

ANGÚSTIAS E DESAFIOS DE PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANGUISHES AND CHALLENGES OF TEACHERS IN THE LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Rita de Cassia Cristofoleti¹

Ronise Stela Molina Grassi²

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto³

Resumo: O estudo traz uma análise sobre as angústias e os desafios acerca das práticas de alfabetização de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental na área da deficiência intelectual em uma escola estadual no âmbito da SRE Linhares-ES. Para a coleta dos dados foram realizados encontros de grupo focal com professores de Língua Portuguesa, Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Pedagogas da escola investigada. A pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski e autores que discutem o campo da deficiência ancorados no materialismo histórico-dialético. Com base nas discussões realizadas no grupo focal, foi possível constatar que as angústias dos professores, participantes da pesquisa, relacionam-se à falta de formação na área da Alfabetização e da Educação Especial no que tange às especificidades de alunos com deficiência intelectual, ausência de trabalho colaborativo e excessivo número de alunos na sala de aula do ensino comum. Entre os desafios está em planejar atividades acessíveis que vão ao encontro da língua enquanto processo de interação e que privilegie o estudante como autor de seu próprio texto. Portanto, planejar estratégias de alfabetização diferenciadas e contextualizadas para estudantes com deficiência intelectual é um grande desafio às práticas e ações docentes, o que exige o comprometimento de todos os envolvidos e uma formação especial mais sólida dada a importância e complexidade no que tange a aprendizagem da escrita e produção textual de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: alfabetização; educação especial; deficiência intelectual; práticas pedagógicas.

Abstract: The study provides an analysis of the anxieties and challenges surrounding the literacy practices of teachers in the Final Years of Elementary School in the area of intellectual disability in a state school within the scope of SRE Linhares-ES. To collect data, focus group meetings were held with Portuguese language teachers, Specialized Educational Service Teachers (AEE) and Pedagogues from the investigated school. The research is theoretically and methodologically based on the historical-cultural perspective of human development elaborated by Vygotsky and authors who discuss the field of disability anchored in historical-dialectical materialism. Based on the discussions held in the focus group, it was possible to verify that the anxieties of teachers, participants in the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Ensino e Práticas Culturais. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

² Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (1990). Atua na Superintendência Regional de Educação Linhares, na equipe de Supervisão Escolar.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART).

research, are related to the lack of training in the area of Literacy and Special Education with regard to the specificities of students with intellectual disabilities, lack of collaborative work and excessive number of students in the common education classroom. Among the challenges is planning accessible activities that meet the language as an interaction process and that privilege the student as the author of their own text. Therefore, planning differentiated and contextualized literacy strategies for students with intellectual disabilities is a great challenge for teaching practices and actions, which requires the commitment of everyone involved and more solid special training given the importance and complexity regarding learning literacy. writing and textual production of students with intellectual disabilities in the final years of elementary school.

Keywords: literacy; special education; intellectual disability; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada é parte da dissertação de mestrado acadêmico desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

Partindo do pressuposto que possibilidades de aprendizagem podem ser desenvolvidas por meio da mediação de outras pessoas, o estudo está embasado nas contribuições da Psicologia na interface com a Educação tendo como referência teórica e metodológica os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vigotski (1998, 2000, 2011, 2012) com ênfase nos caminhos alternativos ou indiretos no campo da deficiência.

Tem como objetivo investigar as angústias e os desafios que se entrelaçam às práticas em alfabetização na área da deficiência intelectual dos (as) professores (as) de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), dos (as) professores (as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pedagogas (as) da escola investigada.

Para ir ao encontro do objetivo da pesquisa foram realizados encontros de grupo focal com os participantes do estudo. Nesses encontros compusemos diálogos a partir de temas norteadores discutidos em quatro encontros mensais de abril a agosto de 2022 no formato presencial.

A escolha pelo grupo focal justifica por sua relevância em permitir o entrecruzamento de ideias, o diálogo entre os participantes, a reflexão conjunta levando

o pesquisador a compreender a complexidade existente no campo analisado, por meio da colaboração de múltiplos sentidos suscitados pelos participantes da pesquisa.

No contexto dos diálogos, pensar em práticas de alfabetização para estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que apresentam deficiência intelectual requer dos professores análise das singularidades de aprendizados e a proposta de recursos que possam ser qualitativos para as aprendizagens. Por isso, o trabalho colaborativo e a necessidade de reflexão das práticas se tornam essenciais.

Em cumprimento ao protocolo ético, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo- CEUNES/UFES e aprovado sob número CAAE: 52939521.8.0000.5063. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Registro de Consentimento Livre Esclarecido, conforme CNS Nº 510/2016.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As especificidades de aprendizagem da pessoa com deficiência constituíram o tema de estudo de Vigotski, que no período de 1924 a 1931, em “Fundamentos de Defectologia”, escreveu sobre os processos de pessoas com deficiência, dando foco nas necessidades e possibilidades implicadas no seu desenvolvimento e educação (Góes, 2002).

