

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**JANETE APARECIDA GUIDI**

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO  
DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DA  
LEITURA E DA ORALIDADE EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

**JANETE APARECIDA GUIDI**

**MARINGÁ-PR  
2022**

**2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO  
DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DA  
LEITURA E DA ORALIDADE EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

**JANETE APARECIDA GUIDI**

**MARINGÁ-PR  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS:  
DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ORALIDADE  
EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada por JANETE APARECIDA GUIDI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ELSA MIDORI SHIMAZAKI

MARINGÁ-PR  
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G947m

Guidi, Janete Aparecida

A mediação pedagógica por meio de sequências didáticas : desenvolvimento de leitura e oralidade em alunos com deficiência intelectual / Janete Aparecida Guidi. -- Maringá, PR, 2022.

270 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Deficiência intelectual. 2. Mediação pedagógica. 3. Sequência didática. 4. Educação especial. 5. Teoria histórico-cultural. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

JANETE APARECIDA GUIDI

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS:  
DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ORALIDADE  
EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) – UEM

Prof. Dr<sup>o</sup> Reginaldo Peixoto - UEMS

Prof. Dr<sup>o</sup> Marcos Pereira Coelho - UEM

Prof. Dr<sup>a</sup> Viviane Gislaine Caetano Auada - ICEDUFPA

Prof. Dr<sup>a</sup> Sandra Salete de Camargo Silva - UNESPAR

Prof. Dr<sup>a</sup> Lucia Virginia Mamcasz Viginheski- UniGuairacá

Prof. Dr<sup>a</sup> Raquel Franco Ferronato – UEM

25/03/2002

Dedico este trabalho a meu esposo Luiz Carlos, que sempre esteve comigo em todos os momentos de nossa vida, principalmente nos acadêmicos, a torcer em cada escalada dessa trajetória!

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sinceros agradecimentos a todos os que direta e indiretamente estiveram comigo e que, de alguma forma, contribuíram e fizeram parte dessa trajetória. Menciono especificamente aqueles que me acompanharam de forma mais próxima:

Meu agradecimento, primeiramente, é a DEUS, Aquele em quem confio de todo meu coração. Ele nos disse que enviaria o Espírito Santo para estar com os seus todos os dias e em todos os momentos. Também agradeço à Mãe Rainha e Vencedora Três Vezes Admirável de Schoenstant, Santa Protetora que sempre me ouviu e me acolheu nas horas de angústias e desânimos;

À professora doutora e orientadora, Elsa Midori Shimazaki, que acreditou em mim e me possibilitou o doutorado. Agradeço o carinho, as trocas, as oportunidades de aprendizado, as reflexões e as inquietações geradas;

Ao professor doutor Renilson José Menegassi, que com suas aulas me deixava extasiada, assim como seus conselhos sobre como preencher as lacunas do não aprendizado dos alunos. Obrigada!;

Aos professores que aceitaram fazer parte da Banca de Exame de Qualificação e da Banca de Defesa, por disponibilizar seus tempos e conhecimentos e contribuir com o trabalho de pesquisa: meus sinceros agradecimentos;

Aos professores do Colégio Panorama, Silvia Kelly, Gisela, Wanderly, Elenice, Cristiane, Ana Maria, Valdirene, que torceram por mim a cada descoberta realizada;

Aos alunos pesquisados, pais e à professora da SRM, pessoas maravilhosas que aceitaram entrar comigo nesta pesquisa e vibravam com cada conquista, cada atividade realizada, cada etapa vencida e estudada;

A duas amigas que me auxiliaram muito para não desistir, e contribuíram para melhorar e avançar nas pesquisas: Viviane e Hellyery. Obrigada!;

Aos meus irmãos, Gilson e Luciana; meus cunhados, Margareth e Seiti, que me ajudaram muito, torceram e estiveram ao meu lado. Seiti, obrigada pela força quanto à tecnologia. Devo muito a você!;

Aos meus sobrinhos, Paola Yoneko e Matheus, sem vocês não teria chegado até aqui. Vocês não imaginam o quanto!;

À minha mãe, tão presente! Suas orações me ajudaram muito. Meu pai (*in memoriam*), tão amigo!;

A meu esposo, Luiz Carlos, que esteve ao meu lado durante todo meu percurso acadêmico, a vibrar com cada conquista; soube compreender e me apoiar nos momentos de cansaço, incentivar a não desanimar;

A todos meu muito obrigada!



### **A complicada arte de ver**

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. “Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. Não basta abrir a janela para ver os campos e os rios”, escreveu Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Nietzsche sabia disso e afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. O zen-budismo concorda, e toda a sua espiritualidade é uma busca da experiência chamada “satori”, a abertura do “terceiro olho”. Não sei se Cummings se inspirava no zen-budismo, mas o fato é que escreveu: “Agora os ouvidos dos meus ouvidos acordaram e agora os olhos dos meus olhos se abriram”.

[...] Por isso porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver, eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. Como o Jesus menino do poema de Caeiro. Sua missão seria partejar “olhos vagabundos... (Rubem Alves, 2014).

GUIDI, Janete Aparecida. **A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ORALIDADE EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.** nº de folhas (270 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Elsa Midori Shimazaki). Maringá, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, a considerar que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas nos sujeitos ao longo do processo de ensino e aprendizagem e constituídas nas interações, a ter a linguagem como função central das relações sociais. Nesse sentido, a Tese tem como objetivo geral compreender como a mediação pedagógica com signos e instrumentos contribuem para a formação das funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual, estudantes em Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I (SRM). O problema de pesquisa originou-se em observar que alunos com Deficiência Intelectual (DI) matriculados em salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) não estavam a se apropriar dos conteúdos escolares, o que levou ao questionamento: se a escola, como instituição, tem que cumprir sua função social de ensinar os conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade, como se daria, então, a intervenção do professor na tarefa de possibilitar a apropriação dos mediadores culturais como o cálculo, a leitura e a escrita?. Dessa forma, partiu-se da hipótese de que a interação e o diálogo entre professor e alunos, mediados por signos e instrumentos disponibilizados pelas sequências didáticas, propiciam aos alunos com DI o acesso ao conhecimento e a transformação da estrutura de seus processos psicológicos superiores. Para a realização deste estudo, utilizamos as bases teóricas da pesquisa intervenção institucionalista. Para a realização da pesquisa de campo, a pesquisadora atuou como professora participante, a interagir com os alunos na pesquisa, o que possibilitou a análise de sua própria metodologia e didática em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto foi utilizada uma sequência didática com o gênero textual fábula, no propósito de identificação sobre como a forma do trabalho docente interfere efetivamente no processo de leitura e compreensão desses alunos quanto à apropriação de conceitos científicos, a desenvolver concomitantemente as suas funções psicológicas superiores. Participaram da pesquisa a professora da SRM e seis sujeitos com deficiência intelectual, matriculados na rede regular de ensino – séries finais de uma escola estadual e na SRM, no ano de 2019. Os procedimentos realizados para constituição dos dados da pesquisa são registro da entrevista realizado com a professora da SRM, registros dos dados das participações nas atividades de sequência didáticas desenvolvidas pelos sujeitos durante as sessões com vídeo gravações e transcrições analisadas de forma qualitativa. Os resultados da pesquisa mostram que o professor a fazer uso dos mediadores culturais promove a transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Sequência didática. Mediação pedagógica. Funções Psicológicas Superiores.

GUIDI, Janete Aparecida. **PEDAGOGICAL MEDIATION THROUGH DIDACTIC SEQUENCES: DEVELOPMENT OF READING AND ORALITY IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.** n° de folhas (270 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Elsa Midori Shimazaki). Maringá, 2022.

### **ABSTRACT**

This research of Doctoral is based on the Historical-Cultural Theory, considering that the superior psychic functions are developed in the subjects throughout the teaching and learning process and constituted in the interactions, to have language as the central function of social relations. In this sense, the thesis has as general objective to understand how pedagogical mediation with signs and instruments contribute to the formation of higher psychological functions in students with intellectual disabilities, students in the Type I Multifunctional Resource Room (SRM). The research problem originated in observing that students with Intellectual Disability (DI) enrolled in regular classrooms and specialized educational care (ESA) were not appropriating the school contents, which led to questioning: whether the school, as an institution, has to fulfill its social function of teaching the contents and skills necessary for the individual's participation in society, then, how would the teacher intervene in the task of enabling the appropriation of cultural mediators such as calculus, reading and writing?. It was hypothesized that the interaction and dialogue between teacher and students, mediated by signs and instruments made available by the didactic sequences, provide students with DI with access to knowledge and the transformation of the structure of their higher psychological processes. To carry out this study, we used the theoretical bases of institutionalist intervention research. To carry out the field research, the researcher acted as a participant teacher, interacting with the students in the research, which allowed the analysis of her own methodology and didactics in relation to the teaching and learning process. A didactic sequence with the fable textual genre was used, in order to identify how the form of teaching work effectively interferes in the process of reading and understanding these students regarding the appropriation of scientific concepts, to develop their higher psychological functions concomitantly. The research was the teacher of the SRM and six subjects with intellectual disabilities, enrolled in the regular school system and in the SRM, in 2019. The procedures performed for the constitution of the research data are a record of the interview conducted with the srm teacher, records of the data of the participations in the didactic sequence activities developed by the subjects during the sessions with video recordings and transcriptions analyzed qualitatively. The results of the research show that the teacher making use of cultural mediators promotes the transformation of elementary psychological functions into higher psychological functions in children with intellectual disabilities.

**Keywords:** Intellectual disability. Didactic sequence. Pedagogical mediation. Higher Psychological Functions.

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DI - Deficiência Intelectual  
DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
FPS - Funções Psicológicas Superiores  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PAC - Professor de Apoio à Comunicação Alternativa  
PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado  
PBA - Programa Brasil  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
RCO - Registro de Classe Online  
SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar  
SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná  
SEM – Sala de Recursos Multifuncionais  
SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar  
SRMF - Salas de Recursos Multifuncionais  
TA - Tecnologias Assistivas  
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo  
LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença  
TILS - Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A estrutura de base de uma sequência didática .....	106
Figura 2: Capa e contracapa do livro .....	114
Figura 3: Páginas 5 e 6 do livro.....	114
Figura 4: Páginas 8 e 9 do livro.....	114
Figura 5: Páginas 10 e 11 do livro.....	116
Figura 6: Páginas 12 e 13 do livro.....	118
Figura 7: Página 14 e 15 do livro.....	118
Figura 8: Foto para trabalhar páginas duplas.....	119
Figura 9: Páginas 16 e 17 do livro.....	122
Figura 10: Páginas 18 e 19 do livro.....	122
Figura 11: Páginas 20 e 21 do livro.....	127
Figura 12: Uso do celular por pedestre gera preocupação no trânsito.....	128
Figura 13: Páginas 22 e 23 do livro.....	126
Figura 14: Páginas 24 e 25 do livro.....	130
Figura 15: Páginas 26 e 27 do livro.....	128
Figura 16: Páginas 28 e 29 do livro.....	128
Figura 17: Páginas 30 e 31 do livro.....	135
Figura 18: Vacas e porcos na fazenda.....	131
Figura 19: Páginas 32 e 33 do livro.....	135
Figura 20: Páginas 34 e 35 do livro.....	135
Figura 21: Atividades do Projeto Piloto .....	137
Figura 22: Confecção do jogo de tabuleiro.....	205
Figura 23: Jogo do tabuleiro.....	206
Figura 24: Confecção dos desafios do jogo .....	208
Figura 25: Jogos sobre o livro “A fabulosa máquina de amigos”.....	211
Figura 26: Literatura A galinha Ruiva .....	217
Figura 27: Aluno usando o computador .....	223
Figura 28: Participantes realizando atividades.....	225
Figura 29: Atividades de sequência da história da Galinha Ruiva) .....	226
Figura 30: Atividades de recorte e colagem .....	228
Figura 31: Atividades com parlenda .....	229

Figura 32: Ilustração da história "A galinha Ruiva"..... 232

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa BDTD e Capes – a2013 a 2020.....	26
Quadro 2: Participantes da Pesquisa .....	104
Quadro 3: Proposta de atividades da sequência didática trabalhada com os alunos.....	108
Quadro 4: Atividade de semelhanças entre as fábulas .....	150
Quadro 5: Tabulação dos dados dos participantes .....	153
Quadro 6: Resumo da estrutura de uma fábula .....	154
Quadro 7: Resumo das respostas dos participantes sobre tema e moral .....	159
Quadro 8: Respostas dos participantes na leitura de imagens do livro “A fabulosa máquina de amigos .....	179
Quadro 9: Perguntas de resposta textual do livro “A fabulosa máquina de amigos” .....	182
Quadro 10: Perguntas de compreensão sobre o livro “A fabulosa máquina de amigos” .....	184
Quadro 11: Resumo das respostas de compreensão do livro “A fabulosa máquina de amigos” .....	196
Quadro 12: Perguntas de respostas interpretativas do livro “A fabulosa máquina de amigos” .....	196
Quadro 13: Síntese das questões interpretativas o livro “A fabulosa máquina de amigos” .....	203
Quadro 14: Perguntas do jogo de tabuleiro.....	212
Quadro 15: Síntese das questões da Galinha Ruiva.....	222

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS LEGAIS E ATENDIMENTO AOS ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	31
1.1.OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS-LBD DE 61 NO BRASIL .....	38
1.2. A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO COMO GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	54
<b>2. A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: DA MEDIAÇÃO À PROMOÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES</b> .....	60
2.1. A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS NA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	67
2.2. PENSAMENTO E LINGUAGEM .....	73
<b>3. LINGUAGEM, LÍNGUA E INTERAÇÃO VERBAL</b> .....	76
3.1. O USO DA ORALIDADE .....	80
3.2. O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO.....	85
3.3. O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA .....	91
3.4. OS GÊNEROS TEXTUAIS NO TRABALHO COM ATIVIDADES DE LEITURA .....	94
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	99
4.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	99
4.2 LOCAL E PARTICIPANTES.....	100
4.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
4.4. PERCURSO METODOLÓGICO .....	105
<b>5. PROCEDIMENTOS, RESULTADOS ANÁLISES DA INTERVENÇÃO SISTEMATIZADA</b> .....	110
5.1. ESTUDO PILOTO .....	111
5.2. PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA – OBSERVAÇÃO DA SALA DE AEE .....	139
5.3. SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	145



5.4. LEITURA DE IMAGENS COM OS OUTROS PARTICIPANTES DA PESQUISA- PRODUÇÃO INICIAL.....	161
5.5. MÓDULO I - INTERVENÇÃO (LEITURA ORAL E QUESTIONAMENTOS DO LIVRO INFANTIL) .....	180
5.6. MÓDULO II - JOGO DE TABULEIRO E ATIVIDADES COM JOGOS..	204
5.7. SEXTA ETAPA: ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA .....	214
5.8. MÓDULO III - LEITURA E INTERPRETAÇÃO ORAL DO LIVRO “A GALINHA RUIVA” .....	216
5.9. MÓDULO IV - O COMPUTADOR COMO FERRAMENTA PARA TEXTOS CIENTÍFICOS.....	223
5.10. MÓDULO V - ATIVIDADES DE SEQUENCIAÇÃO, RECORTE E COLAGEM E SITUAÇÃO PROBLEMA.....	224
5.11. PRODUÇÃO FINAL – ILUSTRAÇÃO DA FÁBULA E MORAL DA HISTÓRIA .....	231
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>239</b>
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>239</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>245</b>
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	245
APÊNDICE B: ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	267
ANEXOS A - FÁBULAS .....	268

## INTRODUÇÃO

Ao adentrar às especificidades da pesquisa que deu origem a esta Tese, destaco que há uma relação entre a experiência profissional desta pesquisadora, o tema abordado, o problema investigado e os objetivos desenvolvidos. Por isso, relato uma parte da trajetória construída no sentido de evidenciar o entrelaçamento de interesses e reflexões surgidos. Com a intenção de facilitar a comunicação, nesta seção, por escolha estilística, apresento uma parte com o discurso escrito em primeira pessoa do singular, a manifestar o meu caráter pessoal como pesquisadora, mesmo sabendo do risco linguístico-textual-discursivo que incorro nessa escolha.

Iniciei minha vida profissional na Educação em 1994, como professora do Ensino Fundamental, nas séries iniciais, em uma escola municipal e também como secretária em um colégio estadual. Naquela época, havia pouca discussão sobre Educação Especial e a inclusão ainda não era um tema recorrente nas escolas devido à escassa ênfase dada ao tema, mesmo que já tivesse sido deliberado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, em 1994, em Salamanca, Espanha (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Contudo, já me chamavam a atenção os alunos que não aprendiam da mesma forma que os demais, segregados dentro das salas de aulas, em filas diferenciadas de atendimento. Em 2005, exonerei-me da função de secretária do colégio e passei a assumir um concurso público como pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Na função de Coordenadora Pedagógica na escola, acompanhei os alunos com deficiência intelectual (DI) e atuava junto aos professores para que realizassem um ensino diferenciado, de acordo com características individuais de cada um, mesmo ainda não possuindo formação inicial específica para trabalhar com esse público-alvo de alunos.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – a PNEE (BRASIL, 2008), aconteceram diversas formações continuadas em Educação Especial. Assim, foram realizadas adaptações curriculares a envolver as características dos alunos com altas habilidades e práticas educativas suplementares, entre outras. Naquele

contexto, as formações eram voltadas para professores, equipes pedagógicas e gestoras, a focar sobre a proposta de educação inclusiva, tanto na esfera municipal quanto na estadual. Tal proposta proporcionou subsídios teóricos e metodológicos para a reestruturação escolar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas e o trabalho dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Nesse mesmo ano de 2008, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial para me apropriar e aprofundar os conhecimentos relativos ao público alvo da Educação Especial e suas especificidades.

Em 2013, assumi outro concurso no Estado e exonerei-me da rede municipal de ensino. Nesse mesmo ano, iniciou-se, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), o trabalho com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), programa em que atuei como Professora Formadora por três anos consecutivos, com o compromisso de capacitar os professores orientadores de estudo de municípios paranaenses das Redes Públicas de Ensino que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco na Alfabetização, Linguagem e Matemática.

Foi um período de muito trabalho e vários aprendizados. Por estar junto aos professores das salas regulares e de Educação Especial, o momento profissional permitiu-me constatar, por meio dos estudos realizados em formações continuadas e na vivência escolar, as fragilidades conceituais e ausência de formação continuada para professores e equipe pedagógica na efetivação da proposta de educação inclusiva como descrito nos documentos oficiais. Nessa fase do trabalho, pude constatar fragilidades de compreensão sobre deliberações voltadas ao acesso, à permanência e à progressão da aprendizagem de todos os alunos que não se efetivavam especificamente dentro da escola por diversos fatores, como a falta de vontade política e o desconhecimento da proposta da educação inclusiva.

As experiências pedagógicas de alfabetização na perspectiva do letramento vivenciadas por meio do PNAIC (BRASIL, 2012) <sup>1</sup>contribuíram para

---

<sup>1</sup> O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Caracteriza-se pela integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; pelo

meu cotidiano escolar. Desse modo, na escola em que atuei, nesse período, ao realizar o trabalho pedagógico com os docentes e as crianças com deficiências, em especial as que possuíam DI, constatei mudanças na prática pedagógica de alguns professores no sentido de acolhimento e empatia tanto na SRM quanto da sala de aula regular. Essas mudanças se mostraram mais adequadas para atender os alunos em suas especificidades, sem preconceitos ou estigmas.

Entre as inúmeras ações ofertadas que lograram êxito, proporcionei, no exercício da função de Pedagoga, a partir dos estudos desenvolvidos junto ao PNAIC da UEM, os contatos frequentes entre os professores regentes das classes regulares e os professores de SRM do colégio estadual para análises dos resultados dos trabalhos desenvolvidos junto aos alunos com DI. Tais resultados demonstraram avanços conceituais e práticos em vários envolvidos na escola, porém ainda havia a necessidade de mudança de conceito a respeito das pessoas com deficiências, isto é, levar os professores a enxergarem os alunos deficientes como sujeitos da própria história, que aprendem e se desenvolvem. Todavia, fazia-se necessária a busca por novas metodologias de trabalho para que se efetivassem as ações de inclusão no contexto escolar.

Nesse mesmo ano de 2012, aconteceram, no Estado do Paraná, especificamente na área da Educação Inclusiva, formações continuadas a envolver as temáticas referentes ao público alvo da Educação Especial e as avaliações externas, pela necessidade de se adequarem os materiais adaptados para atender as necessidades específicas de cada aluno na resolução da prova oficial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil. As

---

compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 abril. 2020.

As professoras formadoras são responsáveis em oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos orientadores para que estes concretizem os direitos de aprendizagem dos alunos por meio de encontros presenciais de estudos com cargas horárias determinadas na UEM.

Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>>. Acesso em 04 maio 2020.

formações suscitaram reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com e sem deficiências, assim como a mudança na prática pedagógica dos professores.

Os resultados das avaliações externas demonstram que problemas com a aprendizagem não ocorrem somente com pessoas com DI; também com os demais alunos. Esse fato foi constatado nos dados de rendimentos discentes, por meio de avaliações e do Conselho de Classe da escola, pois uma grande parte dos alunos reprovam no ano escolar, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (BECKER, 2012).

O panorama se confirmava também nos resultados oficiais de avaliação da Educação Básica, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2007)<sup>2</sup>. As avaliações do IDEB de 2019, o último divulgado até o momento, revelam que os alunos ainda não estão aprendendo os conteúdos escolares de maneira adequada. Outro dado que corrobora a presente discussão é apresentado por Becker (2012), que fez estudos tomando por base as avaliações externas em diversos estados brasileiros e constatou o esvaziamento do currículo (currículo mínimo) ou sua flexibilidade, o que, segundo a autora, transforma “currículos em modelos de matrizes de referência ou mesmo por descritores, promove uma mudança em função da qualidade que vai na contramão do esperado” (BECKER, 2012, p. 11).

A partir dessa constatação, as avaliações externas foram objetos de estudos de minha dissertação de mestrado, defendida em 2013 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Nela, observei como as avaliações influenciavam o trabalho do professor na escola, o qual, por sua vez, se prendia à elaboração de testes e simulados de avaliações, a deixar os

---

<sup>2</sup> Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em 26 abril. 2020.

conteúdos necessários relegados a segundo plano em seu trabalho cotidiano de ensino. Nessa perspectiva, as escolas ainda são ranqueadas por escores numéricos, e os alunos com problemas de aprendizagem ou com DI estão segregados às SRM para fazerem as mesmas provas com os professores do AEE.

