> *Multidão* é um livro recente dos autores citados. Destacamos ainda *O Império*, que foi a primeira obra que os autores trabalharam com a ideia de *Multidão*, entendida como agente político (HARDT; NEGRI, 2005, p. 180).

As crianças negras apresentam desempenhos inferiores às crianças brancas. Vários trabalhos sobre o funcionamento da maquinaria escolar na produção de um povo vêm *indicando processos de subjetivação da escola* que implicam a necessidade de sentar, calar e copiar para aprender; ou ainda, a valorização de determinado jeito de ser, brincar, falar e pensar (ABRAMOWICZ, 2009, p. 183).

Esse indicativo, quanto ao desempenho escolar, revela o fracasso escolar dessas crianças negras como inferiores. Sendo assim, sabemos que a sociedade moderna oferece várias usinas para a fabricação da homogeneização. Produzir diferenças se torna, portanto, um desafio para as práticas educacionais, uma vez que delas se exige um posicionamento. Assim, seriam as vivências societárias que levariam a criança a adquirir as funções intelectuais.

Segundo essa perspectiva, as crianças de cada cultura farão uso de suas funções básicas de maneira mais adaptativa, adequando a cada situação social na qual acontece socialmente. Consideremos que “[...] crianças em sociedades de informação podem estimular sua memória ao realizar anotações, ao passo que o crescimento cognitivo é moldado por essas transações formais entre crianças e adultos se comparadas com o ensino formal ou experiências educativas” (SHAFFER, 2009, p. 247).

Essas experiências devem ser pensadas, concebendo as crianças como sujeitos ativos e históricos, em processos interativos, criando e transformando cultura, enquanto se constituem por meio dela. Desse modo, através do cotidiano escolar, o professor pode estar atento às diversas ações para atuar com as crianças, considerando suas subjetividades:

As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente. [...] Sendo assim, a ação da criança no mundo não pode ser entendida apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização do sujeito (CORSINO, 2006, p. 62).

Nesse aspecto, conhecer cada criança, suas ações e simbolizações possibilitarão uma maior valorização das diversas linguagens que se manifestam no ambiente escolar, suas produções, conquistas e interesses infantis. Essas formas de socialização evidenciam um movimento, que está simultaneamente atrelado às relações que envolvem crianças, professor e os artefatos culturais. Com efeito, “[...] Não há limitação previsível de incorporação cultural” (PADILHA, 2000, p. 200).



Outra pesquisa sobre subjetividade muito significativa, em que a linguagem é determinante na constituição do sujeito, está relacionada à outra fase importante da vida: a adolescência, em que o meio humano produz o diferencial na vida, através da mediação e do desenvolvimento dos vários simbolismos e, principalmente, da subjetividade pela corporeidade.

Para ilustrar esse estudo, faz-se necessário a contribuição de Padilha (2000) – por também acentuar o caráter mediado dos processos psíquicos e das FPS – que avança nessa conceituação juntamente com Pino (2005). Padilha (2000) defende o pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento das FPS como uma construção coletiva em um primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade. Da “discussão nasce o pensamento [...] a linguagem combina sua função de comunicar com a função de fazer pensar, porque a unidade do pensamento é o significado da palavra” (PADILHA, 2000, p. 206).

Dessa forma, tais funções psíquicas são produzidas no que a pesquisadora conceitua como meio humano, essencialmente porque envolve a função simbólica na mesma linha de pensamento de Pino (2005), quando diz que “esse meio humano supõe o universo cultural, entendido como o meio próprio dos homens, construído por eles ao longo da história, [...] um meio feito de produções simbólicas – onde as próprias realidades naturais adquirem significação ou valor simbólico” (PINO, 2005, p. 10).

Padilha (2000) também se refere a um sujeito de pesquisa, cujo pseudônimo era “Bianca” e à “mudança de olhar” para as práticas educativas com sujeitos cérebro-lesados, bem como com comprometimentos sérios no desenvolvimento intelectual. Essa pesquisadora esteve imersa nesse estudo longitudinal pelo recorte analítico, que analisa as práticas discursivas que relacionam cultura e cognição.

Essa autora procedeu a uma análise microgenética do método dialético da subjetividade dessa jovem pela apropriação dos vários simbolismos de primeira ordem. Nessa relação entre aquele que ensina e aquele que aprende foram criadas possibilidades de analisar a perspectiva dialética de deficiência pela interface entre as dimensões primária e secundária. Nesse estudo, a pesquisadora analisou a subjetividade pela corporeidade da jovem, ao fazer relação com

[...] possibilidades infindáveis de Bianca que estavam apagadas (mas com marcas), escondidas (mas com indícios de presença), desordenadas (mas com possibilidades de organização), incompletas (mas tudo é incompletude!), obstruídas (mas com brechas para quem quiser ver e nelas entrar e nelas criar) e limitadas (porque condição inerente aos seres inconclusos...) (PADILHA, 2000, p. 200).

Segundo a pesquisadora citada, a Educação Especial tem feito avaliações dos indivíduos com Deficiência Intelectual centrada na falta e na perspectiva de privação cultural, diferentemente da análise da força/potencial criadora, que emerge da falta, pela teoria da compensação, defendida por Vygotsky na Defectologia. A mediação precisa construir ou resgatar significados dos artefatos culturais na ação pedagógica.

Essa era uma jovem com o corpo *parado*, que não sabia acenar com a mão para se despedir, pois faltou uma mediação qualificada para ela sentir o desejo de se vincular e de estar imersa no que a autora chamou de uma prática discursiva, na qual pudesse usar artefatos, através de experiências significativas, a exemplo do uso de jogos (o jogo não como recurso didático, mas como uma prática social, de disputa, de interação, no qual havia a necessidade de vincular sentido de expressão). Essa crítica está direcionada à Educação Especial, de modo que Padilha (2000) afirma que a busca pela compreensão do homem simbólico é antiga, embora insuficiente, pois está muitas vezes focada mais na falta:

O desejo de compreender o que nos assemelha e o que nos diferencia dos animais tem perpassado os estudos sobre o desenvolvimento humano. São explicações diferentes que buscam esclarecer a natureza do homem e sua diferença em relação aos animais. [...] cultural é diferente de natural; o homem é um animal, mas um animal de “outra” espécie: ele é capaz de criar meios extrabiológicos (PADILHA, 2000, p. 201).

Pouco tem sido feito na educação das pessoas com Deficiência Intelectual, com foco nos sentidos e significados dos objetos culturais e, dentro desses objetos, com atividades significativas de linguagens.

Houve, dessa forma, um trabalho que enfatizava as narrativas, os gestos, o desenho, o jogo e a dramatização. Padilha (2000) constatou que ainda falta, no trabalho da Educação Especial, um olhar para uma mediação pedagógica que reconheça as potencialidades da construção desse sujeito, com foco na esfera do simbólico e nas práticas culturais onde essas linguagens estão organicamente articuladas.

Podemos reconhecer que “sem esse encontro de vidas entrelaçadas, não haveria uma Bianca que fala que pede que negocie seus direitos, que interpreta e se faz interpretar, que usa gestos, que narra que joga que brinca que estuda, da forma como faz, sendo uma pessoa com deficiência” (PADILHA, 2000, p. 200).

Tal crítica expressa à perspectiva de aprendizagem sócio-histórica, sobretudo pela atuação da relação dialética entre as dimensões do nível intersubjetivo (entre pessoas) para o

intrapésico (interior do sujeito), tendo em vista que a linguagem “opera com os sistemas simbólicos e possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação” (CORSINO, 2006, p.62). Desse modo, não se constrói sujeito sem cultura e sem a posição que ele ocupa nessa cultura.

Vale ressaltar que a concepção de Vygotsky (1991) e suas implicações para a educação põem em evidência uma diferença considerável quanto ao papel do mediador na participação orientada. Tal concepção indica que a *participação orientada* está relacionada [...] “a interação entre adulto e criança nas quais a cognição da criança e os seus modos de pensamento são moldados à medida que participam ou observam os adultos engajados em atividades culturalmente relevantes” (SHAFFER, 2009, p. 249).

Essa participação ocorre em meio às várias atividades sociais,<sup>30</sup> produzidas pela cultura, e se caracterizam pela orientação e monitoramento dos experientes sobre os iniciantes de uma cultura, envolvendo a mediação, a qual é concebida como: “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, onde deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

No caso da mediação produzida em contexto de ensino-aprendizagem na escola, temos a mediação pedagógica, que se refere:

às atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e procedimentos constitutivos de relações pedagógicas e suas significações produzidas em situações de ensino-aprendizagem. Contempla, portanto, a mediação semiótica como aquela operada por signos na organização do pensamento mediada pela linguagem e seus conceitos (MOTA ROCHA *et al.*, 2018, p. 8).

Desse modo, “na mediação semiótica e na mediação pedagógica, entre adultos experientes e entre crianças, em situações de ensino-aprendizagem na escola, a linguagem escrita, FPS tipicamente humana, exerce importante papel e se configuram como marca do humano” (PINO, 2005, p. 65). Assim,

O fascínio que a linguagem sempre exerceu sobre o homem vem desse poder que permite não só nomear, criar, transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir,

---

<sup>30</sup> Leontiev considera atividade como aquilo que nasce e se caracteriza como uma forma complexa de relação homem-mundo e, por isso, muda os processos mentais do sujeito que dela se apropria; como o ato que parte de uma necessidade a ser satisfeita tanto pelo grupo quanto pelo indivíduo, porque tem um motivo para sua realização e como aquilo que envolve atuação coletiva e cooperativa a partir de cadeias de ações e de operações (MOTA ROCHA, 2002).

e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir (PETER, 2002, p.11)

Esse autor também enfatiza que a linguística se detém na investigação científica da linguagem verbal humana, no entanto, todas as linguagens (verbais e não verbais) compartilham uma característica importante: são sistemas de signo usados para a comunicação, interação e produção social. Temos, portanto, a linguagem como sistema simbólico e como discurso. Na dimensão simbólica da linguagem, temos:

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

Ou ainda:

[...] A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

A dimensão da linguagem, como sistema simbólico compartilhado, precisa ser complementada pela dimensão discursiva da linguagem, aquela constituída e constitutiva de relações sociais e de sujeitos: “[...] o sujeito social na vertente sócio- histórica, constitui-se nas e pelas interações verbais ao se apropriar da linguagem” (LODI, 2004, p. 56).

Sobre a concepção interacionista, existem pesquisadores da vertente mais didática do Interacionismo social (BAKHTIN, 2003; HILA, 2009) e do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; DOLZ, 2004; LODI, 2004), cujas contribuições também estão voltadas à formação linguística dos pedagogos/docentes quanto aos processos de mediação, objetivando ressignificar as práticas de linguagem escrita desses profissionais na escola (HILA, 2009).

No caso de Hila (2009), essa proposta atribui significado e constrói o sentido das práticas de linguagem a partir de gêneros textuais<sup>31</sup> discursivos na Educação Básica, contribuindo para que “[...] as crianças se insiram nas mais variadas práticas sociais de

---

<sup>31</sup> “Bakhtin divide os gêneros em” primários (ocorrem em situações mais cotidianas); E os gêneros secundários (ocorrem em situações de comunicação mais complexos). Este último precisa de mediação para serem compreendidos no processo e letramento escolar” (HILA, 2009, p. 171-172).

letramento” (HILA, 2009, p. 189). Por práticas sociais, a autora conceitua “[...] formas de organização de uma sociedade das atividades e das ações realizadas pelos indivíduos em grupos organizados em que se difere de época para época, de cultura para cultura e de lugar para lugar” ((HILA, 2009, p. 159). Assim,

[...] por um lado ocorre a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade; de outro lado, é mediar processos de formação para que possamos integrar os aprendizes às diversas categorias de textos, em que se materializam as práticas sociais. Numa sociedade letrada tais práticas implicam a leitura e recepção/compreensão de textos escritos. Esse é o conceito de letramento que subjaz ao enfoque dos gêneros textuais como objeto de ensino aprendizagem. (HILA, 2009, p. 9).

Nesses processos, temos a construção intersubjetiva, mediada pela linguagem, “fundamentada numa visão sociológica/marxista clássica, na qual o eu e o(s) outro(s) constituem-se mutuamente nas relações que estabelecem no discurso do sujeito em relação aos discursos do(s) outro(s), historicamente constituídos” (LODI, 2004, p. 78).

Desse modo, “o enunciado volta-se tanto para o objeto do discurso como para outros discursos sobre o objeto conferindo à fala e à escrita uma constituição dialógica” (LODI, 2004, p. 84). A consideração do eu, para Bakhtin, não pode ocorrer sem o outro e sem levar em conta a relação dialética constitutiva da subjetividade. Nesse caso, “as relações dialógicas só existem ao serem enunciadas ao ganharem um autor, criador de um dado enunciado, cuja posição social (ideológica) é por elas expressa” (LODI, 2004, p. 79).

Na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, a língua escrita é concebida em sua integridade concreta e viva, que, ao se materializar nas enunciações, constitui-se como verdadeiro campo da vida da língua. “Sua natureza é dialógica, ou seja, fazem-se nele presentes diversos estilos de linguagens, dialetos sociais e territoriais que convivem e dialogam, nem sempre de maneira harmônica, nos processos de interação verbal” (LODI, 2004, p. 79). Com efeito,

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) As formas e os tipos de intervenção verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2) As formas das distintas enunciações, dos atos de falas isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma

determinação pela interação verbal; 3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística (LODI, 2004, p. 79).

Pelo exposto, estão articuladas as dimensões da língua como sistema de representação, como prática social, como discurso, pelo realce da historicidade e das relações de poder implicadas na produção discursiva. Desse modo, a linguagem, o sujeito e a sociedade estão imbricados dialeticamente, aspecto distintivo dos modelos sociopolíticos de língua escrita que norteiam esta pesquisa.

Fusa (2011, p. 489) faz referência à “terceira concepção de linguagem, desenvolvida no Círculo de Bakhtin da qual defende que o lócus da linguagem é a interação”. Nessa abordagem, a língua se constitui nos processos de interação não apenas verbal, mas também social entre interlocutores (sujeitos vistos como agentes sociais), tendo em vista que “é por meio dos diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos”. Desse modo, os sujeitos se constituem através da linguagem, por meio das múltiplas situações de interlocução, em que

o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Constatamos, portanto, que a pesquisa sobre a constituição dos sujeitos, na abordagem sócio-histórica, vem sendo procedida pelas abordagens enunciativo-discursiva e pelo paradigma indiciário (GÓES, 2000). Esse reconhecimento do sujeito como ativo e socialmente situado em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante, constituindo-se enquanto produz determinados gêneros discursivos<sup>32</sup>, é foco da perspectiva enunciativo-discursiva.

Conforme salienta Góes (2000), a análise da subjetividade, por tal perspectiva, tem a seguinte característica: os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face. São destacadas as práticas sociais na consideração de condições, tais como: a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas e os gêneros discursivos.

---

<sup>32</sup> Os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciado e o destinatário (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A análise microgenética está orientada e é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos, ou seja, em práticas sociais discursivas (GÓES, 2000).

Nesta pesquisa, articulamos a análise da subjetividade em processos de alfabetização e de letramento, através das contribuições da abordagem sócio-histórica de aprendizagem, da perspectiva interacionista e discursiva de linguagem escrita, assim como da perspectiva dialógica de alfabetização e de letramento; esta última, em razão da análise da mediação pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento em salas de aula da Educação Inclusiva.

Na mesma seção, discorremos sobre a mediação semiótica: “aquela que atua na zona de desenvolvimento proximal e a que permite a internalização de signos, possibilita a relação mediada do sujeito com o mundo” (MOTA ROCHA, 2002, p. 36). Abordamos, ainda, a mediação pedagógica construída em práticas sociais de leitura e de escrita no desenvolvimento dos processos de alfabetização/letramento, com sujeitos com Deficiência Intelectual e sem deficiência no contexto da Educação Inclusiva.

Como vimos, este estudo tem o interesse por compreender, particularmente, os efeitos da mediação pedagógica nos processos de subjetivação, subjetividade e alteridade em relação à alfabetização e ao letramento desses sujeitos, sobretudo, se a educação linguística em foco estiver fundamentada pela perspectiva sócio-histórica de aprendizagem e pela perspectiva dialógica de alfabetização e letramento.

Para Mota Rocha *et al.* (2018), a subjetivação é a construção do sujeito, pelo fato deste se assemelhar e se diferenciar do grupo/vida social em processos singular e historicamente situado, em tempo, espaço e bens simbólicos de uma cultura. Essa categoria é importante para a abordagem sócio-histórica, tendo em vista que o sujeito não está formado e sua construção ocorre na mediação e pela linguagem. Esse processo é singular e histórico de cada sujeito, transformando a cultura enquanto se constitui por meio dela.

Coracini (2005) reflete que o conceito de subjetividade se constitui no/do exterior, por sua historicidade. A subjetividade se constitui das relações sociais que nos cercam desde que nascemos – ou já no ventre materno – no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquiridos e culturalmente recalçados, de verdade absoluta, de totalidade, de completude.

Logo, a subjetividade e a subjetivação podem ser produzidas e reveladas através das diversas linguagens (corporal, gestual, escrita). Dantas (2005), em uma palestra, mencionou o papel do professor na construção da subjetividade de crianças na Educação Infantil,

acentuando o papel da mediação docente para o acolhimento e a ação adequada junto às subjetividades dos infantis no limitar e no expandir quando da construção das fronteiras do eu.

Essas ações, também consideradas como implicações pedagógicas, estão descritas pelo imitar, se vincular, acolher, ajudar a fazer provocações, ser sensível e solícita, atuar como suporte, dialogar, falar sem acusar seus parceiros, dentre outras.

Vemos, portanto, que a construção de subjetividades, enquanto processo histórico, ininterrupto, socialmente mediado, se relaciona com a concepção crítica de alteridade, construída na aprendizagem mútua entre sujeitos singulares. Nessa concepção, o aprender e o ensinar, necessariamente, incorporam os aspectos de se relacionar, pois a linguagem escrita abarca as dimensões dialógicas e ideológicas.

Figueiredo *et al.* (2019, p. 814) conceituam a alteridade crítica “enquanto ação de sujeitos que se afirmam reciprocamente nos processos de ensino-aprendizagem, em detrimento da afirmação de um sujeito condicionada à negação do outro (alteridade classificatória)”. Nesse sentido, faz-se necessária a seguinte indagação: os processos de subjetivação, subjetividade e alteridade se relacionam com os processos de alfabetização e letramento na mediação pedagógica das salas de aula da Educação Inclusiva, envolvendo indivíduos com e sem Deficiência Intelectual numa educação linguística socialmente relevante, como nos propõe Street (2012)?

A mediação pedagógica com a língua escrita e a afirmação dos sujeitos, nos processos de alfabetização e de letramento, são inspiradas nos modelos sociopolíticos de língua escrita, a exemplo da concepção interacionista e discursiva de língua escrita, a perspectiva de dialogicidade entre alfabetização e letramento, que fundamentam esta investigação.

O letramento abraça a perspectiva conceitual de alfabetização e dos NEL, entendendo alfabetização e letramento como processos interdependentes, que mantêm suas especificidades e estreitas relações, sem supervalorização de um sobre o outro.

Para Melo e Mota Rocha (2009), os processos de ensino e aprendizagem nesses moldes estão fundamentados em práticas pedagógicas de reinvenção da alfabetização (MOTA ROCHA, FIGUEIREDO, 2018; MORAIS, 2013; SOARES, 2004), em que ambos os conceitos estão contemplados numa adequada escolarização da língua escrita, pois

considera-se, por um lado, suas facetas (meta) cognitivas (pistas e estratégias de leitura no contexto consciente do leitor no ato da leitura) e linguísticas (o ensino sistemático e social (a condição política da língua escrita como



ferramenta sociocultural); e amplia-se a formação deste leitor iniciante para conhecimento das habilidades psicolinguísticas, a exemplo das habilidades sociais letradas, o que significa alfabetizá-lo e formar o usuário, ou o leitor da língua escrita (MELO; MOTA ROCHA, 2009, p. 12).

Essas facetas exigem metodologias de ensino específico, de acordo com sua natureza, seja por meio do ensino direto e explícito do sistema grafofônico, evitando-se *desinventar a alfabetização*<sup>33</sup> pela negação da face linguística, como pode ocorrer também através do “ensino incidental e indireto, porque dependente das possibilidades e motivações das crianças, bem como das circunstâncias e do contexto em que se realize a aprendizagem, como é caso das facetas que se caracterizam como de letramento” (SOARES, 2004, p. 99-100). Preferencialmente, devemos alfabetizar em contexto de letramento e vice-versa.

Para Rojo (2010), a questão do letramento escolar está em outro lugar que não na alfabetização: nas práticas de letramento, nas quais os brasileiros se envolvem (letramentos múltiplos) e nas capacidades de leitura e escrita acarretadas pelo envolvimento nessas práticas (níveis de alfabetismo) com as quais, possivelmente, a escola não está conseguindo se confrontar. A Pedagogia dos Multiletramentos, com a imersão de eventos de letramentos na escola, propõe que os educadores atuem nos níveis de alfabetismo dos alunos, podendo colaborar com o letramento efetivo, o qual depende da distribuição de riqueza na sociedade desigual:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiótica ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Nessa direção, os processos de alfabetização e de letramento são compreendidos não apenas do ponto de vista (psico) linguístico, mas também e, sobretudo, como processos históricos, antropológicos, culturais, políticos e sociais, levando em consideração as relações

---

<sup>33</sup> “A *desinvenção* da Alfabetização é a negação do ensino explícito e sistemático do sistema grafofônico e, de certo modo, do papel docente na mediação pedagógica a ser estabelecida com o leitor. As consequências imediatas desta *desinvenção* foram a queda nos índices de leitura, no Brasil e no Ocidente, e o desapontamento geral dos alfabetizadores que agora tinham [...] *uma teoria e nenhum método* para alfabetizar” (SOARES, 2004, p. 11).

de poder, os processos de hegemonia, escolha, identidade, processos sociais mais amplos, conforme nos ressaltam os NEL:

Ao defenderem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, de representações estatísticas de níveis e habilidades para etnografias do letramento, trabalham para mudar a ordem do dia da antropologia do letramento, do debate sobre a racionalidade para o estudo da ideologia. Nesse contexto, considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais” (STREET, 2012, p. 83).

Nesse momento, é oportuno destacar os conceitos relacionados ao modelo ideológico, pois

os eventos de letramento capacita pesquisadores, praticantes, a focalizarem uma situação particular onde as coisas estão acontecendo. As práticas de letramento é essa concepção mais ampla de modos particulares de pensar a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais (STREET, 2012, p. 75, 77).

Ao defender como categorias de análise: escolha, status e identidade, Street (2010, 2012, 2014) propõe uma etnografia da educação, numa abordagem de letramento participativo e de empoderamento, com uma perspectiva mais socialmente orientada e que focaliza as condições sociais locais (STREET, 2010) pela articulação entre a Antropologia, a Linguística e a Educação.

A concepção de letramento ideológico exige que o próprio letramento passe a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização quando da produção curricular na escola. Tal currículo é compreendido como legitimação de culturas:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2009, p. 16).

Quando pensamos em currículo muitas vezes o relacionamos apenas ao conhecimento no sentido dos saberes-objeto, em que aprender

é tomar posse dos conteúdos intelectuais que podem ser designados de maneira precisa ou imprecisa; é um saber que não se possui mas cuja existência é depositada em objetos, locais e pessoas; isto é, executar uma função de acompanhamento e mediação; é passar da não posse à posse” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Esse saber objeto pode ser expresso por meio da linguagem escrita, implica o eu reflexivo do indivíduo de forma autônoma, por isso é denominado objetivação-denominação. É o saber privilegiado pela escola. Esquecemos que “o currículo está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos a partir do ato educativo: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2009, p. 15). Nesta pesquisa, houve um interesse particular no tipo de concepção sobre currículo como produção de sujeitos, ou seja, uma construção de nós mesmos.

A partir das teorias críticas e pós-críticas, o papel do currículo, antes visto como algo burocrático e supostamente neutro, de pura transmissão de conhecimentos cognitivos, foi sendo revisitado enquanto campo de disputa e de relações de poder, veículo de produção e de reprodução de ideologias, assim como espaço fértil de construção, de libertação e de autonomia (SILVA, 2009).

Existem questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com muita atenção, pois determinam nossa prática, de modo que, sem termos consciência, reproduzimos os interesses de grupos dominantes, quase sempre, pela imposição de uma subjetividade universal em pedagogias classificatórias:

É preciso pensar que a diferença seja construída na relação e não reforçar a soberania dos grupos sem deficiência, que não se deixam classificar porque são neles mesmos, a referência à norma e o caráter universal. E para minimizar os conflitos e lutas sociais dos grupos “normais” que se prega o discurso de que todas as maneiras de olhar que acentuam a diferença subvertem a crença liberal em uma subjetividade universal (somos todos apenas pessoas) e acreditam que o racismo e o preconceito irão desaparecer, mesmo que eles continuem com a norma produtora de diferença/deficiência. (LONGMAN, 2002, p. 13).

A autora esclarece que são esses padrões normativos e hegemônicos que transformam a diferença em deficiência do outro, edificando os sujeitos “sem deficiência” e reforçando mais um modelo de classificação, sustentado nos padrões de normalidade, nos quais se pregam um discurso de homogeneização, levando em conta apenas as características comuns entre as pessoas, sem considerar os variados grupos sociais e as subjetividades singulares.

Longman (2002, p.12-13) faz referência à “ideologia da diferença cultural”, mostrando os discursos científicos da classificação, na perspectiva médica, centrada no aluno, em que: a) toma como referência o modelo ideal de classe dominante, social e economicamente privilegiada; b) culpabiliza o sujeito e dissimula as verdadeiras razões das desigualdades e c) criam-se programas de educação compensatória na escola pública e na Educação Especial na década de 1970.

Nesse cenário, surgem às pedagogias classificatórias e compensatórias, promotoras da “exclusão”, carregadas de valores positivos e negativos, pois classificar significa desqualificar pessoas, não fazendo delas singulares ou substantivas. Para romper com o modelo de classificação, Longman (2002, p. 15) sugere o seguinte:

Para repensar novos espaços na escola é preciso repensar espaços políticos e questionar os modelos classificatórios. Somos construtores de sentido, porque somos construtores de nós mesmo. Quando sujeitos se reafirmam como minoria linguística e não como deficientes auditivos, estão questionando esses modelos ideológicos e classificatórios construídos pelos outros.

Romper com o etnocentrismo e valorizar pessoas e comunidades, grupos e minorias, que possuem uma cultura, é sair do lugar do perfeito, normal, e vê-los a partir dos valores construídos e definidos por eles mesmos ao longo da história da humanidade, pois

Tudo isso é resultado da não aceitação dos modelos ideológicos de classificação. E essa negação e o reconhecimento das Libras e o Braille, são parte de uma construção cultural, um ato de liberdade, uma ação política, uma contribuição positiva para a civilização e toda humanidade. (LONGMAN, 2002, p. 15).

Nesse mesmo contexto, temos pesquisas sobre a escolarização do letramento<sup>34</sup> presente nas práticas pedagógicas, principalmente por assumir o papel de “pedagogização do letramento”, com base nesses conceitos dominantes, em que o novo letramento abriu espaço para sua plena expressão, particularmente em castas:

Nessa direção, a alfabetização e o letramento são analisados em processos de pedagogização, em que tanto a linguagem escrita, quanto os sujeitos da educação são objetificados nas relações sociais intraescolares: [...] A pedagogia assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que

---

<sup>34</sup> Na verdade, trata-se da inadequada escolarização do letramento em escolas dos Estados Unidos (SOARES, 2009).

controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita (STREET, 2014, p. 122).

Esse processo de pedagogização ocorreu na pesquisa apresentada pelo autor, também por meio de processos como o da objetificação da linguagem<sup>35</sup> na escola, em que os usos metalinguísticos, as etiquetas do espaço e inúmeros procedimentos de sala, a exemplo dos procedimentos para organizar o tempo da sala de aula, trabalhos práticos e materiais letrados que dominam a classe e constituem parte importante da voz pedagógica (STREET, 2014).

Interessam-nos, aqui, sobretudo, os modos como a mediação pedagógica com a língua escrita, nas relações sociais escolares, subjuga ou afirma os sujeitos nos processos de alfabetização e de letramento, pois, conforme Street (2014), a linguagem posiciona os sujeitos. Um exemplo disso pode ser encontrado quando o autor investigou a escolarização do letramento em práticas escolares norte-americanas.

Tendo em vista que o sujeito se constitui na linguagem e esta posiciona o sujeito nas relações sociais, mediadas pelo docente, temos a produção de subjetividades na escola: “As ações docentes parecem ser simples estratégias pedagógicas, mas na verdade traçam fronteiras e instituem lugares/posições sociais no exercício do controle e da reprodução social” (STREET, 2014, p. 138), marcando a autoridade da voz pedagógica:

A professora faz uso de interjeições, enuncia procedimentos e traça procedimentos orais para o aluno saber lidar com um texto escrito – é como se as palavras não estivessem sendo faladas, mas assimiladas à forma escrita. Tudo isso ajuda a definir o letramento escolar e traçar fronteiras, a organizar materiais escritos, textos e marcar posições sociais e o controle sobre os sujeitos (STREET, 2014, p. 138).

Assim, consideramos mais fortalecida a relação de interdependência entre alfabetização/letramento e subjetivação/subjetividade/alteridade na relação pedagógica construída na escola, como alguns pesquisadores apontam (MOTA ROCHA *et al.*, 2018; MOTA ROCHA, 2002).

O primeiro aspecto convergente com tal interdependência é a defesa de que a construção do sujeito é condição para a apropriação das linguagens: “Se a criança se conhece mal, aprenderá mal, se ela não sabe sobre si, se ela não tem resposta sobre si mesma não

---

<sup>35</sup> “Tratar a língua como se fosse algo externo aos alunos e a si mesmo, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusesse a seus usuários” (STREET, 2014, p. 131). Entretanto, os pais e professores, ao reafirmarem relações de hierarquia, autoridade e controle, que atravessam, de maneira ampla, os usos da língua, reforçam a associação do letramento com ensino, ou melhor, certa pedagogia.

interessarão a ela perguntas sobre o objeto. Ou seja, o que interessa a ela é entender-se, construir-se” (DANTAS, 2005, p. 4).

Portanto, o educador precisa ter escuta pedagógica para com as linguagens discursivas e, sobretudo, não discursivas, sendo educador poliglota em processos dialéticos de limitar (a negociação de limites com a criança, pela sanção reparadora, e não pela palmada, que duplica o dano) e de expandir: “precisamos aprender a falar várias línguas, a língua do corpo, a língua do desenho, a língua indireta do personagem da história e não só a linguagem verbal, ou então não ajudaremos crianças a se desengasgarem” (DANTAS, 2005, p. 5).

Entender, para atender a criança; ajudá-la a falar, sem acusar seus parceiros, a dizer de si, a ressignificar vivências e sentimentos hostis, essas seriam as atitudes docentes desejáveis à subjetivação das crianças, enfatizando “a ideia de que é preciso oferecer opções para criança poder dizer para si mesma “eu sou alguém que gosta mais disso”, porque ela está construindo sua subjetividade” (DANTAS, 2005, p. 6).

Além disso, a edificação do sujeito ocorre enquanto ele se produz e é produzido pela linguagem escrita. Sabemos que a transformação de todos os elementos envolvidos na prática letrada é importante preceito da concepção interacionista e discursiva de leitura (LEFFA, 1999; LODI, 2004; CORACINI, 2005).

Desse modo, podemos considerar a subjetividade e a subjetivação como inerentes à natureza social do ser humano, evidenciando a singularidade, os desejos e a realização pessoal, a partir de vivências no mundo social. Ademais, letramento é

[...] um estado ou condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida (SOARES, 1999, p. 44).

Assim, não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 1999). Mais ainda, letramento é impacto da cultura escrita sobre o indivíduo, seja ele alfabetizado ou não, em razão da sociedade ser grafocêntrica.

Nesse sentido, os processos de alfabetização e de letramento podem empoderar e também atuarem nos processos de estigmatização do analfabeto ou do mal alfabetizado. Pensemos nos indivíduos com Deficiência Intelectual, os quais, historicamente, não têm

desenvolvido adequadamente os processos de alfabetização e de letramento, muitas vezes, em razão da pedagogia da negação<sup>36</sup>.