Vigotski (2011, 2012) dedicou-se intensamente aos campos que, em sua época, eram denominados “pedologia” (estudo interdisciplinar da criança) e “defectologia” (estudo de pessoas com deficiência e/ou transtornos de desenvolvimento). Foi um dos primeiros autores a falar sobre o desenvolvimento intelectual das crianças com deficiência com vistas às possibilidades, afirmando que este ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

A ênfase de seus estudos estava na dimensão semiótica do desenvolvimento humano, na plasticidade de funcionamento do psiquismo e no papel das interações sociais. Em sua teoria, Vigotski (2011) destaca que os processos humanos têm origem nas relações humanas e que devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. É por meio da experiência social que o homem significa a si próprio e ao mundo. “Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social e semiótica” (Góes, 2002, p.98).

Ao estudar a formação do funcionamento subjetivo Vigotski (2000) aponta que “[...] todo processo de desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (Vigotski, 2000, p. 24).

Compreende-se que, com base na perspectiva histórico-cultural, ao longo do desenvolvimento de cada pessoa, ocorrem duas mudanças qualitativas. Primeiro no social, na relação do sujeito com o outro (plano intersubjetivo), depois no psicológico, em que a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação num processo de internalização (plano intrasubjetivo).

No campo da Defectologia, Vigotski (2011, 2012) argumenta que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as crianças, independentemente da dificuldade ou da deficiência, toda criança têm condições de aprender, embora por caminhos distintos. Nesse sentido, ressalta que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que sua aprendizagem requer o uso de caminhos indiretos.

Essas ideias se relacionam com o conceito de compensação sociopsicológica, que na perspectiva histórico-cultural são essenciais para compreender o funcionamento humano. Segundo Andrade e Smolka (2012), a preocupação de Vigotski era com os modos de compensação que a formação psicológica poderia criar para resolver um problema, permitindo o desenvolvimento diferenciado, porém sempre de modo integral do ser humano.

A respeito do plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias da pessoa se concretizam nas interações e experiências sociais com os outros mais experientes da cultura. O desenvolvimento constitui-se, portanto, com base na qualidade das vivências sociais.

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas.

Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (Góes, 2002, p.99).

Diante da condição de deficiência, entende-se que é preciso criar formas culturais singulares que mobilizem as forças compensatórias. Os caminhos indiretos são os meios pelos quais o desenvolvimento da criança acontece, uma vez que esses caminhos são

sempre utilizados quando aparece um obstáculo ao caminho direto e a resposta fica impedida.

Ao planejar caminhos alternativos ou indiretos criam-se as possibilidades de ações de uma pedagogia diferente e não uma pedagogia menor, especificamente no que se refere à acessibilidade ao currículo. Com base nos estudos sobre os caminhos indiretos defendidos por Vigotski (2011, 2012), entendemos que estes caminhos podem ser constituídos por materiais, práticas e metodologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Fundamentalmente, são caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo e elevar os níveis de pensamento. Desse modo, as estratégias didáticas para o ensino dos estudantes com deficiência intelectual envolvem metodologias de ensino com recursos diversificados e que dê aos conteúdos um significado prático e instrumental para suas capacidades e aprendizagens sociais e interpessoais.

Góes (2002), apoiando-se na tese de Vigotski ressalta que a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se, sobretudo, para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Isto significa que a peculiaridade da educação especial está em propiciar experiências que, por caminhos diferentes, considerem as mesmas metas gerais, essenciais no desenvolvimento cultural da pessoa.

O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. [...] Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado (Vigotski, 2011, p.863-864).

A partir dessas colocações, os estudos de Vigotski rompem com a perspectiva organicista, assistencial e filantrópica. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 2011).

No contexto escolar, a aprendizagem tem um papel importante para o desenvolvimento do psiquismo humano. Ao contrário de uma visão biológica da aprendizagem, Vigotski (1998) ressalta que, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou ainda que o aprendizado precede o desenvolvimento.

Numa concepção dinâmica e prospectiva do desenvolvimento da pessoa, é preciso investir em suas capacidades e possibilidades, superando a ideia de que as ações educativas devem somente investir dentro dos limites determinados pelos diagnósticos clínicos (Vigotski, 2011). Concluímos que são possíveis as práticas docentes que atendam as necessidades pedagógicas dos estudantes. Destacamos a afirmação de Santos (2012) que o desenvolvimento e a aprendizagem são possíveis em caso de deficiência intelectual e a capacidade humana tem como característica intrínseca a possibilidade de mudança.

Com práticas de ensino e estimulação próprias a cada potencialidade do aluno com deficiência, torna-se possível atingir objetivos escolares fundamentais. No caso da alfabetização é preciso investir em práticas pedagógicas que considerem a linguagem enquanto processo discursivo, tendo o texto como eixo de um trabalho pedagógico de qualidade. Nessa concepção de linguagem, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Para Geraldi (1997), o fazer contínuo é o que constitui a linguagem e são os processos interacionais que lhe atribuem sentido, utilizando para isso a língua, que somente tem sentido dentro do texto.