No trabalho de pesquisa de mestrado (GUIDI, 2013), constatei que: a) a adoção de um Currículo Básico comum fundamentado nas avaliações desconsidera os aspectos extrínsecos e intrínsecos à realidade educacional atual; b) as avaliações ranqueiam as escolas e frequentemente culpabilizam os professores pelos resultados; c) o privilégio de certas áreas do conhecimento em detrimento de outras é marcado; d) o caráter meritocrático, homogeneizador e competitivo oprime o professor, causando, muitas vezes, sentimento de impotência frente aos seus alunos. E, ao se tratar de alunos com DI, a situação se agrava, porque professores e alunos não apresentam os resultados esperados; e) Há um grande número de alunos com DI, com laudos emitidos por especialistas das áreas de Saúde e Educação. Esses discentes tinham defasagens nos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa relativos ao Ensino Fundamental verificados no trabalho pedagógico desenvolvido somente na sala comum, a refletirem-se nos resultados da Prova Brasil da escola, por exemplo, com índices baixos de IDEB.

Na apresentação da dissertação à banca de defesa, um professor avaliador questionou os motivos de os alunos com DI não se apropriarem da forma esperada dos conteúdos historicamente acumulados, fato que se reproduzia nas avaliações de larga escala. A pergunta me despertou inquietação, pois desejava compreender o porquê de esses alunos não apresentarem avanços no processo escolar, o que fez surgir uma nova problemática de pesquisa que se delineava por uma pergunta surgida na época: como a mediação apropriada por meio de signos e instrumentos contribuem para o desenvolvimento da leitura em alunos de SRM no Ensino Fundamental Anos Finais?

Em relação aos usos sociais de signos, mesmo possuindo potencial em nível de linguagem oral, as pessoas com DI desconhecem, muitas vezes, “sua utilidade como ferramenta de comunicação social, a causar prejuízos nas interações sociais e adaptativas, nos domínios conceitual, social e prático”

(DUARTE; VELLOSO, 2017, p. 92). Outro aspecto oriundo da pergunta instigante é a constatação de que muitas crianças com DI leem, decodificam as letras, mas não compreendem o sentido do que leram de forma global. Assim, em sua grande maioria apresentam atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, variando os prejuízos apresentados de indivíduo para indivíduo, bem como o nível de comprometimento. A esse respeito, Anhão; Pfeifer; e Santos (2010) afirmam que a DI pode causar falhas na memória auditiva e prejuízos na linguagem do indivíduo, assim como na sua capacidade expressiva oral, interativa e em dificuldades sensoriais. Dessa forma, os alunos com DI necessitam de apoio pedagógico, com condições acadêmicas fundamentadas em conteúdos estruturados, materiais adaptados e instrumentais para desenvolver suas potencialidades.

Ao se considerar essa constatação, é na escola que as pessoas com DI e sem deficiências adquirem os conhecimentos científicos, a possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Assim, destacamos a importância da “aprendizagem escolar que orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 30). Nesse sentido, pela perspectiva Histórico-Cultural, segundo Vygotsky (1998, p 32), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Dessa maneira, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento, uma vez que

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKI, 1998, p.103).

Vygotsky (1998) enuncia que a aprendizagem é entendida como um processo que permite a apropriação de conhecimento a ocorrer na interação entre a linguagem e a ação realizada. Essa aprendizagem é entendida como um processo de apropriação de conhecimento que ocorre nas trocas interpessoais, seja por um adulto ou uma criança mais experiente via mediação dos instrumentos culturais. Assim sendo, a aprendizagem

[...] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

Nessa direção, Vygotsky (1997, p. 33) critica a educação nos moldes tradicionais, de treinamento, com “material didático abreviado”<sup>3</sup>, e vislumbra uma educação para crianças com deficiências dotada de processos criadores de forma coletiva, laboral social, que desenvolva as funções psicológicas superiores, levando-as a sua independência e a sua emancipação, com o objetivo de “[...] vincular a pedagogia especial da criança fisicamente e mentalmente atrasada com os princípios e métodos gerais da educação social das crianças na escola soviética”<sup>4</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 71 [notas]), onde “a escola especial se encontra diante da tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalhos próprias que respondam à peculiaridade dos seus educandos”<sup>5</sup> (VYGOTSKY, 1997, p. 33). Cabe à escola fornecer os instrumentos necessários ao sujeito numa situação de ensino, atuando na ZDP e a agir a favor da aculturação e que “supere a insuficiência” (VYGOTSKY, 1997, p. 94).

À luz dessa discussão, de acordo com Gasparin (2007, p.115), é “a mediação implicando, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”, ou seja, o professor é responsável em fomentar as FPS que ainda estão em fase de amadurecimento, em especial, o pensamento, a memória e a linguagem na aprendizagem dos conteúdos.

Para tanto, o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para compreender como se dão esses avanços na prática docente junto a alunos com DI, pauto-me no gênero textual fábula com o propósito de mostrar como a forma do trabalho docente interfere efetivamente no processo de leitura e ampliação da compreensão dos sujeitos com DI, a levá-los à apropriação de conceitos científicos, a desenvolver, concomitantemente,

---

<sup>3</sup> Material didático abreviado.

<sup>4</sup> Vincular la pedagogia especial del niño con retraso físico y mental con los principios y métodos generales de la educación social de los niños em la escuela soviética.

<sup>5</sup> La escuela especial se enfrenta a la tarea de una cración positiva, de generar formas de trabajo próprio que respondam a la peculiaridade de sus alumnos.



as suas FPS como memória, percepção, consciência, fala, pensamento e atenção.

Por acreditar nisso, ancorei-me nos conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky (1984, 1991, 2001, 2003, 2007), e pesquisadores como Auada (2015) e Gobbo (2018); este último ao afirmar “que todas as crianças podem aprender e se desenvolver, pois, as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado” (GOBBO, 2018, p. 13). Nesse ensino, o professor deve atuar para o desenvolvimento psicológico dos alunos “pela interação entre elementos que se situam em vários planos: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético” (SARTORI, 2016, p. 18). Em todos esses campos, a linguagem oral, verbalizada é destacada, “uma vez que não somente essa função psíquica se constitui nesses vários planos, mas também atua como propulsora e como constitutiva de outras funções psicológicas superiores (SARTORI, 2016, p. 18). Contudo, ao buscar evidências científicas sobre as necessidades de desenvolver a leitura por meio de gênero textual como a fábula, em alunos com DI, não encontrei trabalhos relacionados à esfera nacional, o que nos instigou, na realidade, a realizar a pesquisa desta Tese, aqui relatada.

Com as devidas justificativas pessoais já caracterizadas, passo a relatar a pesquisa de Tese a partir da terceira pessoa do discurso, a constituir-me no papel de pesquisadora no processo por escolha estilística.

Para justificar o projeto de pesquisa, iniciaram-se as buscas por publicações que trouxessem contribuições ao tema pesquisado. Para tanto, procuraram-se pelos descritores “deficiência intelectual and mediação pedagógica, sequência didática and mediação por instrumentos e signos e fábulas” junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD - <https://bdttd.ibict.br/vufind/>) e no Portal de Periódicos (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>), correspondente ao período de 2013 até 2020 pela área de conhecimento Educação. Ao pesquisar os descritores “deficiência intelectual” and “mediação pedagógica”, localizaram-se 43 pesquisas na BDRT e 327 produções, entre dissertações e teses, que abordam o papel do professor no trabalho, a utilizar estratégias de ensino para DI em diversas áreas das ciências, formação docente, alfabetização e letramento.

Já com descritores “deficiência intelectual and mediação pedagógica, sequência didática”, encontraram-se uma dissertação de mestrado na BDTD e 39 publicações no Portal Capes a abordar sequências didáticas variadas em trabalho de ciências, recursos digitais e práticas da área da Saúde.

A busca pelos descritores “deficiência intelectual and sequência didática and fábula” não apresenta produção acadêmica na BDTD, com apenas três encontradas no portal da Capes a abordar a intervenção do professor no processo ensino e aprendizagem. Os resultados preliminares são dispostos no Quadro 1.

**Quadro 1:** Pesquisa BDTD e Capes – 2013 a 2020

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultado BDTD</b>	<b>Portal Capes</b>
Deficiência intelectual	706	1844
Deficiência intelectual, mediação pedagógica	43	327
Deficiência intelectual, mediação pedagógica, sequência didática	1	39
Deficiência intelectual, sequência didática, fábula	0	3
Deficiência intelectual, mediação por signos e instrumentos, sequência didática	2	4

**FONTE:** A autora (2021).

Na tese de Menezes (2015), intitulada “Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II”, a pesquisadora apresenta uma proposta de sequência didática com o gênero textual receita culinária a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em um centro de AEE de Salvador, BA. Investigou a “contribuição do gênero na ampliação das competências e habilidades comunicativas e de letramento dos alunos, em suas diferentes funções e finalidades” (MENEZES, 2015, p. 11). Pautou-se em Vygotsky (1984, 1991) e Bakhtin (1997, 1999, 2000). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e os resultados da pesquisa revelaram que, ao se utilizar os “gêneros textuais, estes se configuram como instância de acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para a efetiva atuação sociocultural e ampliação do nível de letramento dos alunos” (MENEZES, 2015, p. 87).

Outra pesquisa que se aproxima da temática escolhida para esta pesquisa é a de Soares (2014), com o título “Sequência didática como estratégia de ensino

interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais”. A pesquisadora desenvolveu um estudo com um projeto de uma horta na escola, com oito alunos com DI e a professora, em uma escola da rede pública municipal do Paraná. Realizou atividades a partir da criação de uma horta produzida pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora a produzir um caderno didático sobre as atividades desenvolvidas. Utilizou-se da sequência didática em atividades, nas disciplinas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Analisou-se “a aprendizagem dos alunos DI, por meio de situações concretas, sobre o tema saúde e qualidade de vida” (SOARES, 2014, p. 02). Nessa pesquisa, na fundamentação teórica discorreu-se sobre o “processo cíclico presente na investigação-ação, a chamada espiral autorreflexiva lewiniana, tendo como categoria de análise a aprendizagem dos alunos com DI” (SOARES, 2014, p. 03). Como resultado, “observou-se, nos educandos, uma maior interação nas aulas e nos conteúdos das disciplinas, também se notou que o caderno didático pode ser aplicado a outras classes dos anos iniciais” (SOARES, 2014, p. 03).

Auada (2015) pesquisou as possibilidades de pessoas com deficiência intelectual se apropriarem de conceitos científicos presentes no gênero textual histórias em quadrinhos, mediados por atividades sistematizadas na instituição escolar, pautada em autores na perspectiva do dialogismo e fundamentada na teoria de aprendizagem de Vygotsky, analisou a apropriação dos conceitos científicos e o letramento em jovens e adultos identificados com DI por meio de uma pesquisa-ação de base mista, numa escola que atende à Educação de Jovens e Adultos no Noroeste paranaense. A autora mostra que “O estudo considerou que o processo de formação de conceito se efetiva por meio das interações entre os pares, as quais são sempre mediadas por signos” (AUADA, 2015, p. 21), neste caso, o instrumento mediador foi o gênero textual história em quadrinhos. Os resultados mostraram que os sujeitos participantes se apropriaram dos conceitos científicos essenciais para a compreensão e a interpretação das narrativas em quadrinhos, a configurar-se, assim, em novas possibilidades de atuações sociais, a ampliar seus níveis de letramentos.

Na continuação pela busca junto às bases de dados pelos descritores “deficiência intelectual, mediação por signos e instrumentos, sequência didática”, foram encontradas apenas nove pesquisas. O que mais se aproximou do objeto

de estudo foi a tese de doutorado de Paixão (2018). Nela, o autor investigou e analisou a mediação pedagógica de intervenção, a envolver a linguagem escrita, direcionada a estudantes com DI. Ainda, constatou de que forma a mediação contribuiu para o desenvolvimento de patamares superiores de pensamento para a aprendizagem da linguagem escrita por meio de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso com dois alunos com DI. Os resultados obtidos na pesquisas contribuem para o debate acerca do ensino da linguagem escrita para estudantes com deficiência intelectual, “para além da defesa de um método de alfabetização, tendo em vista que o desenvolvimento das FPS é o começo e o fim da mediação pedagógica empreendida” (PAIXÃO, 2018, p. 9).

Os resultados obtidos no levantamento bibliográfico realizado em duas bases de dados, OÁSISBR e Education Resources Information Centre (ERIC) do Brasil, até 2016, apontaram que 30 pesquisas produzidas em “programas de pós-graduação no Brasil tem como foco o estudo da aplicação de recursos de tecnologia para a aprendizagem da linguagem escrita por estudantes com DI” (PAIXÃO, 2018, p. 59) e somente “5 trabalhos de artigos de revistas tiveram como foco predominante a análise sobre o uso de tecnologias para a aprendizagem da linguagem escrita” (PAIXÃO, 2018, p. 60) o que, segundo a pesquisadora, desloca o papel do professor do centro da discussão. Ainda, de acordo com Paixão “as mediações pedagógicas empreendidas possibilitaram identificar elementos essenciais na ação pedagógica que impulsionaram a aprendizagem dos estudantes” (PAIXÃO, 2018, p.188), que incidiram sobre o desempenho dos estudantes na leitura, escrita, linguagem oral e memória.

Como foram encontradas nove pesquisas que tratam da mediação por instrumentos e signos com DI e duas apenas a utilizar a sequência didática, afirma-se que a temática desta tese possui originalidade, a ter como tema a mediação pedagógica por meio de sequências didáticas para o desenvolvimento da leitura e da oralidade em alunos com DI, porque ainda não foi pesquisada e que contribuirá para entender como a mediação do professor por instrumentos e signos produzirá as condições para que os processos cognitivos se desenvolvam nos alunos com DI.

O problema de pesquisa originou-se em observar que alunos com DI, matriculados em salas regulares e no AEE, não estavam a se apropriar dos conteúdos escolares, o que levou ao questionamento: se a escola, como

instituição, tem que cumprir sua função social de ensinar os conteúdos e habilidades necessários à participação do indivíduo na sociedade, como se daria, então, a intervenção do professor na tarefa de possibilitar a apropriação dos mediadores culturais, como o cálculo, a leitura e a escrita?

A partir disso, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como a mediação pedagógica com signos e instrumentos contribuem para a formação das funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual que estudam na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I.

Como objetivos específicos, são elencados: a) situar os fundamentos legais da Educação Especial, a destacar algumas das principais leis e fundamentos que embasam as questões de acesso e permanência de alunos com DI na Sala de Recursos; b) situar o AEE como suporte e local de mediação pedagógica por meio de signos e instrumentos para que o processo pedagógico se efetive; c) evidenciar, por meio da pesquisa qualitativa, como a mediação com signos e instrumentos proporciona a compreensão do gênero textual fábula; d) entender de que forma as situações planejadas pela professora constituem-se como situações de desenvolvimento mediante as quais os alunos atuam com e sobre as funções psíquicas superiores.

Portanto, partimos da hipótese de que a interação e o diálogo entre professor e alunos, mediados por signos e instrumentos disponibilizados por sequências didáticas, propiciam aos alunos com DI o acesso ao conhecimento e a transformação de seus processos psicológicos superiores.

Fundamentados em Vygotsky (1998), a Tese que se apresenta aqui é que a criança com DI se apropria dos conteúdos historicamente acumulados na humanidade objetivados nos instrumentos físicos e simbólicos, intermediado pelo professor, com a transformação de suas funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva teórica, a pesquisa da Tese fundamenta-se nos pressupostos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural, que considera o contexto sociocultural como sendo determinante na formação da consciência humana. Também se aporta nos pressupostos do Dialogismo proposto por Bakhtin/Volochinov (1995), Bakhtin, (2003), Brait (2015). Para o trabalho pedagógico, são considerados o conceito de gênero textual a partir dos estudos de Marcuschi (2008), as sequências didáticas apoiadas nos trabalhos

de Doz, Noverraz e Schneuwly (2004), assim como a concepção de leitor e o processo de leitura por Menegassi (2010, 2008).

A pesquisa organiza-se por quatro seções. Na primeira seção, discutem-se os fundamentos legais da Educação Especial, com uma breve síntese de documentos brasileiros referentes às políticas públicas da área na perspectiva inclusiva. Foram escolhidos aqueles que se reportam ao atendimento dos alunos com DI para a efetivação de uma escola inclusiva, a observar a perspectiva da inclusão como garantia de direitos à pessoa com deficiência no estado do Paraná. Também há uma seção relativa ao atendimento ao aluno com DI no contexto da educação inclusiva, no AEE.

Na segunda seção, “A teoria Histórico Cultural: da mediação à promoção das funções psicológicas superiores”, aborda-se a mediação de Vygotsky e Luria (2007) que integra a utilização dos signos e dos instrumentos mediadores na educação. Essa utilização permite que funções psicológicas como a linguagem, a atenção, a imaginação, a memorização, o pensamento abstrato e a percepção sejam desenvolvidos.

Na terceira seção, “Linguagem, língua e interação verbal”, tratam-se das concepções de linguagem, língua, interação social, a enfatizar as linguagens oral e escrita. Discutem-se conceitos como interação autor, texto e leitor, a considerar os “gêneros textuais como tipos relativamente estáveis de enunciados, determinados pela situação social” de interação com alunos DI. A seção também aborda os gêneros do discurso no trabalho com uma sequência didática em situações de ensino e aprendizagem.

Na quarta seção, discorre-se sobre a metodologia da pesquisa, a contemplar os instrumentos e as estratégias para a coleta dos dados, o local e os sujeitos participantes. Realiza-se uma análise de cada atividade, a problematizar e oferecer reflexões sobre possíveis estratégias que podem ser utilizadas a partir da mediação com sujeitos com DI.

Na quinta seção, apresenta-se a análise geral do envolvimento, a destacar os pontos considerados mais significativos dos resultados da pesquisa, a relacionar o nível de envolvimento dos alunos com as mediações realizadas assim, contribui-se para o desenvolvimento das FPS.

As seções de conclusões, de referências bibliográficas e dos apêndices encerram o relatório desta Tese.

## **1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS LEGAIS E ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Ao adentrar aos fundamentos legais da Educação Especial e ao atendimento do aluno com Deficiência Intelectual no contexto da educação inclusiva, faz-se necessário conceituar deficiência intelectual sob a ótica dos manuais internacionais de classificação das doenças organizados por associações médicas como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), organizado pela American Psychiatry Association (APA); a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

O DSM-V (2014, p. 33) organizado pela APA define a DI como um “transtorno do desenvolvimento intelectual com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. Para tanto, apresenta três critérios que devem ser atendidos para o seu diagnóstico: a) déficits em funções intelectuais, como raciocínio, solução de problemas, pensamento abstrato; b) déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para se adequar a diversos contextos sociais, como escola, brincadeiras com outras crianças, ou, até mesmo, responder às interações sociais; c) início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

De acordo com a APA a DI não apresenta características idênticas para todos as pessoas assim denominadas. O seu diagnóstico baseia-se “tanto em avaliação clínica quanto em testes padronizados das aptidões adaptativa e intelectual” (APA, 2014, p. 37), classificada em função dos níveis de gravidade do quadro em graus: leve, moderado e profundo.

O DSM-V (APA, 2014) orienta que o diagnóstico seja realizado por um profissional da área da Saúde, baseado no nível das funções adaptativas a observar questões relativas à cultura, nos domínios sociais (autoestima, obediência a leis, regras), conceituais (leitura, escrita, raciocínio, memória), as habilidades práticas (atividades da vida diária) e a outras características associadas que apoiariam o diagnóstico.

O mesmo documento também salienta a mensuração da inteligência e considera a DI um “escore em torno de dois desvios padrões ou mais abaixo da média da população” (APA, 2014, p. 37), considerando o erro padrão da medida dos instrumentos utilizados para a avaliação, assim como suas vantagens e limitações.

A AAIDD (2010), ao propor o modelo multidimensional centrado no apoio das diferentes áreas do conhecimento, aponta uma perspectiva para a área da Educação, a demonstrar que pessoas com deficiências são vistas com capacidade para a aprendizagem.

A DI é definida também pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD), ao propor a mudança de nomenclatura de deficiência mental para intelectual a defini-la como

Uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (2015, p. 31)<sup>6</sup>.

Logo, a deficiência em questão deve ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social. As limitações deixam de ser observadas somente como dificuldade exclusiva da pessoa com deficiência intelectual, numa perspectiva quantitativa de inteligência, passando a ser consideradas como limitações do contexto social em ofertar os apoios que ela necessita, ou seja, adota-se o posicionamento de compreensão e definição entre o sujeito com deficiência intelectual e seu meio.

A AAIDD descreve quatro níveis de suporte/apoio que são definidos como “recursos e estratégias que tem o objetivo de promover o desenvolvimento, educação, interesse e o bem-estar pessoal e melhoram o funcionamento individual (AAIDD, 2010, p. 105), são eles: a) apoio intermitente, ofertado de forma episódica de acordo com a necessidade do indivíduo; b) apoio limitado, ofertado com intensidade de consistência ao longo do tempo; c) apoio amplo fornecido de forma regular em mais de um ambiente por tempo indeterminado e d) apoio permanente, sendo de natureza vital para a vida do indivíduo (AAIDD,

---

<sup>6</sup> Citação copiada do Caderno 1 do Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP) de 15 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios//dosp-executivo-caderno-1-15-01-2015-pg-31>. Acesso em: 08 out. 2021.



2010). Ainda, a AAIDD contempla a estrutura avaliativa composta por três critérios: “a) os instrumentos e o processo de avaliação devem corresponder ao objetivo da avaliação; b) os resultados da avaliação devem ser tão válidos quanto possíveis e c) os resultados devem ser úteis e propositadamente aplicados” (AAIDD, 2010, p. 21).

Alles; Castro; Menezes e Dickel (2019), apontam uma diferenciação entre DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2014) e a AAIDD (2010). Segundo os autores, a DSM-5 coloca a ênfase da avaliação no quociente de inteligência (QI) e a AAIDD “se foca em um modelo multidimensional centrado no apoio das diferentes áreas do desenvolvimento (habilidades intelectuais, comportamento, adaptativo, saúde, participação)” as quais são definidas a partir do funcionamento adaptativo do indivíduo (ALLES; CASTRO; MENEZES; DICKEL, 2019, p. 380).

Apesar dessa diferenciação, ainda predomina o conceito de DI ligado a visão médica da deficiência, isto é, “de um corpo que não atende aos padrões esperados de desempenho intelectual que impeça ou dificulte em algum grau a adaptação da pessoa em seu meio” (MATA, 2018, p. 6). Essa ideia toma por base os padrões de normalidade, avaliado o indivíduo de forma isolada com limitações inerentes ao seu organismo.

As autoras apontam que a conceituação de DI proposta pela AAIDD representa um avanço em termos de diagnóstico para o sujeito, uma vez que “sugere que o diagnóstico de deficiência intelectual, bem como os níveis de gravidade deveriam ser definidos com base no funcionamento adaptativo e não em escores de QI” (ALLES; CASTRO; MENEZES; DICKEL, 2019, p. 380) uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio que o sujeito com DI necessita”.