Que condição têm assumido em decorrência disso? Quais subjetividades expressam ao sofrerem a pedagogia da negação? Qual o papel da mediação pedagógica nos processos de ressignificação da subjetividade, fundamentada na identidade<sup>37</sup> legitimadora<sup>38</sup> dos indivíduos com Deficiência Intelectual em prol daquela baseada na identidade de resistência/projetos, pelo reposicionamento destes alunos na relação pedagógica quando se constroem sujeitos sociais ativos? A mediação docente, no contexto da Educação Inclusiva, em processos de alfabetização e letramento, em interface com a subjetivação e as subjetividades dos sujeitos, pode colaborar com a ressignificação de subjetividades dos indivíduos com Deficiência Intelectual? Como? Quais são as condições de interação entre alunos sem deficiência e com deficiência na Educação Inclusiva? Com que posições subjetivas em relação à leitura e à escrita?

Analisar tal mediação, em relação aos processos sociais de subjetivação, de ressignificação e de subjetividades dos indivíduos com Deficiência Intelectual e dos sujeitos sem deficiência, no contexto de salas de aula na Educação Inclusiva, tem sido objeto de muitas pesquisas.

Araújo (2002) desenvolveu um estudo do tipo etnográfico, para conhecer as concepções das crianças sem deficiência acerca dos colegas com deficiência e as implicações na constituição do grupo-classe. O estudo foi realizado numa escola com crianças em turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I. Tornou-se evidente a importância e responsabilidade dos adultos, pais e professores, como mediadores das relações infantis, tanto colaborando para auxiliar as crianças sem deficiências a acolherem os colegas com deficiência, questionando as concepções em curso acerca da deficiência, como para assimilar a existência de um universo heterogêneo, composto por diferenças no outro e em si mesmo. Desse modo, a pesquisa revela que a criança aprende com as experimentações, mas, antes de tudo, é suscetível a mudanças e às influências educativas, razão pela qual são capazes de assimilar as intervenções dos pais e professores com tamanha rapidez.

---

<sup>36</sup> “Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, conseqüentemente, causa prejuízos para suas aprendizagens e autodeterminação” (FIGUEIREDO *et al.*, 2010, p. 7).

<sup>37</sup> Por identidade, estamos compreendendo o “[...] processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalecem sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2002, p. 22).

<sup>38</sup> “Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade; objetiva expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais” (CASTELLS, 2002, p. 22).

Kassar (2000) abordou a constituição social de um indivíduo com deficiência múltipla, em um determinado contexto ideológico e cultural, relacionando-o a práticas educativas institucionalizadas. Algumas questões foram discutidas, tentando mostrar o entrelaçamento entre a constituição do pensamento individual e o social. Suas contribuições foram sentidas em diferentes aspectos: tanto na organização das instituições privadas especializadas, e não públicas, no atendimento à Educação Especial, como na formação das primeiras classes especiais públicas, pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”, na pretensão de organização de salas de aula homogêneas.

Essa pesquisa evidenciou a constituição da subjetividade, marcada pelas condições de produção (materiais e ideológicas), nas quais cada pessoa se insere. As pessoas se constituem na sociedade, sendo que, nessa constituição, aspectos da sociedade se tornam parte dos próprios sujeitos que as reproduzem. A produção social, que é coletiva, é diversificada e múltipla em seus sentidos, em suas formas.

Para Kassar (2000) no movimento da sociedade, há modos diferenciados de participação. O sujeito da pesquisa, denominado de Carlos, existia e participava de uma sociedade que tinha como um dos traços marcantes a crença no movimento “natural” de sua organização, e na qual se valorizava o que era “natural”, que triunfem os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades “naturais”: os sem deficiência. Carlos e as outras pessoas com deficiência foram, portanto, relegadas a uma posição de exclusão, de marginalização social (daí as lutas por “inclusão”). No entanto, Carlos era autorizado ou não a participar destas e de outras práticas sociais.

Alves *et al.* (2010) analisaram os processos sociais de desestigmatização de sujeitos com Deficiência Intelectual a partir da construção, implementação e análise de uma prática pedagógica norteada pelos saberes relacionais<sup>39</sup> na APAE-CG. Dentre os vários desafios e estratégias pedagógicas na formação, apresentamos o resultado de uma negociação estabelecida entre a formadora e os sujeitos, buscando questionar o conceito de preconceito (auto) imputado, quando se coloca no lugar privilegiado, perante as outras pessoas, a partir da deficiência, revelando ganho secundário dessa condição inferiorizada.

As pessoas se reconhecem nessa condição, mas colaboram para o não cumprimento de normas de convivência, exigidas na construção de relações democráticas. Nesse caso, o processo de aprendizagem de subjetividades pelo indivíduo com Deficiência Intelectual se torna muito mais difícil, não somente pela deficiência socialmente construída, mas também

---

<sup>39</sup> Implica em entender as pessoas, conhecer a vida, saber que estão entrando no dispositivo relacional e se apropriando de uma relação intersubjetiva e interna consigo mesma (CHARLOT, 2000).



por terem que se apropriar de uma cultura da democratização, além de precisarem aprender a construir enfrentamentos como forma de eliminação de preconceito, sem se reconhecerem acima da lei. Houve a construção da sociabilidade democrática pela educação política e da subjetivação dos indivíduos pela educação emocional, via escolarização formal.

Essa investigação de Alves *et al.* (2010) permitiu explicitar práticas de dominação social em curso contra sujeitos com Deficiência Intelectual. Esse tipo de prática pedagógica investigada se caracteriza como uma pedagogia crítica de educação emocional e de formação política dos sujeitos, se constituindo uma ação política, que visa à construção de projetos de resistência social, em contraposição aos processos de dominação inspirados na ideologia da normalidade e produtividade, inerentes às pedagogias da classificação de escolas brasileiras.

Mota Rocha (2002) desenvolveu uma pesquisa sociocultural sobre a prática letrada: Leitura compartilhada de histórias, considerada como atividade social das esferas escolar e literária, que envolvia a interação face a face, composta por leitores de diversos níveis de aquisição da língua escrita. Priorizou, na intervenção, a afirmação das subjetividades dos Leitores Dependentes Remanescentes (LDR) e o seu reposicionamento como protagonistas do letramento nos relatos autobiográficos, compostos de narrativas de resistência, problematizadoras de representações inferiorizadas e, sobretudo, constituindo autorrepresentação desses sujeitos pela ação política de seu grupo social na escola e no campo do letramento.

Tal ação foi importante condição para construção de novas representações pela ressignificação dos sujeitos na ação educativa produzida em pedagogias crítico-dialéticas (MOTA ROCHA, 2002; LONGMAN, 2007; ARROYO, 2008; SILVA, 2009). Ademais, a produção dessas narrativas evidenciou as subjetividades singulares dos sujeitos, além de reposicioná-los enquanto sujeitos de discurso, protagonistas do letramento, por serem autores de sua própria história, ao mesmo tempo em que tais livros foram materiais didático-pedagógicos das sessões de leitura, instituindo-se uma comunidade discursiva de leitores. Tal aspecto foi fundamental à reconstrução dos sujeitos pelo letramento, construindo subjetividades de resistência, as quais, inclusive, aperfeiçoaram a vinculação e a aprendizagem da leitura e da escrita pelos LDR.

Mota Rocha *et al.* (2007), numa pesquisa do tipo qualitativo, que investigou a relação entre formação leitora e a ressignificação de identidades por sujeitos com Deficiência Intelectual, constatou a contradição entre significações que cristalizam e/ou colaboram com a transformação dos lugares estigmatizados de sujeitos com deficiência, quando estão na posição de mediadores do processo de aquisição da leitura com seus pares na APAE-CG.

As significações do papel do mediador/voluntário, do desenvolvimento do letramento, de membro da comunidade discursiva e de vínculos sócioafetivos se relacionam com a identidade de resistência, pois colaborou com o rompimento do estatuto de incapacidade por estes indivíduos, imposto pelas pedagogias classificatórias.

Nesse sentido, o programa de leitura do qual os indivíduos com Deficiência Intelectual eram mediadores, foi considerado uma prática pedagógica incluyente e permitiu a cada sujeito vivenciar os conflitos entre as identidades, possibilitando, desse modo, a reconstrução desses sujeitos como capazes, produtivos e de competência letrada, inclusive, para mediar a aquisição da leitura, desconstruindo a ideologia da normalidade e a reprodução ideológica de que são alvo historicamente.

Figueiredo (2008) desenvolveu uma pesquisa quantitativa e qualitativa, do tipo colaborativa, contando com a coparticipação da professora alfabetizadora de uma sala de 1º ano de uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza – CE. Investigou práticas pedagógicas na aplicação e avaliação das atividades de leitura e escrita em uma perspectiva de diferenciação do ensino, que favorecesse a participação e a aprendizagem dos alunos, considerando a diferença da sala de aula. Foram constatados avanços significativos na evolução em leitura e escrita dos educandos da sala da professora acompanhada.

Houve progresso em todos os níveis de evolução da leitura, sendo que o maior número de alunos (quatro) que evoluíram foram, justamente, os que, no pré-teste, se encontravam em nível pré-silábico de escrita. Além disso, os resultados indicaram que o desenvolvimento de estratégias de diferenciação do ensino favoreceu a aprendizagem da leitura e da escrita, independente da evolução conceitual dos educandos. Assim, Figueiredo (2008) constatou que as habilidades da professora, para trabalhar com o ensino diferenciado, favorecem práticas pedagógicas no contexto de inclusão.

Pereira (2012) investigou crianças que apresentam um funcionamento psicótico, buscando apreender as mudanças subjetivas que podem ser creditadas à experiência escolar. Essa foi uma investigação do tipo colaborativa, realizada em duas escolas da Rede Municipal de Fortaleza – CE. A pesquisa atuou como instrumento de reflexão e questionamento sobre a prática escolar, proporcionando a formulação de propostas de trabalho que se realizam na interação entre as professoras do AEE e as de sala de aula do ensino comum – ampliando-se a intervenção para os outros sujeitos que fazem a escola, em uma produção de saber permanente.

Silva (2012), em pesquisa qualitativa, utilizando o método coparticipativo, mediante a parceria entre a pesquisadora e as professoras de três alunos com Deficiência Intelectual, de

duas escolas municipais de Fortaleza – CE, pautada na perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, investigou a importância da mediação pedagógica, para a aprendizagem da linguagem escrita dos alunos com Deficiência Intelectual, em parceria com colegas sem esse tipo de deficiência, ou seja, a partir das interações sociais em contexto inclusivo.

Os resultados revelaram que as estratégias de mediação, desenvolvidas pelos colegas sem deficiência, se apresentaram como instrumentos importantes para a produção escrita dos alunos com Deficiência Intelectual, em contexto de sala de aula. As estratégias de mediação promoveram a passagem dos níveis psicogenéticos e a ampliação do vocabulário de dois dos três educandos participantes. Possibilitaram, também, a participação de todos eles nos discursos/debates acerca da construção de sua escrita, abandonando, muitas vezes, a posição de escriba – no sentido de ser aquele que apenas copia.

Mota Rocha *et al.* (2016) produziram uma pesquisa sociocultural, que tematizava sobre a relação entre subjetividade e mediação pedagógica para indivíduos com Deficiência Intelectual, durante a apropriação da leitura e da escrita em contexto de AEE da APAE-CG. Tal estudo objetivou compreender o papel da mediação pedagógica no processo de ressignificação da subjetividade, fundamentada na identidade de dominação, em prol daquela baseada na identidade de resistência/projetos, pelo reposicionamento desses alunos na relação pedagógica, quando se constroem sujeitos ativos.

Os resultados indicaram a afirmação desses sujeitos em detrimento da negação da leitura/escrita na relação pedagógica da sua conformação, com o ganho secundário da deficiência pela dependência extrema do outro e da internalização da representação inferiorizada, produzida pela ideologia da deficiência/normalidade. Concluíram, sugerindo a construção de relações pedagógicas resilientes pela articulação de procedimentos de mediação pertinentes ao letramento, à construção da subjetivação e à ressignificação de subjetividades, bem como a valorização da metacognição, situada na atividade social em ensino sóciohistórico.

Rosa (2017) investigou, numa pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa participante, o processo de apropriação de leitura e escrita em alunos com Deficiência Intelectual e/ou com deficiência múltipla de uma escola de Educação Básica na modalidade Especial. O estudo envolveu cinco sujeitos diagnosticados com Deficiência Intelectual e deficiência múltipla. Os dados revelaram que os indivíduos com Deficiência Intelectual se desenvolvem e aprendem de forma diferenciada<sup>40</sup> em relação aos que não apresentam

---

<sup>40</sup> Considerando que se apropriam da leitura e escrita de maneira diferenciada e em seu nível de desenvolvimento.

deficiência, e com um potencial de apropriação do conhecimento que precisa ser valorizado e respeitado; conseqüentemente, faz-se necessário superar a visão de incapacidade em relação ao aprendizado.

Paixão (2018) realizou um estudo de caso com dois estudantes com Deficiência Intelectual, matriculados em classes comuns, das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa pesquisadora analisou as contribuições da mediação pedagógica em situações de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual. Pela perspectiva microgenética, analisou a mediação pedagógica com base nos eixos de análise – relação dialógica, ferramentas e conceitos – e identificou elementos essenciais na ação pedagógica, que impulsionaram a aprendizagem dos estudantes.

As mediações pedagógicas evidenciaram que a busca pelo desenvolvimento da linguagem escrita, nos indivíduos com Deficiência Intelectual, possibilitou a ampliação da ZDP iminente nesses sujeitos, pois exigiu novas formas de pensamento e o uso consciente de FPS, tais como: a percepção, a atenção, a linguagem, o comportamento voluntário e a memória. Os resultados contribuíram para o debate acerca do ensino da linguagem escrita para esses indivíduos, além da defesa da alfabetização, pois o desenvolvimento das FPS é o começo e o fim da mediação pedagógica empreendida.

Mota Rocha *et al.* (2018) investigaram uma proposta pedagógica sócio-histórica pela análise dos processos de alfabetização e letramento e sua relação com as subjetividades de alunos com Deficiência Intelectual e/ou múltipla na APAE-CG. Os resultados indicaram avanços importantes no desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento por sujeitos com Deficiência Intelectual, sendo importantes para a ressignificação da subjetividade de dominação pela subjetividade assertiva/de resistência, processo educacional por excelência. Tal ressignificação também foi impulsionada pelos ganhos na alfabetização e no letramento: avanços nos níveis de decodificação, nos planos de construção de sentido e nos níveis psicogenéticos de escrita e pela mediação pedagógica resiliente em práticas letradas literárias.

Particularmente, os quatro grupos de procedimentos analisados, na mediação pedagógica, são valiosos para nossa pesquisa, a saber: a) Grupo 1 – de construção do significado e do sentido da aprendizagem, sendo vinculados ao desenvolvimento do letramento das esferas literária e escolar, responsáveis pelo engajamento com o saber ler, visto que produzem as estruturas afetivas, envolvidas na apropriação da leitura e da escrita; b) Grupo 2 – de ressignificação de subjetividades, que se destinam ao reposicionamento do sujeito, pela apropriação articulada de estratégias sócioafetivas, culturais e (meta) cognitivas

de inserção escolar; C) Grupo 3 – de aprofundamento da análise linguística, sendo pautados na lei geral da constituição cultural dos sujeitos pela mediação dos sujeitos experientes da cultura e dos artefatos culturais, sobretudo, os signos, como funções psicológicas superiores.

Esse tipo de mediação favoreceu a emergência do sujeito ativo nas estratégias (meta) cognitivas de construção de sentido, decodificação e escrita provisória. Grande parte do reposicionamento do indivíduo com Deficiência Intelectual se deu pelo tipo de relação pedagógica construída entre a dupla leitora, da qual a construção do vínculo sócio afetivos ou do par afetivo é importante condição, aspecto norteador dos procedimentos do Grupo 4 – de construção do vínculo e da relação pedagógica. A presença do mediador como modelo de leitor ou conversor das funções elementares FPS, em relações pedagógicas democráticas e autônomas, são princípios fundamentais desses procedimentos.

A pesquisa revelou a possibilidade de avanços na alfabetização e no letramento dos indivíduos com Deficiência Intelectual, por meio de ensino sócio-histórico, articulado a tais procedimentos de mediação. Esta pesquisa considerou a subjetividade do sujeito na produção da Deficiência Intelectual, através das FPS, da relação entre as dimensões física e intelectual e sua relação com o meio social. O mesmo processo foi visto nas ações que envolvem o ensino-aprendizagem numa perspectiva dialógica de alfabetização e letramento, considerando as especificidades desses sujeitos em suas várias dimensões, particularmente, na relação entre metacognição e socioafetividade.

A concepção de alteridade classificatória, na qual o dito normal se afirma, rebaixando o dito deficiente, se inscreve no fazer pedagógico desta pesquisa, pois os sujeitos se distanciam de modelos classificatórios e se aproximam de uma concepção crítica de alteridade, construída na aprendizagem mútua entre sujeitos singulares. Nessa concepção, o aprender e o ensinar, necessariamente, incorporam os aspectos de se relacionar e de revisar os estereótipos de normalidade e de deficiência, pois a linguagem escrita abarca as dimensões dialógica e ideológica.

Figueiredo *et al.* (2019) investigaram os efeitos da comunicação digital, via Facebook, na emergência de estratégias cognitivas e na subjetivação de indivíduos com Deficiência Intelectual em contexto de mediação. Numa pesquisa qualitativa, com orientação sócio-histórica, realizada com três jovens com Síndrome de Down, capazes de produzir escrita alfabética e de utilizar ambientes digitais, foram identificadas estratégias cognitivas, manifestadas pelos sujeitos no ambiente Facebook (planejamento, memória, controle, atenção, estabelecimento de relações, seleção de informação, extrapolação e comparação).

Houve ainda ganhos de subjetivação pelo letramento digital, a exemplo da ampliação e melhor qualificação das interações sociais, do usufruto da função social de comunicação interpessoal, da iniciativa e disposição para o uso frequente da língua escrita e dos avanços na autonomia e na autoafirmação no uso do Facebook.

Diante do exposto, podemos assim sintetizar a produção científica, levando em consideração as consequentes implicações pedagógicas para o trabalho pedagógico com as subjetividades dos indivíduos com e sem Deficiência Intelectual, em processos de alfabetização e de letramento na escola pública:

1) a dimensão subjetiva da Educação perpassa pela qualidade das interações; as representações dos sujeitos, construídas sobre si e os outros; a relação mútua com os saberes, os significados e os sentidos das aprendizagens, aspectos estreitamente relacionados à construção intersubjetiva de sujeitos e de saberes numa educação crítico-emancipatória contra a barbárie, em que se combate o desejo de eliminação do outro (KRAMER, 2006; ADORNO, 1986);

2) a mediação pedagógica, junto à dimensão secundária da deficiência, deve acontecer em situações de ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento, já que operam com maior intensidade. Deve-se, portanto, articular metacognição e socioafetividade (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018), com vistas à diminuição do sincretismo, à subjetivação e à construção do sujeito cognoscente<sup>41</sup> e social nesses sujeitos;

3) é fundamental problematizarmos as posições subjetivas de ensinante-aprendente na relação pedagógica, para minimizar os efeitos da representação inferiorizada, imposta pela dominação social e internalizada, veementemente, pelo próprio sujeito com Deficiência Intelectual, ou seja, a saída do assujeitamento social desses sujeitos pela construção da ideologia da deficiência/normalidade. Nesse caso, implica a problematização da subjetividade universal, representativa do sujeito sem deficiência, sobre os indivíduos com Deficiência Intelectual, e a produção e o acolhimento de sua subjetividade singular, na e pela escolarização formal, alterando os lugares nas relações sociais, na Educação propriamente dita (HARSTE, 1990);

4) é preciso ampliar a compreensão da função social da escola e do currículo como expressão desta. Pelo exposto, a língua escrita e a posição do sujeito nas relações sociais se

---

<sup>41</sup> Que sabem, experimentam a palavra para descobrir propriedades, testam hipóteses, reformulam esquemas quando há respostas contraditórias, têm necessidade e buscam achar consistência interna (FERREIRO, 1995, p. 24).

configuram como objeto de ensino-aprendizagem da escolarização formal, a exemplo das consequências do letramento na afirmação pessoal e social dos indivíduos com Deficiência Intelectual, quando transitam da condição de leitores iniciantes para a de leitores alfabetizados na sociedade letrada e grafocêntrica, pelo desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento (MOTA ROCHA, *et al.*, 2007; MOTA ROCHA, 2002);

5) é fundamental produzir a autoria e o protagonismo letrado (MOTA ROCHA, 2018), sobretudo, de diversos coletivos feitos desiguais, ou seja, em situação de graves processos de exclusão social, quando a desafiliação, a ruptura de laços sociais e da negação dos bens simbólicos são fato contra os indivíduos com Deficiência Intelectual (POULIN, 2010). A autorrepresentatividade é ação política central na ressignificação de subjetividades e de identidades na escola;

6) é preciso limitar os processos discriminatórios na sala de aula, assim como produzir hospitalidade ao outro em processos de integração e de diferenciação de sujeitos, ideologias, linguagens, entre outros, na sala de aula, rompendo com a ideologia da deficiência/normalidade.

Vejamos os dados empíricos desta investigação no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO IV

### **4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO ENTRE SUBJETIVIDADES, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES**

Neste capítulo, analisaremos as subjetividades e os processos de aquisição da leitura e da escrita de sujeitos com Deficiência Intelectual, assim como as concepções e a mediação docente na relação entre subjetividades, alfabetização e letramento na Educação Inclusiva.

Evidenciaremos na análise das subjetividades as categorias temperamento, corporeidade e linguagem, interesses, laços e vínculos, artefatos culturais, desafios, dados sociodemográficos e demais práticas sociais cotidianas. Veremos em que aspectos os dois sujeitos se assemelhavam e diferenciavam-se e como se constituíam nas relações sociais no ambiente familiar e com outros mediadores em espaços públicos diferenciados. Ressaltaremos desde as posições subjetivas aos interesses diversos por artefatos culturais.

#### **4.1 Os sujeitos e suas subjetividades**

Iniciamos a caracterização da subjetividade dos sujeitos<sup>42</sup>, resultante dos dados coletados nas visitas domiciliares, na observação em sala de aula, na entrevista/questionário com a mãe responsável pela criança, além da nossa interação com Caio e Luiz na avaliação da leitura e da escrita.

A análise da subjetivação e subjetividade desses sujeitos, público-alvo da nossa pesquisa, buscou considerar as exigências do método dialético, apresentado por Padilha (2000), quando detalha que essa participação exige o registro e a análise interpretativa pela dimensão sócio-histórica do desenvolvimento humano como opção teórico-metodológica.

Padilha (2000, p.198) ressalta que “as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas do meio onde o deficiente está inserido é a esfera permissiva da atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa”.

---

<sup>42</sup> Tratamos os dados oriundos das entrevistas como depoimentos ao longo do texto, através de transcrições literais das falas, omitindo-se as perguntas. Quanto aos dados das observações em sala, estes foram materializados como eventos de forma descritiva. Os sujeitos da escola 1 e da escola 2 serão citados, respectivamente, como S1(Caio) e S2 (Luiz).



Essa perspectiva considera a mudança de olhar para o sujeito com deficiência, na tentativa de não apenas diminuir os efeitos da deficiência, bem como de alcances educativos pela relação do sujeito com o meio, interpretando, com isso, gestos, silêncio, expressão facial, oralidade.

Realizamos três visitas domiciliares com cada indivíduo com Deficiência Intelectual, antes da avaliação sobre a aquisição da leitura e da escrita, objetivando construir a nossa relação com eles e caracterizar suas subjetividades (espaço físico-social, os tipos de interações sociais, a corporeidade, os vínculos, os artefatos culturais, especialmente, as linguagens, a rotina, os interesses, a dinâmica familiar, os mediadores, as destrezas, as expectativas, os limites, os vínculos sócioafetivos e a vida escolar), conforme preconizam os autores Montserrat (2007), Padilha (2000) e Mota Rocha *et al.* (2018).

Tabela 01 – Caracterização dos sujeitos com deficiência e suas subjetividades

(continua)

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	SUJEITOS		
<b>A – TEMPERAMENTO</b>	SI	S2	SUBTOTAL
A1 – Empático/compartilha	X	X	2
A2 – Tranquilo	X	X	2
A3 – Expressivo	X	X	2
A4 – Ativo		X	1
A5 – Autodeterminado		X	1
A6 – Resistente/recusa		X	1
A7 – Resiliente		X	1
A8 – Inquieto		X	1
A9 – Afetuoso	X	X	2
Subtotal	4	9	13
<b>B – CORPOREIDADE E LINGUAGEM</b>	S1	S2	SUBTOTAL
B1 – Vestimenta adequada à idade	X	X	2
B2 – Aquisição da oralidade/oral	X	X	2
B3 – Interação e intenção subjetiva em escrever	X	X	2
B4 – Participação no letramento familiar: leitura bíblica e/ou outras formas		X	1
Subtotal	3	4	7
<b>C – INTERESSES, LAÇOS E VÍNCULOS</b>	S1	S2	SUBTOTAL
C1 – Intensa interação: com irmã/irmão e mãe	X	X	2
C2 – Pouca interação: com demais familiares	X		1
C3 – Intensa interação: na escola, instituições APAE, AEE e amigos	X	X	2
C4 – Interesse por dança	X	X	2
C5 – Interesse por desenho	X	X	2

(continuação)

<b>CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS</b>	<b>SUJEITOS</b>		
C6 – Interesse por animais/jogos de animais	X	X	2
C7 – Interesse por brinquedos: bola, carros	X	X	2
C8 – Interesse pelo letramento digital	X	X	2
C9 – Interesse por livros: bíblia, literatura e comidas	X	X	2
Subtotal	9	8	17
<b>D – ARTEFATOS CULTURAIS DA CASA</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>SUBTOTAL</b>
D1 – Presença e interação com brinquedos	X	X	2
D2 – Presença e interação com gêneros literários		X	1
D3 – Presença e interação com eletroeletrônicos, celular e computador	X	X	2
Subtotal	2	3	5
<b>E – DESAFIOS</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>SUBTOTAL</b>
E1 – Autocontrole em situação de proteção: o limitar		X	1
E2 – Tomar banho		X	1
E3 – Arrumar-se	X	X	2
E4 – Ir para escola	X	X	2
E5 – Ajudar na tarefa de casa		X	1
Subtotal	2	5	7
<b>F – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>SUBTOTAL</b>
F1 – Residência própria	X	X	2
F2 – Residência com saneamento básico	X		1
F3 – Cômodos da casa e o quarto	X	X	2
F4 – Escolaridade completa do responsável	X	X	2
Subtotal	4	3	7
<b>G – DEMAIS PRÁTICAS SOCIAIS COTIDIANAS</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>SUBTOTAL</b>
G1 – Dar comida às galinhas		X	1
G2 – Brincar na rua		X	1
G3 – Atendimentos: fisioterapia, fonoaudióloga, AEE, APAE	X	X	2
Subtotal	1	3	4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

A análise da tabela 01 indica que os dados sobre a caracterização dos sujeitos e suas subjetividades foram apresentadas, a partir das categorias denominadas de temperamento, corporeidade e linguagem, interesses, laços e vínculos, artefatos culturais, desafios, dados sociodemográficos e demais práticas sociais cotidianas. Baseados nesses aspectos,

evidenciamos que os dois sujeitos se assemelhavam enquanto empáticos, tranquilos, expressivos e afetuosos. Entretanto, o Sujeito 2 demonstrou ser mais ativo, autodeterminado, resiliente e inquieto; apresentou, inclusive, resistência/recusa, principalmente nas demandas de sala de aula, para fazer as atividades de escrita.

Para ilustrar a categoria A, relacionada ao temperamento, algumas condições objetivas foram identificadas nas visitas feitas na residência do Sujeito 1 (Caio). Ele estava incluído num contexto familiar composto pela presença materna constante. Todas as responsabilidades, frente às necessidades apresentadas pelos filhos, eram assumidas por ela. Segundo relato da mãe, S1 convive com a avó, irmã e tio, tinha pouco contato com os demais familiares. Sua residência era própria, sendo dividida em duas casas. Caio era um sujeito tranquilo, empático e relativamente assertivo, além de muito cativante e disponível nas interações sociais. Na época da pesquisa, ele tinha seis anos de idade, sendo considerado um sujeito alegre, expansivo, de temperamento calmo, carinhoso, prestativo, dentre outras características.

Luiz (S2) se encontrava com oito anos de idade; convivia com a mãe, pai e irmão. Analisamos, a partir dessas subcategorias, que o S2 apresentava todas as características subjetivas já apresentadas. E a mãe nos disse que o filho “[...] *em casa brinca e quando solto no meio da rua, também brinca com os meninos, jogando bola, com os colegas.*” Emergiram dos dados de S1 e S2, diferenciação nas habilidades sociais relacionadas à afirmação na convivência social, pelo brincar, por exemplo, e aos processos de ensino-aprendizagem na escola.

Nas categorias B, denominadas de Corporeidade e linguagem, identificamos expressões corporais, desde a vestimenta adequada à idade até os brinquedos que se encontravam na casa (bola, carro, jogo de encaixe); constatamos que eram adequados à sua idade. Caio apresentou ser uma criança com grande necessidade de movimentação, de buscar explorar objetos à sua volta e de tentar abrir as embalagens de biscoito, expressões da necessidade de construir as aquisições não verbais. Mesmo não conseguindo algumas vezes, fazia o movimento de rosquear adequadamente (precisou da nossa ajuda para abrir). Ele tirava e colocava o canudo com muita autonomia na caixa, abria a caneta, posicionava o lápis no papel como outras crianças nessa idade. Apresentou ótima coordenação motora, para jogar com o quebra-cabeça de figuras e encaixar peças.

As experiências subjetivas de seu corpo estavam sendo ampliadas com experiências motoras de jogar bola, dançar com a mãe e a irmã e correr pela casa. Como vimos, e pelo relato da mãe em entrevista. Todas essas experiências também eram encorajadoras do

desenvolvimento cognitivo (contornava a mão na folha, imitando a irmã; apertava as teclas do computador, querendo explorar; pegava o livro para mostrar a mãe). Durante as visitas, foi possível entender que Caio estava tentando se expressar, seja por meio de frases curtas ou pela comunicação expressiva do corpo: as linguagens não conceituais.

Esse relato sobre as expressões corporais de Caio também revelava um pouco da sua fase de vivência corporal, em processo de desenvolvimento, com indícios positivos de exploração do simbólico, nos artefatos culturais e nos gêneros textuais disponíveis. Nas visitas domiciliares, a mãe o deixou à vontade, o tempo inteiro, para agir, manipular, se comunicar, explorar etc. A vivência corporal de Caio nos revelou sua expressividade quando corria, brincava, solicitava ajuda, apontava para as coisas e sorria demonstrando ser um corpo ativo.

A corporeidade de Caio apontava para um sujeito que apresentava expressividade e precisava ficar mais próximo das outras crianças da mesma idade dele, no seu grupo social, experienciando o pertencimento social. Isso lhe permitiria estar mais próximo do seu grupo social e dele participar mais. Identificamos que esse menino possuía gestos indicativos; seus movimentos eram signos visíveis para o outro, se buscasse compreendê-lo, em sua forma predominante de comunicação.

Porém, um dado comentado pela mãe, mas que não chegamos a presenciar, seria também a sua agitação, quando não gostava de alguma coisa (chorava, gritava e esperneava), apesar de ter melhorado muito, depois de crescer. É também uma forma de contestar. “Isso porque o papel da linguagem é ser expressiva da corporeidade” (PADILHA, 2000, p. 209) e, inclusive, de sentimentos hostis sobre os quais o docente precisa ter escuta pedagógica (DANTAS, 2005).

Em tal caracterização, um destaque deve ser dado a pouca expressão oral ou frágil comunicação pela palavra enquanto linguagem conceitual<sup>43</sup> de Caio, quando das relações sociais construídas com ele. Apesar de Caio apresentar linguagem conceitual, ou seja, entendia e produzia signo linguístico nas enunciações com gêneros orais, ele se expressava pouco pela oralidade. Quando interagia conosco, Caio atendia aos comandos da mãe para guardar objetos. A pouca expressividade oral de Caio podia ser indício de inibição<sup>44</sup>, do

---

<sup>43</sup> Leia-se linguagem em que o sujeito opera com signos linguísticos.

<sup>44</sup> Para Batista e Mantoan (2007, p. 14), fundamentada na epistemologia psicogenética, a inibição é uma [...] limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como o pensamento. Problematicamos até que ponto a inibição não resultaria de privação de mediação decorrente da dimensão secundária da deficiência.

temperamento do sujeito, de relações sociais controladoras ou autoritárias ou ainda da incompletude da aquisição do oral enquanto simbolismo de primeira ordem.