O estudo da linguagem se dá em situações de uso da língua, uma vez que é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo. A língua só tem existência na interlocução. Nesse aspecto, a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual precisa considerar que o desenvolvimento do pensamento está atrelado ao domínio dos meios sociais que, por sua vez, são constituídos na e pela linguagem. Ou seja, a aprendizagem é considerada tendo o foco na mediação da linguagem pelo outro e por instrumentos de apropriação cultural, dentre eles, a leitura e a escrita.

ANGÚSTIAS E DESAFIOS DE PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tendo em vista a intenção da pesquisa em investigar as angústias e os desafios com relação às práticas pedagógicas em alfabetização para estudantes com deficiência intelectual, foram realizados 04 encontros de grupo focal com dois professores (as) de Língua Portuguesa, 02 professoras do AEE, 02 pedagogas da escola participante da pesquisa. Nos encontros ocorridos entre os meses de abril a agosto de 2022, tivemos como objetivo discutir sobre como acontecem as práticas em alfabetização para os estudantes

dos Anos Finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual de uma escola estadual do município de Linhares – ES.

Uma das perguntas norteadora das discussões foi: **Qual concepção de alfabetização ou quais práticas em alfabetização que se têm para com os estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental?**

Começamos as interlocuções pela professora de Língua Portuguesa:

Então, retornando a pergunta e o que ocorre ...eu não estudei para alfabetizar o aluno. Tecnicamente, quando a gente recebe o estudante no 6º ano, que a minha habilitação é no 6º ano em diante, ele já está alfabetizado. Ele já sabe ler e escrever. [...] Eu não recebi instrução nenhuma para trabalhar com aluno especial durante minha grade curricular, durante o curso superior de Letras. A Formação é imprescindível. E isso começa no curso superior. E essa fala começa no curso superior. Não é aqui na sala de aula. Aqui é a continuação do percurso. Aqui exatamente, a gente encontra a demanda pronta. E aqui a gente tem que lidar com ela da melhor maneira possível. Então essa concepção de alfabetização é uma situação muito delicada, uma vez que eu como profissional de Língua Portuguesa, estou habilitada para trabalhar a partir do 6º ano em diante, não sei, não aprendi alfabetizar (Deolinda⁴ - Professora de Língua Portuguesa).

Nesse recorte, destacamos os obstáculos apresentados pela professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental no que tange aos processos de alfabetização e ao trabalho com estudantes público da Educação Especial. Tal situação é evidenciada, sobretudo, quando ela aponta como principal fator, a falta de formação. “Eu não estudei para alfabetizar o aluno”. Ao mesmo tempo, revela a concepção de que o estudante a partir do 6º ano esteja “pronto”, “alfabetizado” para aprender os conteúdos estabelecidos para essa etapa do Ensino Fundamental, já que afirma que não está habilitada para trabalhar com estudantes que não estejam alfabetizados. “Estou habilitada para trabalhar a partir do 6º ano em diante, não sei, não aprendi alfabetizar”.

Segundo Cagliari (2005) a alfabetização tem sido uma questão muito discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas são identificadas as mesmas dificuldades de aprendizagem e os problemas recorrentes com a falta de acesso a linguagem escrita. Mesmo sendo uma questão de atenção no campo educacional, as políticas e programas gerados não têm atingido resultados expressivos na tentativa de solucionar os problemas do fracasso escolar de um número significativo de estudantes da escola pública. Nessa perspectiva, uma das causas dos problemas da alfabetização

⁴ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

apontada por Cagliari (2005) é a maneira inadequada como a escola trata as questões de fala, escrita e leitura. O autor afirma também que essa mesma visão é reforçada pelas instituições de ensino de formação inicial, pelos autores de livros didáticos, dentre outros segmentos que orientam a educação.

A partir dessas considerações, entendemos a necessidade de formação na área da alfabetização para os professores em seu sentido mais amplo. Isto implica a participação, além do professor de ensino comum de Língua Portuguesa, professores de outras áreas, professores de AEE e equipe pedagógica diante dos desafios nas relações de ensino.

Segundo Ferreira & Ferreira (2007) a formação inicial se desenvolveu na direção de uma educação idealizada de estudantes que aprendem, acompanhada da exclusão do “diferente”. Essa afirmação fica evidente nas narrativas dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais, quando afirmam que não estão preparados para “alfabetizar” estudantes com deficiência.

Quando respondem acerca da concepção que se tem a respeito da alfabetização dos estudantes com deficiência, a professora Deolinda aponta mais uma vez a ausência de formação voltada para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual e, ao mesmo tempo, diz ter organizado atividades com o uso do alfabeto e outros materiais, quando percebeu a necessidade dos estudantes. Aurélio, o outro professor de Língua Portuguesa que participou das discussões tensionadas no grupo focal menciona que as atividades que estavam sendo trabalhadas com os alunos com deficiência eram através de materiais impressos e da internet, organizadas pela professora de AEE.