A AAIDD (2010), ao propor o funcionamento adaptativo como determinante do nível de apoio que pessoas com DI, retira a visão terapêutica, centrada na falta de desenvolvimento e centraliza no sujeito e no seu contexto social, e, no campo escolar as interações dos sujeitos com DI com o meio cultural no sentido de “compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKY, 2011, p. 869).

Nesse mesmo formato conceitual, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, na 10.<sup>a</sup> edição

(CID-10), classifica o transtorno como retardo mental. No entanto, a CID-11, a entrar em vigor em 1.º de janeiro de 2022, adota o termo Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e caracterizá-lo DI como: (F70) Retardo Mental Leve; (F71) moderado; (F72) grave; (F73) profundo; (F79) como não especificado do processo cognitivo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993).

Atualmente, o Brasil, segue as definições propostas pela CID 10 e DSM–V e Declaração de Montreal, que compreende-se a pessoa com DI como não apresentando comprometimento da mente como um todo, mas, sim, às limitações intelectuais. Porém, ao ser estimulada, com diversificados recursos, adquire bons desempenhos, tanto adaptativos, como os que dizem respeito aos conhecimentos escolares, valorizados pela sociedade. Para melhor compreensão da questão, explora-se a literatura da área que trata sobre DI, a partir da Teoria Histórico-Cultural.

A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 06 de outubro de 2004, pela OMS (2004) em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), declina o termo “deficiência mental” e passa a ser usado “deficiência intelectual” no sentido de desencorajar práticas excludentes e discriminatórias no qual compreende a pessoa com DI como não apresentando comprometimento da mente como um todo, mas, sim, a limitações intelectuais, determinando que pessoas com deficiências intelectuais tem o mesmo direito que as demais pessoas, que deve ser tratada sem discriminação e que tenha direito a tomar suas próprias decisões. Para melhor compreensão da questão, explora-se, a seguir, a literatura da área que trata sobre DI, a partir da teoria Histórico-Cultural.

Vygotsky (1997) concentrou seus estudos no desenvolvimento dos seres humanos a partir da realidade histórico-cultural, destacando quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento. Contestou a visão psicometrista proposta na origem da psicologia na área educacional, que procurava a não aprendizagem por meio de testes quantitativos para medir a inteligência. Tal procedimento não leva em consideração a influência das condições histórico-sociais no desenvolvimento da inteligência, conforme propõe Vygotsky e seus seguidores.

A Teoria Histórico-Cultural considera o contexto sociocultural como sendo determinante na formação da consciência humana. O traço fundamental do psiquismo humano, pondera Vygotsky (1988), e que seu desenvolvimento ocorre pela atividade social, tendo como principal fator a mediação entre as pessoas e os objetos. A mediação social, ocorre por meio de instrumentos físicos, isto é, dos objetos, e dos instrumentos simbólicos, da linguagem entendida nas suas diferentes formas - gestual, escrita, oral, fisionômica, desenho, pintura, colagem, modelagem, etc. Os instrumentos guardam em si conceitos, valores, conhecimentos produzidos pelos homens ao longo da sua existência histórica e social (SARANDI, 2009, p. 20).

A apropriação desses instrumentos possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, de acordo com Vygotsky (2009, p. 285), referem-se às ações controladas conscientemente, intencionais, humanas, distinguindo-se dos animais, pois “a mudança estrutural da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico”. Ela abarca os processos de “[...] domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 29)<sup>7</sup>, como a escrita, o desenho, o cálculo etc.; em segundo lugar, “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais” (VYGOTSKY, 2000, p. 29)<sup>8</sup>, como a atenção voluntária, a lógica, a memória, a percepção, dentre tantas outras funções. Essas funções possuem uma base biológica e são resultados da interação dos homens no e com o meio social, sempre mediados pelos instrumentos construídos pelos próprios homens, uma vez que a “[...] maturação é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano” (VYGOTSKY, 1988, p. 21).

Nessa concepção, o desenvolvimento do psiquismo humano ao envolver as capacidades mentais afetivas e psicomotoras, tanto dos participantes com ou sem deficiências seria compreendido historicamente, uma vez que a formação dessas capacidades ou funções superiores não ocorre fora do ambiente sociocultural, da coletividade (SARANDI, 2009). De acordo com Vygotsky

---

<sup>7</sup> domínio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento.” Todas as versões para língua portuguesa são de responsabilidade da autora desta Tese.

<sup>8</sup> los procesos de las funciones psíquicas superiores especiales.”

(1997), qualquer pessoa com ou sem deficiência aprende, a depender das oportunidades de aprendizagem. Para tanto, os conteúdos precisam ser apresentados e discutidos de forma contextualizada, a explicitar para os alunos o significado e o sentido de cada um deles, para facilitar a compreensão e a aprendizagem. Sobre a criança com DI, pode-se afirmar que

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

Vygotsky (1997), ao considerar o desenvolvimento das crianças com DI, rompe com as visões tradicionais médicas voltadas para os déficits e limitações e impossibilidades, afirma que para essas crianças, o ensino deve mediado pelos processos históricos e vivências socioculturais, a ter significado e ser relevante. Para o autor, o professor encontraria caminhos que auxiliem o aluno no processo de compensação da deficiência, assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com a utilização de recursos mediadores culturais, técnicas pedagógicas que contribuam para a compreensão dos conteúdos escolares e a superação da sua limitação. Dessa maneira, cabe ao professor ensinar o aluno a pensar, a desafiá-lo, a oportunizar interações com o ambiente social e cultural, sempre a partir de seus conceitos espontâneos, também a fazer com que se aproprie dos conceitos científicos, a permitir-lhe ter acesso à realidade, a participar do seu processo de transformação pessoal e social. Na realidade, o ensino possibilita aprendizagens cada vez mais complexas, a potencializar o desenvolvimento que, num movimento dialético, proporciona aprendizagens qualitativamente superiores.

Para Vygotsky (1997) as pessoas com deficiências possuem capacidades e potencialidades, e não devem ser segregadas em escolas especiais porque entende que “não há nada mais indesejável do que a seleção de acordo com particularidades negativas [...] corremos o risco de separar e unir em um grupo de crianças que terão pouco em comum no aspecto positivo [...]”.

(VYGOTSKY, 1997, p. 101)<sup>9</sup>, por isso, essas crianças devem e podem frequentar a escola regular e dela usufruir, mas entende que o professor deve encontrar caminhos que auxiliem o aluno no processo de compensação da deficiência, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com a utilização de recursos mediadores culturais, técnicas pedagógicas que contribuem para a compreensão dos conteúdos curriculares e superação da limitação do aluno.

Vygotsky e Luria (1996, p. 221) ao abordar a compensação da deficiência ressaltam que:

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

Nessa citação Vygotsky e Luria (1996) assinalam a indissociabilidade entre a deficiência e a forma como a criança supera de modo diferente, por outros meios a perda de algum sentido a fim de compensar e superar, por isso, o papel da escola é levar a criança a entender melhor a si mesma, lidar com as dificuldades e superá-las, proporcionar a interação com as outras crianças para o desenvolvimento de funções compensatórias, num movimento dialético proporcionando aprendizagens qualitativamente superiores. E para isso acontecer, a escola deve proporcionar a criança com ou sem deficiência um ambiente com acesso aos signos mediadores, com a transformação das funções biológicas em funções culturais.

Nesse movimento de ensino e aprendizagem, há que se pensar uma educação que possibilite a constituição de uma escola inclusiva, que valorize as diferenças, que trabalhe um currículo único, porém aberta e flexível para atender todos os alunos, tenham ou não deficiências. O ensino seria organizado de maneira que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares, a considerar sempre aqueles que não aprendem da mesma forma, logo, precisam

---

<sup>9</sup> Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que la selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir em un grupo de niños que tendrán poco en común en el aspecto positivo [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

de atenção e mediação particularizadas, além do emprego de recursos auxiliares, tais como materiais pedagógicos diversificados.

### 1.1. OS FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DAS LDB'S A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Educação Especial vem sendo tratada de diferentes formas no cenário brasileiro, a percorrer caminhos desde a ideia de exclusão dos alunos com deficiências pelas medidas terapêuticas, até chegar ao século XXI, marcado por legislações específicas, com propostas de inclusão com educação para todos. Para entender o processo histórico, faz-se necessário conhecer as principais políticas educacionais brasileiras, com recortes iniciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (BRASIL, 1961), até chegar ao Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020<sup>10</sup> (BRASIL, 2020) a instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Na década de 1960, o país “transitava por um processo de urbanização, industrialização e desenvolvimento da economia nacional, mantendo os interesses da burguesia em privilégio” (CARVALHO; SALERMO; ARAÚJO, 2015, p. 41), com predomínio do capital estrangeiro, principalmente pela indústria automobilística e aprofundamento da atuação bancária especulativa. Nesse cenário político e econômico, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou conhecida como Lei n.º 4024/61 (BRASIL, 1961), assinada pelo presidente João Goulart. O fato aconteceu mais de treze anos após a apresentação do primeiro projeto da lei educacional ao Parlamento brasileiro, em 1948, pelo Ministro de Educação da época Clemente Mariani. devido a entraves e a discussões sobre a liberdade de ensino, com a posição de duas correntes: a dos defensores da escola pública, representada principalmente pelos educadores filiados ao movimento da educação nova; a dos defensores da escola privada, ligados aos meios católicos, com argumentos da “liberdade de ensino” e do “direito da família na educação dos filhos”

---

<sup>10</sup> Esse decreto n.º 10.502/2020 foi suspenso pelo Min. Relator Dias Toffoli a partir de argumentos sobre a sua inconstitucionalidade.

(GHIRALDELLI JR., 2000, p. 113). Essa postura desencadeou conflitos entre os defensores do ensino público, dentre eles Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e os defensores da escola privada, na figura do padre deputado Fonseca e Silva, que repetiu discursos no “intuito de provar que as teses dos defensores do ensino público eram perigosamente comunistas” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 113). Esse embate culminou debates acalorados entre políticos, sociedade civil, órgãos de imprensa, a chegar ao desencadeamento da Campanha de Defesa da Escola Pública, que polarizou o debate entre vários partidos ideológicos e a igreja, que via a campanha como “ameaça contra o ensino cristão e humanístico das escolas livres” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 115).

A Lei n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961) garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, o que representou a segurança de que verbas públicas poderiam ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os níveis. Em seus artigos 88 e 89, a lei apresenta a preocupação com a integração escolar, de maneira assistencialista, “se possível no sistema geral de ensino e, que a iniciativa privada receberia um tratamento especial por meio de bolsas, empréstimos ou subvenções” (AREND; MORAES, 2009, p. 215). Esta consideração legal foi muito criticada pelos defensores da escola pública, por ser uma “descapitalização do Estado em favor de grupos” (RIBEIRO, 1992, p. 149), a justificar que, no Brasil, com a deficiência econômica do momento, seria “mais lógico que o montante pago em anuidades fosse aplicado em escolas públicas, cujo patrimônio continuaria sendo do Estado” (AREND; MORAES, 2009, p. 149).

De acordo com Ribeiro (1992), a estrutura de ensino proposta na Lei n.º 4.024/61 manteve as etapas do ensino primário em 4 anos e o ensino ginásial também com 4 anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal. Além desses, ensino colegial de três anos foi subdividido em secundário, comercial, industrial, agrícola e normal, a lembrar também do ensino superior.

Na década de 1960, aconteceu a Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/68), subordinada às agências internacionais, com acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que participaram diretamente na reorganização do sistema

educacional do Brasil em todos os níveis de ensino - primário, médio e superior. Nesse período, também houve muitas campanhas de oposição ao Regime Militar e aos interesses americanos de subordinação da educação brasileira, todas organizadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Nesse bojo, quanto à educação de “excepcionais”<sup>11</sup>, a criança “deveria ser educada no limite de suas capacidades, procurando integrá-la no ambiente escolar, o mais próximo do convívio das consideradas normais” (SILVA, 2011, p.75). Entretanto, essa integração no ambiente escolar não satisfazia as premissas dos direitos das pessoas com deficiências, pois nada era modificado na sociedade, nem suas estruturas, seus métodos e, principalmente, seu preconceito, uma vez que ainda se acreditava na permanência do método clínico de atendimento.

Nesta mesma linha de pensamento, Carvalho, Salermo e Araújo, (2015, p. 41) apontam que a população que deveriam usufruir desse atendimento de ensino não era necessariamente compostas por “pessoas com deficiência, mas aquelas que demonstrassem dificuldades em serem inseridas e acompanharem o sistema de ensino”. As crianças eram, geralmente, da população menos favorecida socialmente. Nesse período, o Brasil era considerado um país de pátria “mal-educada”, com altos índices de analfabetos sem acesso à cultura sistematizada, com defasagens de conteúdos escolares, divulgado pela UNESCO e pelo UNICEF “como modelo alternativo, de baixo custo, de qualificar a força de trabalho para maior produtividades nos países do Terceiro Mundo, sem condições de financiar, simultaneamente os ensinos de 1º e 2º graus e a educação pré-escolar” (GUIMARÃES, 2017, p. 32) porque o atendimento das crianças pobres na rede pública “ocorria por meio de programas de massa, com baixo custo e de educação compensatória” (GUIMARÃES, 2017, p. 32).

Carvalho; Salermo; Araújo (2015) destacam que, além da educação das pessoas com deficiências ter um aparato legal pela LDB de 1961 (BRASIL, 1961), não se mencionou a gratuidade do ensino, que já estava consagrada no texto de 1946. Essa defasagem possibilitou o governo conceder igualdade de direitos tanto para o setor público quanto ao privado, permitindo a “distribuição

---

<sup>11</sup> A Lei 4.024/61 em seu título X, enquadra a educação de excepcionais no sistema geral de educação, visando a integração desses alunos na comunidade e prevê apoio financeiro às entidades privadas dedicadas à especialidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.



de subsídios financeiros para as instituições particulares que atuassem na educação das pessoas com deficiências” (CARVALHO; SALERMO; ARAÚJO (2015, p. 08). Com essa estratégia, facilitou-se o estímulo ao ensino especial e privatizado considerado eficiente como exposto no Art. 89 da LDB: “mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961), agradando aos grupos mais conservadores, desagradando os progressistas. Foi nesse clima que as APAEs iniciaram e se fortaleceram. Sobre isso Guiraldelli Junior comenta que

Não há como negar que a provação da LDBEN frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. A Lei nº 4.024/61 garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, o que representou o asseguramento de que verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carregadas para a rede particular de ensino em todo os graus (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 117).

Após a promulgação da LDB de 1961, no Brasil houve o golpe militar em 1964, que instituiu, na época, dezesseis atos institucionais, com restrições à liberdade de expressão, repressão aos opositores do regime, censuras e uma “despreocupação com a popularização do ensino e em uma tendência de privatização educacional” (CARVALHO, SALERMO E ARAÚJO, 2015, p. 42). A partir de então abafam-se os ideais democráticos da primeira LDB, a gerar sua segunda versão pela Lei nº 5.692/71, (BRASIL, 1971). Nesse período, o país passava pela euforia da classe média com o “milagre econômico”<sup>12</sup> e a reformulação dos ensinos de 1º e 2º graus, que foi imposto pelo governo “quase sem discussão e sem a participação de estudantes, professores e outros setores sociais interessados” (PILETTI, 2000, p. 120). Nesse meio, o Congresso Nacional “apreciou a matéria num prazo de quarenta dias e aprovou a reforma em apenas duas horas e meia com discurso de quatro deputados”, sem sofrer nenhum veto presidencial (PILETTI, 2000, p. 121).

Essa Lei deu ênfase ao ensino de 2º grau profissionalizante para a escola pública por meio do parecer 45/72 que relacionou 158 habilitações técnicas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). Em conjunto, houve a adoção do

---

<sup>12</sup> O milagre econômico brasileiro foi a época de crescimento econômico elevado onde o Estado investiu muito na indústria pesada, siderurgia, petroquímica, construção naval e geração de energia durante a Ditadura Militar, entre 1968 a 1973 tendo como ministro da Fazenda o economista Delfim Neto. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/milagre-economico-brasileiro.htm>. Acesso em 28 out. 2021.

Programa Intensivo de Formação de mão de obra a atender a demanda do mercado de trabalho em crescente industrialização, necessitada de mão de obra qualificada. Dessa forma, o aluno que não chegasse à universidade teria ao menos uma profissão para ingressar no mercado de trabalho, pois segundo Piletti (2000, p. 122) o aluno só poderia concluir o 2º grau “mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos)”.

Já, para as escolas particulares, preocupadas em “satisfazer os interesses da sua clientela em propiciar o acesso ao 3º grau desconsideravam tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 182), em que bastaria a conclusão do 3.º ano e a aprovação no concurso vestibular. Nessa década de 1970, vivia-se a época do trabalho, parcelado do taylorismo, que, além do controle dos movimentos humanos, propunha o aumento da produção a partir da separação de concepção e execução, em que os trabalhadores não precisariam pensar, mas, sim, executar as tarefas. De acordo com Taylor (1990), se o trabalho fosse estabelecido e separado cientificamente, “até mulheres, crianças e deficientes seriam capazes de executá-lo facilmente”. Logo, “não haveria a necessidade de homens excepcionais” (AREND; MORAES, 2009, p. 215), bastava que obedecessem sem questionar. Com essa visão, houve “uma operacionalização pelas oficinas para atender os deficientes” (AREND; MORAES, 2009, p. 215), porque o mercado não necessitava de pessoas polivalentes, bastava saber apertar um botão na esteira de produtividade que já serviria ao capital.

A Lei nº 5.692/1971 previu no artigo 9º, tratamento especial aos alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas do Conselho de Educação” (BRASIL, 1971, p. 5), a originar um movimento de organização da educação especial e de classes especiais, contrariando o artigo 88 da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), que reafirma o direito dos excepcionais a integrá-los nas mesmas situações do ensino comum. Nesse sentido, as pessoas com deficiências deveriam se adaptar à sociedade, entretanto, Carvalho, Salermo e Araújo (2015, p. 42) comentam que ainda não havia “definições de medidas práticas e especificações quanto a essa construção educacional” visto que a educação

preparava os indivíduos para o trabalho. Assim, “essas pessoas com deficiências não eram vistas como possíveis contribuintes, sendo um trabalho educacional com essas pessoas algo considerado de importância para a política desse período” (CARVALHO, SALERMO E ARAÚJO, 2015, p. 43).

Para Omote (1999, p. 05) na década de 1970, houve “expansão notável de serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, devido aos preceitos de integração, criando numerosas classes e escolas especiais na rede pública de ensino, notadamente na área de DI” com prática segregacionistas de exclusão de alguns alunos da rede regular “desacreditadas socialmente em função das condições familiares e socioeconômicas precárias”, de forma estereotipada e preconceituosa, as vezes sem avaliação psicológica.

A Lei nº 5692/71 atingiu a Educação Especial na profissionalização do deficiente com o argumento de que era necessário à sua integração na comunidade, no sentido de diminuir sua solidão e garantia de subsistência. Para isso, eram ofertadas oficinas de ofícios manuais, nas entidades privadas que muitas vezes treinavam o aluno, sem preocupação com a educação fundamental.

Após a Ditadura Militar (1964 – 1985), a década de 1980 foi marcada por um clima de democracia devido a retomada da liberdade política e a reestruturação de partidos políticos formados por grupos de progressistas e conservadores, assim como por movimentos sociais atrelados às políticas de ações afirmativa e a sociedade em geral. Assim, “ganha força um novo paradigma caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (GARGHETTI; MEDEIROS; NUENBERG, 2013, p. 103).

De acordo com Carvalho, Salermo e Araújo (2015, p. 44), os movimentos sociais tiveram frutos e algumas “ações internacionais influenciaram decisivamente as políticas do cenário nacional brasileiro” principalmente em 1981 declarado o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência pela Organização das Nações Unidas, “com o objetivo de convocar os países para que promovessem ações referentes à defesa e à valorização dessas pessoas” (CARVALHO, SALERMO E ARAÚJO (2015, p. 44), que resultaram na Interiorização da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A década de 1980 foi caracterizada por lutas e conquistas de diversos setores sociais pela democracia, o que culminou com a promulgação da Constituição Federal (CF) do Brasil, a ter, no seu Artigo 6º, o assegurar da garantia à educação como um dos direitos sociais. Também, reitera, em seu Artigo 208, inc. III o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos “portadores de deficiências”<sup>13</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino, para conviverem com as demais pessoas. A Carta Magna prescreve, no Artigo 206, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O princípio da igualdade foi alvo de críticas por não fazer valer os direitos das pessoas com deficiência, já que não foram modificados os métodos de ensino, as estruturas físicas e os preconceitos da sociedade, que ainda acreditava no método clínico de atendimento.

Um adendo se faz necessário quanto a palavra “preferencialmente”, que, de acordo com Mantoan (2003, p. 23), “[...] não diz respeito à educação regular e sim ao atendimento educacional especializado - AEE”. Na CF (BRASIL, 1988), apresenta-se a possibilidade de inclusão, contudo, ainda se observa a exclusão dos alunos com deficiências no sistema regular de ensino. É possibilitado que o acesso seja feito a classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino, a retornar à discussão de integrar, porém, não incluir.

A CF de 1988 no Art. 208, V (BRASIL, 1988) determina que deve ser garantido a todos os educandos o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um e que o Ensino Fundamental é obrigatório. Por isso, as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada aluno, independentemente de terem ou não deficiência.

A década de 1990 foi a época que “congregou o prenúncio de diversos movimentos em prol da educação inclusiva” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 370), em especial a Declaração de Salamanca. Este documento alia a educação inclusiva à Educação Especial e seu público alvo.

---

<sup>13</sup> Na CF de 1988, utiliza-se o termo portadores de deficiência. Na LDB, utiliza-se o termo alunos com necessidades educacionais especiais, denotando diferenças na definição do público atendido e de quem seriam os beneficiários dessa modalidade.

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) leva à substituição dos termos integração/escolarização integradora pelos termos inclusão/escolarização inclusiva. Já a Conferência Mundial de Educação para todos propôs a reestruturação dos sistemas de ensino, a fim de assegurar a inclusão e a garantia de acesso à educação.

Estudos de Breitenbach; Honnef e Costas (2016) chamam a atenção que a inclusão na escola ser considerada quase exclusivamente “um sinônimo de inclusão de alunos concebidos da Educação Especial, como se fossem apenas esses os excluídos do e no espaço de escolarização formal” (BREITENBACH; HONNEF E COSTAS (2016, p. 366). Dessa forma pontuam

[...] que a expressão educação inclusiva interpretada no Brasil com ênfase na relação com a Educação Especial e com seu alunado, ela é muito mais abrangente e abarca diversos grupos (sujeitos) - afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/tem suas necessidades educacionais atendidas pela escola (BREITENBACH; HONNEF E COSTAS (2016, p. 366-367).