Nas nossas visitas, Caio se manteve interagindo por meio das linguagens não conceituais e conceituais, que se misturavam na maior parte do tempo, havendo predominância das não conceituais. Por diversas vezes, estava apontando e falando ao mesmo tempo, algumas expressões do tipo: “*Olha tia! Mãe abre! Cadê?*” O gesto e o desenho foram acessados por ele (queria folha e papel, mostrava as imagens do livro; manteve-se concentrado no momento do lanche).

Em outros momentos, ele se sentava e atendia aos chamados para continuar ouvindo e participando da leitura de história, em momento de fruição, e no jogo de quebra-cabeça. Esse é mais um indicativo de que essa criança precisava ampliar suas relações sociais, para progredir, principalmente, na aquisição da linguagem conceitual e na apropriação da escrita. Esses aspectos também se relacionam com a formação do indivíduo nas relações sociais. Assim,

a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face a face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.). (GÓES, 2000, p. 121).

Essa abordagem referente à construção social do indivíduo estava relacionada às interações mediadas pela linguagem. Nesse caso analisado, ocorria através das múltiplas linguagens. Pelas observações da dinâmica familiar e seguindo o roteiro de entrevista semiestruturada, vimos que a criança demonstrava certa tranquilidade no momento das visitas domiciliares (sentava, ouvia, apontava para os objetos, olhava, sorria e, em nenhum momento, ficou irritado ou se recusou a participar). A mãe era responsável pela rotina doméstica e pelos cuidados de seu filho, referentes à higiene pessoal, alimentação e levá-lo para a escola no turno da manhã (escola regular e AEE).

No caso do S2, as subcategorias B foram associadas às suas características subjetivas, com algumas especificidades relacionadas à linguagem e que diferem de S1, pois S2 já vivencia o letramento familiar, pela considerável quantidade de livros e de leituras da bíblia, feitas pelos membros familiares com S2. Além da bíblia, havia livros de histórias. Nas categorias C – Interesses, Laços e Vínculos – houve mais destaque nas interações de S1 com a irmã e com a mãe, pois presenciamos situações nas quais ele sempre recorria as duas, buscava ajuda, mostrava objetos e tentava comunicação. S2 também demonstrou, com facilidade, seus

interesses, laços e vínculos. A mãe, em seu discurso, dizia que *“Se ele gosta muito de uma pessoa, vai beijando logo na mão. Ele gosta mais do pai do que de mim. Chama o pai para ir brincar. Agora, eu cobro mais, sou mais rígida, né?”*.

No discurso da mãe, percebemos uma forte relação da criança com a cuidadora e os colegas da Escola. Além da demonstração de afeto que ele tem com a professora, principalmente quando ela brinca junto com as demais crianças da turma. Sobre os laços de amizade, estes vinham se consolidando com as crianças que Caio conhecia. A Mãe de Caio descreveu em entrevista que:

*[...] ele chega lá, abraça a professora, abraça os meninos. Às vezes, eu chego lá, ele está brincando com ela. [...] tem, assim, na APAE, as criancinhas lá que ele gosta, tem umas que ele já conhece de lá; às vezes, abraça, beija.*

Relacionando esse discurso da mãe de Caio, trazemos as reflexões de Rey (2000, p. 143), quando diz que

o afeto, construído através das categorias de necessidades e emoções bem como dos sentimentos, é um aspecto constituinte, parte essencial do sistema psíquico, dentro do qual esses processos, tanto afetivo como cognitivo, não funcionam isoladamente, mas como momentos de um sistema complexo, que Vygotsky coloca em diferentes momentos de seu trabalho, em desenvolvimento, personalidade e consciência.

Esse trecho realça a relação que há entre a afetividade e o cognitivo. Sendo assim, não podemos dissociar essas vivências afetivas das necessidades cognitivas. No entanto, identificamos, pelo discurso materno, que as crianças interagem com Caio, infantilizando-o e agindo por ele, o que significava acentuação quanto à posição subjetiva de bebê, o que reforçava a condição de ajudado ou de dependência, da dimensão secundária da deficiência.

Na categoria D, sobre os artefatos culturais e nas subcategorias relacionadas aos brinquedos, gêneros literários e eletroeletrônicos do tipo celular e computador, a mãe de Caio relatou que

*Às vezes, ele brinca sozinho e gosta muito de brincar de carro... Ele quer mexer no meu celular e quer saber como é que faz... Chega lá na sala do AEE e vê o computador, aí quer logo mexer para saber o que é que tem... Gosta de livro, mas, não tem em casa.*

Percebemos, pois, o desejo de ação sobre tais artefatos por S1, não só em casa, mas também em outros locais, que apresentavam uma variedade maior de brinquedos, jogos, computadores, dentre outros, que despertavam o interesse de Caio em explorar.

Destacamos que S1 e S2 tinham interesses diversos, que envolviam vários artefatos culturais: desenho, animais em objetos tridimensionais, Jogos linguísticos de animais, carros, bola, livros (inclusive, a Bíblia), cadernos ou folhas de ofício, lápis, TV, computador, notebook, celular, aparelho de som, dentre outros.

Diante da presença da pesquisadora, Caio teve interesse em ficar próximo e sentiu a necessidade de tocar no livro literário que levamos junto aos brinquedos e jogos, na tentativa de tentar interagir e perceber quais seriam os maiores interesses da criança. Porém, o S1 teve pouca interação com os demais familiares devido ao afastamento da família paterna.

Esses dados revelam que S1 e S2 estavam imersos na cultura e faziam uso de alguns artefatos, como computador e outros gêneros literários mais no espaço escolar do que em casa. Daí a importância da escola na ampliação do acesso e uso de artefatos culturais, não só a favor da aprendizagem, mas como imersão nas práticas letradas da esfera digital com as semioses (ROJO, 2010) e, principalmente, no acesso ao letramento literário, oferecendo a essa criança oportunidades diversificadas de interação e apropriação com as FPS.

Os brinquedos (cavalo inflável, carros, jogos de encaixe, bola e animais selvagens) foram artefatos mais explorados por S1 e S2, em diversos contextos, bem como em casa, na escola e em ambientes sociais. Corroboramos com Rêgo (1995, p. 80) ao afirmar que, para Vygotsky, “o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de desenvolvimento”, além de o brinquedo ser “cultura infantil” (KRAMER, 2006, p. 16) e simbolismo de primeira ordem. Sendo assim, pode potencializar a apropriação de outros simbolismos de primeira e de segunda ordem no desenvolvimento da pré-história da escrita. Mas, para isso, é fundamental a presença da interação qualificada com gêneros literários, inexistente no caso de S1, quando das observações e entrevistas.

Na subcategoria E, temos o aspecto autocontrole em situação de proteção pelo limitar, que indicava o lidar com a frustração, autorregulando-se, inclusive, pela internalização de regras sociais, configurando apropriação de importantes estratégias sócioafetivas na relação entre o social e o individual (MOTA ROCHA, 2002). São saberes relacionais, por excelência, (CHARLOT, 2000), que devem ser parte do currículo escolar na Educação Inclusiva (POULIN, 2010), a exemplo de S2, que apresentou situações, nas quais tinha impedimentos

para se limitar: de se autocontrolar, para não bater, para dirigir atenção às atividades propostas pelas mediadoras, para dividir a professora com as demais crianças da turma, entre outros.

Em relação ao tomar banho, arrumar-se, ir à escola e ajudar na tarefa de casa, são situações desafiadoras, vividas por S1 diariamente, ainda com ajuda. Há mais facilidade em duas das ações voltadas para a higiene e tarefas de atividades da vida diária, segundo o discurso materno: *“ele tá passando a querer se vestir sozinho, que ele também não fazia. Querer arrumar a casa, também o quartinho. Assim, depois que ele tá crescendo, tá aprendendo muita coisa”*.

Nesse discurso da mãe, a autodeterminação havia sido alcançada gradativamente por S1, importante desafio à Educação Inclusiva (POULIN, 2010).

Para que S1 e S2 pudessem realizar ações com autocontrole, seria necessário que eles estivessem imersos em interações e mediações qualificadas *“É preciso captar da significação do ato tanto quanto a significação da palavra”* (PADILHA, 2000, p. 208). Não é só dar comandos, é preciso que essas ações sejam repetidas cotidianamente e expressas nos seus significados para a cultura, inclusive, atreladas à posição subjetiva de menino, e não de bebê, com vistas à sua progressiva internalização.

Quanto à categoria F, referente aos dados sociodemográficos, todos os sujeitos possuíam casa própria; no caso de S1, com saneamento básico. A casa de S1 tinha quartos, cozinha, havia apenas as camas e brinquedos das crianças no quarto, porque todos os móveis e eletrodomésticos ficavam na casa ao lado, onde o tio permanecia o tempo inteiro e a mãe de Caio preparava as refeições.

As crianças dormiam no quarto junto com a mãe e a avó, que estava acamada. Ressaltamos como problemático é, para a subjetivação de S1, permanecer, aos seis anos de idade, dormindo junto da mãe. A construção da identidade geracional de menino, em oposição à posição subjetiva de bebê, e a autonomia infantil passa pela afirmação do sujeito nas atividades diárias, inclusive, a começar por casa, ainda que a mãe seja a responsável direta por Caio. Muito provavelmente por tais práticas infantilizadoras e de excessivo controle doméstico sobre S1, é que se percebem impedimentos no autocontrole e de subjetividade afirmativa, assertiva nessa criança.

A mãe de S1 se considerava alfabetizada e tinha concluído o Ensino Fundamental II. Quando lhe direcionamos perguntas sobre a profissão e a renda familiar, ela relatou que nunca trabalhou e todos viviam com o benefício da avó de Caio, pois o benefício de Caio estaria para ser liberado (o INSS iria visitar a família). No caso de S2, a mãe concluiu o Ensino



médio e é bastante incentivadora dos filhos e do pai, que concluiu o Ensino Médio depois de casado.

Na categoria G corresponde às demais práticas sociais cotidianas e as subcategorias, como dar comida às galinhas, brincar na rua e ter atendimentos (de Fisioterapia, Fonoaudiologia, no AEE, na APAE), identificamos que S2 apresentou a maior quantidade de dados sobre tais subcategorias, evidenciando mais interação no mundo físico e social. Segundo discurso da mãe:

*Quando eu vou varrer o quintal, ele vai junto. Ele gosta de botar comida para as galinhas, de jogar os milhos, muito embora vá jogar longe. Em casa, ele brinca, e quando eu solto no meio da rua, ele também brinca com os meninos, jogando bola, com os colegas mais achegados a ele.*

Em contrapartida, S1 tinha pouco contato com colegas na rua e com situações que exigem cuidados com os animais. Esse dado gera um importante alerta aos pais que envolvem pouco as crianças em situações cotidianas fundamentais à educação familiar e à construção de importantes repertórios sociais.

Diante disso, a partir dos dados analisados e das subcategorias de “A – G”, da Tabela 01, elencamos duas categorias referentes às subjetividades dos sujeitos: Subjetividade Relativamente Assertiva e Subjetividade Assertiva.

Conceituamos a categoria *Subjetividade Relativamente Assertiva (SRA)* como aquela que está entre a passividade com atitudes de espera ou de autorização do outro para agir sobre o mundo físico e social e a afirmação do sujeito com atitudes assertivas, apresentando autodeterminação na busca e iniciativa por interagir, tendo empatia nas relações sociais.

A categoria *Subjetividade Assertiva (SA)* se refere à maior subjetivação do sujeito pela presença de atitudes reveladoras da consciência de si e de afirmação do sujeito com atitudes assertivas, apresentando autodeterminação na busca e iniciativa por interagir, tendo empatia nas relações sociais.

Nos casos dos sujeitos em investigação, S1 apresentou *SRA*; enquanto S2, a categoria *SA*.

A partir de agora, analisaremos os processos de aquisição da leitura e da escrita dos sujeitos com Deficiência Intelectual.

## 4.2 Os processos de aquisição da leitura e da escrita

A análise dos processos de aquisição da leitura e da escrita dos sujeitos foi procedida em sessões de leitura e de escrita da atividade social de *Leitura Compartilhada de Histórias*, conforme Mota Rocha (2002) e Mota Rocha e Figueiredo (2018), na qual fomos mediadoras.

A partir dos dados coletados das sessões, produzimos planos pedagógicos <sup>45</sup> para cada sujeito, de modo a qualificar nossa análise sobre a pertinência da mediação pedagógica, realizada em sala de aula. Tais planos foram fundamentados em Mota Rocha (2002) e em Mota Rocha *et. al.* (2018).

Na avaliação feita com Caio (S1), na sala de AEE da escola 2, fizemos a escolha do enredo literário, lido na sessão da referida atividade, considerando o contexto de comemoração do São João em várias cidades nordestinas, inclusive, em Queimadas – PB. Foi selecionado o livro *Festa no sítio*, que tematizava “o aniversário”, o que intensificava os processos de identidade e os motivos para o encontro, bem como a celebração como pertencimento. As etapas de leitura e escrita, da referida atividade, são:

- 1) a leitura do livro, sem apontar o texto escrito, para não desfocar a atenção ao sentido do texto;
- 2) produção oral de reconto ou resumo, seguido da solicitação oral da inferência, ideia principal e assunto do enredo lido;
- 3) produção do posicionamento oral sobre o enredo lido com argumentação;
- 4) releitura do texto escrito no painel, apontando-se as palavras em blocos e nas suas pistas iniciais, com demonstração da linearidade da escrita e análise conjunta da palavra retirada com o indivíduo com Deficiência Intelectual;
- 5) escrita provisória com o teste de quatro palavras e uma frase (FERREIRO, 1995) ou do posicionamento oral, produzido pela dupla leitora (MOTA ROCHA, 2002).

Analisamos, assim, a aquisição da leitura e da escrita referente à apropriação das estratégias (meta) cognitivas de leitura (construção de sentido, decodificação e posicionamento) e de escrita (o nível psicogenético), atentando para a subjetividade de Caio nessa atividade social letrada.

---

<sup>45</sup> O plano pedagógico foi produzido exclusivamente pela pesquisadora, fundamentado nos preceitos teórico-metodológicos e nos dados da pesquisa, com vistas a compreender a relação entre mediação pedagógica e a ZDP dos sujeitos.

Inicialmente, afirmamos que, durante nossa interação com Caio na pesquisa, grande parte dos dados resultou das linguagens não conceituais, como o gesto, o olhar, as estereotípias, as expressões corporais, os silêncios e, em menor proporção, a linguagem conceitual pela palavra ou signo linguístico. Vejamos os dados:

#### ATIVIDADE AVALIATIVA 1

##### ETAPA 1 – Leitura do enredo “Festa no sítio”

**Pesquisadora:** *Caio, trouxe um livro para contar uma história. Cadê, Caio? Senta aqui pra ouvir a história.*

*[Caio sentou-se ao lado da pesquisadora e sorri]*

**Pesquisadora:** *O nome dessa história é “Festa no sítio”*

*[lendo o título. O indivíduo com Deficiência Intelectual apreciou o livro e tocou nas figuras]*

**Pesquisadora:** *O que é que tem aqui nessa festa?*

*[Caio apontou para a capa do livro]*

**Pesquisadora:** *Tem o pai, a mãe, o menino e a menina...*

**Caio:** *O pai, mãe...*

*[Caio repetiu palavras ditas. Ele buscava interagir com a leitura e dialogava sobre ela]*

**Caio:** *cadê?*

**Pesquisadora:** *O pai, a mãe. Muito bem!*

**Caio:** *Mamãe*

*[repetiu novamente a palavra que foi pronunciada e demonstrava fazer relação entre palavra, imagem]*

**Pesquisadora:** *A festa de aniversário. Cadê o bolo?*

*[Caio levantou um pouco. Novamente, solicitamos que ele viesse continuar a sessão. Reincidentemente ele sentava e queria continuar a participação e a apreciação da história]*

**Pesquisadora:** *Vamos ver... Vou contar... Vou começar a história.*

*[Leitura do texto escrito da história.]*

**Pesquisadora:** *Na época de São João, eu e minha mãe fomos ao sítio Serrinha e buscamos milho.*

*[Leitura do texto escrito no livro].*

**Pesquisadora:** *Oh, cadê o milho? Quem é essa menina? Parece contigo, né?*

**Pesquisadora:** *Agora, vamos ver o menino?*

*[Pesquisadora passou a página do livro e Caio permaneceu atento à história]*

**Pesquisadora:** *É uma festa do menino!*

*[Caio permaneceu olhando e sorria o tempo inteiro]*

**Pesquisadora:** *Igual a Caio, olha.*

*[Caio repete: “Olha”. Que é isso hein. Oh!]*

*[Caio apontava para o livro]*

**Pesquisadora:** *Cadê o menino?*

**Pesquisadora:** *Chega ver.*

**Caio:** *cadê?*

**Pesquisadora:** *Fomos pro aniversário do meu primo, João Pedro*

*[Enquanto continuava insistentemente a leitura, Caio volta a se aproximar para apreciar a história. Puxou o livro e apontou ao mesmo tempo em que repetia. Cadê?]*

**Pesquisadora:** *Vem aqui para eu contar o resto.*

**Pesquisadora:** *na festa tem o quê?*

**Pesquisadora:** tem bolo... O que mais?

**Pesquisadora:** Refrigerante... O que mais: Bolo, refrigerante, Pastel... Você gosta de pastel?

**Pesquisadora:** Caio, vem aqui ver a festa de João Pedro!

[Caio sentou novamente para continuar olhando as imagens e ouvir o enredo]

**Pesquisadora:** De noite a gente ficou ao redor da fogueira.

[Leitura do texto escrito da história.]

**Pesquisadora:** Onde está a fogueira aqui? Mostra pra tia!

[Caio pegou o lápis e quis escrever no livro]

**Pesquisadora:** onde está a fogueira aqui? Mostra pra mim!

[Ele permanecia olhando para o livro]

**Pesquisadora:** Vou chegar no final, oh!

**Pesquisadora:** Os meninos não pararam de jogar bomba.

[Pesquisadora continuou a leitura do texto escrito da história.]

**Pesquisadora:** Você já teve medo de bomba?

[Caio apontou mais uma vez para o livro e permaneceu escutando e olhando as imagens]

**Pesquisadora:** No fim da noite, voltamos de carro para a cidade.

**Pesquisadora:** Cadê o teu carrinho que a tia trouxe?

[Pesquisadora se referiu ao carro que trouxe para presentear caio na sessão de leitura]

**Pesquisadora:** Que cor é esse carro?

#### ETAPA 2 – Produção oral - Construção de sentido

**Pesquisadora:** Como é que começou a história? Vamos olhar as imagens

[Caio apreciava as imagens e tocava no livro]

**Pesquisadora:** O que aconteceu no meio dessa história?

[Ele não respondeu, mas olhava atento às imagens]

**Pesquisadora:** E no final da história? O que aconteceu? Conta pra gente!

[No final, ele se identificou com o carro e apontou para o brinquedo que estava ao lado]

#### ETAPA 3 – Posicionamento oral do relato

**Pesquisadora:** Será que nessa história soltaram balões?

[Caio não conseguiu responder a pergunta inferencial]

**Pesquisadora:** Qual a ideia principal dessa história?

[Caio não conseguiu ainda responder]

**Pesquisadora:** Essa história fala de quê?

[Ele não respondeu]

#### ETAPA 4 – Releitura do texto – Decodificação

**Pesquisadora:** Vamos ler novamente essa história aqui no painel?

[Caio se aproximou mais e olhava atentamente]

**Pesquisadora:** Vamos fazer um jogo de palavras? Eu te ajudo!

[Caio tentou acompanhar a releitura, passando a mão nas palavras do painel]

**Pesquisadora:** Tira a palavra bolo?

[Caio não identificou a palavra escrita pelos índices fonológicos, retirou algumas com muita ajuda]

#### ETAPA 5– Escrita provisória

**Pesquisadora:** Vamos escrever algumas palavras da história? Deixa eu dar uma folha pra você.

[Caio quis desenhar a mão]

***Pesquisadora:** Escreve a palavra bolo!  
[Caio fez rabiscos na folha, indicativos de garatujas]  
[Repetimos a mesma ação nas palavras refrigerante - docinho – bolo – pão.  
Ele nos observou atentamente]*

Para a análise desse caso, consideramos que Caio demonstrou atenção considerável à prática letrada literária, pelas poucas vivências com o saber ler (letramento literário) e a apropriação das estratégias (meta) cognitivas de leitura e de escrita, ainda que carecesse de muita mediação contra a dispersão e para o foco na atividade. Ademais, buscou interagir conosco, apreciou figuras e se expressou com linguagem conceitual, a partir de algumas perguntas. Vemos, pois, como ponto exitoso a participação de Caio na etapa da leitura do livro e as possibilidades de ampliação do letramento literário, a partir da nossa demonstração na ação leitora e com a escrita. Houve, assim, indícios de que a leitura compartilhada de histórias é significativa para o sujeito.

Na construção de sentido (etapa 2), a atividade demandou intensa mediação. Apontamos as imagens e fizemos perguntas simultaneamente, na intenção de que a criança se mantivesse atenta e pudesse não só usufruir da história, mas também pudesse participar, recontando o enredo lido. Caio não recontou o início e o meio. No final da leitura, na última página do livro, ele se identificou com o carro da ilustração e apontou para seu brinquedo que estava ao lado (mesma cor). Houve a participação não convencional, embora tenha feito comparação entre objetos de mesma categoria conceitual: brinquedo.

Não procedemos à identificação da pergunta inferencial, do assunto e da ideia principal do enredo, por considerá-las de alta complexidade para o indivíduo com Deficiência Intelectual em questão e nessa sessão específica. Tentamos realizar a etapa da releitura do texto escrito no painel, objetivando mediar à decodificação. Com muita ajuda, conseguimos realizar tal etapa.

Acreditamos que Caio ainda não tem condições de acompanhar a leitura, apontando o texto escrito, portanto, não conseguia repetir a ação com autonomia. Tirava as palavras com muita ajuda, mas não as explicava (apenas ria e ficava olhando o papel). Por fim, vimos que Caio identificou, com muita ajuda, as palavras escritas pelos índices figurativos (o sentido do signo linguístico e as ilustrações), configurando um nível de decodificação X/1, ou seja, o início da construção da relação biunívoca entre palavras escritas e lidas (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

Na escrita, Caio apresentou nível 1, usando garatujas como representação escrita, com muita hesitação. Caio se encontrava em início do processo de aquisição da leitura e da

escrita. Também apontamos que a criança em estudo se encontrava em processo de construção do simbólico, ou seja, de substituir realidades concretas por algo pertencente às realidades simbólicas. Não sabemos, no entanto, o quanto a pedagogia da negação na leitura qualificada de histórias interfere nisso. Porém, o letramento literário é uma importante ação com tal sujeito, cuja contribuição poderá acontecer não apenas no aprimoramento da oralidade/oral, como na construção da escrita.

Dentre as principais potencialidades de Caio, citamos o usufruto da fruição estética do literário, a participação das etapas iniciais da atividade, a intenção subjetiva com a ação sobre a escrita, a estratégia cognitiva de comparação com provável apropriação do conceito de “carro” e o acolhimento à mediação com a imitação de ações demonstradas. Os principais desafios são o frágil letramento literário, escolar e familiar, pelo pouco uso e fruição por parte de Caio, embora os demais tenham mais acesso que ele. Vimos também que houve hesitação e o frágil uso da linguagem conceitual nas interações, pouco verbais por hora. Os interesses de Caio tinha sido: brinquedos, música e dança.

Ademais, do ponto de vista da aquisição da leitura e da escrita, Caio indica estar finalizando a aquisição da oralidade/oral, mas já apontava indícios de intenção subjetiva na ação/manipulação da escrita, desde que socialmente e qualificadamente mediada. Retomamos aqui a pergunta já feita neste estudo: o estágio de aquisição de Caio resulta do pouco investimento nas FPS e de frágil letramento literário? Esse sujeito teve práticas significativas de leitura e de escrita literária?

A caracterização da subjetividade de Caio, no contexto familiar, apontava para um sujeito reconhecido pelos seus mediadores como tendo potencialidades, interesses, progressos e desafios, embora não sejam impedimentos às conquistas possíveis. No entanto, as condições sociais e familiares, sobretudo no letramento literário impresso, são frágeis e merecem orientação escolar. Diante da atividade social ou da prática letrada da leitura compartilhada de histórias, o indivíduo com Deficiência Intelectual apresentou relativa participação com indícios de vinculação com o enredo e a mediadora, aspectos centrais ao desenvolvimento dos processos de letramento e de alfabetização.

Nesse sentido, Caio apresentou uma subjetividade, que transita entre a hesitação à ação leitora/escritora e à assertividade; em algumas ocasiões, estando disponível a se construir um sujeito ativo e social. A privação de mediação de práticas de letramento significativas também foi observada, no entanto, os dados indicaram a necessidade de uma mediação intensa e adequada ao processo infantil, dada a complexidade do processo de alfabetização e, adicionalmente, com tais sujeitos, pela dificuldade em permanecer com foco na prática letrada

e no campo das representações. Apostamos que a mediação pedagógica qualificada, no ensino sócio-histórico, é uma importante ação nessa direção.

Diante do exposto, podemos afirmar que, no caso do entorno familiar e da posição subjetiva de Caio nesse contexto, os dados parecem apontar para o acolhimento, o pertencimento e o reconhecimento do sujeito em suas possibilidades e limites, embora não como impeditivos do seu desenvolvimento e de sua constituição. Ainda assim, as condições sociais para a apropriação da leitura e da escrita em casa precisam ser ampliadas, de modo a melhor posicionar Caio para o desejo, o uso e as aprendizagens da leitura e da escrita como prática social e como sistema de representação com a escrita provisória.

A orientação qualificada dos profissionais da educação, escolares e familiares, é ação central nessa direção. Os dados ainda sugerem o ingresso de Caio nos processos de alfabetização pela relativa construção da oralidade/oral e pela apresentação da intenção subjetiva em manipular a escrita, característica da escrita psicogenética de nível 1. (FERREIRO 1995; MOTA ROCHA; FIGUEREDO, 2018; MORAIS, 2013).

Avaliamos também o S2 na aquisição da leitura e da escrita, referente à apropriação das estratégias (meta) cognitivas de leitura, considerando a subjetividade de Luiz em mais uma atividade social letrada. Diferentemente do caso abordado anteriormente, Luiz se manteve atento quase toda a sessão e durante nossa interação com ele.

Destacamos que grande parte dos dados resultou das linguagens conceituais, em boa parte, porque ele se comunica pela linguagem conceitual; com muita repetição, foi possível entendê-lo. A idade de oito anos e o temperamento, assim como melhorias no letramento literário religioso, podem ter contribuído nessa direção. Por outro lado, houve momentos em que S2 usou as linguagens não conceituais: o gesto, o olhar, apontar, balbucios e os silêncios; porém, em poucos momentos. Vejamos os dados:

#### ATIVIDADE AVALIATIVA 2:

##### ETAPA 1 – Leitura do enredo “Passeio no sítio”

**Pesquisadora:** *Passeio no sítio. E tem o que aqui nessa capa?*

*[A pesquisadora mostrou as imagens da capa do livro, antecedendo a leitura do enredo].*

**Luiz:** *Carro*

**Pesquisadora:** *É o carro! E tem muitas pessoas. Deixa eu contar essa história pra você.*

**Pesquisadora:** *Um dia, fui de carro...*

*[Leitura do texto escrito da história]*

**Luiz:** *... O carro bateu?*

[Luiz fala um pouco com gagueira, talvez, pelo nervosismo, mas deu para entender]

**Pesquisadora:** O carro não bateu. Esse não. Você já viu o carro bater?

**Luiz:** O carro bateu

[Luiz respondeu que o carro bateu, fazendo associação com o contexto social]

**Pesquisadora:** Fui para o sítio em Lagoa Seca, com minha madrinha, o marido dela Fábio e dois meninos, um crescido e um bem pequeno.

[Luiz observou as imagens]

**Pesquisadora:** Passa a página aqui, oh!

[Luiz passou a página sem ajuda]

**Pesquisadora:** Quando cheguei lá, fui pegar a acerola

[Leitura do texto escrito da história]. Cadê a acerola, aí?

[Luiz fez gesto, levando a mão à boca e pronunciou “comer”]

**Pesquisadora:** É acerola de comer! Muito bem!

[Luiz observava atentamente]

**Pesquisadora:** Acerola, azeitona e manga rosa. Lá, tinha vaca, boi e muitos animais na pista.

[Luiz olhou para os animais de brinquedo que ele tem]

**Pesquisadora:** Depois, olha o que aconteceu aqui!

[Luiz continuou olhando as ilustrações]

**Pesquisadora:** Depois fui na rua com o marido dela comprar verdura, chuchu e cenoura.

[Leitura do texto escrito da história].

[Luiz passou a mão nos desenhos]

**Pesquisadora:** Tu gosta de chuchu? Chuchu e cenoura.

[Luiz continuou olhando e passa a mão nas imagens]

**Pesquisadora:** No outro dia, voltei para casa em Campina Grande. Gostei muito do passeio.

[Conclusão da leitura do texto escrito da história].

## ETAPA 2 – Produção oral - Construção de sentido

**Pesquisadora:** Como é que aconteceu essa história? Conta pra mim. O que aconteceu aqui?

[Luiz pronunciou as palavras Hulk e Mamute, tentando comunicar que viu desenhos e que viu na casa da prima. Luiz abriu o livro]

**Pesquisadora:** Um dia fui pro sítio...

[Releitura de partes do texto escrito da história, com pista para a produção da resposta por Luiz].

**Pesquisadora:** Quem foi pro sítio? Mostra pra mim!

[Luiz apenas olhava]

**Pesquisadora:** O menino foi?

[Luiz estava atento e continuou a olhar as imagens]

**Pesquisadora:** Ele foi fazer o que lá no sítio? Comprou o quê?

[Luiz só apontou para as frutas].

**Pesquisadora:** Comprou cenoura, chuchu.

[Luiz não respondeu, só olhou as imagens]

**Pesquisadora:** E como acabou a história?

**Luiz:** Foi embora.

[Luiz apontou para as imagens]

## ETAPA 3 – Posicionamento oral do reconto

**Pesquisadora:** Será que aprenderam a tirar leite de vaca?

[Luiz apreciou as imagens e pronunciou as palavras vaca e boi]

**Pesquisadora:** Qual a ideia principal dessa história?



*[Luiz passou as páginas do livro]*

**Pesquisadora:** *Essa história fala de quê?*

*[Luiz não respondeu a pergunta]*

**Pesquisadora:** *Você gostou dessa história?*

*[Luiz não respondeu, só olhou as imagens]*

#### ETAPA 4 – Releitura do texto – Decodificação

**Pesquisadora:** *Vamos ler novamente essa história aqui no painel?*

*[Luiz balançou a cabeça, gesticulando que sim]*

**Pesquisadora:** *Vamos fazer um jogo de palavras? Eu te ajudo!*

*[Luiz já queria tirar as palavras sem esperar a releitura do texto e ficou passando a mão nas palavras do painel]*

**Pesquisadora:** *Tira a palavra sítio?*

*[Pesquisadora releu o texto em close e apontou para a palavra sítio]*

**Pesquisadora:** *Vamos tirar a palavra...*

*[Repetiu o procedimento com as palavras carro-acerola- vaca e casa]*

*[Mesmo não identificando as palavras pelos índices fonológicos, Luiz retirou todas as palavras, com muita ajuda, implicando-se com a prática letrada literária e escolar]*

#### ETAPA 5– Escrita provisória

**Pesquisadora:** *Escreve o nome Luiz, aqui, oh!*

**Pesquisadora:** *Coloca o nome aqui Moises*

*[Foi solicitada a escrita de uma palavra do enredo bíblico, já que nessa etapa ele só queria mostrar a bíblia.]*

*[Luiz segurou o lápis e pronunciou “jajado”]*

**Pesquisadora:** *Tu fez o que aí?*

**Luiz:** *Jajado*

**Pesquisadora:** *Cajado, foi? Tu fez ca-ja-do*

*[Escreveu do jeito dele a palavra cajado, mostrou que estava ao lado do desenho do cajado).*

*[Luiz pegou na mão da pesquisadora enquanto ela escrevia]*

**Luiz:** *Ovela*

*[referindo-se ao animal ovelha]*

**Pesquisadora:** *Faz o nome ovelha aqui*

*[Luiz desenhou a ovelha]*

**Pesquisadora:** *[Como Luiz usou o desenho para representar à escrita... passamos à escrita de palavras com o uso da caixa de letras]*

**Luiz:** *U*

*[Reconheceu a letra “u” da palavra UVA]*

**Pesquisadora:** *Muito bem! O “U”.*

**Luiz:** *V-v-v*

*[Luiz buscou ler com as letras na caixa de letras]*

**Pesquisadora:** *É o “y” esse.*

*[Prosseguiu, tentando reconhecer as letras retiradas da caixa de letras].*

No caso da avaliação com Luiz, percebemos que ele manteve atenção sustentável na prática letrada em foco, considerando que a contação de histórias já é uma prática da qual a sua mãe, a cuidadora e o grupo da igreja utilizavam anteriormente com esse sujeito. Foi bastante desafiador para Luiz o momento de responder às questões que estavam sendo expostas por nós. De todo modo, Luiz sempre tentava relacionar o lido com o seu contexto

social. Sua relação com o saber ler e as experiências com as estratégias (meta) cognitivas ainda necessitam ser mais intensificadas, devido a sua frágil vivência com este tipo de prática, principalmente com a escrita provisória mediada, precisando de muita mediação contra as suas tentativas de não aceitar esse tipo de atividade, inclusive, porque é mais exigente.