Mais uma vez como eu disse anteriormente, eu não tive preparação nenhuma pra alfabetização [...]. É alfabetizar o aluno que também tem deficiência intelectual. [...] Tanto é que quando percebi a necessidade, eu preparei atividades de alfabetização pra ele (referindo-se ao aluno com deficiência intelectual), atividade de alfabeto e montei alguns materiais pra ele. Ele já está desenhando as letras cursivas bonitinhas, aquela coisa toda. Moral da história: É final de trimestre (Deolinda - Professora de Língua Portuguesa).

E quando observei isso em Afonso (aluno com deficiência intelectual do sétimo ano), conversa daqui e conversa dali, junto a sala de recurso, nós percebemos que ele deveria ser alfabetizado. O ano passado, ela (professora de AEE) foi atrás de atividades de alfabetização, aqueles impressos, aos montes assim, na internet e tudo mais, fazia e passava para eles (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Ao refletir sobre essas falas, identificamos que as atividades de alfabetização quando acontecem, são cópias impressas de livros que tem como foco a escrita dos

códigos linguísticos decorrente da concepção de linguagem que os profissionais mostram em suas falas e experiências. Ou seja, observamos que nas questões de fala, leitura e escrita no processo de alfabetização revelam-se características da concepção que enfoca a linguagem como instrumento de comunicação, em que o sentido estaria apenas no código linguístico, quer seja no oral ou escrito, como discorrem Geraldi (1984) e Koch e Elias (2006). Possenti (2006) ao se referir sobre a alfabetização pelas cartilhas, afirma que esses métodos dirigem demais a vida do estudante na escola, fazendo com que ele pense conforme um único caminho seguindo somente o que está previsto no programa de ensino.

A concepção que se apresenta, muitas vezes, é resultado da forma como acontecem os processos formativos e de um modelo já formalizado de estudante, que tem condições satisfatórias para prosseguir nos estudos dos conteúdos programáticos a partir do 6º ano, ou seja, chegar nesse período de escolaridade já alfabetizado.

No caso de Afonso, é especialmente complicado, porque ele não é comunicativo e se a gente estiver trabalhando os tópicos mais teóricos da Língua Portuguesa, são tópicos gramaticais, tópicos, por exemplo, de gêneros textuais, dificulta porque a gente sente que o aluno necessitaria de uma adaptação, às vezes, até mais, usando recurso concreto. É o que funciona mais legal no primeiro momento e o tempo não favorece, como é que eu vou conduzir ao mesmo tempo na sala? (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Desse modo, discorrendo acerca da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no campo da pesquisa, é importante entender sobre como se dá esse processo e a partir daí, repensar acerca de possibilidades pedagógicas de aprendizagem. Se por um lado a formação é necessária, por um outro lado, a pesquisa realizada nos permite também perceber que as atividades de alfabetização para os estudantes da Educação Especial trabalhadas na sala de recursos multifuncionais e, de modo geral, na sala de ensino comum, não são planejadas de forma coletiva entre os professores regentes e os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, sendo justificadas por eles, sobretudo, pela falta de tempo.

Considerando que todo estudante possui necessidades de aprendizagem que são únicas e os professores precisam se preparar para buscar novas formas de ensino da leitura e escrita, entendemos que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho” (Cagliari, 2005, p.13).

Falar de formação na área da alfabetização implica entender que no ensino da Língua Portuguesa, na etapa de alfabetização pela especificidade que se tem, é necessário considerar a questão de desenvolvimento e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, a escola não deve ter outra intenção senão considerar os usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Com essa concepção e suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (Antunes, 2003) trazendo o texto como lugar de interação entre sujeitos (Geraldi, 1984).

É importante considerar que na adequação curricular para os estudantes com deficiência intelectual, tendo o texto como objeto de ensino,

as atividades sejam realizadas de forma gradual, partindo das ações mais básicas e concretas (mais fáceis de se compreender e fazer) para as mais elaboradas e complexas (passo-a-passo) e incluindo pausas durante o processo de execução (Espírito Santo, 2022, p. 16).

Ainda no contexto das práticas em alfabetização, nos relatos a seguir percebemos a importância que é dada ao cuidador nas relações de ensino, principalmente no que diz respeito às atividades de alfabetização. Ou seja, a maior parte dessas atividades são trabalhadas com o apoio do cuidador que está junto do estudante na sala comum auxiliando-o de forma individualizada. Constatamos que, com a falta desse profissional o acompanhamento do estudante nas atividades da sala de aula do ensino comum é feito quando possível e às pressas, de forma descontextualizada e distante daquilo que está proposto para os demais estudantes.

O cuidador fazia as atividades, eu dava matérias para os outros alunos e quando eu tinha um tempinho, eu passava lá dava uma olhada e via se ele estava fazendo [...], mas sem cuidador... A gente vê que quando a gente tinha só 15 alunos, 50% da turma eu conseguia acompanhar, eu conseguia ver por exemplo o que ele fazia [...] e corrigia.