Nesse movimento histórico, a década de 1990, segundo Ferreira (2006), foi o berço das reformas estruturais e educacionais, embasadas nas orientações dos organismos internacionais que difundiam documentos sobre educação de qualidade, com destaque às Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) com a proposta de Inclusão. Também se ressalta a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que “tem condicionado os governos a assumirem responsabilidades específicas na escolarização de todos os estudantes, principalmente àqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE)” (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2018, p. 4).

Cabe ressaltar também que a miscelânea de conceitos e definições envolvendo as expressões educação inclusiva e Educação Especial fez com que pesquisadores de diversas correntes políticos-ideológicas debatessem os processos de escolarização, que caracterizam o atendimento aos alunos com deficiências numa perspectiva de educação inclusiva. Nesse sentido, muitas vezes, é quase um sinônimo de “inclusão de alunos concebidos da Educação

Especial, como se fossem apenas esses alunos os excluídos do e no espaço escolar de escolarização formal” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 366), não como igualdade de direitos e oportunidades, como definido na Declaração de Salamanca.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2014, p. 17-18).

Dessa forma, entende-se que a Educação Inclusiva não deve ser associada somente à Educação Especial e seu alunado. Ela é muito mais abrangente a diversos grupos, como: “afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, indígenas, deficientes, anões, ciganos [...] que estão fora da escola ou que não tiveram/tem suas necessidades educacionais atendidas pela escola” (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p. 366-367). Todos os documentos citados mobilizam vários países, dentre eles, o Brasil, a “implantar políticas nacionais voltadas à educação inclusiva em seus sistemas educativos, de modo a contemplar programas educacionais que viabilizem na prática a promoção na escolarização de todos os estudantes” (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2018, p. 4).

No Brasil, A LDB, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) apresenta um capítulo exclusivo sobre a Educação Especial, o Capítulo V. No Artigo 58, o documento trata do grau da avaliação da deficiência. Pelo documento oficial, entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). E na redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, (BRASIL, 2013) que altera a LDB de 1996o artigo 58 passa a ser redigido “preferencialmente na rede regular de ensino , para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A categoria necessidades especiais não dá embasamento para especificar quem são esses alunos ou quais são as necessidades, a pontuar na Lei as deficiência e a superdotação.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) no Artigo 59, delibera que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Sobre isso, Carvalho, Salermo e Araújo (2015) comentam que, apesar da contribuição teórica e legal da implantação da inclusão escolar, faltam ainda ações efetivas de consolidação nas escolas. Na maioria das vezes, as ações não são passíveis de serem realizadas no espaço escolar devido a problemas de infraestrutura, desconhecimento de currículos, metodologia e processos educativos sem apreços a diversidade.

Consoante ao processo de políticas públicas inclusivas, foi formulado, em 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2010), renovado pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O documento era composto por vinte metas, a abranger todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O PNE revelou o déficit referente a oferta de matrículas para o alunado com deficiências nas classes comuns e também o déficit de formação docente para o trabalho com AEE.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), a instituir as políticas públicas para a Educação Especial e a delimitar como municípios e estados implementariam e desenvolveriam políticas públicas de inclusão. Essas diretrizes teriam a “finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008, p.15).

O documento enfatiza a garantia do aluno público-alvo da Educação Especial matricular-se nas escolas comuns de ensino, junto com os demais alunos, assim como receber AEE no turno oposto ao seu horário escolar, nas definidas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

As SRM, por sua vez “[...] complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 10). Na visão de Dambros (2018, p. 54), a partir de 2008, “vivenciamos um recomeço no atendimento da pessoa com deficiência no universo escolar [...], quando ocorreu um movimento de práticas inclusivas que passam a enxergar as deficiências”. Para o entendimento desta Tese, houve uma

articulação de muitos grupos sociais, no sentido de indicar os rumos a serem seguidos pelas ações educacionais, visando implantar a educação inclusiva nas escolas, a considerar desde recursos e serviços de acessibilidade, tanto macro quanto micro (dentro e fora da escola), quanto as mudanças no fazer pedagógico e nos serviços de apoio, considerando-se as esferas nacional, estadual e municipal.

Esse movimento fez crescer o número de matrículas de pessoas com e sem deficiências na educação básica. Esse fato não significa que todos os alunos matriculados estão inclusos. Na realidade, os pesquisadores, como Dambros (2018), Pereira; Mendes; Pacheco (2018) e os documentos oficiais constataam que as necessidades políticas de inclusão estão reforçadas pela implantação das SRM, como se o AEE sozinho fosse capaz de satisfazer as necessidades da diversidade de alunos inclusos. A sua organização seria composta por a) SRM: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b) plano do AEE; c) cronograma de atendimento dos alunos; d) professor para o exercício da docência no AEE; e) profissionais da educação que, de acordo com a Resolução n.º 4 CNE/CEB, Artigo 10.º, inciso VI são o “[...] tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; articulação entre professores do Atendimento Educacional Especializado” e aqueles que estudam no ensino regular e que necessitam de uma rede de apoio no âmbito da atuação intersetorial, maior acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros, que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2009, p. 4).

Apesar da oferta do AEE difundida nos documentos oficiais e de todo aparato quanto à sua organização, compreende-se que a inclusão de alunos com deficiência, em especial o DI, ainda é um desafio a ser discutido e efetivado pela escola regular. Por muitos anos, essa escola ainda tem enraizadas práticas tradicionais de ensino por meio de desenvolvimento de projetos de inclusão parcial, de ensino individualizado, da facilitação de atividades, justificados, muitas vezes, pelo despreparo dos docentes, em função da falta de formações continuadas.

Os documentos norteadores oferecem direção a uma reflexão sobre a maneira de olhar e se reportar às pessoas com deficiência, bem como garantir



os seus direitos. Entretanto, ainda se faz necessária a mudança da concepção, de atitude no que tange à educação dos alunos com DI. Esses se desenvolvem da mesma forma que os demais, necessitando, para isso, que o professor elimine seus preconceitos, respeite o aluno em suas particularidades, que, muitas vezes, requer um atendimento mais individualizado, a propiciar uma didática diferente para que se aproprie dos conhecimentos escolares e todas as situações de ensino.

Nesse contexto, Gomes; Poulin; Figueiredo (2010) comentam que os alunos com DI seriam beneficiados com o AEE, mas deve-se sempre levar em conta a metodologia, o trabalho e a empatia do professor desse atendimento, a fazer articulação, também e sempre, com os demais docentes da sala regular em que o aluno esteja matriculado. Para Oliveira; Braun; Lara (2013), esse suporte é essencial para que os alunos com DI tenham garantido o desenvolvimento de funções genuinamente humanas, isto é, “que compõem as funções psicológicas superiores, como o controle de nossas ações – por mais simples que possam ser –, e a aprendizagem – que só se dá através do processo de mediação, deliberado e intencional” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 44). Nesse sentido, as crianças aprenderiam os conteúdos escolares.

A Lei nº 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 apresenta, também, perspectiva inclusiva. A meta de número 4 (BRASIL, 2014) apresenta a proposta de “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao AEE”. Esse acesso preferencialmente se dá na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014). Os desafios trazidos pela meta 4, apesar de universalizar o acesso à Educação Básica, que todos deveriam estar estudando em classes comuns, ainda apresenta o termo “preferencialmente” que autoriza as escolas especiais a desempenharem a função educacional não produzindo avanços para a inclusão.

Outro documento da política de Educação Especial nos moldes contemporâneos é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, “que trata de

diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). A Lei delimita a mudança no conceito jurídico de deficiência, deixando de ser condição biológica para ser tratada como resultado da interação das barreiras que obstrui sua “participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). No Capítulo IV, a lei “aborda o acesso à educação e dispõe sobre avanços, como a proibição da cobrança de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade pelas escolas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). O texto aborda, nos Artigos 27 e 28, “que o sistema educacional seria inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência se daria na rede regular em vez de escolas especiais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Essa determinação desperta a atenção quanto ao retrocesso dos direitos de todos serem inclusos numa escola regular com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem que são tanto apregoadas nos documentos anteriores.

Ainda observamos poucos avanços no que tange as ações decorrentes dessas leis para a direção de uma sociedade inclusiva devido a retrocessos nas políticas governamentais neo liberais, violentas, excludentes com discursos de tolerância às diferenças, disseminação de fake News que não promovem a integração.

No que se refere à aprendizagem de alunos com DI, outro documento orientador é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), homologada pelo Governo Federal em 20 de dezembro de 2017, a focar no desenvolvimento de habilidades e competências. Ele apresenta o desenvolvimento de dez competências gerais a nortear o trabalho das escolas e dos professores. Quanto à relação entre a BNCC e a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, com a competências 4 se prevê o uso de diferentes linguagens, seja verbal, oral e visual-motora como a Libras e escrita. Por sua vez, a competência 9 aborda sobre a resolução de conflitos, fazendo-se respeitar e promover os direitos humanos com valorização da diversidade de indivíduos sem preconceito, num ambiente acolhedor.

A BNCC aponta na introdução o dever de promover a “igualdade, diversidade e equidade” (BRASIL, 2017, p. 15), às diferentes modalidades de ensino “(Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do

Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância)” (BRASIL, 2017, p. 17) mas, não aponta direcionamentos e nem propostas educativas nesses contextos.

No documento, há um parágrafo que apresenta a natureza da modalidade de ensino de Educação Especial, a contemplar: a) a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos; b) a deslocar o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (aspectos arquitetônicos) e à comunicação (nas modalidades oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades; c) a visar a autonomia e a independência dos educandos com deficiências, TGD e altas habilidades o acesso ao conhecimento escolar.

Mercado; Fumes (2017, p. 12), ao fazerem referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, alegam que “a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar”, muitas vezes, fundamentada em características negativas, apoiadas no que falta à criança, atenuando a sua insuficiência.

A BNCC apresenta poucas passagens referentes à Educação Inclusiva no nível da Educação Infantil. O mesmo não acontece em relação ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento oficial apenas refere-se à aquisição de Libras, que não seria pela convivência com pessoas usuárias da língua, mas desconsidera que alunos surdos estão inclusos em salas regulares, a ter o ensino de Libras como aprendido por todos os demais alunos presentes na sala de aula. Quanto à inclusão de alunos com deficiência, percebe-se que há pouca discussão na BNCC, a limitar-se a ressaltar a diversidade e as competências socioemocionais e não propor reflexões ou especificar formas de trabalho, como, por exemplo, a flexibilização do currículo, uso de materiais e recursos específicos, redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros. “Aspectos necessários para que estudantes com deficiências exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições” (MERCADO e FUMES, 2017, p. 06).

Ainda sobre os documentos referentes a Deficiência Intelectual, o mais atual é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 a instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que substitui a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008). Por meio dele, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passam a considerar o atendimento a partir de “programas e ações com garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020). A nova proposta oficial mobiliza entidades de todo o Brasil a se manifestarem, a repudiar o que denominam de “desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (LEPED, 2020).

Para o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença - LEPED (LEPED, 2020), o documento brasileiro, em forma de decreto, “retrocede todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar”. A partir dessa discussão, o Instituto Jô Clemente (GUERRA; VALÉRIO; SILVA, 2020, p. 1) critica que a “[...] nova política caminha, portanto, contra inúmeros dispositivos legais existentes na legislação brasileira”, como, por exemplo, a “volta da terceirização da educação, a alocar recursos públicos em instituições privadas, em detrimento da continuidade e da ampliação dos investimentos na escola pública” (ANDES, 2020). A política do governo federal, em 2020, constitui-se como afronta ao direito de todos à educação, porque descumpra os preceitos educacionais do “acesso à escola comum e ao acesso desse público ao nível superior, como direito do aluno” (LEPED, 2020) já apregoados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e em demais documentos já citados.

O LEPED e o Instituto Jô Clemente pontuam que a “convivência em coletividade e as vivências que a todos são desafiadoras no dia a dia possibilitam escolhas distintas e significativas e permite que todos sejam atores desse processo” (INSTITUTO JÔ CLEMENTE, 2020, p.1). Assim, “não é pertinente que os alunos público-alvo da Educação Especial sejam separados nem privados de convívio com outros alunos, já que é confirmado que se aprende em coletividade”

(INSTITUTO JÔ CLEMENTE, 2020, p.1). Após críticas e “imposições legais que contrariam tratados, até mesmo internacionais” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 16), o Supremo Tribunal Federal suspendeu a PNEE-2020 em dezembro de 2020. Isto ocorreu devido a manifestações e críticas por movimentos sociais de pessoas com deficiência, insatisfeitos com as propostas de alterações de vários artigos, como o que garantiria às famílias e ao público da Educação Especial o processo de decisão sobre a instituição de ensino em que o filho estudaria, seja em escolas regulares, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos, incentivando. Dessa forma, surge o retorno das escolas especiais, que passam a receber o dobro de recurso por aluno matriculado.

Esse favorecimento as escolas especiais, provoca um retrocesso a fase da segregação institucional, “retomando o projeto de escolas especiais, sob o argumento de que caberá aos pais a prerrogativa da decisão pela matrícula dos filhos em escolas especiais ou em escolas regulares” (BELLANDA GALUCH et al., 2021, p. 111). Uma sociedade alicerçada no “poder e no ímpeto totalitário que perpassa as relações entre os sujeitos nos âmbitos macro e microsociais”, excludente, violenta e hierárquica (BELLANDA GALUCH et al., 2021, p. 111).

Diante de avanços e retrocessos, entendemos que o acesso aos “conhecimentos escolares ainda é um desafio da contemporaneidade, já que este direito ainda não está garantido para todos”, (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2016, p. 15). Essa constatação ocorre visto que as políticas públicas para a educação não norteiam as escolas, de modo que os sistemas de ensino são interpelados “a executarem as políticas em questão, de maneira que cada esfera administrativa vem se apropriando da política de inclusão ao seu modo” (MICHELS, 2011, p. 220).

Para que a inclusão aconteça é necessário o compromisso ético-político que garanta a democracia e a educação para todos cabendo ao Estado fazer valer os direitos necessários, tema discutido no próximo tópico, relacionado ao trabalho com o AEE aos alunos com DI no estado do Paraná.

## 1.2. A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO COMO GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESTADO DO PARANÁ

As diretrizes e legislações referentes à Educação Inclusiva no estado do Paraná viabilizam o atendimento a todos os alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Para tanto, o atendimento estadual “contempla programas de AEE, os mesmos objetivam o apoio a aprendizagem dos alunos com NEE, proporcionando uma efetiva acessibilidade curricular: adaptações físicas, metodológicas, avaliativas, entre outras” (PARANA, 2008, p. 08).

Com o lema “inclusão responsável e gradativa” (SANTOS, 2010, p. 11), o estado do Paraná criticou a inclusão total do MEC e instalou a inclusão parcial por meio da publicação da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão de 2009, “abrindo precedente para que a educação especial ocorresse de forma substitutiva, mantendo as escolas especiais” (MACHADO, VERNICK, 2013, p. 13). Com isso, surge a defesa a uma parcela do público alvo da educação especial com “graves comprometimentos ou necessidades de comunicação diferenciada, requerem atenção individualizada e adaptações significativas de atendimento em classes ou escolas especiais” com uma rede de apoio que não se encontra nas salas regulares das escolas (MACHADO, VERNICK, 2013, p. 13).

Essa delimitação do público alvo do AEE e das escolas especiais exposto por Machado e Vernick (2013), coloca-se como mais uma barreira para a exclusão dos referidos estudantes, por entender que para aqueles alunos com deficiência graves recomenda-se a escola especial e não as classes comum do ensino regular, e isso pode segregá-los. Para Damasceno (2015, p. 99) “é mais fácil se pensar em espaços diferentes para pessoas diferentes do que pensar um espaço onde as diferenças se constituam em elementos para diálogo e crescimento de todos”. Essa fala se faz presente sob variadas formas, desde as mais pejorativas até as manifestações veladas nas instituições sociais marcadas pela desigualdade e discursos de preconceito e ódio disseminados nas redes sociais e falas de alguns Ministros do governo atual.

Com o discurso de atenção individualizada, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio da resolução 3.600/2011 (GS/SEED, 2011)

publicada em Diário Oficial, reconhece os espaços educacionais e de cuidados como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e todas as escolas conveniadas por meio de convênios com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), Secretarias Municipais de Educação e com o Sistema Único de Saúde. No entanto, a denominação APAE a partir da Resolução 3.600/2011 (GS/SEED, 2011) sofre alteração, que de acordo com Mori; Silva, Campos (2013, p. 3) essas escolas receberam a denominação de “Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e passaram a integrar a rede de escolas que ofertam a educação básica no Paraná”, com o modelo de integração e “agrega a educação especial ao assistencialismo” (MORI; SILVA; CAMPOS, 2013, p. 15). Na área da DI, a SEED cedeu professores da rede estadual para trabalhar nas novas escolas, determinado pelo projeto de Lei nº 126/10. De acordo com as autoras, este fato modificou

[...] o trabalho pedagógico e administrativo realizado pelas escolas as quais atendem exclusivamente os alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento que foram oficialmente entendidos como espaços de escolarização e atendimento a alunos com deficiência e transtornos mentais no Paraná (MORI; SILVA, CAMPOS, 2013, p. 3).

O estado do Paraná contempla atualmente, dentre seus programas na área da Educação Especial, a Instrução n.º 016/2011–SEED/SUED (PARANÁ, 2011), que trata sobre AEE aos alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) que estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O atendimento ocorre em contraturno escolar, por professores qualificados, com formação docente inicial e continuada em Educação Especial, a atuarem nas escolas da rede estadual de educação, nas SRM<sup>14</sup> Tipo I, a realizarem propostas de

---

<sup>14</sup> No estado do Paraná, ocorreu um desdobramento diferente às orientações da Política Nacional no que se refere às escolas especiais, produzindo reações de movimentos de grupos que buscaram assegurar a garantia da continuidade das instituições especializadas. No período conturbado, as entidades filantrópicas do Paraná buscaram apoio político na defesa da permanência das escolas especiais junto ao DEEIN, que publicou o documento intitulado Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009). O documento abre precedente para que a Educação Especial continue a ocorrer de forma substitutiva, mantendo, assim, as escolas especiais. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos/co\\_05/109.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_05/109.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

intervenções pedagógicas de acordo com as especificidades de cada aluno a partir de uma avaliação psicoeducacional.

A Instrução n.º 016/2011 (PARANÁ, 2011) propõe que o trabalho pedagógico “objetiva o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno”, por meio de três eixos: “atendimento individual; trabalho colaborativo com professores da classe comum; trabalho colaborativo com a família” (PARANÁ, 2011, p. 6-7). O trabalho desenvolvido no AEE diferencia-se daqueles realizados em sala regular, com atendimento que complementa e suplementa a formação dos alunos, com o objetivo de seus desenvolvimentos escolares, com vista a “enfocar os aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, cálculos, medidas, habilidades adaptativas, sociais e conceituais” (PARANÁ, 2011, p. 6). Assim, em atendimento à orientação federal, em consonância com os documentos internacionais que orientam as políticas públicas que regem a Educação Especial, Brasil (1996), Resolução CNE n.º 02/01 (BRASIL, 2011), Deliberação n.º 04/2009 (BRASIL, 2009), Decreto n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011), entre outros, o estado do Paraná passou a legislar sobre o serviço, criando várias diretrizes para a oferta do AEE, como a Deliberação n.º 02/03 – CEE (PARANÁ, 2003), que regulamentou a oferta da SRM com a Instrução n.º 04/04 (PARANÁ, 2004).

O Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) afirma que “o poder público deverá estimular o AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula”. De acordo com o parágrafo 1º é admitido aos “estudantes da educação regular pública que recebem atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Esse mesmo documento também propõe o financiamento do AEE para as instituições conveniadas com o Poder Público num jogo de disputa por verbas, que na maioria das vezes não são empregadas na formação do professor, nos programas de enriquecimento curricular, nas comunicação e tecnologias assistivas e ações para a concretização da inclusão.

Por sua vez, a Deliberação n.º 02/2016 (PARANÁ, 2016), estabelece critérios para o AEE e também fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Paraná, “para estudantes com deficiência Intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, acrescido do transtornos



funcionais específicos<sup>15</sup> (que não são contemplados na Resolução 04/2009) e altas habilidades ou superdotação” (PARANÁ, 2016, p. 1).

A Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016) determina que o AEE ocorra de forma concomitante em sala de aula do ensino comum, a ser disponibilizado para estudantes surdos, com a presença do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) a estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, matriculados na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, assim como o Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE). Além desses, são contemplados também os estudantes com deficiência física neuromotora, TGD e deficiência múltipla, que apresentam formas alternativas e diferenciadas de linguagem oral e escrita, o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC). Outro público-alvo são os estudantes que apresentam dependência quanto à higiene, alimentação e locomoção, com o apoio do Auxiliar Operacional que atende na área da deficiência físico neuromotora, a prestar auxílio individualizado na condição de funcionalidade ao aluno que não consegue realizar atividades com independência (PARANÁ, 2016).

A Deliberação nº 02/2016 para o AEE, em seu art. 15 contempla as demandas que a mantenedora deve providenciar, a destacar: acessibilidade tanto nas edificações, quanto nos mobiliários; sistemas de comunicação e transportes; flexibilização e adaptação curricular, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar; professores especialistas em Educação Especial e equipe técnico-pedagógica habilitados. A Deliberação n. 02/2016 (PARANÁ, 2016) ao abordar sobre a equipe técnico e profissionais habilitados, refere-se ao tradutor ou intérprete de libras e pessoal de apoio para atividades de alimentação e higiene e locomoção aos alunos que necessitam desse atendimento específico.

A mesma Deliberação (PARANÁ, 2016) pontua ações integradas necessárias para a educação Inclusiva, para além do trabalho pedagógico,

---

<sup>15</sup> O estado do Paraná ao contrário dos demais estados são oferecidos serviços de apoio complementar e suplementar especializados nas escolas da rede pública de ensino, para o público-alvo da Educação Especial, é acrescido do atendimento aos alunos com TFE, na SRM, professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e Tradutor e Intérprete de LIBRAS (TILS), Guia Intérprete e Professor Itinerante. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/educaspeciali nclusao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/educaspeciali nclusao.pdf). Acesso em 31jul. 2021.

como: professores especializados, família, necessita-se de mudanças significativas no planejamento e estrutura das instituições, acessibilidade, elaboração do PPP que considera as necessidades e potencialidades dos alunos, reelaboração dos currículos com conteúdos que contemplem a diversidade na sala de aula e formem pessoas capazes de exercer plenamente a cidadania.

O atendimento aos alunos com Deficiências, TGD, TFE e Altas habilidades/superdotação também tem amparo na Instrução n.º 09/2018 – SUED/SEED (PARANÁ, 2018), ao abordar os recursos e os materiais pedagógicos que devem ter na SRM, a incluir “livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo escolar” (PARANÁ, 2018, p. 5).