Entretanto, merece destaque a sua concentração e as contribuições, por meio das interações estabelecidas conosco. Houve a apreciação de ilustrações e das letras na caixa de letras, durante a escrita provisória de palavras significativas do enredo e de sua subjetividade; tentativas, em muitos momentos, de se expressar pela linguagem conceitual, quando indagado por algumas perguntas.

Notamos que a participação de Luiz, na maioria das etapas, foi bem exitosa, principalmente na etapa de leitura do livro, pois estava um pouco mais imerso nessa cultura letrada. Consideramos que houve indícios de pertencimento e considerável significação da prática de leitura compartilhada de histórias para o sujeito.

Na etapa 2, relacionada à construção de sentido, foi o momento da atividade que mais Luiz interagiu, participando, sem nenhuma recusa, da mediação, também por se caracterizar como um jogo linguístico. Selecionamos o enredo lido na sessão, a partir do interesse apresentado por Luiz desde o nosso primeiro contato. Na sessão de leitura, ocorrida na sala do AEE, ele estava segurando alguns animais emborrachados, sendo eles do tipo doméstico ou selvagem. Acreditamos que a sua concentração teve relação com a beleza das imagens e por considerar que o bairro onde Luiz reside estava rodeado de muito verde, animais e até açude bem próximo a sua casa, ou seja, por contemplar as vivências em sua subjetividade. Houve desse modo, interação e fruição estética do literário, considerando o enredo lido: aspecto referente à função social da leitura literária e importante ganho do letramento literário.

No entanto, existiu pouca correspondência na etapa 3 (posicionamento oral do reconto), talvez, porque esta foi a primeira vez que o texto foi lido e pela pouca vivência com posicionamento oral sobre o lido. Essa afirmação considerou a interrupção, que o fez pegar a bíblia infantil e a busca por recontar a história da qual já tem familiaridade, permanecendo na zona de conforto.

Quanto à etapa 4 da releitura do texto escrito no painel, tentamos identificar os níveis de decodificação em que se encontrava, foi possível percebermos seu encantamento pelo painel, porém, não correspondia bem, porque era novo e apenas com muita ajuda retirou as palavras. Mesmo conseguindo apontar a leitura, retirava as palavras, mas não as explicava (levava a mão da pesquisadora para ajudá-lo). Desse modo, identificamos que Luiz se

encontra no nível de decodificação X/1, no início da construção da relação biunívoca entre palavras escritas e a sua leitura.

Para concluirmos as etapas sugeridas, constatamos que Luiz se encontrava no Nível 1 de aquisição da escrita, usando garatujas para representação escrita, havendo uma considerável hesitação, pois ele não tentava acessar os seus conhecimentos internos, o que demandava a sua busca por outras palavras de seu vocabulário. Sendo assim, Luiz se encontrava em início do processo de aquisição da leitura e da escrita, necessitando produzir escrita provisória, com qualificado apoio, para diminuir a resistência à produção escrita.

A caracterização da subjetividade de Luiz, no contexto familiar, apontava para um sujeito social, com significativa expressividade quanto à comunicação pela linguagem conceitual e relações sócioafetivas, também em contextos culturais: participação no grupo “Desbravadores” na igreja, passeios ao shopping, visitas aos familiares, brincadeiras na rua com vizinhos, dentre outros. Houve, ainda, o reconhecimento por seus mediadores em relação às habilidades, interesses, progressos e desafios, embora não impeditivos às conquistas possíveis.

Diante da atividade social ou da prática letrada da leitura compartilhada de histórias, Luiz apresentou significativa participação, com indícios de vinculação com o enredo e a mediadora, aspectos centrais ao desenvolvimento dos processos de letramento e de alfabetização. Entretanto, na atividade de registro escrito, houve certa hesitação, considerando que, para esse sujeito, essa é uma atividade complexa e talvez pouco explorada no contexto escolar.

O investimento familiar, na mediação de práticas de letramento significativas, também foi observado, indicando que a continuidade dessa ação poderá potencializar o processo de aquisição infantil, mesmo considerando a complexidade do processo de alfabetização, quando da hesitação, resistência ou da dificuldade no campo das representações. Defendemos que a mediação pedagógica qualificada, no ensino sócio-histórico, é uma formidável ação nessa direção.

No entorno familiar e na posição subjetiva de Luiz nesse contexto, os dados indicam que houve acolhimento, pertencimento e o reconhecimento do sujeito em suas possibilidades e nos limites que não interferem no seu desenvolvimento e na sua constituição, sendo necessário ampliar as condições necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita, buscando reposicioná-lo para que ele possa ter desejo em fazer uso das aprendizagens da leitura e da escrita. A mediação qualificada pode potencializar esse processo.

Pelos dados apresentados anteriormente, na avaliação de Luiz, nos processos de alfabetização, deve-se investir na ampliação da oralidade/oral e na intensão subjetiva em manipular a escrita, característica da escrita psicogenética de nível 1.

Ao considerar que uma das principais potencialidades de Luiz na avaliação foi à atenção ao enredo lido e ao reconto, mesmo que parcial, mencionamos que a aposta na leitura e na escrita do literário poderá potencializar a sua vinculação e a correspondência a todas as etapas da atividade proposta, sobretudo, se for realizada mais vezes e com qualidade na mediação pedagógica e nos livros.

Diante disso, apresentaremos os planos pedagógicos para os dois sujeitos da pesquisa, produzidos, exclusivamente, pela pesquisadora, fundamentando-se nos preceitos teórico-metodológicos e nos dados da pesquisa, com vistas a compreendermos a relação entre mediação pedagógica e a ZDP dos sujeitos. Lembremo-nos de que a dimensão prospectiva da aprendizagem/desenvolvimento é um princípio norteador da perspectiva sócio-histórica de aprendizagem e do ensino, no caso desta pesquisa. Ademais, tal procedimento colabora com a demonstração de modelos de ação para o trabalho alfabetizador/de letramento e com a subjetivação/subjetividades dos sujeitos.

Tabela 02 – Plano pedagógico

<b>PRINCIPAIS AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b>	<b>SUJEITOS</b>	
<b>A – AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>PI</b>	<b>P2</b>
A1 – Desenvolver mediação face a face com a leitura e a escrita	X	X
A2 – Intensificar a escrita provisória	X	X
A3 – Planejar eventos e práticas de letramento	X	X
A4 – Construir o nível 2 de aquisição de escrita	X	X
A5 – Articular procedimentos entre metacognição e subjetivação	X	X
A6 – Propor atividades sociais significativas e curtas	X	X
A7 – Construir nos sujeitos o autoconhecimento, autorrepresentação e autoafirmação, fortalecendo a subjetivação	X	X
A8 – Planejar a organização do espaço físico e social de sala de aula com mais acessibilidade às estantes e aos armários		X
A10 – Ampliar as interações na escola, alterando as posições subjetivas de ajudado e de ajudador	X	X
A11 – Ampliar a manipulação de livros de Literatura Infanto-juvenil que tenham crianças e jovens com deficiência	X	X
A12 – Ampliar o acesso de S1 e S2 aos jogos linguísticos digitais, por meio dos softwares linguísticos	X	X
A13 – Buscar parceria com a professora AEE da escola	X	X
A14 – Ampliar a leitura de histórias, preferencialmente, de relatos autobiográficos	X	X
A15 – Sugerir algumas leituras domiciliares	X	X
<b>B – AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO AMBIENTE FAMILIAR</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>
B1 – Dormir em quartos e camas separados	X	
B2 – Ampliar letramento literário familiar	X	X
B3 – Estreitar laços com os membros familiares e vizinhança	X	
B4 – Participar no letramento familiar		X
B6 – Diminuir o uso da TV e do celular, se excessivo	X	X
<b>C – SUBJETIVIDADES</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>
C1 – Ampliar a ênfase na temática de animais do espaço rural e de grande porte	X	X
C2 – Ampliar as interações familiares	X	
<b>D – OBJETIVOS E Estratégias</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
D1 – Problematizar o estigma escolar e familiar	X	X
D2 – Promover a articulação entre escola e comunidade	X	X
D3 – Construir relações pedagógicas democráticas e autônomas	X	X

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Ao considerar que os dois sujeitos estavam no nível 1 de aquisição da escrita, embora apresentassem subjetividades semelhantes e diferenciadas, por serem únicos enquanto sujeitos da aprendizagem, sugerimos algumas ações didático-pedagógicas no atendimento psicopedagógico, inspirados por Mota Rocha *et al.* (2018), para o desenvolvimento dos planos pedagógicos, mencionados anteriormente.

Ressaltamos a intensificação da qualitativa mediação face a face com a leitura e a escrita, com ênfase na intensificação da escrita provisória, também pelo teste de quatro palavras e uma frase, preferencialmente, em eventos e práticas de letramento, intensificando a intenção subjetiva dos sujeitos.

Para a construção do nível 2, de aquisição de escrita, de acordo com Soares (2010), será necessário agir com a discriminação visual, com a relação desenho/escrita, o uso de cartas enigmáticas, caça-palavras e jogos de memória, priorizando a escrita provisória de várias palavras ao mesmo tempo e configurando a variação intra e interfigural (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

Para tanto, será fundamental a construção de relações pedagógicas democráticas e autônomas, que possam considerar a diferença entre a relação de ensino e a tarefa de ensinar (MOTA ROCHA, 2002). É importante interditar a mediação coercitiva (MELO, 2018) e articular procedimentos de diversos tipos na articulação entre metacognição e subjetivação (FIGUEIREDO *et al.*, 2018).

Na tentativa de inibir o ensino repetitivo, que intensifica a resistência à escola e à metacognição, propomos, ainda, atividades sociais (LEONTIEV, 1988), significativas e curtas, com gêneros textuais das esferas escolar, familiar, literária e digital, necessitando, progressivamente, aumentá-las por tipo de esfera mais complexa de linguagem e no tempo. As ações para o autoconhecimento, autorrepresentação e autoafirmação são muito importantes, fortalecendo a subjetivação, com a presença de espelhos, de diários, de auto desenhos e da ação sobre o nome próprio de pessoas dos seus vínculos, por exemplo: o bingo de nomes próprios. Dormir em camas e quartos separados é outra ação nessa direção.

A organização do espaço físico e social de sala de aula deverá haver mais acessibilidade às estantes e aos armários, posicionados de acordo com a altura das crianças, e os artefatos culturais da sala de aula devem ser disponibilizados a todos. Ampliar as interações na escola, alterando as posições subjetivas de ajudado e de ajudador, por meio da exploração de jogos linguísticos e de modo a ampliar a expressão pela linguagem conceitual, é importante.

A construção de abecedários de mesa e individuais, personalizados, inclusive, com palavras de sílabas canônicas, sobretudo, e do mesmo campo semântico com a intenção de otimizar a estocagem das palavras na teoria de mundo, é outra ação importante.

Ampliar a manipulação de livros de Literatura Infanto-juvenil, que tenham crianças e jovens com deficiência em posições de protagonistas na ação social, e selecionados conforme as dimensões estética, linguística e ideológica, conforme Carvalho *et al.* (2018), são ações valiosas que contribuem com o desejo das crianças de se apropriarem do texto literário. Faz-se necessário ampliar o acesso de S1 e S2 aos jogos linguísticos digitais, por meio dos softwares linguísticos, buscando parceria com a professora do AEE na escola 2, visto que os dois participam na mesma SRM.

Todas essas ações deverão contemplar o realce das subjetividades dos sujeitos: os seus interesses por personagens infantis, como a *Galinha Pintadinha e Patati e Patatá, em Caio; e por super-heróis, a exemplo dos Vingadores, Liga da Justiça e Hulk*, e por meios de transportes, em Luiz. A ênfase na temática de animais do espaço rural e de grande porte (dinossauros, elefantes, rinoceronte, dentre outros) é importante.

Investir em ações para a ampliação do letramento literário familiar, quando da necessidade em sugerir algumas leituras domiciliares, por exemplo, da atividade social de Leitura Compartilhada de Histórias (MOTA ROCHA, 2002), enquanto parte do letramento familiar, com vistas a estreitar laços e a promover momentos de fruição com os membros familiares e da vizinhança será central, inclusive, para diminuir o uso da TV e, possivelmente, do celular, em caso excessivo. Para isso, a articulação entre escola e comunidade é importante condição.

Nesses termos, problematizar o estigma escolar e familiar, pela patologização e infantilização dos sujeitos, rumo à construção de adequadas condições sociais na vida social e de ensino-aprendizagem na escola, serão ações exigentes à educação dos sujeitos. Para isso, será viável a intensificação do letramento ideológico (STREET, 2012), pelo empoderamento dos sujeitos nas práticas sociais significativas, pela busca de reposicionar S1 e S2 nas relações sociais; sobretudo, S1.

Na escola, será fundamental a ampliação da leitura de histórias, preferencialmente, de relatos autobiográficos (MOTA ROCHA, 2002) ou do acervo literário disponível, a exemplo dos livros usados para avaliação de S1 e S2. Passemos, agora, a análise das concepções e ações na mediação pedagógica de P1 e P2.

### 4.3 Concepções e ações na mediação pedagógica com a leitura e a escrita

Nas análises das concepções docentes, fizemos uso da entrevista semiestruturada, desenvolvida em três módulos antes e durante da observação participante, assim como nos dados resultantes da observação participante em episódios interativos em sala de aula, envolvendo as duas professoras, as duas cuidadoras e suas turmas.

Defendemos a perspectiva sócio-histórica na investigação, por considerar a relação entre pesquisador e pesquisados. Analisamos as concepções docentes sobre alfabetização, letramento, subjetivação, subjetividade, Deficiência Intelectual e mediação pedagógica em relação à apropriação da leitura e da escrita com leitores iniciantes no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Vejamos a categorização desses dados:

Tabela 03 – Concepções docentes de alfabetização, letramento, subjetivação/subjetividade e Deficiência Intelectual (continua)

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	SUJEITOS			
<b>A – ALFABETIZAÇÃO</b>				
A1 – Alfabetização: Sistema de Códigos (ASC)	P1	P2	Subtotal	
A1.1 – Desenvolvimento da leitura	X	X	2	
A1.2 – Conhecimento de letras	X		1	
A1.3 – Preparação para o letramento	X		1	
A1.4 – Coordenação motora	X		1	
A1.5 – Trabalho com os métodos de alfabetização: fônico e silábico	X	X	2	
A1.6 – Decodificação – Desvio	X	X	2	
	6	3	9	
<b>SUBTOTAL</b>	6	3	9	
<b>A2 – Alfabetização: Sistema de Representação (ASR)</b>				
A2.1 – Valorização do processo: níveis de leitura	-	X	1	
<b>SUBTOTAL</b>	0	1	1	
<b>B – LETRAMENTO</b>				
B1 – Entendimento do signo linguístico	X		1	
B2 – Função social da palavra	X		1	
B3 – Tangência à resposta		X	1	
<b>SUBTOTAL</b>	2	1	3	
<b>C – SUBJETIVAÇÃO/SUBJETIVIDADE</b>				
C.1 – Tangência à resposta	X	X	2	
C.2 – Caracteriza interesses	X	X	2	
C.3 – Caracteriza temperamento	X	X	2	
<b>SUBTOTAL</b>	3	3	6	



(continuação)

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	SUJEITOS		
	PI	P2	Subtotal
<b>D – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	PI	P2	Subtotal
D1 – Privação Cultural (DPC)			
D1.1 – Não tem coordenação motora	X		1
D1.2 – Não entendimento de sujeitos	X	X	2
D1.3 – Compreensão da fala	X	X	2
D1.4 – Compreensão das ações pedidas	X		1
D1.5 – Necessidade de visita/atendimento médico	X	X	2
SUBTOTAL	6	3	8
D2 – Fragilidades nas Funções Psicológicas Superiores (DFFPS)	PI	P2	
D2.1 – Fragilidade na atenção ao sentido da tarefa: perda do foco	X	X	2
D2.2 – Não quer implicar-se com a proposta: esquivar-se da ação mediada	X	X	2
D2.3 – Dificuldades na interação, inclusive, verbal, com os outros		X	1
SUBTOTAL	2	3	5
D3 – Construção Social com potencialidades, interesses e Destrezas (CSD)	P1	P2	
D3.1 – Interesses por animais		X	1
D3.2 – Temperamento dócil		X	1
SUBTOTAL		2	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Apresentaremos as categorias e subcategorias, baseadas nos discursos das professoras da *Escola 1*, denominada, nesse estudo, de (P1), e da *Escola 2*, denominada, nesse estudo, de (P2), que assim buscaram apresentar os conceitos de alfabetização/letramento:

#### DISCURSOS 1

**P1** – (Referindo-se ao conceito de alfabetização) *É um processo em que a gente desenvolve a leitura na criança, né? E que tem várias etapas. Ele começa de um texto a retirar palavras e daquelas palavras eles vão disseminando o sentido, o som em cada uma delas. A alfabetização, para mim, é isso. É conhecer as letras e daí aprender e chegar ao letramento, né? O letramento e depois é o social. Depois que ele reconhecer a letra, a palavra, ele vai ler e vai entender depois. Aí vem o letramento para ele entender o que está sendo aquela palavra, o sentido dela socialmente.*

**P2** – *Alfabetizar é você conseguir pegar aquele aluno que chegou na sala, sem saber nada, só conhecendo o alfabeto e as vogais e você conseguir, no final do ano, fazer com que ele leia palavras, ao menos, de três sílabas. É você conseguir alfabetizar. Alfabetizar, pra mim, é um processo de brotagem, em que você planta, vai regando, podando e ela vai aflorando. Pra mim, letramento é a mesma coisa da alfabetização. Você contribuir e você passar. É um processo que é junto da alfabetização, são interligados. É a plantinha que você vai aguando, podando, dando carinho, para dar os frutos.*

As professoras apresentaram muita fragilidade na compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, bem como na relação entre ambos. Para P1, a alfabetização parece estar restrita à aquisição da leitura, omitindo-se a aquisição da escrita. Ademais, para P1, a criança deveria “disseminar o sentido da palavra”, aspecto que aparece no discurso docente como sinônimo do som inferido; seria a decodificação. Porém, a decodificação e a construção de sentido são estratégias metacognitivas diferentes. Para ela, a decodificação seria precedente da compreensão, típico da perspectiva ascendente de leitura (LODI, 2004).

P2 apresentou uma concepção de alfabetização de forma naturalista (KASSAR, 2000) e empirista de conhecimento, que considera o aluno uma tábula rasa, ainda que de inspiração também inatista – a ideia de brotar a planta faz alusão a isso, resultando no que Charlot (2013) conceitua como bricolagem, mistura de concepções contraditórias. Ademais, parece entender que ler é, exclusivamente, decodificar.

Há uma contradição, por parte de P2, ao afirmar que alfabetização e letramento são processos iguais e, depois, se refere a eles como interligados, ou seja, não menciona as suas especificidades. Ainda admite que alfabetização e letramento devam ocorrer juntos, sendo uma contradição. Porém, não explicitou em quais termos isso deveria ocorrer: em termos dialógicos, na ação pedagógica, por exemplo, pelo alfabetizar letrando e vice-versa, como defende o modelo dialógico (ROJO, 2010; SOARES, 2004).

P1 e P2 também não abordam com clareza e profundidade o conceito de *letramento*, nem os termos da relação entre letramento e dimensão social ou discursiva da linguagem escrita. Ainda que, com informação pouco explicativa na entrevista, talvez possamos inferir que o social se refere ao impacto da sociedade grafocêntrica sobre o indivíduo. Além disso, atrela letramento ao entendimento na leitura, à construção do sentido na leitura, conforme defende Rojo (2010), diferentemente de outros autores, que consideram a compreensão como parte da alfabetização na perspectiva interacionista de leitura (MOTA ROCHA; FIGUEREDO, 2018; GIASSON, 1993).

Nesse contexto, sobre a relação entre os conceitos, a docente P1 entende a alfabetização como precedente ao letramento, destoando do que de fato ocorre: é o letramento que produz o significado para a apropriação da base alfabética, sendo vivido muito antes do processo alfabetizador. P1 aponta a alfabetização como processo inicial da formação leitora, enquanto o que ocorre é justamente o contrário: o letramento ocorre desde o início da vida social do sujeito, conferindo, inclusive, significado ao processo alfabetizador, que ocorrerá quando do desenvolvimento da função simbólica da criança. Ademais, a alfabetização quase é tida como produtora do letramento: atribui, assim, uma relação de dependência (causa e

efeito; pré-requisito) e não de interdependência (mantendo suas especificidades e estreitas relações, sem supervvalorização de uma sobre a outra (MELO; MOTA ROCHA, 2009).

Ainda sobre a perspectiva de P1, em relação ao letramento, a docente acredita que: *“Letramento. É, depois da alfabetização, que ele entende para que serve a palavra. Ele vai colocar essas palavras no contexto social, com sentido, com significado”*.

Nesse discurso, P1 evidenciou que o letramento está relacionado à compreensão das funções sociais da escrita, aspecto procedente, embora não tenha desenvolvido a afirmação com clareza, nem com fundamentação teórica pertinente.

Inferimos ainda que P1 pode estar se referindo às consequências do sujeito, usuário da língua escrita, quando da participação efetiva e competente nas práticas sociais letradas, aspecto importante e coerente com o conceito de letramento, pois “o letramento se caracteriza como prática cultural e o processo de internalização dos papéis e funções sociais, logo, saber ler é construir sentido sobre o texto, se posicionar sobre ele e usá-lo na cultura letrada” (MELO; MOTA ROCHA, 2009, p. 7).

Por outro lado, P1 indicou incompreensão sobre a relação entre os conceitos. Observamos que houve o distanciamento do discurso docente da perspectiva dialógica ou de interdependência entre alfabetização e letramento. Para P1, a apropriação da técnica (letras) deve preparar a criança para a identificação do sentido do signo linguístico e, ainda, para a sua posterior imersão no que ela nomeou de “social, ambiente”, que questionamos: seriam as práticas letradas ou os eventos de letramento? Haveria aqui uma aproximação da perspectiva docente com a de letramento autônomo, em que se deveria aplicar a palavra – enquanto técnica – no contexto social, letrado?

Ademais, treino motor, prontidão, processos separados são aspectos visibilizados nesse discurso, ainda que P1 verbalize o termo “processo”, representativo das perspectivas psicogenéticas de apropriação da língua escrita, sobretudo, da perspectiva conceitual de alfabetização. A resposta docente não nos permitiu compreender, em detalhes, qual dimensão processual estava tratando na alfabetização.

Ainda que reconheça que alfabetização e letramento são processos específicos, algo correto, a dimensão linguística da alfabetização/letramento seria pré-requisito para a dimensão social. Vemos, portanto, uma perspectiva alfabetizadora da língua escrita como sistema de códigos. Nessa concepção, P1 considera alfabetização e letramento como processos separados na ação pedagógica, não havendo articulação entre esses conceitos numa mesma prática pedagógica, como Rojo (2009) propõe: alfabetização em contexto de letramento. Numa

tentativa de integrar os conceitos, sob pena de perder as especificidades, corroboramos que, na perspectiva dialógica,

estes são processos interdependentes e indissociáveis, em que a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de Letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações grafema-fonema, isto é, em dependência da Alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Além disso,

Alfabetização e Letramento mantêm suas especificidades, sem sobrepor-se um ao outro, numa relação dialógica, significando uma prática pedagógica dialógica, significando uma prática de *reinvenção* da Alfabetização. Nesta, ambos os conceitos estão contemplados numa adequada escolarização da língua escrita porque considera-se, por um lado, suas facetas (meta) cognitivas (pistas e estratégias de leitura no controle consciente do leitor no ato da leitura) e linguísticas (o ensino sistemático e explícito com diversos níveis de consciência fonológica); e, por outro lado, sua faceta social (a condição política da língua escrita como ferramenta sociocultural) (MOTA ROCHA *et al.*, 2010, p. 7).

Igualmente na perspectiva docente sobre alfabetização/letramento, complementamos esse evento com o dado referente à caracterização da mediação pedagógica no contexto da Educação Inclusiva de P1 em relação ao seu aluno com deficiência e ao grupo-classe:

## DISCURSO 2

**Pesquisadora** – *Tem algum momento em que você está fazendo uma atividade voltada para a alfabetização, que ele tem interesse no que o outro está fazendo?*

**P1** – *Acontece na posição, como eu disse, quando tem a leitura ou música. Ele ama música. Quando a gente canta, aí ele está dançando, pulando, está dentro. Ele não fica afastado, sentado, nem sem interesse. Entendeu? Alí, a gente já vê que ele quer participar, há um interesse dele em se envolver. Aí é onde também eu digo que falta alguma coisa para eu puxar mais ele para alfabetização.*

**Pesquisadora** – *O que você tem feito na sala de aula para melhorar essa formação dele e contemplar a subjetividade dele e dos outros?*

**P1** – *[...] os trabalhos que venho fazendo... Vou vendo, de acordo com o que a turma necessita e os níveis em que eles estão. Cada nível é uma forma diferente em que eu tenho que agir. Tem algumas atividades em que todos podem ser englobados, todos acompanham, mas já têm outras que têm de ser diferentes.*

**Pesquisadora** – *Quando você fala em níveis, é em relação a quê?*

**P1** – *É o nível de escrita, de leitura, que é diferente. Uns já leem textos completos, com algumas dificuldades, mas leem; já outros estão ainda*

*silabando. Aí há uma grande diferença. Aí tem que ser diferente essa mediação.*

Vemos como acertado o olhar que a docente tem sobre as individualidades cognitivas dos alunos em relação à aquisição da leitura e de sua responsabilidade em atendê-las com mediações específicas, aproximando-as de uma concepção de ZDP e do reconhecimento da singularidade dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os níveis a que se refere não estão relacionados aos níveis psicogenéticos de escrita, numa perspectiva conceitual de alfabetização.

Vale ressaltar os processos de diferenciação, sobretudo, e de integração dos alunos na prática pedagógica, a partir dos seus níveis de aprendizagem. Por outro lado, nos perguntamos: crianças de níveis próximos não deveriam atuar conjuntamente numa situação-problema, contribuindo, assim, para o confronto de hipóteses e o conflito sociocognitivo, pela perspectiva dialógica e vygotskyana?

P1 também reconhece os interesses do indivíduo com Deficiência Intelectual como legítimos, a exemplo do amor por música, tentando incorporá-la na prática pedagógica, assim como o envolvimento do indivíduo com Deficiência Intelectual nas ações pedagógicas. Ainda reconheceu a necessidade de formação, aspecto fundamental à melhoria da formação docente, com vistas à melhoria da mediação pedagógica.

Passemos ao discurso 3, quando interpelamos P1, na busca pelo conhecimento de correntes/autores que poderiam fundamentar seu trabalho com a alfabetização e o letramento:

#### DISCURSO 3

*P1 – [...] Paulo Freire, eu me inspiro, sim, nele, mas tem outros que me ajudam, né? Eu não vou dizer quem especificamente, porque são vários que têm a mesma ideologia.*

*Pesquisadora – A mesma ideologia de Paulo Freire, nesse caso?*

*P1 – Não. Que têm outros métodos também, como o fônico, né? Que a gente usa. O silábico. E esses processos são cada um de um autor diferente, né? Eles, às vezes, têm a ideia parecida.*

Nesse discurso, P1 mencionou que usou o método como o fônico e o silábico, diferentemente do trabalho com todos os níveis de consciência fonológica, atrelada à escrita provisória, como propõem Morais (2013) e Mota Rocha e Figueiredo (2018). Tal aspecto indica o distanciamento da perspectiva conceitual de alfabetização, também presente no modelo dialógico de alfabetização e letramento.

O método fônico traduz a concepção de alfabetização como sistema de códigos, pela negação do sujeito cognoscente, pela imposição da relação grafema-fonema e pela submissão

da criança à condição de reprodutor da língua escrita, negando suas hipóteses conceituais nos processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, os dados acima apontaram para a predominância da concepção de *Alfabetização como Sistema de Código (ASC)* em P1 e em P2, assim conceituada: compreendia a escrita como sistema de códigos e conduzia ao ensino da língua escrita como uma técnica de transcrição dos fonemas, enfatizando-se os aspectos perceptivos (visual e auditivo) e a imposição da relação grafema-fonema.

Havia uma negação do sujeito cognoscente e de seu processo de aprendizagem como parte essencial da ação pedagógica. Um destaque deve ser dado à compreensão de P2, que tentava se aproximar, tenuemente, da perspectiva conceitual de alfabetização, assim conceituada: *Alfabetização como Sistema de representação (ASR)*, a qual compreende o ensino da língua escrita, fundamentado no processo de aprendizagem da criança, quando busca compreender o que e como a escrita representa a fala, ou seja, formular um conceito sobre escrita como um sistema de representação da fala. Há uma ênfase na construção da base alfabética, incluindo a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem em mediações pedagógicas, sobretudo, simétricas.

Em termos de letramento, as respostas das entrevistas não nos permitiram identificar a concepção de letramento. Nesse instrumento, constatamos esparsos indícios do conceito de *letramento*, com algumas impropriedades, o que não nos possibilitou pelas entrevistas a identificação da concepção de letramento, sem a análise da mediação pedagógica. Na análise das ações pedagógicas, mais adiante esse aspecto ficou melhor explicitado.

Apresentaremos no discurso 4 a seguir, as concepções de P1 e P2 sobre *subjetivação* e *subjetividade* em relação às crianças com deficiência e as sem deficiência:

#### DISCURSO 4

**P1** – *Um momento de leitura, deleite ele gosta muito, participa com todos. As brincadeiras, ele participa e gosta. Ele participa, olhando, rindo, usufruindo e chegava a oralizar.*

**P2** – *Ele adora animais. Ele é apaixonado por animais. É tanto que ele associa um animal a uma pessoa. Ele associa o elefante a uma pessoa dentro da sala de aula. Ele é apaixonado por animais. Ele é um menino muito dócil.*

**P2** – *Ele gosta de animais, e de uma aluna chamada Ester. Todas as vezes que ele sai dá um tchau diferenciado, com mais carinho à Ester. Ele é uma criança que tinha tudo pra se desenvolver. Eu sinto uma dificuldade dele interagir com as atividades e de ele querer, porque uma coisa é você impor*

*e outra coisa é ele querer. Vontade de querer fazer as coisas, que ele não tem.*

Os dados sobre *subjetivação* e *subjetividade* apontaram para a forte presença de respostas tangenciadas, ou seja, ambíguas ou não condizentes com o que foi perguntado pela pesquisadora. Os dados apontaram para a caracterização dos interesses e do temperamento dos sujeitos pelas duas docentes, a saber: P1 tangenciou a resposta e fazia outras relações sobre sua atuação em relação às *subjetividades* de Caio, como também estava permitindo ao S1 se envolver nas atividades sociais letradas, integrantes dos processos de *alfabetização* e de *letramento*, junto ao grupo-classe. Essa participação, nos momentos da leitura e brincadeiras, é geradora de inserção na cultura letrada, mesmo sendo leitor iniciante, ou seja, o *letramento* permitiu a Caio se reposicionar como sujeito ativo nesse processo.

P2 não conseguiu explicitar suas concepções sobre *subjetivação* e *subjetividades* com foco nas autorias, potencialidades e posicionamentos dos sujeitos e nas singularidades, fazendo relação ao grupo-classe. Entretanto, houve uma considerável relação entre a *subjetividade* como algo inerente à caracterização do sujeito, quanto aos gostos por animais e suas características de ordem emocional. Como exemplo, P2 ressaltou que Luís é uma criança dócil e destacou a sua relação com uma das crianças da sala nesse discurso. Não mencionou sua convivência diária com familiares e atividades preferidas. Além disso, ela destacou mais sobre os aspectos subjetivos, durante a entrevista, e não mencionou após a questão sobre *subjetividade*.