No primeiro mês de aula, Luís (aluno com deficiência intelectual do sétimo ano do turno vespertino) não apareceu. Estou conhecendo ainda. O ano passado inclusive ele teve dois cuidadores para desenvolver o trabalho na sala comum. O Afonso (aluno com deficiência intelectual do sétimo ano do turno matutino), eu como professor dele o ano passado, justamente por ele ser muito presente, ele começou revezamento com a metade da turma. E quando fui tentar conversar com ele, percebi que ele não respondia as conversas, então ele não é comunicativo, é diferente do Luís. Luís é super comunicativo. É difícil conversar com Afonso. Quando chegou o cuidador, aí a gente foi percebendo que ele não abria o caderno, ele não tinha o caderno dividido, ele não tinha essa autonomia de pegar o lápis, tinha que ir

falando e tudo mais e nesse aspecto, ele teve desenvolvimento em relação ao ano passado (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Eu gostaria de falar do estudante Afonso, desde o ano passado. [...] Vou fazer uma crítica ao próprio sistema. Quando finalmente a gente consegue o cuidador. Quando ele consegue se identificar um pouquinho com a pessoa. O que acontece? O ano acaba...Cessa o contrato. E esse ano ele está até agora sem cuidador, que iria ajudar muito o nosso trabalho (Flávia - Pedagoga do turno Matutino).

Para a análise dessas narrativas é importante, inicialmente, saber que a função do Cuidador é criada para o cumprimento do que determina a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE Nº 4 de 02/10/2009 e a Resolução CEE/ES nº 2.152 de 26/02/2010. Com base nessas legislações, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede Estadual de Ensino (Espírito Santo, 2022, p. 27) orienta que a função do cuidador é:

[...] acompanhar e auxiliar o estudante com deficiência e que demande apoio para o desenvolvimento de atividades rotineiras, em todos os níveis e modalidades de ensino e a partir dos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Individual, cuidando para que esse estudante tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ele somente as atividades que ele não consiga fazer de forma autônoma.

Como podemos observar, as Diretrizes mencionam sobre o apoio do cuidador quanto às situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola no que se refere às atividades de cuidado fisiológicas e afetivas. Desse modo, o auxílio do cuidador na escola pesquisada, para alunos com deficiência intelectual, está voltado para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, o que abre um precedente para o professor do ensino comum e professor de AEE se absterem do compromisso enquanto docentes desses estudantes.

Entre as angústias e os desafios suscitados no grupo focal, a professora de AEE do estudante Afonso ao mesmo tempo que sinaliza a necessidade da adequação e modificação das atividades voltadas para a alfabetização, dá um foco maior nas dificuldades que o estudante apresenta no processo de aprendizagem, como mostra a narrativa:

As atividades de Afonso [...] têm que ser todas adaptadas. Ele não dá conta. [...] não sabe nem escrever ainda o nome dele completo. [...] Só o primeiro nome. Ele tem ainda muita dificuldade de conversar, muito

difícil. Ele não consegue entender o que a gente fala...demora entender o que a gente fala. A oralidade é difícil de entender, é bem complicado [...]. Na sala de recurso, eu trabalho com ele a alfabetização, o nome dele, o alfabeto bem no início (Marta - Professora de AEE).

O relato apresentado pela professora de AEE indica o diagnóstico que ela tem acerca do aprendizado do aluno, ora na escrita, ora na fala. Associa a dificuldade de uma realidade da língua em detrimento da outra, ou seja, relação da fala com a escrita. Apesar de perceber a necessidade que o aluno tem de avançar na oralidade em sua comunicação, sobre esse aspecto observamos que a prática tem mostrado uma falta de compreensão das realidades da língua oral e escrita dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que ainda se encontram no processo de alfabetização.

Para Cagliari (2005), as práticas escolares giram em torno da escrita e consequentemente a gramática normativa está voltada para a escrita mesmo quando tenta abordar questões que somente existem na fala. Nesse sentido, é necessário saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita. Com a concepção de que alfabetizar se define no ler e escrever, associado aos códigos linguísticos, o objeto de ensino evidenciado nas atividades realizadas na sala de recurso multifuncional tem como foco o abecedário e frases soltas não considerando o conhecimento que o estudante tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que tem sentido. Para Antunes (2003), há a necessidade de entender que o objeto de ensino deve estar previsto na definição das competências para o uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita.

Ao nos referirmos à fala, a autora ressalta que nem sempre a escola tem entendido sobre a importância da atividade de ouvir como parte da competência de comunicação dos falantes, atribuindo a ela apenas uma motivação normativa, sem mostrar a função de interação entre os sujeitos, de saber escutar com atenção quem fala. No caso da alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual, é preciso que esse processo seja incluído, de forma efetiva, no planejamento curricular e aconteça gradativamente. Nesse contexto, para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, ler e escrever com intervenção do professor, Antunes (2003) propõe o texto como objeto de estudo e que vai direcionar à escolha dos objetivos e das atividades pedagógicas.