Também delega critérios para a organização funcional, como a oferta do atendimento ser de no mínimo 800 horas e 200 dias letivos, seguindo o calendário escolar estipulado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), com autorização de funcionamento para 20 horas semanais a cada SRM, em um único turno. Além disso, estabelece autonomia para o professor na organização do funcionamento e da distribuição dos alunos em atendimento em grupos ou individualmente. Os encontros geralmente seriam em duas vezes na semana, perfazendo um total de 4 horas semanais, ou conforme a demanda e a diversidade de deficiências, além do tempo do professor para realizar o trabalho.

Nesse meio, considera-se o espaço físico de acordo com as Normas Técnicas (ABNT NBR 9050/2015) e os materiais pedagógicos para a SRM, a “ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários adequados” (PARANÁ, 2018, p. 9). O documento assegura que o trabalho em SRM considere potencialidades, possibilidades, capacidades, necessidades e os problemas de aprendizagem específica de cada estudante, que, muitas vezes, necessita de um olhar mais atento do professor para trabalhar com o interesse e o ritmo de aprendizagem, a construir um novo conceito de aprendizagem pensado na equidade e na potencialidade do aluno, assegurando as condições necessárias de permanência e aprendizagem na escola.

O processo de avaliação para o encaminhamento ao AEE se inicia na sala regular, pelo próprio professor regente, que identifica a dificuldade de aprendizagem e aquisição de conteúdos, junto com o desenvolvimento atípico do educando. Ao constatar que o aluno não vem com “o desenvolvimento escolar esperado, o professor, juntamente com a supervisão escolar, faz avaliações e entrevistas com a família para subsidiar a avaliação psicoeducacional em ambiente escolar” (SILVA; ENGELBRECHT, 2019, p. 16). Essa avaliação realizada pela equipe multidisciplinar para o fechamento do diagnóstico porque as dificuldades detectadas na criança perpassam as questões socioeconômicas, culturais e aprendizagem. No Paraná, caso a criança necessite de avaliações de profissionais da Saúde, é encaminhada para o Centro de Apoio Pedagógico do Núcleo de Educação, que se encarrega de deliberar consultas às especialidades médicas.

O trabalho com os alunos com DI no AEE é “centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento. O conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular” (BRASIL, 2007, p. 4) a permitir que o aluno “saia de uma posição de não saber, ou de recusa de saber para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu” (BRASIL, 2007, p. 4). Nesse caso, o processo de inclusão escolar é complexo porque as características desses participantes são diversas, por isso faz-se necessária uma análise particular de cada caso para que seja possível um trabalho pedagógico que possibilite avanços no processo de aprendizagem.

A partir das discussões aqui elencadas, a escola, pela perspectiva inclusiva, deve assegurar a todos os alunos os conteúdos historicamente acumulados, também a fazer uso de atividades que permitam o desenvolvimento das FPS e que favoreçam a vivência de experiências culturais diversas e essenciais para a apropriação dos bens culturais. Por isso, a educação escolar conta com participantes devidamente instrumentalizados para realizar as mediações necessárias para a promoção das FPS, a discussão da próxima seção.

## 2. A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: DA MEDIAÇÃO À PROMOÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Os escritos de Vygotsky contribuíram para a Psicologia da Educação, pois trouxeram novas concepções sobre a aprendizagem, o desenvolvimento, a experiência consciente e do ser humano.

Vygotsky, na obra “*Fundamentos da Defectologia*” (1997) dedica-se ao estudo das deficiências, a partir de aspectos qualitativos do desenvolvimento, a entender que as crianças com deficiências apresentam um processo qualitativamente distinto pois “[...] vão elaborando uma série de funções mediante as quais compensam, equilibram e suprem as deficiências” (VYGOTSKY, 1997, p. 134<sup>16</sup>, tradução nossa) a tornar a criança mais participativa ao meio. Dessa forma àquela que apresenta alguma deficiência seja física ou psíquica não se deve apenas determinar a gravidade e o nível da diferença. É preciso incluir possibilidades de existência dos processos compensatórios-substitutivos nos processos de seu desenvolvimento e conduta.

Vygotsky (1997) preocupava-se quanto à questão da compreensão da deficiência, libertada do viés biologizante e limitador. “Embora reconhecesse a base orgânica da deficiência da criança, faz com que ela receba um tratamento diferenciado por parte da família e da sociedade”, que podem trazer sérios prejuízos comportamentais, sociais e cognitivos (SILVA; MENEZES, OLIVEIRA, 2013, p. 20219).

Para Vygotsky (1997), deve-se abandonar a visão do que a criança não consegue realizar para olhar o seu potencial, ou seja, aquilo que ela pode fazer, realizar, a “compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VYGOTSKY, 1997, p. 869)<sup>17</sup>. Assim, a prática pedagógica não se focaria no defeito, seria concentrada no que o aluno pode realizar, a ampliar os horizontes e as possibilidades do indivíduo.

Para Vygotsky (1997) o professor necessita entender o processo de desenvolvimento humano e que as leis gerais desse desenvolvimento são iguais

---

<sup>16</sup> [...] van elaborando una serie de funciones [...] mediante las cuales compensan, equilibran y suplen las deficiencias.

<sup>17</sup> compensar la discapacidad y llevar todo el sistema de equilibrio roto a un nuevo orden.

para todas as crianças, existindo apenas algumas especificidades em casos de sujeitos que apresentam deficiências.

A concepção puramente aritmética da deficiência é a característica típica da defectologia antiga e caduca. A reação contra essa abordagem quantitativa a todos os problemas de teoria e prática constitui o traço mais substancial da defectologia moderna. [...] A defectologia está agora lutando pela tese básica em cuja defesa ela única garante sua existência como uma ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seu companheiro normal, mas o desenvolvimento de outro modo (VYGOTSKY, 1997, p. 12)<sup>18</sup>.

Com essas palavras, Vygotsky (1997) explicita que a criança com deficiência não é inferior às demais, mas apresenta um desenvolvimento de modo particular, a variar de indivíduo para indivíduo, por isso na formação da criança com DI, são exigidas condições educacionais específicas, pautadas na compreensão da constituição de suas funções psicológicas superiores e na valorização daquelas que não se encontram comprometidas.

Para Vygotsky (1997), a aquisição dos conhecimentos da criança com ou sem deficiência acontece por meio da interação social e cultural da criança com o meio e de forma mediada, a partir de sua convivência em sociedade. Nesse sentido, a interação leva os homens ao processo que Leontiev (1978) denominou de humanização, isto é, à mudança das características que são apenas biológicas para as características culturais do homem, o que permite a formação dos processos psicológicos superiores, a diferenciá-lo dos animais.

Leontiev (1978) enfatiza que esse processo é decorrente da apropriação da cultura material e intelectual, resultante da atividade humana. Para Leontiev (1978, p. 66), “a atividade é uma unidade molecular, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo”. Pelas suas atividades, os homens adaptam-se à natureza, a modificá-la conforme suas necessidades, a progredir na produção de bens materiais

---

<sup>18</sup> La concepción puramente aritmética de la discapacidad es la característica típica de la defectología antigua y caduca. La reacción contra este enfoque cuantitativo de todos los problemas de la teoría y la práctica es el rasgo más sustancial de la defectología moderna. [...] La defectología lucha ahora por la tesis básica en cuya defensa solo garantiza su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo se complica por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que su compañero normal, sino el desarrollo por lo demás.

acompanhados pelo desenvolvimento da cultura, da ciência e da arte. Dessa forma, a cultura é que fornece ao homem os elementos simbólicos de representação da realidade, a permitir que se construa a interpretação do mundo real que o rodeia.

Neste caso, a interpretação é mediada, constrói-se na presença do outro, entre as pessoas e os objetos, como ferramentas, signos - em especial os da linguagem, técnicas culturais etc. Sobre isso, Vygotsky (1984) ressalta a importância de dois elementos básicos no processo de mediação: o instrumento e o signo.

Para Vygotsky (1984), o instrumento seria uma ferramenta que auxilia o funcionamento das ações sobre o objeto, “é um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade” (VYGOTSKY, 1984, p. 55). Já Leontiev (1978) define instrumento como “mediador da atividade que liga o homem não somente com o mundo das coisas, mas também com outros homens”. Sendo fruto do seu trabalho, seu fabrico e uso só se tornam viáveis a partir do estabelecimento do fim da ação do trabalho nas suas ações objetivas, já que “[...] o instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades determinantes; é também um objeto social [...] elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo atribuído a ele [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 26). Dessa feita, é na escola, por meio do ensino sistematicamente organizado, que o aluno tem a possibilidade de adquirir os instrumentos simbólicos para a sua humanização. Nesse aspecto, a escola tem a responsabilidade pela transmissão desses conhecimentos num processo intencional e planejado, em que o professor torna-se o mediador entre o conhecimento científico e o aluno por meio da linguagem oral e escrita.

De forma complementar, o signo ao contrário dos instrumentos de trabalho, que estão voltados para fora do indivíduo e mediando sua ação sobre o objeto, são instrumentos psicológicos internos, isto é, orientam-se para dentro do indivíduo. De acordo com Vygotsky, os signos são

Instrumentos psicológicos: a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da

atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1984, p.59-60)<sup>19</sup>.

Os signos atuam como sinais que apontam informações a respeito dos objetos reais, auxiliando na percepção, atenção e memória da imagem do objeto, mesmo na sua ausência. Os instrumentos e signos são mediadores que aumentam a capacidade da atenção e da memória e permitem maior controle do sujeito sobre sua atividade sendo fundamentais para o desenvolvimento das FPS.

De acordo com Vygotsky (1995), a estruturação e o emprego dos signos são utilizados como meios auxiliares na solução de alguma tarefa a ser efetivada pelo homem, como memorizar, informar, debater, supõe, numa particularidade psicológica em dado momento, uma analogia com a construção e o emprego dos instrumentos e ferramentas. É por meio dos signos e instrumentos que o ser humano interage com os outros, por meio da troca com os outros e consigo mesmo, internaliza o conhecimento, a formar a sua consciência individual e social. Dessa maneira, a criança não é apenas ativa, como também é interativa, pois constrói o seu conhecimento por meio das relações inter e intrapessoais.

O processo de internalização, por parte da criança, nas interações que estabelece com seu meio social, reconstrói as formas culturais, as significações e faz uso das palavras. De acordo com Vygotsky (1984, p. 150), “toda função psíquica superior foi externa, por ter sido social, antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas”. Ao se reportar à escola, o ambiente e as influências sociais têm papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança, pois ocorre de fora para dentro. Assim a internalização permite ao aluno com DI absorver o conhecimento advindo do contexto em que está inserido e o transforma num processo intrapessoal, com a sedimentação do conhecimento, onde o aluno, por meio das interações vivenciadas na escola, distingue os sentidos e significações dados aos objetos de conhecimento, formando e elaborando conceitos próprios.

---

<sup>19</sup> Instrumentos psicológicos: la invención y el uso de signos auxiliares para resolver un problema psicológico dado (recordar, comparar cosas, informar, elegir, etc.) es análogo a la invención y el uso de instrumentos, solo que ahora en el campo psicológico. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica de una manera análoga al papel de un instrumento en la obra.

Nesse sentido, Facci (2004) confirma que a formação das FPS, como atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, são produtos da atividade cerebral com uma base biológica, a derivar-se das relações sociais que o ser humano estabelece em sua vida. Na realidade, elas acontecem no bojo da cultura, nas palavras de Vygotsky (1984, p. 151): “as funções psicológicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade”. Ante o exposto por Facci (2004), que se sustenta em Vygotsky (1984), ao trazer à escola, em sua coletividade com o trabalho com crianças, o desenvolvimento das FPS é possível por meio de recursos auxiliares que contribuem para a superação das funções limitadas dessas crianças, em específico.

Para Vygotsky (1998), a relação do indivíduo com o meio (externo) e consigo mesmo (interno) e a cultura é mediado pelos sistemas simbólicos que dispõe, sendo a linguagem o signo principal. O autor afirma que a linguagem

[...] libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (VYGOTSKY, 1998, p. 122).

Segundo Vygotsky (1998), é por meio da linguagem que a criança se desenvolve, com a interação entre o professor e aluno, entre aluno e seus pares. Assim, a interação é fator decisivo para seu desenvolvimento linguístico e a organização do pensamento, porque, a partir do momento que a criança com DI se expressa, interage, dirige a palavra a alguém (interlocutor) procurando compreender o enunciado, de maneira responsiva, faz a criança ter consciência de si e sente a necessidade de se organizar, de expor seu pensamento de forma que seja entendida.

Ribeiro, Silva e Carneiro (2018, p. 400), sustentados pelas ideias de Vygotsky (1998), entendem que “a linguagem possibilita a criação e a imaginação da criança, fazendo com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata dos objetos”, extrapolando seus próprios limites por meio da criação e da imaginação. De acordo com Vygotsky, (1988 p. 26) “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”. Esses conceitos desenvolvem-se de forma histórica e



social, atrelados ao caráter ideológico do momento histórico de seu uso. Para Luria (1991), a linguagem permite a generalização e constitui-se em condição para que haja pensamento.

Nesse aspecto, a internalização das FPS nas crianças, tanto com DI ou ditas normais, começa a sistematizar seu conhecimento, a desenvolver a memória mediada que, assim como seu pensamento, é organizado por conceitos. Ao se abordar a educação de alunos com ou sem deficiência, é necessário discutir como ocorrem os desenvolvimentos da memória e da atenção, funções primordiais ligadas à linguagem. Sobre a memória Vygotsky (1998) verifica que

[...] a memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções.[...] o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para as crianças muito pequenas, pensar significa lembrar, em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver a conexão entre as duas funções psicológicas (VYGOTSKY, 1998, p. 47-48).

A memória, como FPS, tem importância para o comportamento voluntário da criança, já que, por meio da evocação de conteúdos memorizados, é possível a elaboração de estratégias de ação, a permitir que se lembre delas enquanto executa a ação. Para Vygotsky (1998), a memória desenvolve-se juntamente com a percepção, que, durante a infância, torna-se uma das funções psicológicas centrais, pois, em torno dela, são formadas as demais funções. Já, Luria (1991) compreende a memória como

O registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. Os fenômenos da memória podem pertencer igualmente aos campos das emoções e ao campo das percepções, ao reforço dos processos motores e da experiência intelectual (LURIA, 1991, p. 39).

Luria (1991) concebe o estudo da memória relacionado com a atividade de aprendizagem dos conteúdos pela criança na escola, o que provoca mudanças no sistema psíquico a exigir-lhe novas operações mentais. Se, na Educação Infantil, essa FPS apresenta-se desenvolvida por meio da ludicidade, de forma imediata, no Ensino Fundamental, é percebida pelas atividades de

estudos. Dessa maneira, o uso da memória voluntária é mediado por meio de uso de objetos externos, como anotações, sínteses de atividades, estratégias que são utilizadas mediadas pela fala que são importantes para o processo do pensamento e da consciência da criança em fase escolar.

Quanto à atenção, evolui de uma manifestação involuntária para uma conduta orientada no plano externo e interno pela linguagem. De acordo com Luria,

[...] a atenção involuntária da criança dos primeiros meses de vida tem caráter de um simples reflexo orientado de estímulos fortes ou novos, de acompanhamento desses estímulos com o olhar, de “reflexos de concentração” nestes. Só mais tarde as formas de atenção se manifestam antes de tudo no surgimento de formas estáveis de subordinação do comportamento de instruções verbais do adulto que regulam a atenção (LURIA, 1991, p. 30).

Com essas afirmações, Luria (1991) aponta que, durante a infância, a memória é intensa. Caso tenha uma mediação intencionalmente planejada, há possibilidade de se promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a atenção, que é fundamental em toda atividade humana, principalmente na vida escolar do aluno, para que os conteúdos e os conceitos da escola sejam apropriados de maneira mais adequada.

A atenção, para Luria (1994, p. 195), desempenha a função mais importante da atividade consciente do indivíduo, porque “[...] organiza o pensamento num determinado contexto” e prepara o homem para a “[...] percepção ou para a atividade”, ou seja, é fundamental nas atividades realizadas pelos alunos. Sua ausência ou insuficiência faz com que os conteúdos escolares estudados sejam não compreendidos adequadamente. Por isso é sempre necessário que a atenção do aluno esteja voltada aos conteúdos. Nesse sentido, o papel do professor é “estimular o pensamento crítico e o autoaprendizado dos discentes, a orientá-los a desenvolver o próprio processo de pensar [...]” (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 275). A intervenção docente promove a articulação dos conceitos espontâneos da criança com os conceitos científicos, o tema abordado no próximo tópico.

## 2.1. A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CIENTÍFICOS NA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os aportes da Teoria Histórico-Cultural sobre as FPS (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1978; LURIA, 1991, 1994) levam à compreensão de como a formação de conceitos é importante no desenvolvimento das pessoas. Esses conceitos são construídos no processo histórico, de maneira não linear, diferente para cada indivíduo. Nesse processo, a mediação dos símbolos culturais internalizados promove o desenvolvimento dos conceitos espontâneos a conceitos científicos.

A formação de conceitos, para Vygotsky (2001), está intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, sendo a palavra o signo que permite o domínio dos processos psíquicos e o desenvolvimento de novos conceitos. Ainda, o autor afirma que, para o sujeito se apropriar de conceitos, pressupõe-se o domínio do fluxo dos processos psicológicos funcionais por meio do uso da palavra e do signo. No processo de construção conceitual, Vygotsky (2001) evidencia as relações entre os conceitos espontâneos e os científicos.

Na obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vygotsky (2001) apresenta o conceito espontâneo sendo desenvolvido pela criança a partir de suas experiências do dia a dia, fora do contexto escolar, experiências do mundo e das convivências do indivíduo. Para Vygotsky (2001), o conceito espontâneo é a base para a formação do conceito científico. Assim, se o sujeito estiver diante de um problema que lhe faça uso do pensamento conceptual, das palavras como meio de comunicação, desenvolverá “estádios de desenvolvimento mais elevados” (VYGOTSKY, 2001, p. 30).

Para o autor, a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos se realiza no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade. Nessa configuração, o ensino escolar opera com FPS que, para Vital (2018, p. 5), “não só se distinguem por uma estrutura mais complexa, como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos”. Nesse aspecto, “[...] todas as funções superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, de incorporarem à sua estrutura o emprego de signos como meio de orientação e domínio nos processos psíquicos”

(VYGOTSKY, 2001, p. 161). A escola tem grande importância em apresentar os conceitos científicos aos alunos, pois, à medida que são aprendidos, proporcionam o desenvolvimento das FPS, a abranger conjuntos complexos de FPS do aluno, como abstração, sistematização, a ampliar o nível de generalização dos conceitos.

A criança, ao se apropriar do conhecimento sistematizado, vivencia uma realidade nova que, de acordo com Vygotsky (2009, p. 243), “[...] leva invariavelmente à ampliação de pensamentos científicos, a impulsionar o seu desenvolvimento”<sup>20</sup> a contribuir para sua construção como ser social e histórico. Assim, ao apropriar-se do conhecimento científico, de forma consciente e intencional obtém um instrumento para a construção de uma vida mais digna e mais consciente para reivindicar-se direitos e deveres na sociedade.

Uma educação que se pretende a Teoria Histórico-Cultural, há que se atentar para a mediação professor-conhecimento-aluno, porque dela deve resultar a aprendizagem e, por decorrência, o desenvolvimento tanto para indivíduos com deficiências, como daqueles considerados normais, seria compreendido historicamente, uma vez que a formação dessas capacidades ou funções superiores não ocorre fora do ambiente relacional. O alcance dessas funções depende, diretamente, do conhecimento já interiorizado, a levar às implicações entre ensino, aprendizado e desenvolvimento.

Nesse processo, Vygotsky (1998) ensina que a aprendizagem compreende dois momentos: o primeiro se refere à apropriação do conhecimento propriamente dita. É interpessoal, ou seja, ocorre na relação com o outro, nas atividades coletivas, sociais. O segundo momento diz respeito à elaboração interna do indivíduo, no plano do pensamento, do que fora apreendido na mediação entre professor-conhecimento-aluno. Esta fase intrapsíquica só ocorre após o acontecimento da primeira, que depende essencialmente do professor, da mediação sistematizada a que expõe os novos conceitos (SARANDI, 2009).

Para a teoria Histórico-Cultural, “os conteúdos precisam ser apresentados e discutidos de forma contextualizada, a explicitá-los para os alunos em seu significado e seu sentido, para facilitar a compreensão e aprendizagem”

---

<sup>20</sup> “[...] conduce invariablemente a la expansión de los pensamientos científicos, para impulsar su desarrollo”.

(SARANDI, 2009, p. 21). Para Vygotsky (2001, p. 27), o saber apreendido nas relações educacionais empurra o desenvolvimento para frente, pois, “[...] as capacidades psíquicas, tendo alcançado níveis superiores, tornam-se aptas a aprendizagens mais complexas, e assim por diante”. O processo de escolarização tem um impacto sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores devido ao aprendizado dos conceitos científicos. Vygotsky (2001) argumenta que o pensamento em conceitos é o mais adequado para se conhecer a realidade. Apenas por esta via seria possível aprender a essência dos objetos, uma vez que não se revela de imediato, no contato direto, a depender da reflexão teórica, que, necessariamente, evidencia os fatores e as relações que fundamentam os conceitos.

Na mesma direção dessa discussão, Oliveira (1997, p. 62) pontua que “os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do bom ensino”. Para tal compreensão, é essencial que tanto o psicólogo escolar como o professor se apropriem da contribuição de Vygotsky (1984) à teoria da educação sobre o que denominou de zona de desenvolvimento proximal. Para o teórico,

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal permite observar a amplitude entre o nível que a criança consegue fazer no individual, que Vygotsky (1984) chamou de nível de desenvolvimento real, tudo aquilo que a criança consegue realizar sozinha, sem a ajuda de ninguém, pois já possui conhecimento consolidado a respeito do assunto e o nível de desenvolvimento potencial. Este nível ocorre quando a criança consegue realizar tarefas mais complexas, por instrução ou auxílio de um adulto, até mesmo pela interação com as outras crianças. Com o auxílio de outra pessoa de maior conhecimento, com “estratégias diversas, perguntas, apresentar modelos, pistas, que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória mediada e da atividade reflexiva” (OLIVEIRA, 1997, p. 97), a criança será estimulada a avançar para desafios escolares mais complexos.

O papel do professor, de acordo com Oliveira (1997, p. 105), é o de “interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. É ela que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”. Vale mencionar, também, que o papel do professor abrange fornecer os instrumentos necessários ao sujeito a agir a favor da aculturação, pois, de acordo com Gasparin (2007, p. 115), “esta mediação implica, em releitura, reinterpretção e ressignificação do conhecimento”.