Vejamos a seguir os discursos de P1e P2 sobre a *Deficiência Intelectual* e como era o seu trabalho na *Educação Inclusiva*:

#### DISCURSOS 5

**P1** – *Ele tem essa coordenação motora que é diferente. Ele deveria ter mais a compreensão da fala. A Deficiência Intelectual, para mim, é não entender, é não compreender certos argumentos, certas atividades que são realizadas, não compreender a fala, às vezes, e não corresponder às ações que são pedidas.*

**P1** – *A Educação Inclusiva, eu acho que é um passo bem importante para essas crianças que necessitam desse acompanhamento, mas que, muitas vezes, não estamos totalmente preparados para fazer essa abordagem, esse reconhecimento em relação às deficiências. Deve ser feito um diagnóstico bem sigiloso para depois chegar para a gente. Eu não compreendi ainda a deficiência dele. Por isso, eu tenho dificuldade também em compreender. Eu venho acompanhando ele desde o Pré I.*

**P2** – *É uma pessoa que precisa de uma atenção maior. Precisa de um olhar diferenciado, de uma atenção, de um apoio, de carinho, de um acolhimento, porque querendo ou não a criança com Deficiência Intelectual, ela é vista*

*de uma maneira diferente dos outros. Por mais que você queira incluir, você queira que ele interaja e faça uma socialização com os outros. Mas, até ele mesmo, o próprio sujeito com deficiência, ele pode não se adequar.*

*P2 – No meu ponto de vista, pra ter uma inclusão melhor, que eles têm todos os direitos. Eles têm que interagir. Eles têm que vir para sala regular. Mas, para ter um trabalho eficaz, teria que ter uma articulação entre professor, coordenador, diretor, prefeito, governo de modo geral. De tudo isso que estou lhe dizendo, o mais desafiador é fazer com que ele mesmo se inclua na sala.*

P1, no discursos 5, atrelou a *Deficiência Intelectual* à falta de coordenação motora, de aquisição da oralidade/oral ou ao fato de não corresponder às exigências sociais, numa perspectiva de imposição de uma subjetividade universal, no caso do dito normal. Houve uma compreensão docente fortemente atrelada à perspectiva da privação cultural (LONGMAN, 2002; 2004). Por fim, a culpabilização do próprio sujeito com Deficiência Intelectual, pela condição dada a ele como inferiorizada, ainda que produzida socialmente, se distancia da concepção docente de deficiência, da que perpassa esta pesquisa: como resultado da intervenção entre as dimensões primária e secundária. Assim,

*é nesse jogo binário classificatório que se produzem a identidade positiva ou negativa, dependendo da legitimação e força do grupo hegemônico. As identidades de um grupo nunca são fixas nem construídas pelo outro, mas grupos se constroem na negação de outros grupos. (LONGMAN, 2007, p. 31).*

Mesmo que P1 tentasse conceituar a *Educação Inclusiva* como movimento para atender a criança em suas especificidades e como paradigma em que a escola precisa se adaptar à condição da criança, de fato, a própria docente passou a negar a subjetividade singular do indivíduo com Deficiência Intelectual em foco. Não mencionou destrezas, interesses, estilos ou mesmo potencialidades de aprendizagem a serem construídas na ZDP com a criança em foco. Evidenciou, assim, uma perspectiva de normalização, pois o parâmetro de avaliação do aluno com Deficiência Intelectual é o que os demais sujeitos sem deficiência fazem, inferimos.

Para Charlot (2000), a perspectiva da *privação cultural* é fundamentada no olhar exclusivo para a falta, do sujeito e de sua família, sobretudo, pobre, numa dimensão paralisante do olhar pedagógico.

Quanto à P2, o seu discurso indicou uma mistura entre o conceito de *Deficiência Intelectual* e o processo de Inclusão, pela denúncia da falta de condições para a inclusão de pessoas com deficiência, como o suporte de materiais e a capacitação. A resposta de P2



apontou para um determinismo por parte do sujeito, como se ele fosse o único e mais importante responsável pela sua condição inferiorizada e não os fatores extra e intraescolares, notadamente, as condições sociais de produção do conhecimento na escola (MOTA ROCHA, 2018). A mobilização com o saber demanda a mediação do outro e da linguagem como FPS.

Os dados de P2 apontaram para uma maior incidência na compreensão da *Deficiência Intelectual* enquanto vulnerabilidade nas FPS. Mas, em termos de responsabilização exclusiva do sujeito, escapou à sua compreensão, por exemplo, que tais vulnerabilidades podiam resultar da privação de mediação pela Pedagogia da negação, que restringia a tais sujeitos o acesso mediado e significativo das FPS. Esse tipo de mediação favoreceria a emergência do sujeito ativo nas estratégias (meta) cognitivas de construção de sentido, decodificação e escrita provisória (MOTA ROCHA *et al.*, 2018).

Vejamos a conceituação da concepção de *Deficiência com Fragilidades nas FPS (DFFPS)*, assim conceituada: concepção de deficiência em que o sujeito apresenta fragilidades no acesso as FPS, como memória, atenção e metacognição. Apresenta interface com a perspectiva da privação cultural, pois tais fragilidades são adjetivadas ao aluno e não construídas nas relações de poder, e na privação de mediação pela dimensão secundária da deficiência, em ideologias da normalidade e da deficiência.

A ação pedagógica, nesse aspecto, se aproxima da perspectiva sócio-histórica, no entanto, acaba responsabilizando o aluno pelo seu êxito ou insucesso. Busca-se o acolhimento às subjetividades singulares, mas há a predominância de subjetividades universais.

Ao defender a Deficiência Intelectual enquanto construção social, tendo em vista que em sua dimensão relacional, a depender dos fatores sociais, ambientais, econômicos e de saúde pública, nas concepções de P1 e P2, foi visível no discurso docente a ênfase na vulnerabilidade intelectual do aluno em termos de FPS, como sendo pertinente à dimensão primária, e não secundária da deficiência, perdendo, assim, a concepção de deficiência em sua dimensão relacional.

Poucos aspectos foram apontados nos dados pertinentes à concepção de *Deficiência como Construção Social (DCS)*: concepção histórica de deficiência, por considerá-la construção social resultante da interação entre fatores extra e intraescolares ou ainda pela relação entre as dimensões primária (lesão orgânica) e secundária (posição inferiorizada, a partir da condição orgânica) da deficiência. A ação pedagógica está centrada em práticas pedagógicas significativas e de relevância social, com realce às subjetividades singulares, pelo entendimento da construção social e singular do humano.

Por isso mesmo, os discursos de P1 e P2 apontaram para uma concepção predominante de *Deficiência como Privação Cultural (DPC)*, sendo conceituada da seguinte forma: concepção medicalizada da deficiência, que focaliza o olhar para as faltas e as impossibilidades do sujeito, responsabilizando-o por seu próprio desempenho e eximindo as demais causas produtoras da ideologia da deficiência/normalidade. A ação pedagógica, nessa perspectiva, fica restrita à reabilitação clínica em regimes de exceção, em detrimento do direito subjetivo à vida social e às políticas educacionais em espaço comum público. Busca-se impor subjetividades universais aos sujeitos com Deficiência Intelectual.

A tendência é o olhar pela causalidade da falta, seja mediante a teoria da privação, na qual “a deficiência é o que falta para as crianças terem sucesso na escola” (CHARLOT, 2000, p. 26), ou pela teoria da deficiência cultural, compreendendo a deficiência como uma desvantagem dos alunos, cuja cultura familiar (da pobreza) não estaria adequada às exigências sociais e escolares (PATTO, 1990; CHARLOT, 2000; LONGMAN, 2002; MOTA ROCHA, 2002).

A não problematização da produção social da deficiência, em causas extra e intraescolares, como a sociedade e a escola classificatória, foi visível nos dados das docentes. A deficiência ficou, assim, circunscrita ao desempenho individual em termos de falta ou impossibilidade de vida social e escolar exitosa.

Nessa direção, nas Nações Unidas, foram constituídas as normas uniformes, pela Resolução nº 48/96, de caráter compulsório, mas de dimensão internacional. Vejamos os termos de incapacidade, deficiência e impedimento, sendo conceituados da seguinte forma:

*deficiência*: toda perda de anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”, *a incapacidade*, como restrição ou falta, devido a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal a um ser humano; e *o impedimento*, como uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou incapacidade, que limita ou impede o desenvolvimento de um papel que seria normal, em seu caso, em função da idade, sexo, e fatores sociais e culturais. (LONGMAN, 2007, p. 39).

Vemos ainda reafirmada, nesta pesquisa, a perspectiva de *alfabetização como sistema de códigos* com realce na habilidade de coordenação motora, também lida como indício de corpo imperfeito e de responsabilidade exclusiva do sujeito. Por outro lado, P1 assinalou, ainda que em menor proporção, a importância dos contextos nos quais a pessoa vive, bem como a identificação e o provimento sistemático dos apoios necessários, como capazes de

contribuir para o seu desenvolvimento, sua aprendizagem, qualidade de vida, bem-estar e participação social, conforme defende a perspectiva crítico-dialética da Deficiência Intelectual.

Além disso, P1 reconheceu que necessitava ampliar seus conhecimentos a respeito, ainda que de modo centrado na perspectiva médica da privação cultural, pela ênfase dada ao diagnóstico médico do indivíduo com Deficiência Intelectual. Caberiam aqui algumas perguntas: E a avaliação pedagógica diagnóstica? Quem a faria, senão a escola? Há espaço para a intervenção educativa qualificada nessa concepção predominantemente médica de Deficiência Intelectual? Ou, a reabilitação, a medicalização e o regime de exceção em culturas de barbárie seriam ações com esse sujeito?

Passemos aos discursos 6, referentes aos objetivos que norteariam a mediação pedagógica com relação aos sujeitos com Deficiência Intelectual:

#### DISCURSOS 6

*P1 – Meu objetivo é que a gente avance com ele, que ele saia com alguma coordenação motora melhor, um reconhecimento na fala, falando melhor. Que ele saia reconhecendo as pessoas ao falar, chegar falando o nome. Imagine, se ele chegasse a falar o nome de cada um dos amigos em sala. Ele fala “mãe” e “tia”. São as palavras que ele fala, assim, em nome. E em letramento, para Caio, a gente pode chegar a ter alguma coisa, mas ainda eu vejo dificuldades em relação a isso. Os outros estão chegando lá. Eles estão num nível em que está adequado à alfabetização. E aos poucos eles vão chegar ao estágio de ler tudo o que veem.*

*P2 – Tento trabalhar o concreto, assim, as sílabas, as letras no concreto. Ele presta um pouco mais de atenção, sabe? Ele faz uma mediação melhorzinha. Pra escrever, ele não faz; pra pintura, ele não faz. E, no concreto, ele faz. Não na proporção que eu desejaria, sabe?*

As professoras P1 e P2 mensuraram bastante a dimensão primária da deficiência, reconhecendo a falta de destrezas e de potenciais no indivíduo com Deficiência Intelectual como impeditiva para os processos de alfabetização propriamente ditos. Os objetivos estavam reduzidos à coordenação motora, envolvendo desenhos, ponto-chave da perspectiva de sistema de códigos. A aquisição do oral, que é um simbolismo de primeira ordem, também era enfatizada. Os objetivos da escrita, como simbolismo de segunda ordem, foram tangenciados.

Entretanto, P2 afirmou que, em relação ao trabalho docente com a escrita em sala de aula, havia indicação de que “*uma a duas vezes por semana fazia a mediação individual com livro sensorial, caixa de areia, massinha de modelar e alfabeto móvel, para o desenvolvimento do tato, audição, coordenação motora, entre outras habilidades*”. Quando

questionada sobre o que fazia com o restante do grupo-classe no momento de mediação individual, a professora nos informou que “os demais alunos realizam atividades extracurricular (capoeira) e em outros momentos a cuidadora orientava os demais alunos nas tarefas”.

De outro modo, é fundamental o trabalho pedagógico, para a apropriação do nome próprio, por todos os leitores iniciantes, não apenas por desenvolver a *subjetivação* do sujeito, mas por se tratar de importante motivo para a aprendizagem da leitura e da escrita na escola (MOTA ROCHA *et al.*, 2010). Tais aspectos são reafirmados quando, inclusive, perguntamos a P1 e a P2 se a mediação pedagógica docente colabora com a ressignificação das *subjetividades*, tendo em vista a normalidade e a deficiência. Vejamos a seguir:

#### DISCURSOS 7

**P1** – *Como eu tinha falado, ele ainda não se encontra nesse nível de letramento. Então, o processo que é feito com ele é diferente. A gente vai mais para o lado oral, em que a gente lê histórias, canta com ele. Entende? Faz algumas atividades motoras simples, mas, assim, ele não corresponde totalmente a essas atividades.*

**P2** – *Colaboraria se, assim... É como eu te disse, a questão dele todinha é a concentração. Se Luís fosse uma pessoa que se concentrasse, você mediando... Se dez minutos durante o dia ele focasse em mim, era uma evolução muito grande que ele teria.*

Os discursos de P1 e P2 não faziam relação entre a sua mediação pedagógica como potencializadora das relações sociais com Caio/Luiz e o grupo-classe. Mesmo dizendo que tentavam colaborar na interação, não detalharam as suas colaborações nas relações sociais intraclasse. Essas professoras parecem desconhecer como suas mediações podem ressignificar as *subjetividades* discentes.

No caso de Luiz, P2 ressaltou que ele se concentrava pouco e não correspondia à mediação. Houve indícios de responsabilização do sujeito, por sua dificuldade em se concentrar. Ela não se autoproblematizava e nem tampouco se autoavaliava sobre como podia mediar com o aluno no tipo de prática que estava sendo proposta. P1, mesmo afirmando como objetivo para Caio a aquisição da oralidade/oral, parte do letramento, ressaltou que ele não se encontrava no nível de letramento dos demais. Inferimos que ela se referia ao *letramento*, em termos de escrita. Polariza, assim, a condição do indivíduo com Deficiência Intelectual em relação aos demais do grupo-classe, sem deficiência. Tal aspecto reafirmou a condição inferiorizada do indivíduo com Deficiência Intelectual, socialmente produzida e legitimada na escola.

Sabemos que a diferença de *letramentos* discentes ocorre em função da cultura específica de cada sujeito, e não em função das categorias de deficiência e de normalidade, pois o *letramento* é uma categoria socioantropológica (ROJO, 2010). Ademais, percebemos que havia ênfase no olhar docente sobre os processos de diferenciação, e não de integração; inclusive, por sujeitos com diversos níveis conceituais e motor da aprendizagem na perspectiva sócio-histórica.

Ao priorizar o trabalho pedagógico exclusivo com o “oral”, mesmo reconhecendo que o indivíduo com Deficiência Intelectual apresentava linguagem oral em nível conceitual, P1 e P2 não revelavam apostar no indivíduo com Deficiência Intelectual enquanto sujeito capaz de se apropriar das FPS, sobretudo, a leitura e a escrita. Essas professoras, desse modo, até inconscientemente, excluíaam deles o direito a uma educação linguística socialmente sensível, inclusive, através de práticas letradas escritas, as quais teriam um grau de exigência metacognitiva maior (práticas de reconto/resumo, de escrita provisória). Para Abramowicz (2011, p. 687),

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se podem negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Assim, vemos a importância de contemplar as diferenças no contexto escolar, sem intensificar a produção e os efeitos das desigualdades em sala de aula. A busca pela mediação pedagógica com Caio ou Luiz, de modo separado do grupo, pode apontar para uma intenção docente positiva em se adaptar à sua condição de indivíduo com Deficiência Intelectual. No entanto, a forma como isso parecia acontecer contribuiu para a negação do seu direito de se alfabetizar e de desenvolver letramento, configurando discriminação e negação das FPS, ao menos na leitura e na escrita. Configura-se como uma barreira atitudinal.

Vejamos mais um discurso de P1 e P2 de como estavam desenvolvendo a mediação pedagógica para a apropriação da leitura e da escrita, se era similar àquela promovida junto aos demais alunos sem deficiência ou não:

#### DISCURSOS 8

*P1 – Ele não consegue acompanhar igual aos outros. Então, o que eu faço para uns, para os outros, não é igual para ele. Porque, assim, ele não se encontra em nível de alfabetização. Está num nível, posso catalogar como maternal, eu acho. E ainda – né? – vai evoluir. Assim, esperamos, se for*

*dada a devida assistência para ele, né? Já, os outros, eles estão no nível certo. Eu vou botando... Os métodos que vão encaixando a cada um, certo que mesmo a turma sendo de alfabetização e ele sendo diferente. Nem mesma a turma é igual.*

**P2** - *É com mais desenhos, com a leitura diferenciada, tentando explicar a ele. É a mesma leitura com contexto diferente. Explico a ele de uma maneira diferente. Eu faço a leitura com os outros alunos e já com ele vou mostrando página, mostrando o desenho. Dessa maneira e do mesmo jeito com a leitura... Com as atividades, não. Luiz está num período assim. As atividades dos alunos regulares são bem diferenciadas da dele. É como eu te disse. Tem que ser umas atividades que sejam letra caixa alta, muito desenho. É bem diferenciada.*

#### DISCURSOS 9

**Pesquisadora** – *Há algum momento em que os demais alunos participam, ajudando Caio a querer se implicar? Tem algum momento em que o aluno diz: Oh, vamos chamar Caio! Vamos fazer Caio? Tem esse momento ou não?*

**P1** – *Muitas vezes, a gente faz uma atividade de leitura e a gente está copiando no quadro, e eles vêm com essa pergunta: Tia, Caio não vai copiar, não? Aí, tenho que fazer um jogo para fazer com que eles entendam: Caio vai fazer outra atividade diferente da de vocês, mas ele também vai fazer alguma coisa.*

Notamos nos discursos 8 e 9 as atitudes negativas de P1 e P2 sobre os sujeitos com Deficiência Intelectual e suas aprendizagens. Ambas indicaram uma contradição quando diziam apostar na evolução do sujeito, mas recuavam quando transformavam a diferença do indivíduo com Deficiência Intelectual em desvio: sua diferença não configuraria “nível certo”, como dos demais alunos sem deficiência. Embora, mais tarde, a própria P1 se problematize quanto a esse entendimento.

Observamos, pois, como as professoras polarizam as posições subjetivas nas relações sociais intraclasse: ao indivíduo com Deficiência Intelectual, uma subjetividade de dominação; aos sem deficiência, uma subjetividade em que se teria direito à ação leitora/escritora. Desconhecem, portanto, as diferenças de níveis de desenvolvimento entre os sem deficiência e que os indivíduos com Deficiência Intelectual podiam, inclusive, apresentar nível psicogenético mais avançado do que algum aluno sem deficiência, caso fosse feita uma avaliação de escrita provisória, por exemplo, independentemente da coordenação motora, com S1 ou S2.

No discurso 9, se por um lado P1 apontou para o reconhecimento das singularidades dos alunos por níveis cognitivos em sala de aula – aspecto positivo da compreensão docente – por outro, vemos que as diferenças dos indivíduos com Deficiência Intelectual eram

superdimensionadas numa lógica binária do tipo classe eficiente e sujeito com Deficiência Intelectual deficiente, reforçando a lógica binária da ideologia da deficiência.

Nesse caso, a depender da intensidade e frequência com que esse tipo de ação ocorria, vemos como a diferença de Caio parecia justificar a exclusão velada na própria sala de aula, com uma ação pedagógica do indivíduo com Deficiência Intelectual prioritária do trabalho com pintura e exercícios de coordenação motora, enquanto todos os demais alunos faziam a cópia das tarefas; inclusive, ação que poderia ajudá-lo na ampliação da coordenação motora, se fosse o caso.

Além disso, a professora não se sensibilizava com a ação da colega, que insistia em integrar Caio às ações do grupo, mencionando que precisava fazer os alunos compreenderem a distinção proposta pela docente. Assim, reforçava os estereótipos e a ideologia da deficiência/normalidade, não se permitindo aprender com as ações discentes para o pertencimento.

Ao transformar a diferença do indivíduo, com Deficiência Intelectual, em desvio, cobrava e atuava pela normatização numa “pedagogia da negação”, que se concretiza quando o acompanhamento pedagógico é respaldado por uma visão de aluno apoiada na ideia da insuficiência (GOMES *et al.*, 2010). Há, portanto, uma pedagogia da negação da alfabetização propriamente dita.

Vejamos, enfim, o discurso 10 de P1 sobre a ação docente, que poderia subverter a condição inferiorizada de Caio no grupo-classe:

#### DISCURSO 10

**Pesquisadora** – *É feito algo para Caio, para ele mudar de posição, para ele ter uma posição de sujeito ativo, cognoscente, social? Como isso acontece?*

**P1** – *Eu percebi a necessidade de ele tentar aprender os nomes das crianças. Com quem é que eu estou falando? Aí comecei a pedir para ele entregar os cadernos: Caio, leve o caderno para Samira! Aí, Caio olhava, olhava. Às vezes, não encontrava, porque não sabia. Ele não conseguiu fazer isso com a turma toda. Acho que, depois, ele passou como se estivesse cansado, não estivesse gostando da atividade. Parei. Aí, na outra vez, tentei repetir de novo. Ele entregou alguns de novo. Quando ele desorganiza alguma coisa, derruba alguma coisa no chão, eu peço para ele botar de volta, em cima da mesa: [Pegue! Coloque aqui em cima! Ele vem e pega. Então, ele está entendendo o que eu falo e ele está expressando aquele sentimento].*

**Pesquisadora** – *Tem algum outro objetivo que você queira acrescentar, dizer o que você pretende com Caio, nesse caso?*

**P1** – *Eu também queria retirar essa agressividade, tentar entender por que, quando ele está daquela forma, o por que; às vezes, ele fica sem motivo. Entende? Eu quero compreender melhor ele, para poder ajudá-lo.*

No discurso 10, a entrega de envelopes pelo indivíduo com Deficiência Intelectual era uma importante estratégia pedagógica de integração entre ele e o grupo-classe, pelo encorajamento das interações, envolvendo a leitura do prenome dos colegas. Tal metodologia colaboraria com a afirmação de Caio e com o seu pertencimento ao grupo, inclusive, de modo oposto, encorajando a colega de classe a apoiá-lo na ação proposta. No entanto, o tipo de ação proposta poderia ser ampliada para ações envolvendo a escrita. É preciso, pois, pensarmos sobre os significados de tais ações na constituição dos sujeitos sem e com deficiência, no sentido de que a escola legitima posições subjetivas nas relações sociais. Os indivíduos com Deficiência Intelectual não podem manipular a escrita e a leitura? Apenas os sem deficiência?

Ainda no discurso 10, a docente afirmava *“eu pretendo compreender melhor ele, pra poder ajudá-lo”*, evidenciando disposição a conhecer melhor o sujeito com Deficiência Intelectual, para melhor qualificar seu apoio. Atestava ainda as dificuldades docentes no enfrentamento da dita agressividade do indivíduo com Deficiência Intelectual. Nesse caso, fizemos a seguinte indagação: o que era lido como agressividade, ou indisciplina, seria uma ação de resistência discente contra a desqualificação dos indivíduos com Deficiência Intelectual na escola, permeada pelas concepções docentes, concepções de deficiência e de alfabetização/letramento como sistema de códigos, com forte foco no ensino repetitivo, fundamentado na perspectiva empirista de conhecimento e estruturalista de língua escrita?

A escola está contribuindo, assim, com a reprodução da lógica binária classificatória nas relações sociais de sala de aula, supostamente inclusiva, em vez de problematizá-la. Sobre isso, Kassar (2000, p. 42-43) nos auxilia ao analisar o olhar sobre os sujeitos como entidades naturalmente produzidas, em detrimento da concepção sócio-histórica de sujeito:

A incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas deixam marcas também nas explicações sobre a deficiência mental e na concepção de atendimento a essa população. Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial como a formação das primeiras classes especiais públicas, vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”, na pretensão de organização de salas de aulas homogêneas.

Além disso,

Dada a incorporação do pensamento “naturalista” pelas ciências humanas, acredita-se que o desenvolvimento humano ocorre, tal como nas plantas, como um “desabrochar” de dons e qualidades. Nesse contexto o sucesso ou o fracasso escolar são explicados como decorrentes do desenvolvimento das “habilidades naturais” do aluno. (KASSAR, 2000, p. 43).



Essa concepção naturalizada dificulta enormemente as possibilidades de intervenção pedagógica nos sujeitos com deficiência pela construção mediada da ZDP na dimensão secundária da deficiência. Segundo tal ponto de vista, a dimensão primária, portanto, seria impeditiva do ensino-aprendizagem, ao menos de conhecimentos como a escrita.

Apresentaremos, ainda, a Tabela 4 sobre os tipos de ações pensadas e desenvolvidas pelas professoras (P1 e P2) na mediação docente e na mediação das cuidadoras (C1 e C2) em sala de aula, de modo coletivo para o grupo de alunos sem deficiência e, individualmente, para o aluno com Deficiência Intelectual.

Tabela 04 – Análise comparativa do tipo de ações solicitadas aos alunos sem deficiência (grupo-classe) e aos alunos com Deficiência Intelectual

(continua)

GRUPO CLASSE	P 1	P 2	SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA	C 1	C 2
Leitura deleite	X	X	Apreciação de outro livro literário	X	X
Escrita convencional – Livro didático	-	X	Desenho e nome	-	X
Uso do fonema “R”	-	X	Palavras cruzadas	-	X
Assinatura no caderno	-	X	Não assinaram no caderno	-	X
Copiar atividade do quadro para os alunos reproduzirem no caderno	X	X	Pintar desenhos já feitos pela cuidadora	-	X
Seleção de livros literários pelos alunos	X	X	Seleção de livros literários	-	X
Leitura deleite	X	X	Mostra o livro no final da história	X	X
Sinônimo – Livro didático	-	X	Identificar letras do nome – Atividade impressa	-	X
Construção da ortografia	-	X	Caderno de desenho – Produção de desenho (aproximação P1)	-	X
Copiar atividade do quadro para os alunos reproduzirem no caderno	X	X	Atividade impressa no caderno – Contar e pintar letras do alfabeto	-	X
Trabalho com o gênero textual “Entrevista”	-	X	Atividades diferenciadas para os dois sujeitos com deficiência: Sujeito1 – Ordenar sílabas e nomear desenhos; Sujeito 2 – Pintar árvore	-	X
Elege duas crianças para lerem os livros selecionados – Leitura deleite	-	X	Apreciação de imagens livro literário usado na leitura deleite	X	X
Atividades de Matemática – Livro didático	X	X	Atividade no caderno – Desenho e escrita da letra inicial	-	X
Copiar atividade do quadro para os alunos reproduzirem no caderno	X	X	Livro didático para os alunos com deficiência	-	-
Recorte de cédulas no Livro didático	-	X	Uso do computador com softwares – Animais selvagens	-	X

(continuação)

GRUPO CLASSE	P 1	P 2	SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA	C 1	C 2
Pintura indígena no corpo	X	-	Pintar desenhos feitos pelas docentes ou cuidadoras	X	X
Texto para interpretação textual	X	X	Palavras cruzadas	-	X
Livro didático – Tipos de moradias	X	-	Desenho e nome	X	X
Montagem de peças de Tangram	X	-	Montagem de peças de Tangram	X	-
Assistir ao DVD do Rei Leão	-	X	Assistir ao DVD do Rei Leão	X	X
Pintura com tinta – Capa de atividades	X	-	Pintura com tinta – Capa de atividades	X	-
Situações-problema interpretação /gráfico	X	X	Montar peças triangulares em suporte	X	-
Ensaio de peça teatral e músicas natalinas	-	X	Entrega de livros didáticos ou paradidáticos para os sujeitos folhearem e observarem as imagens	X	X

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Notas: Legenda= (-) significa não participação do sujeito na ação pedagógica e (X) significa participação do sujeito na ação pedagógica.

Pela tabela 4, observamos que as professoras e cuidadoras usaram o critério de integração entre os alunos, por estar ou não em condição de deficiência/normalidade, e não o critério cognitivo por níveis psicogenéticos próximos, com vistas à construção da ZDP. Predominaram propostas diferenciadas entre as ações solicitadas aos sujeitos com Deficiência Intelectual em comparação aos alunos sem deficiência do grupo-classe.

Os dados das observações participantes revelaram que a interação do adulto mediador (seja docente e, principalmente, cuidadora) ficou circunscrita à dupla de alunos com deficiência, pois não havia articulação com os demais alunos do grupo-classe, o que significou a reprodução da desafiliação ou, no máximo, entre os sujeitos do coletivo de sujeitos com deficiência.

Conceituamos as *estratégias pedagógicas classificatórias* enquanto o cerceamento das interações entre alunos com e sem deficiência do grupo-classe, mesmo quando as crianças buscavam interagir e construir pertencimento entre si; e desqualificar os tipos de ações solicitadas aos sujeitos com deficiência, como a negação da ação sobre a escrita pelo sujeito com deficiência intelectual. Configuram, portanto, pedagogia classificatória (LONGMAN, 2002).

Vemos que os processos de integração, ou seja, a participação conjunta dos sujeitos do grupo-classe numa mesma ação proposta ocorreu a partir de suas condições sociais, afetivas, cognitivas etc.; foram feitas apenas na *Montagem de peças de Tangram e nas ações de Assistir ao DVD do Rei Leão e de Pintura com tinta – Capa de atividades*.

Desse modo, de 23 proposições docentes, apenas 03 foram partilhadas, configurando regime de exceção (FIGUEIREDO; LINHARES, 2014). Observamos, ainda, que as ações centrais à *subjetivação*, realizadas pelos alunos sem deficiência, não foram dirigidas a S1 ou S2, como a assinatura da lista e a pintura corporal. Ressaltemos, por fim e principalmente, o significado de tais estratégias classificatórias, pelo processo de diferenciação aos sujeitos em formação: a estigmatização pela desqualificação de ações pedagógicas e de sujeitos com Deficiência Intelectual.

Ademais, as ações docentes planejadas, sugeridas e introduzidas pela professora, mas com efetiva e restrita mediação da cuidadora, conceituamos como *terceirização da mediação docente*. Esse tipo de ação ocorreu no caso de P1, em que a professora sugeria as atividades, mas a mediação era realizada pela cuidadora (C1). Entretanto, observamos que P2 não preparava as atividades a serem desenvolvidas com o S2, mas, em alguns momentos, se aproximava para mediar com seus alunos com deficiência, mesmo as propostas tendo sido planejadas por C2. Ainda assim, a aposta da professora, em tentar se vincular com S2, aspecto positivo, era acompanhada de ações que restringiam a afirmação e o pertencimento ao grupo, invisibilizando-o. Talvez, por isso mesmo, os alunos com deficiência resistiam à mediação docente e das cuidadoras.

Pensemos que a mobilização do aluno com os saberes-objeto (MOTA ROCHA, 2018; CHARLOT, 2013), dentre eles, a linguagem escrita, passa pela identificação com os colegas da turma, muitas vezes, permitindo o enfrentamento de desafios singulares, minimizando as adversidades na entrada da dimensão simbólica da escola. A esse respeito, ainda que numa matriz piagetiana da deficiência, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas depende, algumas vezes, das características cognitivas dos sujeitos e, outras, dos suportes sociais e contextuais oferecidos (FIGUEIREDO; POULIN, 2008), justamente o que não ocorreu nesta pesquisa.

Ressaltemos, por outro lado, como procedente, nas ações docentes/cuidador, a presença de ações de escrita, ainda que em menor proporção, do que os simbolismos de primeira ordem, e a busca dos educadores por planejarem, especificamente, para S1 e S2, inclusive, utilizando-se de diversos recursos e de conteúdos de diversas áreas de conhecimento.

No entanto, a cópia e a pintura de desenhos já produzidos por outrem reafirmam a posição de reprodutores do conhecimento alheio nos alunos com Deficiência Intelectual, produzindo subjetividades de dominação (MOTA ROCHA *et al.*, 2018). Constatamos que, em algumas propostas, houve a incorporação dos interesses e preferências de S1 e S2.

As *subjetividades* não foram conceituadas pelas duas docentes, mas percebemos que elas citavam as preferências e, em menor proporção, os vínculos. Muitos outros ficaram de fora, os laços, práticas sociais, os medos e as expectativas.

A mediação entre docentes/cuidadoras e os sujeitos com deficiência ocorria sobre ações com inferior qualidade, quando comparadas ao que era proposto aos demais alunos do grupo: ações com ênfase nas FPS, nos simbolismos de segunda ordem e nas estratégias metacognitivas de leitura e de escrita. O foco do trabalho com os alunos sem deficiência também era pautado na perspectiva ascendente de leitura e de alfabetização como sistema de códigos, juntamente com a concepção de letramento autônomo.