Desse modo, significa que o uso da língua se dá em textos. Não importa o período em que acontece, o que se propõe é ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escrita e a leitura. Em função desse objetivo é que se vai

definir o conteúdo programático em torno do qual professor e aluno realizam a atividade de ensino-aprendizagem (Antunes, 2003).

Tal concepção aproxima-nos dos estudos de Vigotski (1998, 2000) e Bakhtin (2004) que compreendem a linguagem como constitutiva dos sujeitos que vivem em relações sociais mediadas. Nessa direção, ao refletirmos sobre a leitura e compreensão de um texto, discorreremos sobre a afirmação de Cagliari (2005) que diz que essas dimensões não consistem somente problemas que o professor de língua portuguesa deve resolver na educação dos estudantes, mas envolve todos os componentes curriculares. “A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido” (Cagliari, 2005, p.149). É, certamente, através das práticas de leitura que o conhecimento se desvela, que se desenvolve a criatividade, o encantamento, o sonhar, o fantasiar e o imaginar. Destacamos ainda que, no processo de alfabetização, além da formação, são fundamentais a iniciativa, a atenção e a criatividade do professor nas relações de ensino para encontrar, principalmente na comunidade local, motivos e oportunidades de leitura e escrita.

Como enfatiza Antunes (2003) sobre a importância do contexto real, deve-se partir da descoberta de leituras na rua ou na própria escola, de forma que a prática deixa de ser uma tarefa escolar, um simples treino de decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser, junto com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social. “Sabemos quanto a integração da pessoa em seu grupo social passa pela participação linguística, passa pelo exercício da voz, que não deve ser calada, nem reprimida, mas, sim, promovida, estimulada e encorajada” (Antunes, 2003, p.110).

Para Góes (2007), o professor da sala de aula do ensino comum é de fato, um agente central no atendimento ao estudante com deficiência, o que ocorre é que ele não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico. Assim, tendo em vista a temática da formação e atenta ao discurso dos professores que se entrelaçam, a seguir, serão apresentadas narrativas, com foco na **precariedade de formação na área da Educação Especial**.

Pois é, em termos de formação, como Deolinda... falou. Eu me formei em letras/português/inglês já pensando em dar aula em Português [...] me formei em 2015, a gente teve em nossa grade, matérias focadas em aspectos mais técnicos, em Pedagogia, sequências didáticas, fazer elaboração de material, Planejamento e Psicopedagogia. Eram mais voltadas para entender por exemplo do desenvolvimento, aplicabilidade na educação. Entretanto, nada disso era voltado para alunos com esse

tipo de necessidade, então não se falava de deficiência intelectual, não se falava de déficit de atenção, não se falava nada disso. Até que em surdez, eu tive Libras que era semipresencial na Faculdade. Foi bem superficial (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

[...] a inserção desses alunos na escola, pra mim hoje como professor, ela é comum, mas como aluno de escola pública que eu sempre fui não era, eles não estavam lá, e na formação acadêmica eu acho que isso acaba sendo repetido também. Eu tive essas matérias focadas em Pedagogia e Psicopedagogia, mas o aluno com esse tipo de necessidade não é abrangido [...] a prática que se tem é a prática diária. [...] E assim, eu acho que é até chover no molhado a gente falar da imensa ruptura que tem da teoria com a prática.

Eu dou aula na escola pública desde 2015, toda escola tem um ou outro caso e a gente vai aprendendo a lidar com as demandas a toque de caixa, né. Ah! Caiu na turma que tem TDAH, assim que a gente classifica, autismo e até que agora a gente chega com esse termo, a deficiência intelectual, eu confesso que estou aprendendo agora recentemente do ano passado pra cá. A minha experiência pra trabalhar com eles é trocar ideias com as meninas da sala de recurso (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Os professores precisam saber lidar com essa situação. E às vezes, não é culpado por não saber. É por falta de formação (Luiza - Pedagoga).

Em relação a fala da professora Deolinda, a preparação que ela não teve na Pedagogia, nós estudamos pouquíssimo também, se fez necessário fazer alguns cursos para nos aperfeiçoarmos e se faz necessário mais cursos. É isso aí, porque na nossa equipe na sala de recurso é muito unida, mas temos uma dificuldade devido essa falta de formação, de atualização, nós temos o CID 11 e temos que estudar bastante por que é um CID novo, não é verdade? E eu sempre busco a professora de AEE de Afonso porque está aqui mais tempo, eu busco com ela como é esse aluno e ela me dá mais informação. E a partir das documentações que existem faz necessário essa troca de informação, uma vez que ela conhece o aluno mais que eu que entrei aqui mais recente. E nosso aluno Luís é um menino que precisa muito de atenção, como todos os nossos alunos. Em especial, a gente aprende (Amanda - Professora de AEE de Luís).