Os estudos de Oliveira (2014) e Gasparin (2007) quanto ao envolvimento do professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno, permitem compreender como o aluno reelabora seu conhecimento, observa se adquiriu ou desenvolveu novas habilidades, ou seja, age sobre a zona de desenvolvimento próximo, a forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas. Com pressupostos teóricos semelhantes, Lopes (2019, p. 32) propõe que a mediação pedagógica “favorece um modo de interação entre o mundo interior e o exterior do sujeito de forma que esse indivíduo possa desenvolver e ampliar suas capacidades, mesmo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem”. Nesse aspecto, tanto ao professor da sala regular quanto do AEE é essencial conhecer cada aluno, interessar-se por ele, buscar inteirar das suas motivações e seu contexto cultural, estabelecer-lhe um relacionamento de confiança mútua para que possa realmente se desenvolver no potencial necessário.

Para Vygotsky (2001), o ensino deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe, fazer com que os conceitos espontâneos da criança se transformem em conhecimentos científicos, por meio da mediação e da interação social no sentido do aluno internalizar os conteúdos (instrumentos psicológicos) e fazer uso nas situações reais dentro e fora da escola.

Para os alunos com DI, que não se apropriaram dos conceitos como os demais alunos, isto é, do conjunto de representações e de elaborações simbólicas trabalhados na escola, “passam a ter o curso da sua aprendizagem e de seu desenvolvimento diferenciados” (FACCI; BARROSO, 2004, p. 24). A escola, nesse contexto, teria seus objetivos voltados às possibilidades de aprendizagem da pessoa com DI, a criar condições que o faça superar as dificuldades e limites impostos pela sociedade. A criança com DI apresenta um

desenvolvimento qualitativamente diferente, podendo se desenvolver como qualquer outro ser humano, mas de um modo particular.

Os estudos de Facci (2004) se sustentam em Vygotsky e Luria (1996, p. 226) ao enfatizarem que não se pode olhar um defeito como algo estático e permanente, pois “ele põe em ação e organiza grande número de dispositivos que não só podem enfraquecer o impacto do defeito, como por vezes até mesmo compensá-lo”. Vygotsky e Luria (1996) pontuam que o defeito funcionaria como estímulo de reorganização cultural da personalidade, por sua vez, o professor, na escola, precisa saber e compreender as possibilidades de compensação também como fazer seu uso.

Vygotsky (1983, 1997) refere-se ao conceito de compensação como um processo de valorização das capacidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, incapacidades ou seus defeitos. O processo de compensação se relaciona ao funcionamento psicológico, numa ideia que corresponde à plasticidade dos processos de desenvolvimento.

É importante que o professor investigue possibilidades de compensação e como desenvolvê-las, a criar instrumentos e signos, recursos e métodos que levem à superação da deficiência no aluno. Dessa maneira, o professor, como mediador, produz “as condições para que os processos cognitivos se desenvolvam no aluno. O processo do ensino e da aprendizagem ocorre, então, pela interação, nas trocas, na socialização, em contexto de ensino” (MESQUITA, SOPELSA, 2009, p. 2974).

O professor que atua em sala de AEE trabalharia, portanto, com as potencialidades da criança, “potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado” (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 57). Um aspecto a ser levantado, a partir dessa afirmação, é olhar para a realidade da escola e transformá-la em ambiente educativo, inclusivo, que contemple a diversidade. Cabe aos poderes públicos e sociedade a promoção de políticas equitativas para garantir igualdade de oportunidades a todos de dentro da escola, também de valorização e condições de trabalho dos professores.

Nesse sentido, a escola necessita ser um local privilegiado de interação, de diálogo, de transformação. A escola proporcionaria o desenvolvimento de

todo potencial da criança, a ampliar as formas superiores que se realizam, por pressão da necessidade, de fazer a criança pensar, aprender algo, resolver alguma situação problema, a permitir que o desenvolvimento seja possibilitado. Sobre essa discussão, Costa (2006, p. 234) ressalta a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem seja adequadamente organizado, a provocar o aluno em seu desenvolvimento psicológico, a criar a possibilidade de pensar, estabelecer relações, pois, Vygotsky (1997) considera que as formas superiores de conduta se desenvolvem por pressão da necessidade. Com isso, a criança precisa ser instigada a pensar, a refletir, a criar, dentro de condições adequadas, com metodologias específicas de acordo com suas peculiaridades da deficiência. Diante desse quadro, cabe ao professor, além da conjunção dos conteúdos escolares, trabalhar o pessoalmente significativo, que desponta sobre a possibilidade de tomada de consciência e desencadeie no aluno o sentido pessoal da atividade escolhida.

A mesma visão é compartilhada por Luria (1981), em relação às condutas pedagógicas em sala de aula, ao pontar que Vygotsky (1997, p. 136), ao estudar a criança com DI, “concentrou seus estudos nas habilidades que as crianças possuíam, que formariam a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais”<sup>21</sup>. Na realidade, havia mais interesse por suas forças do que por suas deficiências.

Para Vygotsky (1997, p. 76) “uma criança desenvolve a aprendizagem, na medida em que interage com o objeto de conhecimento, por meio de suas capacidades cognitivas e busca compreender este significado”<sup>22</sup>. No bojo dessa discussão, Carloto (2016, p. 14) expõe que se faz necessário “conhecer os princípios que regem o desenvolvimento humano normal e as especificidades do desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental”. O autor acrescenta a importância de o professor compreender como o processo funciona, de organizar o ensino de modo que mobilize o aluno a realizar uma atividade de aprendizagem na qual este define conscientemente as ações e as operações para atingir o seu objetivo, isto é, a apropriação dos conceitos

---

<sup>21</sup> "concentraron sus estudios en las habilidades que poseían los niños, que formarían la base para el desarrollo de sus habilidades integrales".

<sup>22</sup> "un niño desarrolla el aprendizaje, a medida que interactúa con el objeto de conocimiento, a través de sus capacidades cognitivas y busca comprender este significado".



científicos. Mediante o domínio desses conhecimentos há modificações nas funções psicológicas superiores, conferindo nova qualidade para o pensamento humano.

Assim, na escola, os educadores ajudariam os alunos a se desenvolverem, para que utilizem as próprias capacidades, a superar as limitações, já que precisamente são essas possibilidades que seriam incluídas no processo educativo como força orientadora. Para tanto, o professor consideraria que a linguagem, uma das FPS mais importantes, está presente em todos os momentos da vida, a constituir a criança como sujeito, o tópico a ser discutido na sequência.

## 2.2. PENSAMENTO E LINGUAGEM

Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, a palavra está no centro da comunicação, na vida cotidiana, e, por meio dela, se revelam consciências, ideias e ideologias (BAKHTIN, 2002). Para o filósofo russo, a palavra “[...] falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista avaliador” (BAKHTIN, 2019, p. 313) percebida pela realidade histórica, com sentido para os participantes. Nesse aspecto, o aluno com deficiência intelectual, ao organizar seu pensamento, expressa-se e coloca seu ponto de vista em determinada situação em sala de aula através da palavra, a construir significados, o que em Vygotsky (1991, p. 131) faz a relação entre o pensamento e a palavra como um “processo vivo; o pensamento nasce através das palavras”.

Assim, para Vygotsky (1991, p. 131) uma “palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra”, uma vez que, na internalização da linguagem, a união de pensamento e fala produz o pensamento verbal e a fala concretizada em ações. O pensamento verbal, que seria a interiorização da linguagem pelo indivíduo, é determinado por um processo histórico-cultural em que a “criança interage com seus pares, numa interação discursiva viva, que auxilia nas suas operações psicológicas” (BERNARDES, 2008, p. 74).

Os estudos de Vygotsky (2001) concebem a linguagem como intercâmbio social, para a comunicação entre os seres humanos. É um instrumento

importante na formação de conceitos por ser um instrumento psicológico e se desenvolve de acordo com sua utilização em situações distintas. Tem sentido e significados construídos culturalmente, contribuindo para o desenvolvimento das FPS, pois, ao mesmo tempo em que ela se constitui como uma FPS, está estreitamente ligada ao pensamento.

Vygotsky (2001) entende que a relação entre pensamento e linguagem tem origem no desenvolvimento e evolui dinamicamente. A linguagem expressa o pensamento humano por meio de significados culturais vivenciados impregnados de valores e com uma ação planejada. Segundo Vygotsky (2001, p.124) “[...] inicialmente, o pensamento se desenvolve sem a linguagem”, e ilustra como exemplo sobre os primeiros balbucios de criança, pois, sem que o pensamento esteja organizado, consegue fazer o adulto voltar sua atenção a ela.

Nesse processo, há um estágio pré-linguístico e um pré-intelectual no desenvolvimento da fala, que, por um determinado período, se desenvolvem de forma independente. Vygotsky (2001, p. 34) afirma que “[...] por volta dos dois anos de idade ocorre o encontro entre o pensamento e a fala, surgindo um novo tipo de organização linguístico-cognitivo”. O pensamento da criança se verbaliza e a linguagem torna-se intelectual, com isso, a fala tem um propósito, tem uma necessidade, e a criança apreende os signos e descobre a função simbólica da palavra. Nessa fase, há um salto qualitativo em que a criança passa a constituir-se no campo das representações mentais, aparecendo cada vez mais novas estruturas superiores, novos conceitos. Dessa forma, “o desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento” (MAIOR, WANDERLEY, 2016, p. 6).

Por sua vez, Machado (2014) enfatiza, no entendimento de Vygotsky (2001), a importância da linguagem como um processo histórico, ou seja, um “sistema de signos historicamente construído que proporciona o desenvolvimento de uma forma de pensamento expresso pela língua, tornando-a domínio dos meios sociais que depende o crescimento intelectual da criança” (MACHADO, 2014, p. 23). Com isso promove mudanças qualitativas observadas na linguagem e nas demais funções, como atenção, percepção e memória, pois “o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico [...]”

(VYGOTSKY, 2007, p. 9) e torna-se meio de instrumento para interagir com a realidade social.

Nesse processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ocorre num movimento dialético e complexo, com encontros e desencontros, principalmente na escola, a possibilitar ao ser humano se tornar um ser social. É nesse sentido que Vygotsky (2007, p. 14) entende que o “desenvolvimento da criança ocorre pela transformação do biológico para o sócio-histórico”. A criança por meio da linguagem organiza as atividades, interage, apropria-se do conhecimento acumulado historicamente e constrói sua própria individualidade.

A partir do exarado, a próxima seção procura dialogar com as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin, a somar ao debate sobre as discussões a respeito dos conceitos de linguagem, língua e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, em uma leitura discursiva dentro da interação verbal, para a compreensão do objeto e do tema desta Tese.

### 3. LINGUAGEM, LÍNGUA E INTERAÇÃO VERBAL

Ao iniciar esta seção, relembra-se a discussão da Introdução desta Tese sobre o baixo nível de desempenho linguístico dos estudantes nas avaliações externas modalidades oral e escrita da língua. Há asserções diretas de que a “juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que estando a humanidade na era da comunicação, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença” (FIGUEIREDO, BALTHASAR E GOULART, 2015, p. 356). Para confirmar tais afirmativas, os exemplos são muitos, como: “as redações de vestibulandos, o vocabulário de gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável, etc.” ((FIGUEIREDO, BALTHASAR E GOULART, 2015, p. 356), o que leva à reflexão de que mesmo vivendo na era da informação, com uso de novas tecnologias, a possibilitar a leitura de inúmeras informações em suportes variados, convive-se ainda com um número considerável de analfabetismo funcional em relação à compreensão dos textos que manuseiam. É uma realidade para a escola trabalhar, a solucionar as lacunas quanto ao ensino da língua materna.

Nesse contexto, recorre-se aos ensinamentos do Círculo de Bakhtin, ao explicar que “cada época e grupo social têm seu repertório de formas de discurso” (BAKHTIN, 1992), que funcionam como um espelho que reflete o cotidiano e as práticas sociais das pessoas, uma vez que se comunicam pela linguagem, que está presente nas suas relações diárias. Dessa forma, a língua tem papel decisivo para a inclusão ou a exclusão do indivíduo na sociedade. Se o sujeito não dominar as diferentes linguagens do entorno social, não terá condições de utilizá-las nos contextos e situações discursivas em que lhe sejam exigidas, possivelmente, será linguística e socialmente marginalizado. Assim, afirma-se que a língua é usada no processo de comunicação e interação entre os indivíduos.

Segundo Terra (1997, p. 21), damos o “nome de linguagem a todo sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação” seja linguagem verbal ou não verbal comuns ao nosso convívio. A língua, consiste num conjunto de códigos e palavras diversas que são usadas por determinado povo, cheia de regras com uso adequado para ser compreendida. Terra (1997,

p. 13) concebe-se língua como “a linguagem que utiliza a palavra como sinal de comunicação”, no qual a mensagem a ser passada deve ser compreendida pelo grupo social a que se destina.

Bakhtin (1997) afirma que a linguagem é um elemento constitutivo do sujeito, cheia de significações ideológicas e realizada por meio de enunciações, isto é, “[...] a palavra se constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 1997, p. 113). Nesse sentido, a enunciação é usada em diversos contextos sociais de interação entre os seus participantes. Para esclarecer, o estudioso da linguagem explicita que “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” (BAKHTIN, 1981, p. 124). A língua é um processo que se dá e se transforma em determinado tempo e espaço, a carregar consigo a história. Logo, a língua não deixa de ser a expressão de comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sócio interativa. A sua função é expressar o conteúdo da atividade psíquica ao outro, com ações sobre o outro, dessa maneira, o predomínio está nas interações verbais sociais entre indivíduos socialmente reconhecidos. Por ter esse caráter evolutivo, pode variar de região para região, de época para época, de contexto para contexto.

Nesse sentido, para Bakhtin (2006), a língua evolui na forma de interação verbal e social dos falantes, conseqüentemente por meio de uma “práxis ideológica que é captada pela história e que está escrita em cada palavra. Para ele, toda linguagem é dialógica” (SANTOS, 2017, p. 8). Os enunciados estão sempre situados numa relação nem sempre igual entre interlocutores, ou seja, essa postulação de base interacional é fundamental para se pensar as relações entre língua e sujeito em sala de aula, de modo específico, a trazer o ensino da língua materna para mais perto do aluno, principalmente para o DI. Assim, a escola passa a prover condições para que a língua possa ser experienciada conforme as situações concretas de uso, a contradizer o enfoque tradicional que atrela o ensino de língua materna à prática de exercícios referentes a uma única variedade linguística eleita como a norma padrão.

A partir dos estudos de Bakhtin (1997), Doretto e Beloti (2011, p. 13) analisam a linguagem como “um sistema de signos que possibilita ao homem

significar o mundo e a realidade, os modos pelos quais as pessoas no seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. Ainda nessa perspectiva, com a linguagem, ao se utilizar a fala, o homem por meio de vocábulos e expressões faciais transmite informações ao locutor de forma que possa haver entendimento.

Além desses aspectos da linguagem, Bakhtin (2006) estudou a palavra, no sentido de discurso, não apenas como vocabulário da língua. A palavra tem uma historicidade, uma ideologia é parte de interação entre o falante o interlocutor, e se torna importante por causa de sua significação e compreensão. Para o autor, “Se perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção” (BAKHTIN, 2006, p. 49). Se deixarmos de lado a significação do discurso, a palavra se torna um mero conjunto de vocábulos desprovidos de sentidos.

Para Bakhtin (2006, p. 115), “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”, na verdade, a relação da palavra do eu e a do outro exprime uma relação hierárquica e valorativa, carregada de opiniões e pontos de vistas. Ocorre que ao se fazer uso das palavras encontra-se sempre com o discurso do outro, com as suas palavras alheias. Isso torna o discurso “socialmente dirigido”, ou seja, as formas como as palavras e o discurso são ditos num processo de diálogo interativo é que determinará a estrutura enunciativa. Como afirma Bakhtin,

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Gobbo (2018, p. 115) explicita que, na enunciação “encontramos o produto da fala, cuja natureza é social, sendo determinada por situações mais imediatas vividas pelos sujeitos e outras, mais complexas, experimentadas no meio social”. Ainda para Gobbo (2018, p. 115) esse aspecto aproxima o Círculo

de Bakhtin à escola de Vygotsky, pois o “desenvolvimento humano é modificado de acordo com as condições sociais vividas pelos sujeitos em suas relações com o outro, mediadas pelos signos”. Para a autora a linguagem humana é produzida por enunciados que se situam no interior dos gêneros discursivos, a elucidar aspectos tipológicos das capacidades de linguagem do ato de narrar, que contemplam exemplos de gêneros orais e escritos como a fábula, instrumento utilizado na pesquisa desta Tese.

Bakhtin (2002, p. 123) ensina que “a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Nessa linha de pensamento, Silva e Almeida (2013, p. 6) comentam que a noção de interação verbal, no discurso, é gerada “pelos efeitos de sentidos originados pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico social, pelas condições de produção e pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, proporcionado por meio dos enunciados na interação verbal”.

Bakhtin (1997) revela que toda enunciação tem como objeto de interesse o diálogo no discurso exterior e interior, a constituir-se das dimensões social e verbal, composto por um conjunto de signos, com organização textual, incluídos pela interação, com orientação valorativa.

O enunciado, nessa abordagem, é um acontecimento único com clara orientação social, com dimensões verbal e extraverbal dadas entre um autor ativo, um destinatário também ativo e certa entonação expressiva valorativa, que jamais se repete em uma comunicação discursiva, apesar de que também responda a outros enunciados anteriormente produzidos. Santos (2017, p. 45) comenta que a língua não é sistemática, “é [...] uma língua-discurso que se materializa através de enunciados que expressam a unidade real da comunicação [...]”. Ela é colocada em funcionamento por um “ato individual do discurso” (SANTOS, 2017, p. 45), porque ao falar, ao interagir, o sujeito tem diante de si o outro e, desse modo, a língua envolve o discurso, conceito proposto por Bakhtin, que amplia a noção tradicional de língua apenas como instrumento de comunicação, passando a ser um meio de interação sócio-verbal. Com isso, a língua é vista como um sistema de signos linguísticos historicamente situados que permite compreender a significação do mundo e da sociedade.

Na perspectiva do dialogismo, os estudos da linguagem associam-se ao tema desta Tese, ao se tentar entender como o aluno com DI organiza seu pensamento e se expressa por meio da oralidade.

### 3.1. O USO DA ORALIDADE

A LDB (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)<sup>23</sup> reafirmam o consenso de que a principal função da escola é a formação de um cidadão crítico, ético, livre e participativo, construtor de uma sociedade mais justa. Para tanto, é preciso que se garantam os espaços educativos em que os alunos com DI possam livremente questionar, pensar, assumir e criticar valores, normas e direitos.

Na versão homologada em 2017 da BNCC (BRASIL, 2017), juntamente às suas orientações sobre leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica, está o eixo da oralidade, que apresenta a mesma importância dos demais eixos. Fazem parte da oralidade todas as práticas de linguagem que envolvem a oralização dos discursos como a fala e a escuta.

A matriz de Língua Portuguesa, em relação à oralidade, apresenta aproximadamente 30 objetos de conhecimento e 49 habilidades, distribuídas nos nove anos do Ensino Fundamental, a serem desenvolvidos junto aos alunos, a partir de 10 competências específicas, além das 6 competências de Linguagens exaradas no documento oficial. Nele, há um leque de conteúdos a serem seguidos, a ter a oralidade como tema de discussão, com a instrução de que o professor, também, elabore atividades que envolvam os exercícios da escuta ativa, a fim de possibilitar a compreensão dos mais diversos gêneros discursivos orais presente na sociedade.

Segundo a BNCC, é importante que o docente leve em conta, durante a construção do seu planejamento, “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2017, p. 94). Dessa forma, cabe ao

---

<sup>23</sup> A BNCC nesta tese, na concepção histórico-cultural é vista pela ideologia neoliberal e pós-moderno, com uma linha contínua de referencial teórico-metodológico ancoradas em Políticas curriculares nacionais como PCNs o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica.



educador proporcionar aos alunos diversos contatos com gêneros discursivos, tanto os que circulam na realidade do aluno, quanto à experimentação de novos gêneros, a oportunizar reflexão sobre como se articulam as duas modalidades da língua, escrita e fala, a conceber no trabalho “[...] as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 94). Ainda, o documento orienta que o estudo da oralidade seria feito em situações de uso, a observar o contexto de produção e de recepção em que ocorrem. É importante que o aluno não só reconheça as diferenças em relação à modalidade escrita, como também trate cada gênero oral com suas características, tanto na forma composicional, como no estilo de linguagem usada, a respeitar as variedades linguísticas adequadas a cada contexto de uso.

A BNCC orienta que todos os alunos tenham acesso a “saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação” (BRASIL, 2017, p. 63). Neste documento, destaca-se a perspectiva de que o ensino estaria comprometido com a democratização social e cultural, a garantir aos alunos o “acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 63). Considera-se que esses saberes são requisitos para a participação social e cultural daqueles que tencionam exercer a cidadania. Não obstante, muitas vezes, esse acesso aos saberes linguísticos é negado, principalmente para os filhos da classe trabalhadora, que deixam a escola para trabalhar e ajudar no sustento familiar.

Outrossim, o documento ainda afirma, na competência 4 que a língua é dimensionada pela oralidade e pela escrita. Dessa maneira, “Sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento” (BRASIL, 2017, p. 63). Cabe ressaltar que o trabalho com a oralidade na BNCC, no eixo da oralidade não se diferencia dos moldes realizados nos PCNs, ambas apresentam um enxugamento dos conteúdos propondo uma formação mínima exigida pelas legislações no campo da comunicação, que devem fazer parte do planejamento do professor que deve ensinar a criança a falar em diversas situações “que podem se converter em situações de aprendizagem sobre os

usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de variedade de textos orais [...] para alcançar diferentes finalidades comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 49).

Apesar de a BNCC apresentar essas orientações descritas, ela diverge da concepção de currículo pautado na pedagogia histórico-crítica no que tange ao objeto da educação. Malanchen (2016, p. 171) comenta que os conteúdos “são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e da evolução do gênero humano [...] bem como as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos”, do aprender a aprender. Dessa maneira, faz-se necessário consolidar o papel da escola, que é a transmissão do saber sistematizado, com o método de ensino mais adequado, a possibilitar aos sujeitos o domínio dos conteúdos e favorecer o “desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais” e não apenas enfatizar a “neutralidade e a subjetividade” (GAMA, 2015, p. 213) do saber escolar por meio de habilidades, competências, formação de atitudes, voltadas para a acumulação flexível.

Nessa discussão sobre os rumos da educação inclusiva, na nova versão da BNCC, faz referência à educação das pessoas com deficiência somente uma vez ao mencionar a Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) na introdução, e apenas cita a Educação Especial (BRASIL, 2017, p. 17) quanto às diferentes modalidades de ensino, sem direcionar propostas, apenas objetivos e quais competências os alunos devem desenvolver, diferente do olhar da teoria Histórico Cultural que salienta-se que o aluno com DI precisa de um aprendizado organizado que resulte em desenvolvimento, ou seja:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das FPS (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Por isso, ao ensinar o aluno com DI os gêneros orais e suas características, o professor não deve deixar o aluno somente a aprender a aprender, mas ser o mediador dos instrumentos culturais, que possibilita aprendizagens significativas que promovam o desenvolvimento das FPS.