O trabalho alfabetizador era dirigido, predominantemente, à passagem da escrita alfabética conceitual para a convencional (MORAIS, 2013), mas havia crianças com níveis de escrita próximos aos de S1 e S2, que poderiam atuar nas mediações aos pares, o que não ocorreu. As dificuldades de mediação pedagógica de P2, sobretudo, apontam para graves problemas de formação na alfabetização e no letramento com os outros alunos também.

Presença dos preceitos centrais da escolarização de massas (LELIS, 2012) acontecia, não apenas com os sujeitos com deficiência, embora fossem mais graves para estes. Desse modo, ainda temos uma escola de pouca qualidade para todos, predominando-se a imposição de uma subjetividade de dominação universal e, ainda mais, para os sujeitos com Deficiência Intelectual, que sofrem, com maior gravidade, dos processos escolares excludentes.

É importante considerarmos, nas análises, as condições da organização do trabalho escolar, também na Educação Inclusiva, segundo o olhar das professoras, como apresentado a seguir:

Tabela 05 – Condicionantes da organização do trabalho escolar

CONDICIONANTES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR	P1	P2
Formação docente	X	X
Diminuir a quantidade de alunos por sala		X
Super ênfase nos atributos físicos: material correto para trabalhar	X	X
Visita médica: agitação do sujeito com deficiência	X	X
Defesa sistemática (a interação pedagógica entre AEE e professora)	-	X
Deve-se obter suporte fora da escola pública, em instituições especializadas	-	X
Os especialistas em Educação Especial deviam dar indicações de propostas para trabalhar com pessoas com deficiência	X	X

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Na análise da Tabela 5, predominaram, nos discursos docentes, como aspectos para a melhoria das condições sociais de produção do conhecimento na Educação Inclusiva, a adequada formação docente; materiais didático-pedagógicos e suporte médico para alunos agitados, por meio de consulta médica. Outra indicação considerável foi apresentada por P2, quando ressaltou que deveria haver a diminuição de alunos por sala e a interação pedagógica entre as professoras do AEE e a sala de aula. Por outro lado, quando P2 sugeriu que essas crianças necessitavam de suporte fora da escola pública, em instituições especializadas, inferimos a possibilidade da defesa de que esses alunos deveriam ter Educação Especial e não Educação Inclusiva, a defesa de sistemas paralelos de ensino, em regimes de exceção.

Entretanto, uma necessária reflexão precisa ser feita em relação ao discurso de P2, quando afirmou que existiam centros especializados para trabalhar com os sujeitos com deficiência e de que a Educação Especial deveria ocorrer nesses espaços: não seria, portanto, Educação Inclusiva.

A afirmação de despreparo docente e de péssimas condições da organização do trabalho escolar não foi causada pela Educação Inclusiva, mas resulta da implementação da escolarização de massas, da precarização da escola e da formação dos seus profissionais. Até certa medida acreditamos ser relevante o olhar de P2, no sentido de que é preciso ter formação adequada e sistemática para o trabalho com as diferenças e a melhoria das condições objetivas na organização do trabalho escolar.

Ressaltemos o significado da negação de políticas educacionais públicas aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social: a intensificação da escola e da sociedade classificatórias, o destino desses sujeitos às instituições totais (FEBEM, prisões, casas de passagens, hospitais psiquiátricos, especiais etc.) e o realce de culturas e do Estado totalitário, do fascismo, podendo resultar, como a história nos mostrou e nos mostra, do extermínio de crianças e jovens como estes, a exemplo da Segunda Guerra Mundial. Em outras palavras, a barbárie instituída.

Não por acaso, temos dados reincidentes e crescentes de assassinatos de crianças e jovens entre 10 a 19 anos de idade: em 2007, tivemos 5000 casos; em 2017, mais do que dobraram (11804 casos). O Brasil mata mais do que a Síria. Trata-se de pobres, negros e de periferia, dos quais 50% foram ameaçados; 68% eram não brancos e 70% estavam fora da escola. Morreram em até 100 m de casa e tinham intensas experiências de trabalho infantil. Atestamos, hoje, a drástica diminuição dos investimentos públicos em relação às políticas de proteção e efetivação dos direitos infantis (UNICEF, 2019).

Nesse caso, identificamos que esses são questionamentos que estavam presentes no relato de P1 e P2 e na maioria dos professores que trabalham, não apenas com indivíduos com deficiência, mas com os coletivos diversos, demonstrando-nos que estamos longe de ações pautadas no preceito de que a diversidade<sup>46</sup> interroga a formação docente (ARROYO, 2008).

Torna-se necessário reconhecer a autoria e protagonismo já alcançados por esses coletivos diversos, na tentativa de desconstruirmos a visão educacional segregadora e excludente. Essa reflexão coloca em debate o importante diálogo que deve haver entre esses sujeitos e as instituições responsáveis, mas não pela negação da convivência dos espaços e das políticas públicas, para as quais o coletivo de pessoas com deficiência, inclusive, contribui financeiramente. É necessário, pois, uma transformação cultural na dimensão subjetiva dos profissionais da educação e da sociedade nessa direção.

Reafirmamos que os dados sobre a mediação pedagógica, como vimos no capítulo metodológico, foram produzidos em 10 aulas de P1 e P2, em que estavam presentes as crianças e as cuidadoras C1 e C2. Focalizamos a análise dos procedimentos de mediação pedagógica, ocorridos em episódios interativos, na unidade de análise, em que a mediação pedagógica acontecia juntamente ao indivíduo com Deficiência Intelectual, do tipo face a face e/ou no grupo-classe, direcionada à leitura, à escrita e à subjetivação/subjetividades nas salas de aula.

A partir da entrada no campo, verificamos que a mediação pedagógica era, na maior parte do tempo, feita pela cuidadora, fato que nos levou a analisar a mediação pedagógica das docentes e das cuidadoras. Nas quatro primeiras aulas, de cada turma, observamos a mediação construída pelos sujeitos. No entanto, na última aula de cada turma (o quinto episódio), tendo em vista que em outras observações havia a predominância de dados com mediação na categoria *Segregadora-Conformista*, solicitamos a cada uma das professoras que planejassem, intencionalmente, uma aula com o objetivo de promover o pertencimento e a afirmação do aluno em situações de leitura e de escrita no grupo-classe.

Todas as aulas foram registradas em diário de campo e vídeo gravação, além de analisadas em termos de ações intra e interseção, ou seja, analisamos as ações ao longo de uma aula e, comparativamente, entre as aulas ministradas, de modo a procedermos à análise microgenética e dialética da ação humana, aspecto central de pesquisas sócio-históricas (WERTSCH, 1999). As análises, hora apresentadas, também consideraram dados das entrevistas e a análise dos documentos.

---

<sup>46</sup> Para nós, seria a diferença.

Vejam, agora, a análise microgenética dos episódios interativos, cujas ações docentes e das cuidadoras foram analisadas. A produção dos dados nas observações participantes das dez aulas considerou os tipos de procedimentos e as frequências das ações junto a S1 e S2, ou seja, a análise qualitativa e quantitativa numa mesma aula ou entre aulas. Seleccionamos os tipos de episódios mais representativos da ação docente no dia da aula observada.

A partir de então, transcrevemos e analisamos cada turno de fala da docente/cuidadora, quando da mediação com os sujeitos com deficiência na sala de aula, individualmente e no contexto do grupo-classe. Aqui, priorizamos as interações entre a docente (P1 ou P2), a cuidadora (C1 ou C2), o sujeito com Deficiência Intelectual (S1 ou S2), algum outro aluno com deficiência que foi sujeito direto da pesquisa e os demais alunos do grupo-classe e sem deficiência, ou seja, nas interações do grande grupo.

Como foi recorrente a *terceirização da mediação* da docente com a cuidadora, também analisamos, em um mesmo episódio, as ações nas quais havia a interação diádica entre a cuidadora e o sujeito com deficiência (S1 ou S2), ou seja, na mediação face a face. Qualquer que fosse a mediação feita pela professora ou pela cuidadora, que implicasse dirigir atenção a S1 ou S2, vinculando-o ou não ao grupo-classe, foi considerada. Analisamos, então, as mediações face a face, inclusive, no contexto do grupo-classe.

A análise microgenética dos episódios interativos, intra e interseções, com realce para intersubjetividade e funcionamento enunciativo discursivo dos sujeitos e suas posições subjetivas foram contempladas pelos processos de integração e de diferenciação. Vimos que os discursos, por parte de S1 e S2, ocorreram mediatizados pelas linguagens conceituais e não conceituais, por meio do gesto, olhares, estereotípias, expressões corporais e silêncios.

Procedemos à análise documental das atividades/tarefas propostas aos sujeitos com Deficiência Intelectual em relação às dos demais sujeitos do grupo-classe, na busca pelas continuidades e descontinuidades entre o dito e o feito.

Os dados apontaram para dois tipos de mediação: a *segregadora-conformista* e a *pouco afirmativa de resistência*:

- *Mediação Segregadora-Conformista (MSC)*: produz ações classificatórias na sala de aula e intensifica a reprodução dos estereótipos de deficiência/normalidade nas relações sociais, além de se configurarem como barreiras atitudinais, pois limitam as interações entre as crianças nas situações de ensino-aprendizagem. Tal mediação está pautada na invisibilidade dos sujeitos com deficiência no grupo-classe e no pouco

investimento pedagógico nos sujeitos com deficiência, sobretudo, nos simbolismos de segunda ordem, como a leitura e a escrita. Além disso, reforça as subjetividades de dominação.

- *Mediação pouco Afirmativa de Resistência*<sup>47</sup> (MAR): problematiza, na sala de aula, os estereótipos de deficiência/normalidade, com ações de afirmação e de pertencimento do sujeito no grupo-classe nas situações de ensino-aprendizagem. Está pautada no reconhecimento do sujeito e sua subjetividade, independentemente da condição de deficiência, e apresenta indícios de investimento pedagógico nesses sujeitos, com vistas à apropriação dos simbolismos de primeira e de segunda ordem, como a leitura e a escrita. Busca produzir subjetividades assertivas e de resistência à dominação social, evidenciando um pouco mais de consciência à importância da mediação pedagógica no acolhimento às diferenças e às subjetividades singulares em todos os sujeitos.

Vejamos as tabelas 06, 07 e 08, que nos permitiram a compreensão da mediação ocorrida no contexto da pesquisa. Identificamos, pois, a variada presença de 26 e de 14 tipos de procedimentos dos dois tipos de mediação (MSC e MAR) usados, respectivamente, pelas professoras e pelas cuidadoras, perfazendo 40 tipos de procedimentos de mediação. A análise qualitativa dos tipos de procedimento usados pelas professoras e a qual tipo de mediação se referem, podem ser vistos na página a seguir<sup>48</sup>:

---

<sup>47</sup> Doravante, abordaremos os tipos de mediação na análise discursiva por suas siglas.

<sup>48</sup> Optamos por dividir as tabelas da mediação docente, em função do seu tamanho.



Tabela 06 – Mediação pedagógica Segregadora-Conformista das professoras

(continua)

MEDIÇÃO SEGREGADORA-CONFORMISTA	PROFESSORA	P1					P2					SUB TOTAL
	EPISÓDIOS INTERATIVOS – SESSÕES	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	
	MSC1 – Não realça a produção do SDI perante ele e o grupo											
MSC2 – Insiste para a conclusão conjunta de tarefa							1					1
MSC3 – Terceiriza a mediação do SDI com a cuidadora: no desenho, na leitura de histórias	1	1	1	1		2	2					8
MSC4 – Solicita assinatura dos alunos na lista de presença, ignorando o SDI						4	1					5
MSC5 – Reprende autoritariamente o comportamento do grupo-classe com excessiva diferenciação do SDI ou marca excessivamente a diferença entre o grupo e o SDI						2	1	1				4
MSC6 – Diferencia tarefa do SDI e do outro com deficiência	1			1								2
SUBTOTAL	2	1	1	2	0	8	5	1				20

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Tabela 07 – Mediação pedagógica pouco Afirmativa de Resistência das professoras

(continua)

MEDIACÃO POUCO AFIRMATIVA – DE RESISTÊNCIA – SIMBOLISMO DE 1º ORDEM	PROFESSORA	P1					P2					SUB TOTAL
	EPISÓDIOS INTERATIVOS	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	
	MAR1 – Interpela pela intenção da ação do sujeito/Busca interagir com o sujeito						6	1	1	1		
MAR2 – Acalma a criança e dá explicações, sinalizando a hora de chegada da mãe								2				2
MAR3 – Limita o SDI fisicamente, impedindo a sua saída inoportunamente								1				1
MAR4 – Solicita carinho/interação do SDI, buscando ser empático e se vincular com ele								5			2	7
MAR5 – Expressa oralmente ou faz carinho/brinca/interage com o SDI									1			1
MAR6 – Protege o SDI no seu direito de se deslocar na sala e de buscar interação com o grupo classe								1				1
MAR7 – Interpela o SDI a fazer a atividade, a partir do enunciado oral, sem a sua ajuda: relação do desenho/pista inicial				1				2				3
MAR8 – Pede que o aluno apresente sua produção, reconhecendo-o afirmativamente				1				2	1			4
MAR9 – Dá modelos de linguagem oral, sem ressaltar o modelo não convencional de fala, constringendo-o								1				1
MAR10 – Limita oportunamente, inclusive, às vezes, pela busca da reflexão do SDI sobre sua própria atitude, seja agressiva, arremesso de material, derrubar lápis ou folha					1			4	7	4		16

(continuação)

PROFESSORA		P1					P2					SUB TOTAL
EPISÓDIOS INTERATIVOS	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5		
MAR11 – Apela para que o SDI retrate-se, pela sanção reparadora, com o colega quanto ao comportamento agressivo							1	2	1		4	
MAR12 – Explica-se e solicita ajuda do grupo quanto à ação em curso ou a próxima ação na gestão da aprendizagem em processos de integração				2			3	4			9	
MAR13 – Provoca a atenção e o engajamento do SDI, a partir da valorização de sua subjetividade: desenho de animal preferido							1	3	2	4	10	
MAR14 – Encoraja o SDI a participar da pintura no corpo, dando-lhe visibilidade	1						1				2	
MAR15 – Elogia o sujeito para afirmá-lo	1			1	2						4	
MAR16 – Compartilha com o SDI o mesmo material que entregou aos outros	1				1						2	
MAR17 – Explica, demonstrando a ação que estava sendo realizada com ela e com o sujeito	1		1		1						3	
MAR18 – Provoca a integração do SDI com o grupo pelo assemelhar-se	2									3	5	
MAR19 – Prioriza ajudar ao SDI e indica que os demais alunos façam a tarefa sem a sua ajuda						1		1			2	
MAR20 – Oferece material didático pedagógico para ação a ser realizada pelo SDI	1				2			1			4	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>94</b>	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Pelo exposto nas duas tabelas da mediação docente acima (06 e 07), vemos que na mediação MSC predominaram os procedimentos de terceirização da mediação pela docente com a cuidadora (MSC3 – com 8 de frequência<sup>49</sup>); de invisibilidade do S1/S2, ignorando-o na ação feita pelo grupo (MSC4 – 5); e de repreensão autoritária do S1/S2, com excessiva diferenciação de S1/S2 perante o grupo (MC5 – 4).

Na mediação MAR, estiveram mais presentes na ação pedagógica os procedimentos de limitar o S1/S2, oportunamente, e contra a agressividade em sala de aula (MAR10 – 16); de provocar a atenção e o engajamento com a tarefa proposta pela valorização da subjetividade – interesses e preferências, sobretudo (MAR13 – 10); e de solicitar ajuda do grupo-classe para mediar face a face com o S1/S2, procedimento este com fins de gestão da classe para trabalharem de forma adequada e mais autonomamente, sem a mediação direta da professora, de modo que ela pudesse mediar com S1/S2 (MAR12 – 9).

Tais procedimentos buscavam otimizar a construção do conhecimento com S1/S2, construir ou intensificar os vínculos entre professora e aluno (S1 e S2); dar conta da gestão do comportamento discente na classe e atuar na melhoria das FPS (atenção, por exemplo) e da apropriação de estratégias sócioafetivas (MOTA ROCHA, 2002) por S1/S2, como o controle ou o autocontrole, pelo limitar da agressividade perante o outro, quando em situação de frustração, desagrado, divisão da professora com os demais sujeitos, ou mesmo da impertinência da tarefa ao educando. Constatamos, pois, a grande quantidade e o rico repertório de procedimentos, com ênfase na mediação do tipo MAR, e o fato de se tratar de importantes questões para o fazer docente e a Educação Inclusiva.

Os procedimentos de dar explicações aos S1/S2 (MAR2 – 2); de proteger o direito de deslocamento e de buscar interações (MAR6 – 2); de pedir ao aluno que se apresente, reconhecendo-se afirmativamente (MAR8 – 4); de elogiá-lo (MAR15 – 4); cumprem importante função no processo de afirmação do sujeito, sendo valioso na ressignificação de subjetividades, ampliando as subjetividades assertivas de S1 e de S2.

Os procedimentos de solicitar ajuda ao grupo, para gestão da aprendizagem em processos de integração (MAR12 – 9); de compartilhar o mesmo material didático-pedagógico (MAR16 – 2); e de provocar integração pelo assemelhar-se (MAR18 – 5) foram fundamentais à construção do pertencimento. Tais procedimentos constituem ação pedagógica em pedagogias crítico-dialéticas, no entanto, apresentaram pouca frequência nos episódios analisados. Contrariamente, não observamos situações nas quais a mediação pedagógica

---

<sup>49</sup> A partir de então, os numerais colocados ao lado dos tipos de procedimento dirão respeito à frequência deles na mediação em foco.

tivesse como norte a ressignificação da posição subjetiva dos sujeitos com deficiência no grupo-classe, de modo a problematizar os estereótipos de normalidade/deficiência. Vejamos a Tabela 08, de mediação pedagógica das cuidadoras:

Tabela 08 – Mediação pedagógica das cuidadoras

(continua)

MEDIÇÃO SEGREGADORA-CONFORMISTA	CUIDADORA	C1					C2					SUB TOTAL
	EPISÓDIOS INTERATIVOS	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	
	MSC1 – Escolhe material didático pelo SDI	1	1			1						
MSC2 – Desencoraja a leitura das letras do nome dos animais					1						1	
MSC3 – Limita o SDI fisicamente, impedindo a sua saída inoportunamente	1	1						2			4	
MSC4 - Pega na mão do SDI para pintar dentro do contorno da figura				1	1						2	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	
MEDIÇÃO POUCA AFIRMATIVA- DE RESISTÊNCIA	MAR1 – Insiste oportunamente no agir da criança: fazer desenho, relacionar nome e palavra	1				2		2				5
	MAR2 – Limita o SDI nas ações indevidas, como amassar atividade e jogar				1	1					2	
	MAR3 – Busca oferecer alguns materiais didáticos (lápiz de pintar), na tentativa de implicar SDI na atividade	1	1		1	2	1	2				8
	MAR4 – Insiste na participação do SDI na atividade individual ou coletiva	1	1	2	3	1	1	4			1	12
	MAR5 – Encoraja o SDI a participar de pintura no desenho da tarefa	1	1		1	1	1					5

(continuação)

CUIDADORA		C1					C2					SUB TOTAL
		E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	
MEDIACÃO POUCO AFIRMATIVA – DE RESISTÊNCIA	MAR6 – Elogia a produção do SDI na tarefa: pintura de desenho impresso				1	1	1					3
	MAR7 – Cuida das necessidades fisiológicas do SDI: ir ao banheiro, oferecer água e lanche, dentre outras	1	1	3	1	1	1	4	1			13
	MAR8 – Encoraja a identificação do numeral com o SDI						1					1
	MAR8 – Orienta o SDI a fazer algumas ações em busca de sua autonomia: pegar lápis no chão, comer sozinho		1	2	3							6
	MAR9 – Solicita que o aluno olhe para a professora, quando está mediando à atividade para o grupo			6	1							7
	MAR10 – Incentiva a oralidade do SDI, solicitando a repetição de nomes				2	1						3
	SUBTOTAL	5	5	14	12	8	6	12	1		1	66

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Ao analisar a tabela acima, vemos a predominância dos procedimentos de limitação física e inoportunamente de S1/S2 (MSC3 – 4); e de escolha do material didático-pedagógico por S1/S2 (MSC1 – 3) na mediação do tipo MSC. No caso da mediação do tipo MAR, tivemos maior presença de procedimentos, em que havia cuidado das necessidades fisiológicas (MAR7 – 13); insistência para a participação de S1/S2 na atividade (MAR4 – 12), ou de oferecer materiais didático-pedagógicos para implicá-lo com a tarefa (MAR3 – 8); e de solicitar a atenção da criança, quando da explicação da tarefa (MAR9 – 7).

Para ilustrarmos a *Mediação Segregadora-Conformista*, trazemos um Episódio Interativo (EP1), referente às atitudes P2/S2, descrito em prosa. Durante uma aula expositiva sobre a temática “Memória visual”, a P2 trabalhou com o grupo-classe a escrita das palavras no livro didático, a partir do uso apropriado da letra “r”, tendo S2 ficado com (MSC3).

Durante a exposição da atividade, P2 solicitou que cada aluno escrevesse seu nome completo no caderno de assinatura: “- *O caderninho está passando. Assinar o nome completinho. Bora lá!* (dirigindo-se aos alunos)” (MSC6). Essa ação configurou mediação pedagógica do letramento escolar no evento de letramento *Lista de presença*, e a alfabetização, pela escrita do nome próprio, ou seja, mediação com a escrita como FPS.

Enquanto assinavam, e havia chegado à vez de Luiz assinar, a docente, prontamente, passou o caderno adiante (MSC6). Luiz foi, assim, ignorado pelos colegas, e a docente finalizou o evento se dirigindo à turma e interpelando: “*Todo mundo assinou?* (sem perceber se S2 tinha participado da ação, juntamente com C1)”. Vemos, pois, a desafiliação de Luiz na ação do grupo-classe, e a negação da escrita como bem simbólico.

Nesse caso, percebemos o processo de diferenciação da ação docente, pautada no critério de deficiência/normalidade, quando pediu a confirmação ao grupo e ignorou o S2. Justamente a escrita do prenome, que se constituía zona potencial para Luiz, que estava no nível de escrita pré-silábico. A invisibilidade, produzida pela docente, inconscientemente, constitui ensinamento para a estigmatização dos alunos na escola pública.

Na mesma direção, identificamos que P1 dava mais ênfase à participação de Caio em algumas atividades coletivas, no entanto, com propostas diferenciadas e com menos qualidade:

#### **EPISÓDIO 1 – P1/S1**

*P1– Nós temos aqui uma das pinturas que os indígenas fazem.*

*[A professora perguntou se Caio estava vendo.]*

*P1– Essa pintura é dos Guaranis. Vejam! Nos braços, no corpo, nas pernas.*

*P1– Vamos fazer no braço, Douglas?*

*P1– Caio, só falta você!*

*P1– Vou pedir para reproduzirem numa folha*

*[Professora se referia à produção do desenho mimeografado do índio por C1]*

A professora, a despeito de ter buscado interagir e encorajar S1 a se implicar na realização da pintura (MAR4), nas tentativas de fazer a integração S1/grupo, terceirizou a mediação de Caio com C1 (MSC3) e diferenciou, em termos de menor qualidade, inclusive, a tarefa de S1, daquela solicitada ao grupo-classe (MSC6). É muito mais significativo pintar, por si mesmo e com os dedos, no próprio corpo, do que colorir desenho mimeografado, feito por outrem. A intenção docente, portanto, parece ter sido a de oferecer visibilidade a S1, mas se contradiz, produzindo segregação e conformando-o a uma posição de isolamento.

Na intenção de ilustrarmos a *Mediação Afirmativa de Resistência (MAR)*, apresentamos o Episódio Interativo (EP2) com P2/S2, no qual teve 25 procedimentos de ação desse tipo de mediação, enquanto C2 teve 12 ações de MAR, revelando-nos um indicativo salto qualitativo na implicação docente com a mediação direcionada a S2 em detrimento da terceirização da mediação. Tratava-se de uma aula expositiva, iniciada com leitura deleite de uma história, feita por uma das alunas e, posteriormente, relida pela professora.

Em seguida, P2 solicitou a participação do grupo-classe para o estudo de “Sinônimos”, utilizando-se do livro para atividade de sala e, para casa, fez uma atividade escrita no quadro. Durante a exposição, observamos que Luiz aparentava estar descontente com a atenção que a cuidadora estava dando a Biel (outro aluno com deficiência, que não é sujeito direito desta pesquisa), e se levantou:

#### **EPISÓDIO 2 – P2/S2**

**P2**– *Vai pra onde?*

**P2**–*Mamãe já vem!*

*[A professora se abaixa e ficou em frente a Luiz. Ele empurrou a mão dela, expressando irritação]*

**P2**– *Me dá um beijo, Luiz [se recusou a dar a mão à professora]*

**P2**– *Faz a atividade!*

*[referindo-se a uma tarefa de relacionar desenho e pista inicial]*

*[Luiz continuou segurando o desenho com uma das mãos].*

**P2**– *O que é isso?*

*[apontou para o desenho de Luiz]*

**Luiz**: *Iote*

*[referindo-se ao coioote desenhado]*

**P2**– *Coiote!*

**P2**– *Cadê? Quem é o Coiote aqui?*

*[Professora pegou na mão de Luiz e sorri para ele]*

**P2**– *Olha o D de dente de Luiz*

*[Luiz empurrou a atividade e se negou, mais uma vez, a fazer]*

**P2**– *Olha o “D” –*

**P2**– *é assim, é. Ah!*

**P2**– *Olha o “D”.*

*[Professora sorriu e saiu de perto de Luiz]*

Vemos que P2 assumiu a mediação pedagógica com significativa participação, buscando agir sobre o comportamento dispersivo de S2, impedindo a sua saída inoportuna (MAR3). Mesmo diante da atenção direcionada ao grupo-classe, P2 esteve atenta às atitudes de S2 em relação às interações com o grupo-classe e com a cuidadora, responsabilizando-se pela gestão da classe, inclusive, por S2. Procurou ainda criar vinculação e acalmá-lo na permanência em sala (MAR4), em relação à chegada da mãe, para buscá-lo. O gesto demonstrado por P2, quando se abaixou e ficou diante de S2, sinalizava, também, a intenção de



demonstrar suporte emocional, além de ter solicitado carinho (MAR4), na tentativa de se vincular, buscando descobrir a irritabilidade de Luiz.

Dentre muitas atividades propostas por P2, houve apelo para que Luiz participasse das atividades planejadas, com a intenção de atuar na ZDP de S2, com a ação sobre a escrita – simbolismo de segunda ordem, especificamente, encorajando-o a relacionar o desenho do dente à letra inicial (d), do seu nome, na tentativa de interpelá-lo (MAR7). Entretanto, houve mais uma negação de S2 em continuar a atividade e, como havia iniciado a aula, fazendo um desenho, este segurava a folha com muito cuidado.

Para continuar a mediação, P2 buscou reconhecê-lo afirmativamente (MA8), valorizando a sua produção, quando lhe pediu para ver o desenho feito, tentando encorajá-lo (MA14) e visibilizá-lo, além de fazê-lo se expressar pela linguagem conceitual, necessidade de S2.

Passemos a análise do mesmo episódio EP2, com recorte na MAR, assumida por C1, no mesmo contexto de aula, em que, durante a leitura de histórias e atividades de Português, Luiz aparentava estar insatisfeito com a cuidadora, por compartilhar atenção e mediação com Biel, sujeito com Autismo. Descreveremos como ocorreu aquele episódio:

#### **EPISÓDIO 2 – C2/S2**

**Cuidadora** – Não vai, não.

**Cuidadora** – Toma aqui, desenha.

*[Luiz usava a mão esquerda para desenhar e fez rabiscos na folha, usando lápis de cor. Ele entregou o lápis a cuidadora, para que ela desenhasse na folha dele.]*

**Cuidadora** – Espere aí

*[A cuidadora se levantou, para pegar material didático no armário, e Luiz correu para mostrar o desenho a sua colega. As crianças tentaram segurá-lo, controlando-o no espaço físico da sala ]*

**Cuidadora** – Chega, pra gente terminar!

**Cuidadora** – Vamos desenhar um carro (dirigindo-se ao Luiz)

**Cuidadora** – Pinta o dente

*[A cuidadora insistiu, para que ele retomasse a atividade].*

**Cuidadora** – Vamos pintar o dente

*[Nesse momento, a professora tentou aproximação com Luiz novamente, se dirigindo à produção do sujeito]*

**Cuidadora** – Olha Luiz, vamos fazer aqui, oh!!!

**Luiz** – ah! –

*[Luiz, irritado, empurra a mão da cuidadora, se negando a fazer a atividade]*

Vemos que C1 participou, com considerável frequência, de 12 ações de MAR, sendo este um dos eventos de relevante contribuição, para implicação e envolvimento de S2 com a aprendizagem, ainda que referente aos simbolismos de primeira ordem (desenho). A

irritabilidade de S2 era visível, também porque estava dividindo a atenção da mediadora com outra criança: importante aspecto educativo para S2.

Entretanto, mesmo diante da pressão e resistência de S2 em se implicar com C2 e com a proposta de ensino, C2 o limitou, adequada e oportunamente, várias vezes (MAR3), ao passo que insistiu, reiteradamente, na interação entre ambos (MAR1) e na continuidade da proposta (MAR14), inclusive, havia dado explicações (MAR2), ofereceu opções de materiais didáticos (MAR3), especificamente, um porta-lápis, com diversas cores, e insistiu (MA4) para a conclusão exitosa na tarefa.

Tendo em vista que a proposta inicial era trabalhar com as FPS de leitura e escrita, partindo de uma atividade de pintura do dente e a relação grafema/fonema, com a pista inicial da letra “D”, constatamos que, mesmo havendo certa insistência em permanecer na atividade, nesse episódio houve uma considerável hesitação, por parte de S2, para se manter na atividade e concluir outras.

No entanto, ressaltamos a importante contribuição de C2, na tentativa de buscar meios para interação e vinculação do S2 em suas pertinentes atuações dentro das condições objetivas que lhes eram permitidas. Entretanto, esse dado se refere ao episódio no qual S2 gostaria que a cuidadora fosse ter uma dedicação exclusiva para ele. Evidenciamos que a cuidadora, por estar diretamente em contato com o sujeito, podendo ou não compartilhar a sua atenção com os demais, retoma a discussão referente aos profissionais que devem estar habilitados à mediação pedagógica com os sujeitos com ou sem deficiência.

Defendemos, com base nas análises feitas nesta pesquisa, que, em cada sala, na qual existam sujeitos com deficiência, devemos ter duas professoras com formação em Pedagogia, atuando, de forma colaborativa e em processos de integração e de diferenciação, não pelo critério da normalidade/deficiência, mas no sentido de promover mediações capazes de possibilitar aos sujeitos, indistintamente, contemplando-os em suas subjetividades e em suas ZDP.

Passemos ao EP3, em que a professora iniciou a leitura deleite da história dos *Três porquinhos* com o grupo-classe e, em seguida, entregou o livro de Português para Caio, tendo diferenciado o livro (MSC6). Nessa aula, houve uma considerável participação da mediação da cuidadora na proposta de alongamento e relaxamento corporal, proposta por P2. Vejamos no EP3, a MAR de C1:

### **EPISÓDIO 3 – EP3 / C1**

***Professora – Vou entregar o livro de português!***

[Caio rabiscou o livro da EJA que recebeu e a coleguinha mostrou as letras do livro, imitando a mediação da professora]

**Cuidadora** – Quer água?

[A cuidadora ofereceu água para Caio, sem repreendê-lo por riscar o livro]

[A cuidadora limpou a boca de Caio. Enquanto isso, a professora estava fazendo a mediação da escrita com uma criança que estava por trás de Caio, sem fazer com ele]

**Cuidadora** – Pegue a caneta, Caio.

[Caio voltou, pegou o lápis do chão e o colocou na mesa]

**Cuidadora** – Isso! Oh, caiu de novo! Dê pra tia. Preste atenção, pegue a canetinha no chão.

[Caio entregou o lápis para a cuidadora]

**Cuidadora** – Olha a tia ensinando alongar!

**Professora** – Agora, a próxima mão, Caio.

[Referindo-se ao exercício de alongamento, proposto para toda a turma]

**Cuidadora** – A outra mão. Olha pra tia.

[Caio colocou as duas mãos na cabeça, sorriu e olhou para professora]

**Cuidadora** – Solta a mão!

[Caio solta as duas mãos, elas ficam abertas no ar e ele sorrindo. Levanta-se e encosta a cadeira na colega atrás, sem querer]

**Cuidadora** – Olha pra tia.

**Professora** – Pra frente, pra trás. Pro lado e para o outro.

[Caio segurou as mãos na cabeça e não sabia fazer o movimento do lado para o outro]

**Cuidadora** – Olha! Caio, olha!

**Professora** – Pra relaxar, mas é bom fechar os olhos. Vai relaxando.

**Cuidadora** – Bora, Caio.

[Caio estava olhando o livro, mas, ao ouvi-la, imediatamente, colocou a mão na cabeça e sorriu]

**Professora** – Coloca as duas mãos atrás. Respira!

[Caio estava passando as páginas do livro]

**Cuidadora** – Olha tia fazendo!

[Recolhe o livro e pede para Caio olhar para professora]

**Professora** – Olha, Caio! A mão aqui!

[Caio coloca a mão na cintura e repete o movimento]

**Professora** – Mão pra cima assim. Estica!

[Caio tentou repetir o movimento]

**Cuidadora** – Oh! A mão vai! Estica!

[Caio olhava bem para cuidadora, sorria e levantava os braços]

**Professora** – Outro movimento. Devagar, olha. Ombros para trás e para frente.

[Caio apenas olhou]

**Cuidadora** – Caio

[Caio apenas olhou]

**Cuidadora** – Levanta, Caio!

**Professora** – Fiquem de cabecinha baixa. Quando eu vier, trago o som e a gente escuta música.

[Crianças batem palma]

[Caio repete a ação e também bateu palmas]

**Professora** – Prestem atenção. Depois a tia vai colocar a música e vocês vão ouvir. Não quero ver ninguém de pé, nem conversando.