Nesses diálogos chamamos a atenção para o que o professor Aurélio sinalizou por não ter estudado disciplinas voltadas para a Educação Especial em sua formação acadêmica, mesmo sendo cursadas mais recentemente, o que faz com que ele busque estratégias na própria prática diária e no apoio das professoras da sala de recursos multifuncionais. Diante dessa realidade, Amanda, professora de AEE recorre à Marta, professora mais experiente do AEE, como apoio para dar informações e dialogar sobre outras experiências por ela já vivenciadas no ano anterior.

Quando se fala de formação é importante destacar que como esses professores, a maior parte dos docentes aprende a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e por isso, apresentam muita dificuldade em desprender-se desse aprendizado que os limita nos processos de ressignificação de seus papéis enquanto educadores (Mantoan, 2005).

Com base nas narrativas, questionamos sobre como o currículo na formação inicial vem tratando a Educação Especial de forma interdisciplinar, considerando que é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e que precisa ser inclusiva. Também nos faz refletir sobre a importância tanto da formação inicial como da continuada de serem de qualidade, de modo que o docente esteja mais bem preparado para a atuação profissional na educação e especificamente quando a condição de atuação lhe propicia a experiência junto ao aluno com deficiência. Entendemos que a formação é necessária quando se pensa a prática pedagógica, no entanto, enquanto profissionais da educação, não podemos privar do compromisso no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que não tivemos formação para trabalhar com os estudantes da Educação Especial.

Isso implica uma concepção que se tem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como pesquisadores, devemos buscar conhecimentos e experiências que sustentem as nossas práticas pedagógicas. Na compreensão de que a escola precisa se adequar no atendimento das especificidades de aprendizagem dos estudantes, significa saber da necessidade de buscar novas formas de ensino para atender as diversas situações que surgem no contexto escolar. Por isso, há a necessidade de um repensar da prática docente diante do público a ser atendido e da conscientização quanto à adequação contínua às diversidades nas relações de ensino.

Ainda nas interlocuções dos professores Deolinda e Aurélio, a ênfase é dada ao quantitativo considerável de estudantes na sala de aula do ensino comum, apontando como um dos fatores que impede o atendimento aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, é nítida a importância atribuída ao cuidador pelos professores, tanto na elaboração como no acompanhamento das atividades dos estudantes.

Então quando a gente encontra essa demanda no 6º ano em diante [...] aproveitando para falar especificamente do estudante Afonso que é o meu aluno hoje. [...] é um menino que precisa de atenção, especialmente focada nele. E eu não tenho conhecimento necessário suficiente para dar conta com a demanda do aluno. [...] Nós temos mais de trinta alunos na sala, a turma dele é uma turma grande. E eu não tenho condições mínimas para dar conta com a demanda do aluno. E eu fico

extremamente incomodada com isso porque eu não tenho condições. Até que se eu tivesse poucos alunos, quando alguns faltam, eu até tento abarcar a demanda dele [...] mas ele precisa de assistência. Eu tenho condições de dar? NÃO (Deolinda – Professora de Língua Portuguesa).

[...] A realidade da turma exclui bastante, são 30 alunos. Nos 6º anos inclusive, é mais complicado ainda. Os 6º anos é aquele negócio, além de dar aula- Ah! Ele roubou minha bolsa. O tempo todo a gente tem que ficar mediando conflitos e o aluno lá. Então quando tem a figura do cuidador, igual o estudante Afonso teve o ano passado ajudava bastante. Se eu precisasse recolher alguma informação, eu ia até o cuidador que estava sentado ao lado dele a aula toda. E a gente tem que lidar com essas demandas sempre muito que a toque de caixa. Sem uma formação específica e por aí vai (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

O tempo dele é diferente dos outros. O tempo dele é dele. É individual. Então assim, ele ficou excluído por muitos dias, foi semana passada ou semana retrasada que chegou a cuidadora e eu já expliquei pra ela a situação, eu já tinha conversado anteriormente. Ela preparou um novo material e hoje por exemplo eu já dei dois vistos, foi o segundo visto que já dei no caderno dele.[...]. Se esse aluno tivesse sido assistido desde o início, hoje ele já estaria num patamar diferente do jeito como ele se encontra. Então não adianta colocar um aluno na sala de aula e dizer que ele está ali, e que ele está incluído, não está, uma vez que ele não tem uma assistência, uma assistência adequada. É uma inclusão mais excludente ainda (expressão de risos). Hoje a gente tem um pouquinho mais de suporte. Tem uma cuidadora na sala, ok? Mas eu ainda acho uma inclusão de certa maneira excludente, uma vez que nós não temos formações para isso (Deolinda – Professora de Língua Portuguesa).

Ao mesmo tempo que os professores de Língua Portuguesa ressaltam suas angústias diante das condições diversas que acontecem na sala de aula do ensino comum, a professora de AEE que atende o estudante Afonso de uma forma individualizada, destaca no relato a seguir, também seus desafios explicando o processo de aprendizado do estudante, ancorada na concepção que ela tem acerca da deficiência. Fica evidente a ênfase dada aos aspectos orgânicos e de constituição biológica, além de ressaltar o auxílio do cuidador como necessário.