Numa relação com a temática da pesquisa, o DSM-5 (APA, 2014), ao se referir às pessoas com DI, cita os déficits nos aspectos relacionados a habilidades cognitivas, bem como no funcionamento adaptativo em áreas de independência pessoal e responsabilidade social, a envolver percepção de pensamentos, sentimentos, experiência pessoal, acima de tudo, as habilidades de comunicação interpessoal, dentre outras percepções. Esta deficiência marcada dificulta a competência da criança em “compreender e formular os sistemas simbólicos falados ou escritos, bem como a habilidade em fazer uso como um instrumento interativo com outros contextos sociais, que envolve a intenção comunicativa” (DUARTE; VELLOSO, 2017, p. 92).

De acordo com Duarte e Velloso (2017), as pessoas com DI apresentam atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, alternando-se os prejuízos apresentados de indivíduo para indivíduo. Esse mesmo atraso ocorre no nível de comprometimento, fazendo com que desenvolvam uma linguagem mais concreta quanto ao conteúdo, com enunciados curtos e com gramática simples devido a sua capacidade de compreensão e de interpretação, muitas vezes causados pela falta de oportunidades de interação, de trocas simbólicas, de significados entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento.

Neste aspecto, torna-se essencial a intervenção com enfoque na linguagem e na comunicação das pessoas com DI. Seria pertinente partir de um trabalho interdisciplinar dentro da escola, com disciplinas que se dialoguem entre si, que se cooperam a envolver diversos profissionais e a família, para a superação dos possíveis déficits. Essa afirmação remete aos ensinamentos de Leontiev (2005, p. 59), ao tratar sobre as crianças que se mostram incapazes de “aprender adequadamente a um ritmo “normal”, em condições definidas como “normais”, superavam seu próprio atraso se as colocassem em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino”.

Dessa feita, surge a necessidade de promover as capacidades comunicativas que levem à autonomia, a tornar o DI participante em diferentes contextos sociais.

Porque se a linguagem oral é devidamente dominada, torna-se um instrumento que leva o indivíduo a interagir com mais qualidade com seus interlocutores, melhorando sua auto-estima e as relações interpessoais. Mas, para isso acontecer, é preciso primeiramente, respeitar e acolher a voz do outro

com suas diferenças e diversidades de discursos, para em seguida, aprimorar a oralidade dos alunos em contextos formais. Isso nos remete a Soares (1999, p. 22), “[...] as atividades de linguagem oral precisam ser planejadas para o desenvolvimento de habilidades de produção de textos orais em situações mais formais, que exigem preparação de textos de diferentes gêneros”, com isso, a escola proporcionaria diferentes situações de interlocução, a mostrar que há contextos diferentes para a escrita e para a fala.

Marcuschi (2008, p.194-196) defende e elenca uma série de gêneros textuais encontrados nas formas oral e escrita, próprios de diferentes esferas discursivas, ao trabalho com o ensino da língua. Essas esferas são classificadas pelo autor como: a) instrucional - conferências, exposições, colóquios, defesas de mestrados/doutorado etc.; b) jornalística - entrevistas, notícias de rádio e TV, apresentações, boletim do tempo etc.; c) religiosa - sermões, lamentações, confissões; d) comercial - publicidade de feira, de TV e de rádio, refrão de carro de venda de rua etc.; e) industrial - reuniões, ordens etc.; f) jurídica - depoimento, inquérito judicial, ordem de prisão etc., entre muitas outras não classificadas pelo autor. O que se evidencia é a imensa variedade de gêneros orais e sua importância como prática socialmente inserida e organizada nas diversas esferas discursivas, de modo a concretizar formas de comunicação, bem como estratégias de compreensão nas interações que acontecem e se transmitem de geração para geração, com propósitos e efeitos definidos e claros socialmente.

Para favorecer o desenvolvimento de tal postura diante dos textos que circulam em uma sociedade heterogênea e complexa como a da atualidade, Figueiredo; Balthasar; Goulart (2015) alegam que

[...] as atividades didáticas devem explorar não só os textos que se apresentam em variados suportes ou em diferentes esferas de circulação dominantes e “globais” (livros, jornais, revistas, sites institucionais da internet, cinema, publicidade), mas também aqueles de circulação mais restrita, “locais” (rap, blog, chats na internet), sempre levando em conta as diferentes linguagens que os compõem, seja verbal, não verbal, escrita, oral ou multimodal (FIGUEIREDO et al., 2015, p. 319).

Os gêneros fazem parte do nosso dia a dia, sendo que aqueles de circulação mais restrita, pouco utilizado na escola, talvez por ser novos, ou por falta de conhecimentos, formação continuada, preconceitos linguísticos, deveriam ser trabalhados em diversas atividades de interação, e oportunizariam

aos alunos uma diversidade textual e não apenas o gênero em foco que se deseja trabalhar.

Este pensamento dessegue ao encontro às inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam além da escola, em que “os alunos serão avaliados à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação características próprias de diferentes gêneros da oralidade” (BRASIL, 1998, p. 25). A partir dessas orientações, observa-se que o professor não deveria deixar o aluno falar de forma livre, sem um direcionamento orientado ao gênero discursivo empregado na situação comunicativa, o que não garante o desenvolvimento da oralidade na sala de aula de forma plena, como orienta a BNCC (BRASIL, 2017). É necessário que as atividades sejam planejadas e sistematizadas para que o aluno saiba em que situação o gênero será útil para ser usado e perceba que há uma necessidade de sua adequação, sempre é definida pela situação do contexto real ou virtual.

### 3.2. O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO

Para Bakhtin (2003), a comunicação acontece por meio de enunciados situados pelos gêneros aos quais pertencem. Ele ressalta que “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, que produzem tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), a que denominou gêneros do discurso<sup>24</sup>, com os quais é possível prever diversidade de enunciados. Os textuais estão presentes no cotidiano dos falantes, a resultar em formas padrões de um enunciado determinado sócio-historicamente. Nas palavras de Bakhtin,

[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível (BAKHTIN, 2003, p. 302).

---

<sup>24</sup> Por uma questão de escolha, nesta Tese, o termo empregado será “gênero textual”, sem fazer distinção teórico-metodológica com “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, nem adentrar às discussões teóricas já existentes dentro da ciência Linguística.

Nessa compreensão, os gêneros textuais, sejam textos orais ou escritos circulam em nossa sociedade e tem como função estabelecer interações com o outro. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2003, p. 285) afirma que

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante, eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele.

A partir dessa noção, é possível se inserir os estudos do Dialogismo, pelo viés dos gêneros textuais à escola, a visar a elaboração de propostas didáticas que tornem mais operativos os trabalhos em sala de aula. A lembrar sempre de que o trabalho com gêneros textuais não seja limitado a um estudo centrado apenas em aspectos estruturais e linguísticos, mas, sim, que contribua para o exercício reflexivo sobre os aspectos sociais, culturais e ideológicos veiculados nos e pelos diversos gêneros textuais. Além do mais, contribui para a reflexão sobre a sociedade da qual o professor e os alunos são partes, aspectos já discutidos que auxiliam na construção da humanização do indivíduo na escola.

Ainda sobre o estudo dos gêneros, Bakhtin (2003, p. 285) acrescenta que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Pensar os gêneros textuais em sala de aula, nessa visão, é refletir sobre as questões socialmente relevantes para os alunos, pautadas em priorizar aspectos didáticos-pedagógicos ligados à interação e aos aspectos sociais do discurso.

Nesse mesmo viés dialógico, também centrado nos estudos interacionistas, Marcuschi (2008, p. 19), em relação aos gêneros textuais, explica que “mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada que se dá na recorrência de situação que torna o gênero reconhecível”, ou seja, os gêneros são usados pelos falantes e escritores em diversas situações sociocomunicativas. Nesse bojo de discussão, os gêneros textuais são apropriados pelos sujeitos do mesmo modo que a gramática internalizada pela convivência social, pois tal competência não advém de uma assimilação gramatical presente em dicionários e estudada enquanto conjunto de regras, léxico e estruturas sintáticas. Ela ocorre pela participação em enunciações

concretas, por meio de gêneros textuais que circulam em uma determinada esfera social, a que os indivíduos de uma cultura compartilham entre si.

Ao considerar os gêneros vinculados às atividades humanas, sabendo que tais atividades não se esgotam, é necessário reconhecer que também os gêneros textuais se dão em uma cadeia complexa e heterogênea de formas ligadas a cada esfera social em transformação. Bakhtin (2003) propõe diferenciá-los, conforme as esferas culturais da comunicação, em gêneros primários e gêneros secundários. Para ele, o primário corresponde aos gêneros da vida cotidiana, à linguagem familiar, informal, espontâneo, por exemplo: os relatos diários, a conversa familiar, o bilhete, a carta, as situações de interação face a face etc., podemos incluir, na atualidade, as mensagens de celular e formas rápidas praticadas no mundo virtual, como mensagens do Facebook, Instagram, WhatsApp, entre outros aplicativos de comunicação.

Por sua vez, os gêneros secundários são mais complexos, sistematizados, a se apresentarem em situações de um convívio cultural mais organizado, como as esferas religiosa, acadêmica, científica, artística, jornalística, de que são exemplos a tese universitária, os editoriais de jornais, os romances e poemas, os roteiros cinematográficos etc. (BAKHTIN, 2003).

Assim, alguns gêneros, no que se refere à sua composição, são mais estáveis que outros, a possibilitar que se realizem intervenções sociais, a atuar como ferramentas no exercício interacional de comunicação. Dessa maneira, os gêneros textuais atendem as necessidades comunicacionais dos homens<sup>25</sup>, tanto que é possível observar o surgimento de novos gêneros, a transformação de outros, bem como o desuso de alguns, como um processo normal e social, a considerar a evolução que acompanha as transformações sociais, econômicas e culturais dos povos (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido nesta Tese, partiu-se dos gêneros primários, das conversas dos temas cotidianos, da comunicação discursiva imediata, até chegar aos gêneros com conceitos mais complexos, em que a comunicação cultural é mais evoluída e intrincada, como as mediações em interações sociais na esfera científica, escolar.

---

<sup>25</sup> Foi utilizado a palavra homem, porém os estudos apresentados se referem à humanidade (homens, mulheres, LGBTQIA+, etc).

Para melhor elucidar a compreensão do tema, Bakhtin (2003) elenca três elementos que definem o gênero:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

A respeito do conteúdo temático, Jerônimo e Sobrinho (2012) contribuem com a sua compreensão ao mencionar que assunto e forma, ao se relacionarem, criam sentido a partir do contexto de produção. Por sua vez, o tema, “comporta o acento valorativo ou a entonação dada ao enunciado” (JERÔNIMO; SOBRINHO, 2012, p. 1483). Desse modo, o professor ao trabalhar com os gêneros textuais, instiga os alunos a entender os valores veiculados, a forma que é produzido, o que propicia o desvelamento do caráter ideológico dos enunciados, a possibilitar uma visão mais ampla dos seus sentidos, ter postura crítica do leitor diante do que lê.

Para Bakhtin (2003, p. 266), “o estilo verbal é indissociável de determinadas unidades temáticas e o que é de especial importância de determinadas unidades composicionais”. Para o autor, é possível fracionar o estilo em dois prismas, um voltado para a individualidade do sujeito e o outro voltado para as práticas de linguagem coletiva, em que a ação comunicativa se dá a partir da tensão dessas duas dimensões, a revelar e gerar os aspectos da individualidade e da coletividade, já que o sujeito social se expressa e se forma por meio da linguagem que é social por natureza. O autor assim discute que

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ser estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 2003, 265).

Quanto à construção composicional, Bakhtin (2003, p. 282) aponta que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”, ou seja, a construção composicional tem a função de



integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero. Esses três elementos fundem-se, estão intrinsecamente ligados, a formar um único corpo com o objetivo de propiciar as interações sociais.

Os gêneros para Marcuschi (2008, p. 84) “são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Nesse aspecto, deve-se considerar a mudança vivenciada com o advento da cultura impressa, da industrialização e, mais recentemente, da tecnologia, em que ocorreu uma produção com a expansão de novos gêneros e formas de comunicação, até pelas necessidades humanas atuais. Pasqualini (2012, p. 32) complementa essa expansão a explicar porque as “novas tecnologias favorecem o surgimento de novos gêneros, ao mesmo tempo em que possuem marcas de seus antecessores”, como exemplos do correio eletrônico em detrimento das cartas pessoais e comerciais.

Marcuschi (2002), ao discorrer sobre esses novos gêneros, pontua que

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino da língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCHUSCHI, 2002, p. 87).

De acordo com Marcuschi (2002, p. 87) a “linguagem desses novos gêneros torna-se cada vez mais plástica com uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos”, ou seja, em todas as atividades cotidianas valemo-nos de variados gêneros discursivos que podem ser impressos, digitais, orais, escritos que organizam nossa vida e comunicação.

O trabalho com gêneros também é previsto na BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere ao fazer pedagógico, a determinar a oferta de inúmeros gêneros textuais para as práticas de linguagem que compreendem suportes além do material impresso. São os novos gêneros que surgem com o advento da tecnologia, os denominados gêneros textuais digitais, como os memes, gifs, vídeo-minuto, fanfics, vlogs, podcasts, etc, oriundos da esfera de cultura digital.

Araes (2007, p.11) aponta que o trabalho com os gêneros na escola contribui para o aluno ter uma atitude mais “reflexiva em relação à língua e ao

seu uso”. Isso leva à necessidade de se trabalhar os multiletramentos propostos na BNCC no sentido de propor aos alunos atividades que se originam dos seus interesses sociais, que envolvam o uso da escrita num trabalho coletivo, a observar a capacidade de cada aluno. A seguir essa linha de pensamento, Brasil (2012, p. 09) fornece elementos ao professor para trabalhar os gêneros textuais na escola. São assim descritos:

- 1- Escolher os textos a serem lidos, considerando-se não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo (o que é dito), em relação aos temas trabalhados. O objetivo é que as crianças aprendam a ler e escrever, mas também aprendam por meio da leitura e da escrita;
- 2- Propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais;
- 3- Escolher os gêneros a serem trabalhados com base em critérios claros, considerando-se, sobretudo, os conhecimentos e habilidades a serem ensinados, relações entre os gêneros escolhidos e os temas/conteúdos a serem tratados;
- 4- Abordar os gêneros considerando não apenas aspectos composicionais e estilísticos, mas, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos (processos de interação, como as finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaços de circulação...) (BRASIL, 2012, p. 09).

No caderno de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o trabalho com os textos “ocorre de modo articulado ao ensino dos gêneros, de forma que refletir sobre o gênero seja uma estratégia que favoreça a aprendizagem da leitura e da produção de textos” (BRASIL, 2012, p. 9). Ainda comenta que o professor tem o papel de trabalhar com diversidades de gêneros nas práticas didáticas para que os alunos reconheçam as particularidades do maior número possível deles e possa preparar-se para usá-los de modo competente, ao estar em espaços sociais escolares e não escolares.

Dentre as possibilidades para o ensino sistemático dos gêneros textuais, a Tese propõe um trabalho com o gênero fábula, por meio do processo de mediação na aprendizagem, consubstanciado nas perspectivas histórico-cultural e dialógica de trato com a linguagem, numa tentativa de relacionamentos teórico-metodológico. Para tanto, faz-se necessário o estudo acerca desse gênero em específico, a ser discorrido no próximo tópico.

### 3.3. O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA

No trabalho desenvolvido na presente Tese, o gênero textual fábula esteve do início ao fim como enunciado concreto de referência. Com o desenvolvimento da pesquisa, houve a necessidade de trabalhar sequências didáticas a envolver outros gêneros textuais, como regras do jogo, textos de curiosidade científica sobre animais, receitas culinárias, e-mail etc.

A fábula foi escolhida porque tem um caráter lúdico e imaginativo, a apresentar ensinamentos em forma de moral a proporcionar o desenvolvimento de sua criticidade, a acontecer pelo do trabalho com a leitura em situação de ensino, a partir dos pressupostos da perspectiva da Histórico-Cultural e do Dialogismo.

Proveniente da literatura grega, as fábulas foram muito difundidas principalmente pelo escravo Esopo, que viveu na Grécia antiga (550 a. C.). Ele conseguiu ser alforriado graças ao seu talento e sabedoria. Inventou histórias com “personagens do mundo real e vegetal que serviram para que seus ouvintes entendessem melhor as situações concretas do mundo real, como as rãs que queriam um rei” (SILVA, 2010, p. 42). Também temos, na antiguidade, o escravo romano Fedro (Séc. I d. C), que aperfeiçoou e enriqueceu estilisticamente as fábulas de Esopo. Assim como as primeiras narrativas, as fábulas foram escritas inicialmente para os adultos. Somente a partir do século XVII, La Fontaine, na França, reinventou-as para adequar-se às crianças, com a presença constante de animais para transmitir valores éticos e morais da sociedade.

No Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948) apresentou as fábulas ao público infantil, pois “constituem um alimento espiritual correspondente ao leite na primeira infância” (LOBATO, 1921, s/p), comparação feita na nota introdutória de Fábulas de Narizinho. Para o autor, a fábula penetra na alma da criança conduzida pela imaginação, sendo que a moral é a sabedoria, a lição da vida, “o açúcar que disfarça o medicamento amargo e torna agradável a sua ingestão” (LOBATO, 1921, s/p). De acordo com Souza (2004, p. 135), o trabalho de Lobato foi um “projeto de aparência paternal e familiar” realizado, citando Platão, porque desejava que as crianças sugassem as fábulas como se “sugassem o leite de

suas amas” porque é prudente acostumar-se desde cedo com a sabedoria e a virtude propostas nas fábulas (SOUZA, 2004, p. 135).

Outro autor estudioso das fábulas de Lobato é Silva (2010), no qual Monteiro Lobato proporcionou uma nova adaptação às fábulas. O literato delega à Dona Benta, a personagem que as narra no Sítio do Pica Pau Amarelo, a incumbência de retomar e ampliar o significado da moralidade da fábula, no ambiente daquele período que a fábula é narrada, a criar um ambiente familiar em que a voz do escritor e do narrador é substituída pela voz da avó que, no aconchego do lar, após um serão de leitura, entabula conversações com a plateia de netos e amigos do Sítio do Pica Pau Amarelo, sobre as condutas éticas e os valores morais apregoados nos enunciados lidos.

Na pesquisa de referências sobre fábulas, Ferreira et al (2014, p. 45) apontam que “a fábula pertence à ordem dos gêneros narrativos”, graças à dialogia, são (re)contadas por diferentes autores, que, “embora tenham estilo próprio, mantêm suas características provenientes da oralidade”. Ainda sobre fábulas, Ferreira et. al. (2014) discorrem que as mesmas fábulas de Esopo podem ser encontradas nas coletâneas do latino Fedro, nos livros de La Fontaine e ainda nos domínios do Sítio do Pica Pau Amarelo, bem como transfiguradas pela irreverência de Millôr Fernandes, pautadas em humor, sátiras, sendo que a maioria de suas fábulas foram escritas no período da ditadura militar como recurso de denúncia, metaforicamente falando, que revela em suas entrelinhas o que Millôr gostaria de expressar.

Por sua vez, Diana (2019, p. 1) observa que “fábula é um gênero literário cuja característica principal é a narração alegórica fantasiosa sem compromisso com a realidade, mas permeada por recursos lúdicos e pedagógicos”. Nessa mesma linha de pensamento, Coelho (2000, p. 165) define a fábula como “narrativa de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. A autora ainda continua que a fábula é uma “narração alegórica, quase sempre em versos, cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama” (Idem, 2000, p. 165).

Para Coelho (2000, p. 165), fábula “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”, que deve ser trabalhada com a criança a

partir de metodologias que auxiliem a impugnação de valores morais que contribua para a evolução da moralidade infantil. A fábula tradicional tem uma moral, um ensinamento, que leva à reflexão sobre as ações humanas, sobre as formas de agir do homem em determinadas situações. Este fato aproxima-se da realidade, a permitir que os alunos percebam que as personagens ali apresentadas representam o homem e suas formas de agir, nas diversas situações vividas ao longo da história.

Martha (1999, p. 4) ensina que a fábula, como no drama, apresenta “em sua estrutura narrativa o predomínio da unidade de tempo, lugar e ação”. Como o gênero pede apenas um conflito, sua narrativa é concisa e sóbria. A autora completa: “Além disso, possui um esquema geral que se resume em ação/reação ou discurso/contra-discurso, ou ainda mais amplo como situação-ação/reação-resultado” (MARTHA, 1999 p. 4).

Em relação à linguagem, Martha (1999, p. 13) orienta que prevalece a objetividade, “há ausência da descrição e predomínio do diálogo direto, indireto ou misto, podendo, inclusive, ocorrer o monólogo. O narrador assume relevo, pois a situação e o resultado são apresentados por ele”. Cabe às personagens a ação e a reação, por meio do diálogo que se estabelece na narrativa.

Esse gênero textual, além da sua proposta na escrita, tem uma possibilidade de construção visual que proporciona a leitura de mundo, a estimular o decifrar de signos, a veicular significados e proporcionar aos alunos com DI a percepção, a emoção e a criatividade, FPS a serem desenvolvidas.

Vygotsky (2001) analisa a fábula situada entre a prosa e a poesia e como tal ligada ao conceito de emoção, interpretação, fantasia e imaginação, alimentada por sentimentos de memórias afetivas “de sentimentos contraditórios, que se desenvolvem com igual força, mas são inteiramente ligados um ao outro” ((VYGOTSKY, 2001, p. 176) que propulsionam reações físicas e emocionais, criativas que produz imagens e fantasias de forma dialética e permite ao espectador reagir sentimentalmente ao texto que a constitui. Vygotsky (2001, p. 108) afirma que a fábula “pertence integralmente à poesia e que a ela se estendem todas as mesmas leis da psicologia da arte que podemos, de modo mais complexo, verificar nas formas superiores de arte”.

Por ser constituída por um texto razoavelmente curto, antigamente escrito em versos, a fábula, hoje, se desenrola na prosa, costuma apresentar poucas

personagens, as quais ganham características humanas, como mesquinhos, esperteza, sabedoria, força etc., em movimentos de ação, a fim de que passem uma lição moral, uma aprendizagem, ligadas, sempre, a valores éticos e morais da sociedade. As fábulas são atemporais. O seu significado perpassa o tempo e faz sentido a todo e qualquer público leitor, de maneira anacrônica, por apresentar um tempo indefinido e um espaço comum. Em vista disso, defende-se que a fábula como instrumento que permite observar e analisar a convergência de várias funções psicológicas superiores, em que o raciocínio narrativo, a escuta e a oralidade ampliam o repertório, favorecem o desenvolvimento da imaginação, do pensamento e da memória dos alunos com DI.