[Professora estava se referindo à música que iriam ensaiar, para apresentação na escola]

Referimo-nos ao EP3 como um dos mais significativos episódios de C1, pela brilhante atuação e suas recorrentes atitudes na sala de aula, quando solicitou que S1 olhasse para a professora, quando esta estava mediando com o grupo-classe, objetivando integrá-lo com o grupo, em uma ação coletiva (MAR9). Houve, em vários momentos, a insistência de C1 para S1 tentar reproduzir os movimentos que a P1 estava orientando, quando fez alongamento no decorrer da aula, ou seja, para a imitação de modelos do professor (também autoridade institucional da turma), como instância importante de aprendizagem de vários saberes.

Houve intenção colaborativa nesse episódio, visto que C1 tentava orientar o S1 ao desenvolvimento da autonomia e à consciência corporal (MAR8), ajudando-o muito intensa e insistentemente, quando não conseguia fazê-lo por si mesmo (MAR4), inclusive, para permanecer com foco no objetivo da ação docente, proposta a todos.

Ressaltamos ainda a relevante atuação de C1 nas necessidades fisiológicas de S1 (MAR7) e consciência de sua atribuição na classe, quando ofereceu água, toalha para secar a boca e alimentação, no momento do lanche, produzindo respeito na ação pedagógica e bem-estar com o outro. Destacamos que S1 tem melhorado sua autonomia, a partir dessas atitudes valorosas. Vejamos, a seguir, a análise da tabela 09 – Síntese da mediação pedagógica das professoras e cuidadoras:

Tabela 09 – Síntese da mediação pedagógica das professoras e cuidadoras

TIPO DE MEDIAÇÃO	P1					P2					SUB TOTAL : 114
	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	
	Segregadora-Conformista (MSC)	1	2	1	2	0	8	5	1	0	
SUBTOTAL	6					14					
Pouco Afirmativa de Resistência (MAR)	7	0	3	4	12	2	25	21	7	13	94
SUBTOTAL	26					68					
Predominância por episódio interativo	M A R	M S C	M A R	M A R	M A R	M S C	M A R	M A R	M A R	M A R	
Predominância geral	Pouco Afirmativa de Resistência (MAR)					Pouco Afirmativa de Resistência (MAR)					
TIPO DE MEDIAÇÃO	C1					C2					SUB TOTAL : 76
	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	E P 1	E P 2	E P 3	E P 4	E P 5	
	Segregadora-Conformista (MSC)	2	2	0	1	3	0	0	2	0	
SUBTOTAL	8					2					
Pouco Afirmativa de Resistência (MAR)	5	5	14	12	8	6	12	1	0	1	66
SUBTOTAL	44					20					
Predominância por episódio interativo	M A R	M A R	M A R	M A R	M A R	M A R	M A R	M S C	-	M A R	
Predominância geral	Pouco Afirmativa de Resistência (MAR)					Pouco Afirmativa de Resistência (MAR)					

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020)

Pelo exposto na tabela 9, vemos a predominância da *Mediação Afirmativa de Resistência (MAR)* nos quatro sujeitos analisados: P1, P2, C1 e C2. No caso da mediação docente, tivemos 94 ações de mediação MAR, mais do que quatro vezes a MSC em detrimento de 20 MSR, perfazendo 114 ações docentes. No caso da mediação das cuidadoras, tivemos 76 ações de mediação, sendo 10 de mediação MSC em oposição a 66 do tipo MAR, mais do que seis vezes, totalizando 76 ações.

Isso significa que a professora esteve menos vezes com os S1/S2, quando o fez, construiu uma mediação mais qualitativa do que a das cuidadoras. Importante ainda foi criar as condições adequadas ao trabalho docente, de modo que aqueles com melhor preparo pudessem ajudar os alunos com mais fragilidades. Quando totalizamos as ações docentes e das cuidadoras, temos 190 ações de mediação pedagógica.

Na mediação docente, ressaltamos que no quinto episódio de mediação docente não houve a presença de nenhuma ação conformista. Vale dizer que a MSC emergiu no episódio de P1 e no primeiro de P2. Houve progressos importantes no agir docente nas sessões seguintes: as melhores mediações ocorreram no quinto episódio de P1, e no segundo, terceiro e quinto episódios de P2.

Já no caso das cuidadoras, C1, especificamente, apresentou os melhores episódios de MAR, foram: o terceiro – com nenhuma ação da mediação MSC; o quarto; e em menor proporção o quinto, visto que a docente assumiu a mediação. Com C2, isso ocorreu no primeiro e segundo episódios.

Quando analisamos, comparativamente, a responsabilização da mediação entre docentes e cuidadoras com S1/S2, observamos que em C2 não houve ação mediadora no EP4 e apenas uma ação no EP5, pois a docente assumiu a mediação. Isso significa que, ao final da pesquisa, P2 se implicou mais com S2, ao ponto de ter feito 68 ações de mediação MAR, tendo importantes progressos: de implicação, para mediar, não terceirizando a mediação, e de produzir acertos na construção da ZDP do S2. Desse modo, a disponibilidade de agir e aprender no fazer docente, assim como a atitude de planejar as propostas de ensino, otimizaram tal avanço.

Também identificamos que C1 teve maior êxito na ação pedagógica, com 44 ações na MAR. Iniciou, timidamente, progrediu no terceiro e quarto episódios e retrocedeu um pouco no quinto, mas não a ponto do que ocorreu até o segundo episódio. Ademais, C1 também assumiu a responsabilidade da mediação. É importante assinalarmos que tais resultados promissores ocorreram quando na mediação face a face com S1/S2, em oposição ao que vimos na mediação grande grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta pesquisa, analisamos a mediação pedagógica docente/cuidador com a alfabetização, o letramento e a subjetivação/subjetividade de alunos com Deficiência Intelectual em salas de aula da Educação Inclusiva.

A análise das condições sociais familiares, produtoras de subjetividades, contribuição desta pesquisa, nos permitiu afirmar que é pela mediação e pelo olhar para o sujeito, em sua totalidade, que foi possível identificarmos as habilidades em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de Caio e de Luiz, quando se constituíam pela mediação familiar e escolar.

Assim, em contexto de infantilização, de pouca presença de artefatos culturais e com maior fragilidade no letramento familiar e mesmo escolar; a ausência do dever de casa; de controle ou pouca abertura para a construção de vínculos e laços familiares e extrafamiliares, como o brincar na rua, o sujeito Caio apresentou, durante a pesquisa, subjetividade relativamente assertiva.

Em contrapartida, contextos familiares, em que havia aposta na ação e na afirmação do sujeito, maior interação em práticas sociais e letradas, com mediadores qualificados, encorajamento à prática social, com artefatos culturais, com destaque ao letramento literário familiar, e até religioso, a presença de dever de casa, de vínculos e laços sociais qualificados em casa, na escola e com vizinhos, inclusive, pelo brincar na rua, identificamos a presença da subjetividade assertiva, no caso de Luiz.

Em qualquer um dos casos, no entanto, atitudes de aposta nos sujeitos, em maior ou menor proporção, e do reconhecimento da contribuição da escola na constituição intersubjetiva e na democratização de bens culturais, como a leitura e a escrita, pela alfabetização e pelo letramento, foi verificada. Isso significa que as famílias apresentaram desejo pela escola pública de qualidade para seus filhos.

Ressaltamos, aqui, a necessidade da aposta, ao que nos parece familiar, sobretudo nos benefícios da alfabetização e do letramento na Educação Inclusiva, sabendo que as pessoas com Deficiência Intelectual necessitam e podem se beneficiar de práticas letradas socialmente relevantes; se compararmos com outros contextos mais isolados, isso seria difícil de acontecer, a exemplo do letramento literário familiar de Caio.

Assim, pelo recorte analítico dos contextos e processos sociais, nos quais os sujeitos com Deficiência Intelectual se constituem como sujeitos, afirmamos que as condições sociais, familiares e escolares contribuem, sobremaneira, com a produção de subjetividades nos sujeitos em foco, aspecto observado em pesquisadores como Charlot (2000), Mota Rocha (2002), Kassir (2000) e Padilha (2000).

Os resultados apontaram para a contribuição da escola na reprodução da ideologia da deficiência/normalidade, numa lógica binária, nos campos da alfabetização e do letramento nas relações sociais intraclasse, respaldadas pela predominância das concepções de deficiência como privação cultural, de Alfabetização, como sistema de códigos, e de letramento autônomo.

Constatamos a predominância da mediação pedagógica segregadora-conformista junto aos indivíduos com Deficiência Intelectual, pela negação da ação sobre a escrita, diferentemente dos alunos sem deficiência, autorizados para tanto, no caso da mediação pedagógica grande-grupo. Nesse contexto, essa concepção de deficiência não permitiu a afirmação dos sujeitos com deficiência, fato que teve a colaboração de ações pautadas numa perspectiva alfabetizadora de sistema de código e de letramento como autônomo: sabemos que esse tipo de letramento é uma forma de classificar pessoas em empoderados e de pensamento elaborado e, por outro lado, os que não se apropriaram da escrita enquanto primitivos, de raciocínio incipiente, impossibilitados para tanto.

Os sujeitos com deficiência foram relativamente afirmados, no entanto, apenas nos saberes pertinentes às estratégias sócioafetivas, culturais e metacognitivas (MOTA ROCHA, 2002) no que diz respeito à construção do oralidade/oral. Houve, portanto, a produção de barreiras atitudinais, pela mediação docente, que realizou, em muitas ocasiões, a pedagogia da negação do direito à ação sobre a escrita e às interações com os alunos sem deficiência do grupo-classe.

Identificamos uma espécie de *terceirização da mediação* da professora para a cuidadora ou, ainda, pouco mobilizadora do potencial cognitivo do sujeito com Deficiência Intelectual, quando feita por ambas. Tal processo intensifica a desafiliação e o distanciamento dos bens simbólicos, a exemplo da escrita, dos indivíduos com Deficiência Intelectual, tendo como significado a reprodução de estereótipos de normalidade/deficiência nas relações sociais com o grupo-classe na escola, justamente o contrário do que defende a política de educação especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

No entanto, quando a mediação estava destinada aos alunos sem deficiência do grupo-classe, a mediação docente focalizava a ação sobre a escrita, ainda que numa perspectiva de



sistema de códigos, e também de letramento autônomo, com ênfase nos aspectos figurativos ou perceptivos e com a imposição da relação grafema-fonema. Isso em detrimento do trabalho fundamentado na perspectiva dialógica de alfabetização, inspirado na Psicogênese e nos Novos Estudos do Letramento, com o conceito de letramento ideológico.

A mediação pedagógica no grande-grupo contribuiu, assim, com a produção da alteridade classificatória na sala de aula, com estratégias pedagógicas classificatórias, por exemplo, agrupando os alunos sem deficiência em posições subjetivas de relativa afirmação, ao passo que os indivíduos com Deficiência Intelectual, assumiam posições subjetivas de inferiorização, como vimos, configurando regimes de exceção e estigmatização no interior da classe, aspecto observado em investigações de Linhares (2014) e Figueiredo (2008).

O fato de os indivíduos com Deficiência Intelectual estarem em final do processo de aquisição da oralidade/oral, em termos de linguagem conceitual e como simbolismo de primeira ordem, pode explicar, em parte, tal reprodução, já que é muito difícil identificar o início da gênese de apropriação da escrita e mediar com alunos nessa etapa de apropriação, aspecto confirmado em outras investigações (MOTA ROCHA, 2002; MELO, 2018; LIMA, 2008; SOUZA, 2010; NUNES, 2019).

Ademais, é possível que os indivíduos em foco precisem melhor consolidar a aquisição da oralidade/oral como simbolismo de primeira ordem ou ampliar sua expressividade nas relações sociais. Tal aspecto é uma importante condição para a professora intensificar a mediação com a construção mediada com a escrita, como sistema de representação, isso do ponto de vista da alfabetização. De todo modo, isso não deveria ser motivo, para que os indivíduos com Deficiência Intelectual não fossem encorajados a atuarem sobre a leitura e a escrita, sobretudo, se articulados a eventos e práticas de letramento, sendo afirmados como sujeitos, e como sujeitos linguísticos de direito à alfabetização e ao letramento por excelência.

Em relação ao grupo-classe, observamos que estes também tinham desafios educacionais importantes a serem abordados na mediação pedagógica da professora, inclusive, podendo alguns alunos com deficiência atuarem como mediadores da aquisição de seus pares, o que não ocorreu.

A presença do cuidador em sala de aula contribuiu nessa direção, configurando ações pedagógicas paralelas na sala de aula e com ênfase na diferenciação dos sujeitos pelo critério de normalidade/deficiência, em detrimento da construção do conhecimento mediada socialmente por todos os sujeitos envolvidos e levando em considerando as zonas de desenvolvimento proximal de cada um.

Nesse aspecto, a mediação da cuidadora com os alunos com deficiência, sendo segregadora-conformista, esteve fundamentada, predominantemente, na concepção de deficiência como perspectiva da privação cultural, na qual a diferença do aluno com deficiência é transformada em desvio impeditivo à apropriação da leitura e da escrita, inclusive, de responsabilidade do próprio sujeito. Por outro, também tal mediação é agravada pela perspectiva de alfabetização como sistema de códigos e de letramento autônomo, em que a classificação de sujeitos e a ênfase nos aspectos psicomotores são imperiosas, o que resulta na objetificação de sujeitos e da linguagem escrita. A esse respeito, é preciso a compreensão de que a educação linguística envolve, necessária e inseparavelmente, a produção de sujeitos e de discursos.

Além disso, a mediação entre a cuidadora e os alunos com deficiência apontava para presença de ações pedagógicas diferenciadas, com qualidade inferior ao proposto ao grupo, com maior ênfase nas FPS, como a leitura e a escrita. Houve, assim, maior ênfase ao processo de diferenciação do que ao processo de integração nas relações sociais intraclasse, fundamentados no critério de deficiência/normalidade, não nos níveis psicogenéticos de escrita, por exemplo, para a construção da ZDP.

No entanto, quando a mediação pedagógica ocorria face a face, observamos a predominância da mediação pedagógica afirmativa de resistência. Os dados apontam ainda para uma descontinuidade entre as concepções docentes e as ações: as concepções demonstram graves fragilidades, no entanto, as ações docentes nos parecem mais adequadas.

Ainda assim, os dados indicam, portanto, importantes fragilidades na formação com todos os alunos, e não apenas para os sujeitos com deficiência. Reafirmamos a condição de direito da professora em foco a uma formação crítico-emancipatória, em que todas as diferenças possam ser lidas num princípio de horizontalidade e as condições objetivas mínimas do trabalho escolar.

Assinalamos que as ações da SEDUC, da escola e mesmo da professora/cuidadora, perante o trabalho escolar com a Educação Inclusiva, ainda que relevantes, têm sido insuficientes. Dentre estas, mencionamos a contratação de cuidadores; a formação pedagógica com tais quadros; a busca por interagir com os alunos com deficiência; os objetivos e as ações para aprimorar a aquisição da oralidade/oral; iniciativas de agregar a produção cultural nas e com as escolas; o reconhecimento das próprias dificuldades formativas e de mediação das docentes com tais sujeitos; a disposição para atuar melhor ou para aprender sobre isso e o desempenho das professoras e das cuidadoras na mediação pedagógica em pequeno-grupo, sobretudo P2 e C1.

Tais aspectos têm sido confirmados em várias pesquisas acerca da Educação Inclusiva (MELO, 2016). Nesse contexto, os dados confirmam que as ações docentes parecem apontar para a bricolagem pedagógica e as estratégias de sobrevivência docente e de cuidadores, em contexto de intensa precarização e de altas demandas e exigências do trabalho docente (CHARLOT, 2013).

Assim, os dados apontam para a contribuição da escola na reprodução da ideologia da deficiência/normalidade no campo da alfabetização e do letramento nas relações sociais com o grupo-classe, pela inferiorização dos indivíduos com Deficiência Intelectual e pela afirmação dos sem deficiência com a ação escrita. Tal fato tem consonância com processos sociais mais amplos, já que a própria sociedade classificatória desautoriza esse protagonismo letrado por parte dos indivíduos com Deficiência Intelectual, com raríssimas exceções.

Ressaltamos, ainda, que a educação contra a barbárie baliza a produção científica em foco. Sabemos que os sujeitos com Deficiência Intelectual foram alvo, historicamente, de genocídios, como o Nazismo produziu, com fortes indícios de estar de volta, diante dos retrocessos ético-políticos fascistas, observados no Ocidente e no Brasil. Algumas políticas educacionais ilustram essa afirmação.

Ademais, a análise microgenética da mediação pedagógica de professoras e cuidadoras com os sujeitos com Deficiência Intelectual e os demais do grupo-classe, em processos de alfabetização, letramento e subjetivação, é uma importante contribuição à pesquisa e ao ensino sócio-histórico. Em última instância, problematiza, de modo contundente, o ainda tão presente hiato entre sujeito e língua na nossa formação educacional.

Os dados, especificamente os procedimentos de mediação em processos de diferenciação/estigmatização, integração e afirmação, evidenciam a indissociabilidade e a necessária interdependência entre a apropriação da leitura e da escrita, além da constituição intersubjetiva nos processos sociais escolares. Processos estes excludentes, como evidenciamos na mediação segregadora-conformista, configurando regime de exceção intraclasse, aspecto que se relaciona com o que Linhares e Figueiredo (2014) identificam em investigação precedente; ou, em oposição, processos sociais afirmativos de resistência, quando pela busca da construção de escolas e culturas acolhedoras.

Essa dimensão de currículo e de função social da escola merece ser investigada, a exemplo desta pesquisa, sobretudo se compreendem a dialética das dimensões social e singular do humano. Assim, esta investigação explicitou, pois, uma importante contradição, na qual a Educação Inclusiva ora contribuiu para a legitimação da exclusão social – como a desafiliação e a negação da ação qualificada e socialmente referenciada com a leitura e a

escrita pelos SDI, ora atuou como ação política de ressignificação de subjetividades pela afirmação e resistência nas relações sociais construídas na e pela escola pública, tendo contribuído com as transformações culturais na direção de escolas e sociedades acolhedoras.

Como implicações pedagógicas, apontamos a necessidade da presença de dois docentes por sala de aula, articulando as ações entre os sujeitos, por processos de integração e de diferenciação, sendo importante implicação pedagógica desta investigação. Ademais, é urgente uma política efetiva de formação de quadros com educadores familiares e escolares, de teor crítico-emancipatório, contra a barbárie, contra a escolarização de massas e não apenas para os alunos com deficiência, embora sejam mais graves.

Também é fundamental a transformação das condições objetivas de sala de aula, a exemplo da diminuição de alunos por sala, para aperfeiçoar a mediação face a face, do apoio efetivo de equipe multidisciplinar, de uma proposta de avaliação colaborativa e multidisciplinar, do reposicionamento do pedagogo na divisão social do trabalho, inclusive, com remuneração digna.

Em última instância, significa resistir aos preceitos da escolarização de massas. A escola, numa sociedade de classes e fundamentada na ideologia da normalidade/deficiência, foi pensada como a principal instância social de escolarização das massas, pelo seu caráter homogeneizador, balizada nos princípios da meritocracia, que é legitimada como sendo científica, inclusive, pela imposição de uma subjetividade singular como a norma.

Diante disso, a pesquisa constatou a contribuição da mediação pedagógica na reprodução da lógica binária classificatória nas relações sociais entre os indivíduos com Deficiência Intelectual e os sem deficiência em sala de aula, na mediação grande-grupo. No entanto, na mediação face a face, os resultados foram promissores. De todo modo, há muito que fazer como ação coletiva, para efetivar o papel social da escola enquanto principal agência cosmopolita de letramento, na pedagogia dos Multiletramentos e como instância fundamental de formação das culturas leitora, democrática e da diferença pelo acolhimento e produção de sujeitos, subjetividades e discursos singulares na Educação Inclusiva.

O valor social desta pesquisa se caracteriza pela importância da análise da mediação pedagógica, que articula alfabetização e letramento aos processos de subjetivação/subjetividade na direção da construção de alteridades críticas em salas de aula na Educação Inclusiva enquanto ação central à transformação de escolas e sociedades classificatórias, produtoras da barbárie que, historicamente, exterminou sujeitos com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infância em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_.; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, A. C. J. da. A diversidade e a diferença na educação. **Contemporânea**. São Carlos, n. 2. 2011.

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo, Ática, 1986.

ALVES, J. G.; MOTA ROCHA, S. R. da; CAMPOS, K. P. B. Deficiência mental e estigma social: enfrentamentos possíveis. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETTI, L. W.; POULIN, J. R. (Orgs.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza, v. 1, 2010.

AMARO, Sarita. **Visita Domiciliar: Guia para uma abordagem complexa**. Porto Alegre: AGE; 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: Intenção e realidade**. Marília (SP): FUNDEPE Publicações, 2004.

ARAÚJO, C.V.F. **Concepções de crianças “normais” a cerca dos colegas com deficiências e as implicações da constituição do grupo de classe**. Dissertação ( Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. S. 2011. **Conheça Queimadas e sua pedra do Touro, na Paraíba**. Disponível em: <<http://cariricangaco.blogspot.com/2011/02/conheca-queimadas-e-sua-pedra-do-touro.html>>. Acesso em: 07 out. 2019.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursosconcursos/promocaoop/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política de Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília/DF, abr. 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. In: MACHADO, A. R. M. *et al.* (Orgs.). Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola**: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum. 2012. 185f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set. 2012.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social:** uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 195f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

CASTELLS, M. **A Era da Informação:** Economia, sociedade e cultura – o poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber:** elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: ATMED, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (Pós) Modernidade. In: \_\_\_\_\_.; CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (Orgs.). **Leitura:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 15-43.

CORSINO, P. A criança de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DANTAS, H. **Entender e atender:** o educador poliglota. Palestra proferida na Rede Pública Municipal de Fortaleza (FACED), 2005.

DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino (tradução). In: \_\_\_\_\_.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral:** inciation aux genres formels à lécole. Paris, ESF Editeur, p. 49- 73, 2009.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita:** perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FIGUEIREDO, R. V.; ROCHA, S. R. M.; POULIN, J. R. Contribuição a inclusão digital na afirmação de sujeitos com Deficiência Intelectual. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 61, abr./jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de Deficiência Intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **REVASF**, Petrolina – PE, v. 8, n. 15, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_.; POULIN, J. R.; ARARUNA, M. R. Intervenção pedagógica para alunos com Deficiência Intelectual na sala de recurso multifuncional. In: GOMES, R. V. B.; \_\_\_\_\_.; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. (Orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 31-45.

\_\_\_\_\_. **Leitura, cognição e deficiência mental.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

\_\_\_\_\_.; POULIN, J. R.; GOMES, A. L. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com Deficiência Intelectual na escola.** São Paulo: Editora Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_.; Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_.; **Gestão da aprendizagem na diversidade**. (Relatório de pesquisa) Universidade Federal do Ceará. 2008.

\_\_\_\_\_.; GOMES, A. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, Educação Inclusiva e formação de professores**. ENDIPE, XIV. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massa In:\_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora Ltda, 2009.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: \_\_\_\_\_.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

FUSA, A. F; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, jul./dez. 2011.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal: Edições Asa, 1993.

GOES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES** [online], v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

GONZÁLEZ R. F. L. O lugar das emoções na constituição social do psíquico: a contribuição de Vygotsky. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, abr. 2000.

GLAT, R. **Auto-defensoria para pessoas com deficiência mental: uma proposta psicoeducacional**. Teleconferência para Curso de Especialização à Distância em Educação Especial Inclusiva, PUC-Minas / Federação Estadual das APAEs de Minas Gerais, 2004.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império**. Tradução de Clóvis Marques. São Paulo: Record, 2005.

HARSTE, J. Que Queremos Significar Agora com Leitura? In: Lectura y Vida. **Revista Latino Americana de Lectura**. Ano II, n. 4. Diciembre, 1990.



HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/1RCBs7H>>. Acesso em: 20 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: cidades**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/22OVaoL>>. Acesso em: 20 set. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas: Censo escolar 2018**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2018.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set. 2012.

\_\_\_\_\_. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 50, abr. 2000.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental em nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: \_\_\_\_\_. *et al.* (Org.). **Infância e educação Infantil**. Campinas: Ed. Papirus, 1999.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LELIS, I. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas**. Sociologias. Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 152-174. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

LEONTIEV, A. P. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. V. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizado**. São Paulo: Ícone, 1988.

LIMA, R. O. S. F. **Psicogênese da escrita e PROFA: formação docente e as implicações na prática pedagógica**. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/ Especialização em XIX Curso de Especialização em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina de surdos**. 2004. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

LONGMAN, L. V. **Memórias de surdos**. Recife: Ed. Massangana, 2007.

\_\_\_\_\_. Classificação: uma pedagogia da exclusão. In: **Revista Gestão em Rede**, n. 40, out. 2002.

MELO, L. V. de. **Deficiência Intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

MELO, S. C. B.; MOTA ROCHA, S. R. da. Modelos Teórico-metodológicos de Alfabetização e Letramento: implicações pedagógicas. Encontro dos Pesquisadores do Norte e do Nordeste, XIV, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: EPENN/UEPB, 2009.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTE-SERRAT, F. Subjetividade e aprendizagem. **ABC Educativo**, ano 8, n. 67, jun./jul. 2007.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos In: FAVERO, \_\_\_\_\_.; IRELAND, T. D. (Orgs.). **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, AMPED, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Comunidade e crianças leem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública**. Natal – RN: Terceirize Editora, 2018.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, C. M. L.; SOUZA, R. S. Deficiência Intelectual, letramento e subjetividade. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, XII, 2018, São Cristovão. **Anais...** São Cristovão: EDUCON, 2018.

\_\_\_\_\_.; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de Deficiência Intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina, v. 8, n. 15, abr. 2018.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, C. M. L.; NASCIMENTO, M. R. do. Deficiência Intelectual e aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo: um estudo de caso. In: Congresso Nacional de Educação, III, 2016. **Anais...** Natal-RN, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA7\\_ID9536\\_15082016204635.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID9536_15082016204635.pdf). Acesso em: 10 jan. 2017

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, C. M. L.; MELO, M. S. . **Deficiência Intelectual, alfabetização e letramento: analisando a apropriação da leitura e da escrita.** In: In: Congresso Nacional de Educação, IV. 2017, João Pessoa. IV CONEDU. João Pessoa: Realize, 2017. v. 1.

\_\_\_\_\_. Escola, sociedade letrada e mediação pedagógica no ensino da leitura. In: ALVES, M. F. de; SALUSTIANO, D. A.; RIBEIRO, R. M. (Org.). **Práticas de linguagem e ensino.** Campina Grande: EDUFCG, 2013.

\_\_\_\_\_.; MÉLO, S. C. B.; CAMPOS, K. P. B. Da desinvenção à reinvenção da alfabetização. In: **Colóquio Brasileiro de Educação**, II, 2010. Campina Grande: COBESC, 2010.

\_\_\_\_\_.; MÉLO, S. C. B. Como avaliar o leitor iniciante? In: **XIX Encontro de Pesquisa educacional do Norte e Nordeste**, 2009, João Pessoa. XIX Encontro de Pesquisa educacional do Norte e Nordeste, 2009, p. 1-15.

\_\_\_\_\_.; Prática pedagógica e diversidade na escolarização de alunos remanescentes. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFRRN, 2008.

\_\_\_\_\_.; FIGUEIREDO, R. V. A influência de um programa de leitura na transformação das condições sociais de aprendizagem na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, p. 245-258, 2007.

\_\_\_\_\_.; ALVES, J. G.; NEVES, H. S. F. das. Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, 2007.

\_\_\_\_\_. Produção discursiva e alunos remanescentes: construindo autores de sua própria história. In: Encontro Nacional Sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino I, 2006, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: ENLIJE, 2006.

\_\_\_\_\_.; MELO, A. P. S.; NEVES, H. S. F. das.; FERREIRA, A. P. S. Proposta de intervenção nas condições sociais de escolarização do portador de necessidades educativas diferenciadas da APAECG. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, II, 2004, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: CBEU, 2004.

\_\_\_\_\_. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola:** Programa de Integração da Criança Remanescente à Comunidade Letrada. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2002.

NUNES, G. A. **Apropriação da escrita na educação infantil: que mediação?.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

\_\_\_\_\_.; Vigotsky e os processos de formação dos conceitos. In: TAILLE, I. L. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, R. S. P. C.; MOTA ROCHA, S. R.; SOUZA, R. S. **Deficiência intelectual e letramentos sociais: leitura em casa.** In: III Congresso Internacional de Educação Inclusiva. III CINTEDI. III Jornada Chilena Brasileira sobre Educação Inclusiva e Direitos Humanos, 2018, Campina Grande. III CINTEDI, 2018.

OMOTE, S. A. Estigma em tempo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, 2004.

PADILHA, A. M. L. Práticas Educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e Deficiência Intelectual: em cena a linguagem escrita.** 2018. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília – SP, 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166. out./dez 2017.

PAVÃO, A. C. O; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão.** Santa Maria: Editora pE.com UFSM, 2018.

PEREIRA, C. L. **Psicoses na infância e escolarização: uma pesquisa colaborativa na rede regular de ensino.** 2012. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2012.

PETER, M. Linguagem, língua, Linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística.** São Paulo: Contexto, 2002.

PINO, A. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In: \_\_\_\_\_. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky.** São Paulo: Cortez, 2005.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Orgs.). **Novas luzes sobre a inclusão.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RÊGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. OLIVEIRA; ROJO, R. (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

ROJO, Roxane. Letramento(s) práticas de letramentos em diferentes contextos. In: \_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009, p. 95-121.

ROSA, N. T. da. **Processo de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual**. 2017. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SAINT-LAURENT, L., *et al.* **Programme d'intercession auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative**. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

SALUSTINO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. de; FERNANDES, A. C. Mediações da Aprendizagem da Língua Escrita por Sujeitos com Deficiência Mental. In: **XVI EPENN** (Encontro de Pesquisa Educacional das Regiões Norte e Nordeste), 2003, Aracaju, 2003.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SHAFFER, D. R. Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In: **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Tradução de Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SILVA, C. B. **A produção escrita de alunos com Deficiência Intelectual no contexto da mediação em sala de aula**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza – CE, 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Identidade terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, D. E. M. **Psicogênese da língua escrita: erros construtivos e implicações pedagógicas para as práticas alfabetizadoras**. 2010. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em XXI Curso de Especialização em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande.

SOARES, M. Letramento em verbete: O que é letramento? In: **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999, p. 30-60.

SOARES, M. Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 54-67.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Minas Gerais: SCIELO, 2004.

SOUZA, M. 2011. **Escolas poderão ser obrigadas a ter cuidador para deficientes.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/208968-escolas-poderao-ser-obrigadas-a-ter-cuidador-para-deficientes/>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014, p. 121-144.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social? In: GONÇALVES, A. V. **Nas trilhas do letramento:** entre a teoria, prática e formação docente. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011, p. 17-48.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem Escrita.** Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

TELLES, V. S. **A Cidadania Inexistente: incivilidade e pobreza** – um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo. (Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo – USP), 1992.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança:** avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. São Paulo: UNICEF, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Obras completas. **Tomo V. Fundamentos de defectologia.** Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMANN, R. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – OFÍCIO PPGED – UFCG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ofício 024/2018 PPGEd/CH/UFCG

Campina Grande, 21 de novembro de 2018.