É bem pouco o avanço dele do ano passado pra cá. Mas é por causa da deficiência dele mesmo. A dificuldade dele de adquirir o conteúdo. Ele tem muito comprometimento. A deficiência intelectual dele não é moderada, é mais grave. Então... é bem difícil lidar com ele. O ano passado, a gente conseguiu um cuidador. Só que esse ano não veio ainda. Tiveram várias chamadas. Mas... não sei o que está acontecendo... (Marta - Professora de AEE).

É importante ressaltar que a deficiência intelectual não determina o destino do estudante, mas sim as condições sociais que lhes são oferecidas. Para Góes (2002, p.99)

“não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”. Nesse sentido, Vigotski (2011) destaca que a deficiência é algo constitutivo da pessoa, sendo necessário compreender as complexidades que compõem a educação da pessoa com deficiência. Essa perspectiva possibilita uma mudança de olhar sobre o estudante com deficiência, valorizando as suas potencialidades e suas possibilidades de aprendizagem. E isso implica um trabalho diário de reconhecimento e valorização das diferenças, o que não exclui a interação do conhecimento em suas diferentes áreas.

Portanto, repensar as práticas de escolarização e desenvolver ações interventivas para os estudantes com deficiência se torna um desafio para os educadores da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas nesse estudo, reafirmam a concepção de que a abordagem histórico-cultural defendida por Vigotski traz contribuições para a compreensão em torno das especificidades de aprendizagem do estudante que apresenta deficiência intelectual e sua relação com as condições educacionais propiciadas para sua constituição como pessoa (Góes, 2002).

Ancorada na ideia de que o ser humano se constitui na relação com o outro, compreendemos que é nessa perspectiva que as práticas de escolarização do estudante com deficiência devem se constituir, pois é na relação do conhecimento historicamente construído que os professores precisam pensar em elaborar suas estratégias de acesso ao conhecimento para todos os estudantes, sobretudo aqueles com deficiência intelectual.

Isto significa que as aprendizagens se dão por meio de recursos alternativos e caminhos indiretos constituídos por estratégias adequadas e recursos concretos e lúdicos. Com base nessas considerações, torna-se necessário um novo olhar no contexto escolar e dentro dele, no processo de ensino-aprendizagem, considerando que estudante e professor passam a ser vistos como sujeitos da ação enunciativa – discursiva no processo de interação pela linguagem. No caso da alfabetização, o estudante precisa ser visto como sujeito de interação, com condições para transitar por diferentes discursos, em diferentes dimensões (oral e escrita) para construir um próprio.

Por meio dos encontros do grupo focal foi possível perceber as angústias e os desafios dos professores do ensino comum na área de Língua Portuguesa e dos

professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, sobretudo, em relação à alfabetização e ao planejamento curricular acessível para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual.

As narrativas dos participantes expressaram sobre o lugar no qual estavam inseridos, em que circulavam sentidos e significações representadas pelas peculiaridades de cada profissional, refletindo no próprio fazer pedagógico. Nesse aspecto, é importante retomar e repensar, estruturalmente, acerca das questões que se revelaram, tais como: necessidade de formação continuada nas áreas da Alfabetização e Educação Especial que envolva todos os professores do ensino comum e professores da sala de recursos multifuncionais e a garantia do Planejamento Colaborativo que contemple atividades acessíveis e contextualizadas aos estudantes da Educação Especial.

É nesse entendimento que se faz necessária a concepção de linguagem numa perspectiva de interação, pois possibilita ao estudante expressar seu conhecimento de diversas formas. Isso implica que, quando o professor considera a aprendizagem nessa direção, abrem diferentes mecanismos de intervenções. Também com base nas angústias e desafios apresentados pelos professores, o estudo trouxe evidências para a necessidade de desenvolvimento de formações continuadas dentro do contexto escolar e fora dele, que contemplem sobretudo temáticas como a Alfabetização e a Educação Especial, propiciando momentos de reflexões e discussões coletivas sobre a garantia do trabalho colaborativo, a importância da utilização de novas práticas alfabetizadoras e materiais acessíveis de forma a serem inseridos no planejamento curricular da escola. Diante das falas dos professores pesquisados, ficou claro que as formações são necessárias, porém precisam ser acessíveis, direcionadas de acordo com a realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação.CNE. **Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 5 out. 2009, seção 1, p. 17.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10.ed. São Paulo. Editora Scipione, 2005.

ESPÍRITO SANTO. RESOLUÇÃO CEE/ES Nº. 2.152/2010. **Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-es-cee-n-2-152-2010>. Acesso em: out. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE/ES Nº 5.077/2018**, que revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. **Documento de Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional do Espírito Santo**, Vitória, 2022.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto.; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de. LAPLANE, Adriana Lia Frisman de. (org). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21- 48. - (Coleção educação contemporânea).

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, SOUZA, D.T. **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, A. M. M et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996 (Coleção Leitura no Brasil).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 861 870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas -V:** Fundamentos da Defectologia. Machado Grupo de Distribución, S.L. 2012.