**Assunto: solicitação de anuência para a realização de pesquisa de campo da mestranda Cleonice Maria de Lima Oliveira**

À Secretária de Educação de Queimadas - PB  
Rachel Morais Castanha Moura

Prezada Senhora,

1. Com nossas saudações, informamos que Cleonice Maria de Lima Oliveira, portadora do CPF nº 008250064-90, aluna regularmente matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação da UFCG, necessita coletar dados e informações, no período de março a julho de 2019, junto à Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Professor José Miranda, com vistas à elaboração da dissertação de mestrado, intitulada: **“DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUBJETIVIDADE: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**. Nesse sentido, solicita a anuência para realização da pesquisa.
2. Esclarecemos, por oportuno, que a referida atividade é necessária para a integralização curricular e conclusão do curso. Desse modo, contamos com vossa colaboração para a viabilização do processo de investigação indicado.

Atenciosamente,

  
**Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano**  
Coordenador do PPGEd  
Matrícula SIAPE 1031368



## APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA



**ESTADO DA PARAÍBA**  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEIMADAS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**Termo de anuência**

Declaro para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução e coleta de dados pela mestrandia, **CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA**, regularmente matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado **DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E SUBJETIVIDADE: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, que será executado durante o ano de 2019, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. **SILVIA ROBERTA DA MOTA ROCHA**.

Queimadas 28 de dezembro de 2018

  
\_\_\_\_\_  
**Rachel de Moraes Castanha Moura**  
*Secretária Municipal de Educação*

## APÊNDICE C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.310.494

Assentimento / Justificativa de <u>Ausência</u>	TCLEprojeto professora.pdf	23:14:05	DE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e <u>Infraestrutura</u>	oficioppged.jpg	20/12/2018 12:18:20	CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissoPesquisador.pdf	20/12/2018 12:16:59	CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	20/12/2018 08:03:17	CLEONICE MARIA DE LIMA OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 07 de Maio de 2019

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO**  
**PRATICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTUDO:**

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E SUBJETIVAÇÃO:  
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA AEDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Senhora gestora, solicitamos a vossa autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa acima citado. Esse documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos desenvolver. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

**Título do Projeto de Pesquisa:**

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E SUBJETIVAÇÃO:  
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA AEDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Estou ciente que:**

- ✓ A pesquisa reside na compreensão da mediação pedagógica pela articulação entre subjetivação, subjetividade e metacognição na escolarização formal dos sujeitos com deficiência e na explicitação de estratégias pedagógicas de inserção social e escolar articuladas aos processos de alfabetização e de letramento desses sujeitos.
- ✓ A pesquisa será desenvolvida nas turmas do 1º e 2º anos, no contexto da Educação Inclusiva. Essa escola foi escolhida por ter um número significativo de sujeitos com deficiência que integram a Educação Inclusiva.

- ✓ Os participantes da pesquisa serão 2 (dois) sujeitos com deficiência intelectual, 2 (dois) responsáveis (Pai e mãe), 1(uma) gestora e 1 (uma) professora e cuidadoras do 1º e 2º ano - Ensino Fundamental. Dentre os critérios de seleção dos sujeitos com deficiência intelectual citamos: ser leitor iniciante, ter idade entre 7 e 9 anos, ter assiduidade enquanto aluno do primeiro ou segundo ano e ser residente em Queimadas-PB e a professora indica disponibilidade em interagir com a pesquisadora.

Produção e análise dos dados:

- ✓ **Observação participante:** Faremos observação das aulas que serão ministradas com foco nos episódios interativos envolvendo a mediação pedagógica docente junto ao aluno(a), do tipo face a face e/ou no grupo-classe, direcionada à leitura e à escrita e à subjetivação nas salas de aula. Estimamos observar 5 aulas na turma selecionada, todas registradas em diário de campo e vídeo gravação( com autorização da família/direção escolar / professora.
  - ✓ **Entrevistas semiestruturadas:** Faremos três entrevistas com cada professora dividida em módulos, a serem aplicadas em três momentos distintos na escola. Objetivamos compreender a compreensão docente sobre os processos de alfabetização e de letramento, em interface com a subjetivação, articulando-os à mediação pedagógica em sala de aula.
- I) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
  - II) A desistência não causará nenhum prejuízo. Estou sendo informada de que posso desistir ou interromper a minha colaboração neste estudo em qualquer momento, apenas informando ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem explicitar os motivos.
  - III) Caso deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.
    - ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
    - ( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

**APÊNDICE D – TCLE GESTORA (continuação)**

- IV) **Riscos e ameaças:** A pesquisa considera seus riscos de nível mínimo, levando-se em consideração as particularidades de cada etapa e uso dos instrumentos e para sua realização. Para minimizar esses riscos a pesquisa será assistida pela orientadora e pesquisadora Silvia Roberta da Mota Rocha e fornecido qualquer esclarecimento. Outro provável risco seria a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/ anonimato, e para minimizar esse risco, preservando a identificação do participante será adotado um pseudônimo e não iremos expor imagens.
- V) **Benefícios:** Os conhecimentos produzidos nesta investigação poderão ser incorporados em políticas e práticas da Educação Inclusiva em nosso país, em pleno curso, de modo a minimizar a distância entre o acesso à escola e a permanência nela e com apropriação de vários saberes, dentre os quais ressaltamos a língua escrita e os saberes relacionais em alteridades críticas de salas de aula da Educação Inclusiva. Em última instância tais resultados poderão ampliar a concepção de currículo escolar em direção à incorporação dos preceitos da Educação Inclusiva nos quais os sujeitos com deficiência intelectual deverão ser concebidos como sujeitos de direitos inclusive ao exercício de suas subjetividades singulares.
- VI) **Confidencialidade do estudo:** Os resultados obtidos da pesquisa serão de posse apenas a orientadora e orientada. Concordo que sejam divulgados em eventos e publicações científicas.
- VII) Caso sinta que estou sendo prejudicada em participar desta pesquisa, poderei recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP**, do *Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490 Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545. E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br)*; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

**APÊNDICE D – TCLE GESTORA (continuação)****Declaração**

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato rubrico e assino esse **Termo de Consentimento Livre Esclarecido, declarando os riscos/ desconfortos contidas neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa.** Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Assinaturas:**

---

**Participante da pesquisa**

---

**Cleonice Maria de Lima Oliveira – Orientanda**

---

**Sílvia Roberta da Mota Rocha – Orientadora**

**Contatos:**

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.  
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

## APÊNDICE E – TCLE PROFESSORA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO**  
**PRATICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTUDO:****DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E SUBJETIVAÇÃO:  
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA AEDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Professora, convidamos a senhora para participar do projeto de pesquisa acima citado. Esse documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos desenvolver. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

**Estou ciente que:**

- ✓ Este estudo é necessário para que se possa analisar a mediação pedagógica de professores para a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos com deficiência intelectual em interface com subjetivação no contexto da Educação Inclusiva. Assim sendo, a pesquisa permitirá a compreensão de que a mediação pedagógica tem papel fundamental na alfabetização e letramento com repercussões nos processos de subjetivação e de subjetividades, o que colabora para que estes alunos se beneficiem da escola como instância de pertencimento social.
- ✓ A minha participação incide em permitir que seja feita a observação das aulas, gravadas em áudio e vídeo para facilitar o registro de informações e que apenas os pesquisadores terão acesso aos dados coletados. Responderei questionários e concederei entrevistas em momentos distintos. Do mesmo modo, estou ciente do risco com relação ao constrangimento/revelação de identidade, o qual será minimizado pelas estratégias metodológicas de garantia de anonimato e preservação da identidade.

Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

- I) A desistência não causará nenhum prejuízo. Estou sendo informada de que posso desistir ou interromper a minha colaboração neste estudo em qualquer momento, apenas informando ao pesquisador oralmente ou por escrito, sem explicitar os motivos.
- II) Caso deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.
- ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- ( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- III) **Riscos e ameaças:** A pesquisa considera seus riscos de nível mínimo, levando-se em consideração as particularidades de cada etapa e uso dos instrumentos e para sua realização. Para minimizar esses riscos a pesquisa será assistida pela orientadora e pesquisadora Silvia Roberta da Mota Rocha e fornecido qualquer esclarecimento. Outro provável risco seria a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/ anonimato, e para minimizar esse risco, preservando a identificação do participante será adotado um pseudônimo e não iremos expor imagens.
- IV) **Benefícios:** Os conhecimentos produzidos nesta investigação poderão ser incorporados em políticas e práticas da Educação Inclusiva em nosso país, em pleno curso, de modo a minimizar a distância entre o acesso à escola e a permanência nela e com apropriação de vários saberes, dentre os quais ressaltamos a língua escrita e os saberes relacionais em alteridades críticas de salas de aula da Educação Inclusiva. Em última instância tais resultados poderão ampliar a concepção de currículo escolar em direção à incorporação dos preceitos da Educação Inclusiva nos quais os sujeitos com deficiência intelectual deverão ser concebidos como sujeitos de direitos inclusive ao exercício de suas subjetividades singulares.
- V) **Confidencialidade do estudo:** Os resultados obtidos da pesquisa serão de posse apenas a orientadora e orientada. Concordo que sejam divulgados em eventos e publicações científicas.



**APÊNDICE E – TCLE PROFESSORA (continuação)**

VI) Caso sinta que estou sendo prejudicada em participar desta pesquisa, poderei recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP**, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP: 58401 – 490 Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545. E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br); Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

**Declaração**

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato rubrico e assino esse **Termo de Consentimento Livre Esclarecido, declarando os riscos/ desconfortos contidas neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa.** Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2019.

**Assinaturas:**

---

**Participante da pesquisa**

---

**Cleonice Maria de Lima Oliveira – Orientanda**

---

**Silvia Roberta da Mota Rocha – Orientadora**

**Contatos:**

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.  
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

## APÊNDICE F – TCLE RESPONSÁVEIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO  
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTUDO: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E  
SUBJETIVAÇÃO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA AEDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Seu filho (a) e o senhor (a) estão sendo convidados (as) a participarem do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos desenvolver. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

**Título do Projeto de Pesquisa:**

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E SUBJETIVAÇÃO:  
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA AEDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Objetivo da pesquisa:**

- ✓ Analisar a mediação pedagógica de professores para a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos com deficiência intelectual em interface com subjetivação no contexto da Educação Inclusiva.

**Objetivos específicos**

- ✓ Caracterizar a mediação pedagógica docente para a apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual e sem deficiência no contexto da Educação Inclusiva;
- ✓ Analisar tal mediação em relação aos processos sociais de subjetivação de ressignificação e de subjetividades dos indivíduos com deficiência intelectual e dos sujeitos sem deficiência, no contexto de salas de aulas na Educação Inclusiva; e
- ✓ Relacionar tal mediação com as perspectivas de alfabetização/letramento e de deficiência intelectual na Educação Inclusiva.

**Estou ciente que:**

A realização deste projeto implicará num estudo de caso de cuja metodologia contemplará:

- ✓ A pesquisa reside na compreensão da mediação pedagógica pela articulação entre subjetivação, subjetividade e metacognição na escolarização formal dos sujeitos com deficiência e na explicitação de estratégias pedagógicas de inserção social e escolar articuladas aos processos de alfabetização e de letramento desses sujeitos.
- ✓ A pesquisa será desenvolvida em uma turma do 1º e 2º ano das quais seu filho (a) está devidamente matriculado e inserido no processo da Educação Inclusiva. Essa escola foi escolhida por ter um número significativo de sujeitos com deficiência que integra a Educação Inclusiva.

Os participantes da pesquisa serão 2 (dois) sujeitos com deficiência intelectual, os pais e 2 (dois) professores do Ensino Fundamental e cuidadoras. Dentre os critérios de seleção dos sujeitos em situação de deficiência intelectual citamos: ser leitor iniciante, ter idade entre 7 e 9 anos, ter assiduidade enquanto aluno do primeiro ou segundo ano e ser residente em Queimadas-PB e a família indicar disponibilidade em interagir com a pesquisadora.

Produção e análise dos dados:

- ✓ **Visitas domiciliares:** faremos 3 visitas na sua casa com o devido agendamento objetivando construir nossa relação com os pais e a criança, buscando conhecer e caracterizar suas subjetividades (rotina, interesses, dinâmica familiar, mediadores, potencialidades, barreiras atitudinais etc.) de modo a também nos dar suporte à observação participante posterior, por exemplo, observando em que medida tal subjetividade é acolhida ou não na mediação pedagógica.

**APÊNDICE F – TCLE RESPONSÁVEIS (CONTINUAÇÃO)**

- ✓ **Avaliação da apropriação da leitura e da escrita:** seu filho(a) será avaliado por nós, na escola, em uma sessão da atividade social de leitura compartilhada de histórias conforme Mota Rocha, Oliveira e Silva (2018) e Mota Rocha (2002), a fim de procedermos a relação entre os estágios de apropriação das estratégias metacognitivas de leitura e escrita e a mediação pedagógica em sala de aula.
- ✓ **Observação participante:** Faremos observação das aulas que seu filho(a) irá participar com foco nos episódios interativos, envolvendo a mediação pedagógica docente junto ao aluno(a), do tipo face a face e/ou no grupo-classe, direcionada à leitura e à escrita e à subjetivação nas salas de aula. Estimamos observar 5 aulas com cada turma, todas registradas em diário de campo e vídeo gravação (com autorização da família/direção escolar / professora e do seu filho(a)).
- ✓ **Entrevistas semiestruturadas:** Faremos três entrevistas com a professora dividida em módulos, a ser aplicada em três momentos distintos na escola. Objetivamos compreender a compreensão docente sobre os processos de alfabetização e de letramento, em interface com a subjetivação, articulando-os à mediação pedagógica em sala de aula.
- ✓ **Publicação da pesquisa na UFCG e em evento científico:** ao final da investigação a partir da análise dos dados coletados e a escrita da dissertação de mestrado, pedimos autorização para publicação dos dados na UFCG e em artigos científico, livros ou revista de caráter acadêmico-científico. Preservaremos o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

- I) A desistência não causará nenhum prejuízo. Não virá interferir no andamento do trabalho desenvolvido na instituição pesquisada;
- II) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
  - ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
  - ( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

**APÊNDICE F- TCLE RESPONSÁVEIS (CONTINUAÇÃO)**

- IV) **Benefícios:** Os conhecimentos produzidos nesta investigação poderão ser incorporados em políticas e práticas da Educação Inclusiva em nosso país, em pleno curso, de modo a minimizar a distância entre o acesso à escola e a permanência nela e com apropriação de vários saberes, dentre os quais ressaltamos a língua escrita e os saberes relacionais em alteridades críticas de salas de aula da Educação Inclusiva. Em última instância tais resultados poderão ampliar a concepção de currículo escolar em direção à incorporação dos preceitos da Educação Inclusiva nos quais os sujeitos com deficiência intelectual deverão ser concebidos como sujeitos de direitos inclusive ao exercício de suas subjetividades singulares.
- V) **Confidencialidade do estudo:** As informações que o (a) Sr. (a) nos dará serão apenas utilizadas para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. As identidades dos voluntários participantes serão preservadas.

**Declaração**

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato rubrico e assino esse **Termo de Consentimento Livre Esclarecido, declarando os riscos/ desconfortos contidas neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa.** Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**Assinatura do responsável pelo sujeito participante da pesquisa:**

\_\_\_\_\_

**Responsáveis pelo projeto:**

\_\_\_\_\_

**Cleonice Maria de Lima Oliveira - Orientanda**

\_\_\_\_\_

**Silvia Roberta da Mota Rocha - Orientadora**

**APÊNDICE F – TCLE RESPONSÁVEIS (CONTINUAÇÃO)**

- IV) A desistência não causará nenhum prejuízo no andamento da pesquisa.
- V) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- VI) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
- ( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- ( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- VII) Caso sinta que eu ou meu filho (a) estamos sendo prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao *Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490 Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545. E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br)*; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.
- VIII) **Riscos e ameaças:** A pesquisa considera seus riscos de baixo nível, pois, podem ocorrer constrangimentos por parte do entrevistado(a) pelo fato do não entendimento de termos técnicos específicos aplicados na área da educação e para minimizar esses riscos a pesquisa será assistida de orientadora da pesquisadora Silvia Roberta da Mota Rocha e fornecido qualquer esclarecimento que ajude no entendimento do questionário. Outro provável risco seria a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/ anonimato, e para minimizar esse risco, preservando a identificação do participante será adotado um pseudônimo e não iremos expor imagens.

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

*CENTRO DE HUMANIDADES**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO ACADÊMICO PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

(Professora - sala de aula - Educação Inclusiva)

**MÓDULO 1: Caracterização da experiência, formação e mediação pedagógica no contexto da Educação Inclusiva**

1. Fale-me um pouco sobre sua experiência na Educação Inclusiva. Como tem sido especificamente o trabalho de mediação em relação aos alunos com Deficiência Intelectual?
2. Há aspectos positivos ou negativos quanto à participação de alunos com Deficiência Intelectual em salas de aulas da Educação Inclusiva?
3. Há momentos de integração e de diferenciação entre os alunos com Deficiência Intelectual e sem deficiência nas situações de ensino-aprendizagens? Como? Com que finalidade? Exemplifique-me.
4. Como você pensa sua formação para atuar na Educação Inclusiva articulando os processos de alfabetização/letramento e a afirmação dos alunos com Deficiência Intelectual em relação ao grupo classe?
5. Você considera que necessita ampliar sua formação docente para ajudar seus alunos neste aspecto (por exemplo, para trabalhar determinados conteúdos ou melhorar sua metodologia) no contexto da Educação Inclusiva? Por quê?
6. Como você tem desenvolvido a mediação pedagógica para a apropriação da leitura e da escrita para os alunos com Deficiência Intelectual e para os sem deficiência? Você ajuda seus alunos com mediação face a face? e no grupo-classe ?

**MÓDULO 2: Processos sociais de alfabetização, letramento e a ressignificação das subjetividades dos indivíduos com Deficiência Intelectual e dos sujeitos normais, no contexto de sala de aula na Educação Inclusiva**

7. Como você contempla as subjetividades do seu aluno com Deficiência Intelectual (mencionar o nome) no processo de ensino aprendizagem? Como isso acontece com os demais alunos no contexto da Educação Inclusiva?
8. O que você faz na sala de aula para desenvolver a alfabetização e o letramento para os alunos com Deficiência Intelectual (mencionar o nome)?
9. Você acha que é possível articular na sala de aula a alfabetização/letramento e a subjetividades do indivíduo com Deficiência Intelectual (mencionar o nome) como sujeito no grupo classe ?
10. Como tem sido a participação de indivíduos com Deficiência Intelectual (mencionar o nome) no processo de alfabetização e de letramento?
11. Você faz na sala de aula algo para melhorar a formação/afirmação do indivíduo com Deficiência Intelectual (mencionar o nome) como sujeito? Os demais alunos participam disso? Como? Por quê? Exemplifique-me.
12. Você enfrenta desafios quanto à formação/afirmação do indivíduo com Deficiência Intelectual como sujeito? Quais? Como age quando eles aparecem?
13. É possível perceber ganhos no desenvolvimento do indivíduo com Deficiência Intelectual? Se já houve, quais são? Como age quando eles aparecem?
14. No caso de muita resistência, passividade ou dependência extrema do indivíduo com Deficiência Intelectual (mencionar o nome) nas situações de leitura e de escrita, como você age?
15. É feito algo para que indivíduos com Deficiência Intelectual (mencionar o nome) mude de posição, tenha uma posição de sujeito ativo/cognoscente (que tem conhecimentos, que é conhecedor) ? Como isso acontece? E nas relações sociais entre você, ele e o grupo-classe?

**MÓDULO 3: Perspectivas docentes de alfabetização/letramento e de Deficiência Intelectual na Educação Inclusiva**

16. O que você entende por alfabetização? E por letramento? Alfabetização e letramento podem ocorrer juntos? Como? Por quê?
17. Há alguma corrente/autores que trabalha com alfabetização e letramento que você se baseia para fazer seu trabalho? Qual? Por quê?



18. O que você entende por Deficiência Intelectual? Quais características apresenta uma pessoa em situação de Deficiência Intelectual? E com seu aluno com Deficiência Intelectual, quais as características foram identificadas?
19. O que você entende por Educação Inclusiva? Como tem sido o seu trabalho com o indivíduo com Deficiência Intelectual (mencionar nome) na Educação Inclusiva
20. Você planeja as aulas para o indivíduo com Deficiência Intelectual (mencionar nome)? Ele tem plano individual? Descreva o que você planeja no seu trabalho pedagógico?
21. Quais são seus objetivos para a alfabetização e letramento do indivíduo com Deficiência Intelectual que você trabalha? Como são desenvolvidos estes objetivos em sala de aula?

## APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – RESPONSÁVEIS

## VISITA DOMICILIAR - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

## QUESTÕES OBJETIVAS

## I - IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: \_\_\_\_\_

Nº celular: \_\_\_\_\_ E-MAIL: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ \_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Município/bairro ou comunidade: \_\_\_\_\_

Data de agendamento da visita domiciliar: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ ( Confirmar com antecedência)

Zona de localização: \_\_\_\_\_

## II. INFORMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO/RELACIONAMENTO E HÁBITOS

a) O/A \_\_\_\_\_ está matriculada na Educação Inclusiva. Em que ano se deu a entrada? \_\_\_\_\_ Qual a série? \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_ brinca com frequência? Em caso afirmativo: com quem? Listar amigos.

c) Qual o local onde o/a \_\_\_\_\_ brinca? De que brinca?

d) O/A \_\_\_\_\_ assiste televisão em sua rotina diária? Programas que gosta: \_\_\_\_\_

## III. INFORMAÇÕES SOBRE CONVIVÊNCIA FAMILIAR

a) O/A \_\_\_\_\_ vive com quem? \_\_\_\_\_

b) A família leva o/a \_\_\_\_\_ para passear? Em caso de afirmativo, diga quantos dias por semana.

c) Como a família demonstra afeto com seu filho(a)?

## CARACTERIZAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES DOS SUJEITOS

## IV. CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA DOMÉSTICA

a) Seu filho tem uma rotina diária? Caso tenha, descreva.

b) Ele participa de alguma atividade na rotina diária da casa? Quais?

c) O ambiente doméstico foi adaptado de alguma forma com a chegada de seu filho (a)? Em que sentido?

d) Há diferença entre a rotina dos outros filhos e a rotina do filho (a) com deficiência? Em que

situação específica? (Ver o/a responsável pela rotina doméstica: mãe, pai, avó ou avô?)

- e) Seu filho (a) participa da rotina da casa na organização de seus pertences e ajuda nas tarefas cotidianas? Como?
- f) Faz parte da rotina doméstica, ter um tempo para brincar, explorando livremente o ambiente? Exemplifique.
- g) Existe dificuldade de educar seu filho(a) com deficiência? Tem alguma diferenciação em relação à educação dos outros filhos? Como eles reagem?

#### V. CARACTERIZAÇÃO DOS INTERESSES

- a) Diga três características que define seu filho (a).
- b) Descreva um sobre a infância de seu filho (a)?
- c) Como ele/ela brinca? Quais os brinquedos ou brincadeiras que tem mais interesse?
- d) O que gosta de fazer em casa? O que não gosta de fazer em casa?
- e) Existe interesse por parte de seu filho (a) em acessar o computador/celular ou outro artefato eletrônico em casa ou em outros espaços? O que é feito?
- f) Seu filho (a) tem interesse por alguma literatura em casa e/ou na escola? Gostaria de listar as que mais ele/ela gosta?
- g) Gostaria de citar algo que ele/ela gosta e se interessa ou que ainda não foi citado?

#### VI. DINÂMICA FAMILIAR

- a) Na sua família quando você soube da deficiência de seu filho(a) como se sentiram? Houve alguma mudança em sua dinâmica e uma redefinição de papéis, atitudes e valores de sua família?
- b) Sua família ajuda seu filho (a) no desenvolvimento da autonomia e independência? Como?
- c) Seu filho (a) apresenta problemas de comportamento em casa, na escola ou em outros ambientes relacionados à atenção, imaturidade ou agressividade?

#### VII. PRINCIPAIS MEDIADORES

- a) Quem são os principais mediadores/ajudadores de seu filho (a) nas atividades de vida diária, adaptativas e escolares?
- b) Qual o papel da família e da escola na educação de seu filho (a)?
- c) Em que situações seu filho (a) necessita de uma mediação/ajuda mais específica? Quem faz essa mediação?
- d) Em relação ao desenvolvimento do seu filho (a), o que dizer dessa afirmação: Segundo Petean e Borges (2002), “a participação da família promove o desenvolvimento da criança e atua como agente mediador entre o meio social”

<b>VIII. EXPECTATIVAS</b>
<p>a) O que seu filho faz muito bem?</p> <p>b) E o que gostaria que ele pudesse fazer?</p> <p>c) Seu filho(a) apresenta facilidade de adaptação ao meio ou a alguma atividade?</p> <p>d) O que você espera de seu filho na vida? Por quê?</p> <p>e) E na escola? Por quê?</p>
<b>IX. BARREIRAS ATITUDINAIS</b>
<p>a) Que tipo de barreiras atitudinais seu filho (a) precisa superar cotidianamente?</p> <p>b) O preconceito e a discriminação que sofrem as crianças com deficiência deixam os pais temerosos em coloca-los em uma escola e em deixa-los em convívio social. Você já viveu ou vive algo assim? Exemplifique-me.</p> <p>c) Ainda sobre o preconceito/discriminação ou sobre algumas dificuldades de aprendizagem que seu filho (a) pode apresentar na fase escolar: a escola poderia ajudá-lo (a) nesta direção? Como? O que você sugere para isso?</p>
<b>X. VINCULOS SÓCIO-AFETIVOS</b>
<p>a) Seu filho (a) tem parentes, primos? Quem são? O que fazem juntos?</p> <p>b) Como tem sido a construção afetiva entre seu filho (a) e a professora? Desenvolve-se com facilidade ou não?</p> <p>c) Existem Laços de amizade de seu filho (a) fora da família? Quais? Como se construíram?</p> <p>d) Vocês têm contribuído para o aumento da autoestima e a autonomia do seu filho (a)? Em que situações? E para que os demais membros de sua família o enxerguem assim? Exemplifique.</p> <p>e) Que vínculo sócio afetivo é mais evidente em seu filho(a), que não contemplado nessas questões apresentadas?</p>
<b>XI. VIDA ESCOLAR</b>
<p>a) O que vocês pensam da escola em que seu filho (a) está estudando?</p> <p>b) Houve algum/alguns desafio(s) que seu filho (a) experimentou na convivência com as demais crianças da escola?</p> <p>c) Quais as suas expectativas em relação ao futuro do seu filho (a) em relação a escolarização?</p> <p>d) Foi identificada pelos profissionais que atendem seu filho (a), alguma dificuldade de aprendizagem? Qual? Como a escola poderia ajudá-lo (a)? E você?</p> <p>e) A escola tem contribuído para o aumento da autoestima e a autonomia do seu filho (a)? Em que situações? E para que os demais membros de sua família o enxerguem assim? Exemplifique.</p>

## DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA DINÂMICA FAMILIAR

1. Conferir se há uma rotina diária para criança a ser observada em sua casa e de que maneira é permitida a sua participação. Observar as posições subjetivas nas relações em casa.
2. Verificar na família como a criança usufrui do espaço de brincar e se assiste televisão para entretenimento e quem são seus amigos;
3. Observar se há diferenciação entre a rotina dada aos outros filhos e a rotina do filho com deficiência. Em que situação específica e por parte de quem ocorre essa diferenciação.
4. Colher informações sobre alguma(s) adaptações que tenham sido necessárias para a acessibilidade e bom desenvolvimento da criança e seus familiares no espaço familiar.
5. Constatar com quem a criança vive e como ocorrem as interações e a afetividade entre os membros da família com a criança. Identificar que mediações a criança recebe em casa para executar algumas atividades de vida diária. Quais os limites negociados pelos responsáveis pela criança e em que contexto e de que formas são implementadas à criança e aos demais membros da família.
6. Observar se a mãe e/ou familiares tem compreensão das linguagens da criança.
7. Como ocorre a compreensão das linguagens da criança por pessoas fora do convívio familiar, tais como: professores, amigos, cuidadores ( se houver).
8. Observar na realidade, que interesses tem essa criança (suas preferencias) e como costuma se comportar em casa. Atentar para observação de êxitos ou de problemas de comportamento dessa criança em casa e com os membros que integram a família.
9. Registrar as potencialidades dessa criança quanto ao as atividades de casa e escolares possíveis de serem percebidas com a observação na visita domiciliar.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA- MEDIADOR  
E CUIDADORA

**DADOS PESSOAIS**

Nome: _____	
Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado
Idade: <input type="checkbox"/> De 20 a 29 anos; <input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos; <input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos; <input type="checkbox"/> Acima de 50 anos; <input type="checkbox"/> Outro:	Escolaridade <input type="checkbox"/> Nível Fundamental completo; <input type="checkbox"/> Nível Médio completo; <input type="checkbox"/> Nível Superior completo - licenciatura em pedagogia; <input type="checkbox"/> Nível Superior completo – outra licenciatura: _____ <input type="checkbox"/> Outro: _____

**ATUAÇÃO NA ESCOLA**

Tempo de serviço no Município: <input type="checkbox"/> Até 3 anos de atuação; <input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos de atuação; <input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos de atuação; <input type="checkbox"/> Acima de 10 anos de atuação;	Setor de trabalho: <input type="checkbox"/> Laboratório de informática; <input type="checkbox"/> Sala do AEE <input type="checkbox"/> Sala de aula, série: _____ <input type="checkbox"/> Outro: _____
Quantos alunos com deficiência na sala de aula: <input type="checkbox"/> Até 5 alunos; <input type="checkbox"/> Outro: _____	Quantidade de alunos que trabalha: <input type="checkbox"/> Até 5 alunos; <input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos; <input type="checkbox"/> De 11 a 15 alunos; <input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos; <input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos; <input type="checkbox"/> Outro: _____
Qual a deficiência que seu(s) aluno(s) foi/foram diagnosticado(s): _____ _____	

**ATUAÇÃO NA MEDIAÇÃO DE LEITURA/ESCRITA COM ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA:**

1- Qual a perspectiva de alfabetização que é trabalhado em sala de aula?

---

---

2- Como você faz a mediação com seu aluno (a) com deficiência em sala de aula?

---

---

3 – Como é a mediação de leitura para os alunos com deficiência em sala de aula?

---

---

4- Como é trabalhada a escrita em sala de aula para o (s) alunos com deficiência?

---

---

5- Você sente com seu aluno com deficiência de forma individual quantas vezes por semana para fazer a mediação de leitura ou escrita?

---

---

6 - Como você faz com o restante dos alunos que estão na sala de aula no momento da mediação com o aluno(a) com deficiência?

---

---

7- Que dificuldade você tem para mediação de leitura e escrita com seu aluno em sala de aula?

---

---

8- Listar os alunos com deficiência na turma que você trabalha?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA CUIDADORA

### DADOS PESSOAIS

Nome: _____	
Gênero:	Estado civil:
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Solteiro
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Casado
Idade:	Escolaridade
<input type="checkbox"/> De 20 a 29 anos;	<input type="checkbox"/> Nível Fundamental completo;
<input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos;	<input type="checkbox"/> Nível Médio completo;
<input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos;	<input type="checkbox"/> Nível Superior completo - licenciatura em pedagogia;
<input type="checkbox"/> Acima de 50 anos;	<input type="checkbox"/> Nível Superior completo – outra licenciatura: _____
<input type="checkbox"/> Outro:	<input type="checkbox"/> Outro: _____

### ATUAÇÃO NA ESCOLA

Tempo de serviço no Município:	Setor de trabalho:
<input type="checkbox"/> Até 3 anos de atuação;	<input type="checkbox"/> Laboratório de informática;
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 anos de atuação;	<input type="checkbox"/> Sala do AEE
<input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos de atuação;	<input type="checkbox"/> Sala de aula, série: _____
<input type="checkbox"/> Acima de 10 anos de atuação;	<input type="checkbox"/> Outro: _____
Quantos alunos com deficiência na sala de aula:	Quantidade de alunos que trabalha:
<input type="checkbox"/> Até 5 alunos;	<input type="checkbox"/> Até 5 alunos;
<input type="checkbox"/> Outro: _____	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 alunos;
Qual a deficiência que seu(s) aluno(s) foi/foram diagnosticado(s): _____	<input type="checkbox"/> De 11 a 15 alunos;
_____	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 alunos;
	<input type="checkbox"/> Acima de 20 alunos;
	<input type="checkbox"/> Outro: _____