### 3.4. OS GÊNEROS TEXTUAIS NO TRABALHO COM ATIVIDADES DE LEITURA

A atividade de leitura é um processo comunicativo e cognitivo, que exige a interação entre leitor e texto, em que o leitor é ativo e usa diversos níveis de conhecimento, que interagem entre si. Dessa maneira, Solé (1998, p. 32) entende que a atividade de leitura para os alunos como sendo “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”. Complementa que o saber ler e escrever, na perspectiva do letramento, tornou-se uma competência importante para que as pessoas possam interagir na sociedade com autonomia. Por sua vez, a escola promoveria esses procedimentos, a possibilitar ao professor despertar o interesse dos alunos por meio de estratégias de leitura. Nessa abordagem, Solé (1988, p. 72) entende que “[...] o ensino de estratégias de leitura como instrumentos para o desenvolvimento de uma leitura proficiente”, a auxiliar o aluno a compreender e interpretar um texto de forma independente.

Outra autora que orienta o trabalho docente quanto ao trabalho de leitura na escola é Kleiman (2000) que entende as estratégias de como atividades que auxiliam os alunos na compreensão do texto trabalhado por meio de inferências realizadas pelo leitor durante a leitura como sublinhar as partes principais, ler em voz alta, reler o texto, fazer marcações, etc.

Já Garcia-Reis e Godoy (2018, p. 1036) utilizam da BNCC (BRASIL, 2017) e confirmam a essencialidade do ensino das estratégias de leitura na escola a permitir “que os alunos possam desenvolver capacidades de leitura ao longo dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental I, dentro do componente curricular Língua Portuguesa, cuja centralidade do texto como unidade de trabalho”. Complementam, a comentar que A BNCC orienta o ensino das estratégias de leitura ao afirmar que o estudante “seria capaz de formular hipóteses antes mesmo da leitura dos textos; ativar seus conhecimentos prévios; testar essas hipóteses durante a leitura; a participar ativamente da construção do sentido do texto”.

Menegassi (2005, p. 77), a partir dos ensinamentos de Solé (1988), amplia as discussões e alega que as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”. O professor, com base nas estratégias de leitura, deve desenvolver um trabalho de formação de leitores com os alunos de forma crítica e reflexiva, sendo que[...] as estratégias de leitura com o emprego de inferências de ligação textual e inferências extratextuais precisam ser ensinadas e praticadas com os alunos (MENEGASSI, 2010, p. 78).

Sendo assim, as estratégias podem ser desenvolvidas em sala de aula para o bom desenvolvimento do leitor. Para o autor, “a seleção são ações que possibilitam ao leitor ater-se somente ao que lhe é útil para a compreensão do texto, desprezando-se os itens considerados irrelevantes” (MENEGASSI, 2005, p. 79). Por exemplo, na leitura de um jornal, por meio das manchetes, ou o índice da primeira página, “o leitor seleciona apenas aquilo que lhe interessa” (Menegassi, 2005, p. 79), a fazer uso da estratégia de seleção.

A previsão/antecipação “são as predições que o leitor constrói sobre o texto que está lendo, possibilitando-lhe a antecipação do conteúdo, mantendo a atenção no objetivo determinado inicialmente” (MENEGASSI, 2005, p. 80). Durante a leitura do texto, o leitor constrói hipóteses e previsões que serão confirmadas ou não durante o trabalho com o texto. Como no exemplo do texto do jornal, em que, pelo título, o leitor já antecipa alguma previsão sobre o texto.

Quanto à previsão, Solé (1998) alega que ocorre com o leitor mediante a qualquer tipo de texto, se apropria do seu conteúdo. Segundo Solé (1998, p.

119), “a previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos do leitor”. É por meio do processo de previsão e antecipação que o leitor imaginaria o que se sucederá no texto, a verificar os indicadores existentes em seu interior.

As inferências, para Menegassi (2005, p. 81) “são ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto”. É a ação em que o leitor usa as “pistas textuais deixadas pelo autor no decorrer do texto” (MENEGASSI, 2005, p. 81), a complementar o texto, a recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Por sua vez, a estratégia de verificação é “a mais que controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor” (MENEGASSI, 2005, p. 81) e permite que se confira com exatidão se as estratégias realizadas pelo aluno são eficazes. O autor cita o exemplo do jornal, o leitor irá antecipar o conteúdo, ativa seus esquemas mentais e constrói inferências a partir do título, a elaborar hipóteses sobre o conteúdo, “o leitor adentra ao texto e busca comprovações de suas predições e inferências, no intuito de verificar se seus objetivos de leitura, que foram predeterminados pelas estratégias anteriores, foram alcançados ou não” (MENEGASSI, 2005, p. 81).

Solé (1998), elenca algumas maneiras na aplicação de estratégias de leitura em sala de aula, como: explicar ao aluno o que será lido e trabalhado; indicar a temática; observar o nível de ensino em que o sujeito se encontra; ativar os conhecimentos prévios; incentivar a expor o que sabem sobre o texto; ouvir mais os alunos para chegar ao objetivo da compreensão global do texto, dentre outros.

Sobre esse trabalho de compreensão do texto, Solé (1998, p. 135) reforça a necessidade de se explorar a temática, que “indica aquilo do que trata o texto e pode exprimir mediante uma palavra ou um sintagma”. Para tanto, afirma que, para acessá-lo, deve-se responder à pergunta: De que trata o texto?. Após a descoberta da temática, trabalham-se as ideias significativas, ou a ideia principal, que “informa sobre o enunciado mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. “Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita” (SOLÉ, 1998, p. 135).



Esse trabalho com o tema e a ideia principal se deve à observação das dificuldades encontradas na compreensão leitora dos alunos, em exaurir os sentidos do texto, por isso a necessidade de se trabalhar as estratégias de leitura no sentido de o aluno “confiar em si mesmo para utilizá-las, o que permitirá progressivamente seu uso autônomo” (SOLÉ, 1998, p. 141), a serem trabalhadas antes, durante e depois da leitura.

De acordo com Solé (1998), no trabalho antes da leitura, o professor faz a antecipação do tema e chama atenção para os elementos paratextuais, no sentido de ativar o conhecimento prévio, como a leitura de título, subtítulo, saliências gráficas, enumerações, algumas mudanças de letras, suporte, introduções e resumos, a fazer com que os alunos assumam responsabilidade perante a leitura e não apenas respondam somente o que o professor perguntar. Durante a leitura, o professor deve motivar os alunos a sublinhar palavras no texto, fazer anotações, formular hipóteses sobre a leitura, consultar o dicionário para conhecimento das palavras desconhecidas, identificar as palavras-chaves, identificar as pistas de posição do autor, as referências a outros textos, fazer leitura compartilhadas, dentre outras. Depois da leitura, as ações são voltadas no sentido de avaliar se a leitura de forma compartilhada entre professor mediador e seus alunos teve êxito. Assim, verifica-se se as hipóteses e as antecipações identificadas antes da leitura continuam a mesma ou se houve modificações para uma nova compreensão sobre o assunto lido. Todo este trabalho utilizando as estratégias de leitura seria conduzido pelo professor, que necessariamente serviria de modelo como leitor competente.

Menegassi (2005, p. 81) considera que as estratégias antes, durante e depois da leitura “permitem ao leitor um melhor trabalho na produção de sentido dos textos, permitindo-lhe alcançar a compreensão de maneira mais eficiente”. Por isso, o professor, como modelo de leitor competente, estaria preparado para ensinar a ler, por sua vez suas práticas instrucionais efetivas na área da leitura seriam identificadas e amplamente utilizadas no sentido de formar alunos proficientes da língua que dominem os processos da leitura, que escrevam, que falem e que gostem de ler.

A partir das sustentações nos estudos de Solé (1998) e Menegassi (2005), apregoam que a atividade de leitura na escola deve ser planejada, mediada, trabalhada com vários gêneros textuais, no sentido de fazer o aluno-leitor

produzir e construir sentidos ao texto. Essa perspectiva confere ao professor o seu verdadeiro papel: um conhecedor dos diferentes gêneros orais e escritos de uso social, que desperte o gosto dos alunos pela prática da leitura, que desperte a curiosidade e que forme cidadãos críticos em relação ao mundo.

Para compreender como ativar os conhecimentos do aluno no estudo e no entendimento dos gêneros textuais, a próxima seção relata o desenvolvimento da pesquisa na SRM escolhida para a coleta de registros de dados.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade expor uma visão geral do desenho da pesquisa, por meio da apresentação de sua metodologia de investigação, do cenário observado, das etapas que constituíram o trabalho de geração dos dados, a incluir os instrumentos usados para a coleta e os procedimentos para a análise dos dados.

Essa investigação está calcada nos pressupostos da pesquisa qualitativa que, de acordo com Chizzotti (1991, p. 79), é “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo do objeto e a subjetividade do sujeito”, e, que vem de encontro com as necessidades da pesquisa. Para André (1995) esse tipo de pesquisa enfatiza,

Os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Para a realização deste estudo, utilizamos as bases teóricas da pesquisa intervenção institucionalista, que, de acordo com Damiani (2012, p. 62), pode ser uma metodologia para pesquisas com professores da Educação Básica porque “envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos”. Para a realização da pesquisa de campo, a pesquisadora atuou como professora participante, a interagir com os alunos na pesquisa, o que possibilitou a análise de sua própria metodologia e didática em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse modo de pesquisa, parafraseamos Kastrup (2008) ao enfatizar que a pesquisa de intervenção, o pesquisador deve conhecer a realidade, o espaço de onde se concretizará as ações, acompanhar seu processo de constituição, o objeto a ser pesquisado, bem como as pessoas, porque dessa forma o conhecimento é produzido de maneira singular e processual, a sustentar a complexidade, mapear as forças presentes, analisar os efeitos dos encontros. A

pesquisa-intervenção mostra características adequadas a proposta de encaminhamentos metodológicos utilizadas em nossa pesquisa e, apoiamo-nos em Nacarato e Lima (2009) ao refletir sobre a atuação do professor como pesquisador de sua própria prática em sala de aula que contribui para a compreensão “de quais conhecimentos são mobilizados na ação pedagógica e como eles são (re)significados” (NACARATO e LIMA, 2009, p. 243).

A importância da análise do contexto no qual o estudo está inserido é ressaltada na pesquisa qualitativa, assim como a compreensão da realidade investigada. Ela se constitui enquanto possibilidade de investigação crítica e intensa de uma determinada realidade, uma forma de fazer ciência que não possui padrões únicos e fixos, embora mantenha o rigor científico e ético no processo de coleta e análise dos dados.

Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, delimitada a partir dos grupos de pesquisa “Educação, Linguagem e Letramento” e “Interação e Escrita”<sup>26</sup>, com sua aprovação pela Comissão Permanente de Ética em Pesquisa para Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá, sob o pareceres nº 1.611.205 e nº 3.892.951.

A pesquisa de campo teve início após sua aprovação pelo Comitê de Ética. Em seguida, obtiveram-se as autorizações dos responsáveis pelos menores participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em apêndice à Tese. Após autorização do COPEP e familiares por meio do TCLE, a pesquisa de campo com os alunos com DI foi conduzida.

#### 4.2 LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi efetivada em um colégio público na região Noroeste do estado do Paraná, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, a oferecer os cursos e modalidades de Ensino Fundamental- anos finais, Ensino Médio e Sala de Recursos Multifuncional I.

---

<sup>26</sup> Educação, Linguagem e Letramento sob coordenação da Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki; Interação e Escrita, sob coordenação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

Para localizar o leitor nos locais da pesquisa e participantes, primeiramente faremos um adendo que antes da efetivação da pesquisa, os pesquisadores recorreram a um estudo piloto numa escola municipal localizada em frente ao colégio pesquisado (basta atravessar a rua), com um aluno do quinto ano do ensino fundamental – séries iniciais com a intenção de apresentar as atividades e analisar as possibilidades ou não de efetivação das metodologias que foram aplicadas aos participantes pesquisados. Esse estudo piloto teve a duração de três meses, com intervenções de uma hora e meia semanais com um aluno que denominaremos como “participante um”. Aprofundaremos melhor o trabalho com o projeto piloto nas secções 5.0 e 5.1.

O colégio pesquisado conta com o projeto Tutoria Pedagógica<sup>27</sup> oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), que objetiva planejar, orientar e apoiar o trabalho das Equipes Gestora e pedagógica na organização do trabalho da escola como um todo.

É um colégio com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB) abaixo da meta esperada, obtendo os seguintes escores: em 2011, alcançou 3,7; em 2013, obteve 3,3; em 2015, atingiu 4,0. O ano de 2017 não foi computado devido a uma forte chuva que prejudicou as aulas no dia da avaliação. No ano de 2019, obteve 4,5, o que ainda leva a repensar as práticas didáticas no dia a dia escolar (INEP, 2020).

O colégio pesquisado é mantido pelo governo estadual, em uma região periférica da cidade, como consta no marco situacional do Projeto Político Pedagógico (2018) formada por uma comunidade de pais trabalhadores com renda de até 3 salários mínimos.

A pesquisa foi realizada numa Sala de Recurso Multifuncional (SEM), no período vespertino, a atender crianças e adolescentes do Ensino Fundamental- anos finais e Ensino Médio, no ano de 2019, ano de aplicação e coleta de dados. A SRM tinha naquela ocasião 20 alunos de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, diagnosticados com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora,

---

<sup>27</sup> A tutoria consiste em encontros periódicos, realizados nas instituições de ensino, entre equipes pedagógicas e diretiva das escolas e técnicos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs). O objetivo é que os técnicos possam contribuir para a gestão escolar e o desenvolvimento de ações pedagógicas por meio da qualificação de diretores e pedagogos, que poderão proporcionar subsídios aos professores para elaboração de uma boa aula com foco no aprendizado dos alunos. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-amplia-numero-de-escolas-com-Tutoria-Pedagogica>. Acesso em: 20 out. 2020.

transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, como constam na Instrução n.º 07/2016-SEED/SUED (PARANÁ, 2016).

Para a coleta de dados, o colégio possibilitou o acesso à SRM e o deslocamento dos participantes da pesquisa para outras salas com menor ruído em época de festas juninas, atividades extracurriculares e outros eventos similares. Dessa maneira, foi possível organizar os materiais e as atividades pedagógicas de maneira mais adequada. Como recordatórios das aulas utilizadas para análise foram empregados: a) a câmera do celular para filmagem das aulas; b) o diário de campo para anotações de ocorrências nos encontros; c) o computador para digitação das transcrições de falas das aulas filmadas; d) atividades diversas para a interação no desenvolvimento da pesquisa.

#### 4.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dentre os participantes da pesquisa, foi escolhido uma professora da sala de recursos multifuncional do período vespertino por ter maior número de alunos com DI matriculados nas turmas. Selecionamos a princípio 11 (onze) alunos com diagnóstico de DI que frequentavam a SRM no período vespertino, em 2019, que iniciaram. Estes alunos foram escolhidos por possuírem avaliação clínica, social e psicopedagógica, a confirmar a DI. Todos se mostraram dispostos a realizar a pesquisa, uma vez que também são alunos da pesquisadora em sala regular, no contraturno, no mesmo colégio.

Dos onze alunos que estudavam na turma, oito pais/responsáveis assinaram o TCLE, assim como os participantes da pesquisa. Iniciamos o trabalho de pesquisa com esses 8 alunos, contudo, no decorrer das atividades, dois deles deixaram de compor o quadro de participantes da pesquisa por questões de faltas consecutivas, o que impossibilitou a coleta de dados por completa junto a esses participantes iniciais

Explicamos aos alunos a pesquisa e solicitamos que responsáveis assinassem o termo de consentimento livre esclarecido (em apêndice), onde constam esclarecimentos sobre a pesquisa e o pedido de autorização para que seus tutelados compusessem a população de pesquisa.

Para a participação na pesquisa, foram adotados os critérios:

- ser diagnosticado como aluno com DI;
- estar matriculado na sala regular e na SRM;<sup>28</sup>
- estar frequentando a escola há pelo menos 18 meses;
- terem os seus responsáveis assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- concordarem em participar como participantes de pesquisa, após a explicação sobre o trabalho a ser desenvolvido e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por ser menores e incapazes.

Os participantes da pesquisa foram identificados por números cardinais do um ao seis e pela inicial do primeiro nome, exemplo: participante “um” (M).

O participante “um” (M) é do sexo masculino, tem 11 anos de idade, possui deficiência intelectual, decorrente da meningite viral, causada pelo vírus do sarampo. Esse participante será descrito no decorrer da tese como aluno do “projeto piloto” que possibilitou a testagem, a avaliação e revisão dos procedimentos e instrumentos usados pela pesquisadora. Esse participante estuda no 5º ano do Ensino Fundamental I da escola municipal situada em frente ao colégio pesquisado. Optamos pelo participante como projeto piloto por ser aluno da professora do AEE em período contrário e também porque está em fase de transição do 5º para o 6º ano e estudará no colégio pesquisado.

O estudo piloto, segundo Bailer, Tomitch e D'Ely (2011, p. 130), é uma “miniversão do estudo completo”. Nesse momento da pesquisa é possível testar a adequação dos instrumentos e procedimentos contidos no método para possibilitar adaptações que se julguem necessárias à coleta definitiva dos dados (CANHOTA, 2008).

A secretaria municipal de educação autorizou a pesquisa e a mãe assinou o termo de livre esclarecimento. De acordo com a professora de sala de aula regular (que é a mesma do AEE), é um aluno pouco participativo, pois “se distrai com facilidade”, por isso está matriculado em contraturno na SRM.

O participante “dois” (N) é do sexo masculino, tem 14 anos, possui diagnóstico de deficiência intelectual, porém, não se conhece a etiologia de sua deficiência. Estuda no 6º ano do Ensino Fundamental – séries finais. De acordo

---

<sup>28</sup> Apesar dos critérios ressaltados, cabe situar o leitor que o participante “quatro” não estuda no colégio pesquisado, estuda na APAE. A mãe do participante “quatro” trabalha no colégio e solicitou que o filho participasse da pesquisa.

com o histórico escolar, o aluno reprovou três vezes, por faltas consecutivas, a extrapolar o limite de 75% de frequência.

O participante “três” (D) é do sexo masculino, tem 13 anos, possui diagnóstico de deficiência intelectual, atribuída ao baixo peso ao nascer e à prematuridade. Estuda no 8º ano no colégio.

O participante “quatro” (G) é do sexo masculino, tem 24 anos, possui diagnóstico de deficiência intelectual como uma condição genética e hereditária. Estuda na APAE do município e não no colégio pesquisado. Esse participante faz parte da pesquisa por solicitação da mãe, que trabalha no colégio que se interessou pelo trabalho dos pesquisadores e autorizou que as mediações ocorressem na sala de recursos multifuncional, o que foi deferido pela diretora.

O participante “cinco” (R) é do sexo feminino, tem 16 anos, possui diagnóstico de deficiência intelectual, porém a causa não é definida. Estuda no 8º ano, é gêmea, e sua irmã estuda em outra turma. De acordo com o histórico escolar, a aluna reprovou duas vezes o 5º ano, uma vez o 6º ano e uma vez o 7º, passando para o 8º ano.

O participante “seis” (T) é do sexo feminino, tem 15 anos, possui diagnóstico de deficiência intelectual sem etiologia definida. Estuda no 8º ano do Ensino Fundamental – séries finais. É uma aluna muito tímida, frequenta a sala de recursos multifuncional duas vezes na semana em contraturno.

A participante sete” é a professora da sala de recursos multifuncional que tomou posse num concurso estadual no ano de 2005 para trabalhar no AEE. Também trabalha na APAE do município e no colégio pesquisado, concomitantemente. É formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial.

Os dados dos participantes da pesquisa podem ser visualizados de forma sucinta no Quadro 2.

**Quadro 2:** Participantes da Pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Etiologia</b>
Participante 1	11	M	Causa pós-natal (meningite)
Participante 2	14	M	Causa não definida
Participante 3	13	M	Causa perinatal (baixo peso)
Participante 4	24	M	Síndrome do x-frágil
Participante 5	16	F	Causa não definida
Participante 6	15	F	Causa não definida
Participante 7	48	F	PROFESSORA



**Fonte:** Elaboração da pesquisadora a partir de fichas de relatórios dos alunos.

Para a coleta dos dados dos participantes, a direção e a secretária do colégio cederam os relatórios finais dos anos de 2017, 2018 e as notas dos alunos de 2019, porque ainda não havia finalizado o ano. Esses dados também estavam disponíveis pelo Sistema Estadual de Registro Escolar<sup>29</sup>. Além disso, houve aproveitamento das avaliações psicopedagógicas dos participantes pesquisados, cedidos pela professora da SRM.

#### 4.4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se propôs a compreender como a mediação pedagógica com signos e instrumentos contribuem para o processo de desenvolvimento das FPS em alunos com DI que estudam na SRM I do Ensino Fundamental – séries finais. Para isso, realizou-se o trabalho de intervenção planejada no desenvolvimento de leitura e oralidade de pessoas com DI por meio de gêneros textuais, a iniciar pelo gênero fábula, com uma proposta de sequência didática. Partiu-se do princípio de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, defendida por Bahktin (2006) e Bronckart (1999), adotadas por autores que defendem a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, não em suas peculiaridades formais, apenas, e que vislumbram a noção de língua como sendo uma atividade cognitiva, social e histórica.

Houve a elaboração de planejamento para que os alunos pensassem, falassem e organizassem as informações trabalhadas, a desenvolver as FPS, sempre que possível elaborassem o conceito a partir do trabalho com a fábula.

O trabalho com a fábula foi desenvolvido em atividades planejadas por meio de sequências didáticas, a utilizar a leitura e a oralidade como habilidades

---

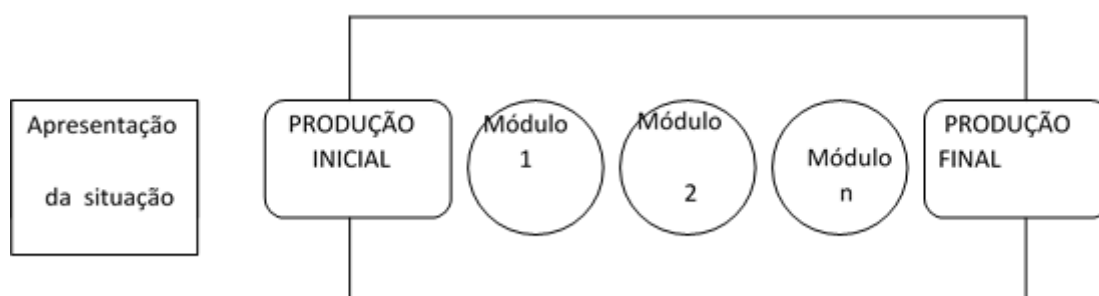
<sup>29</sup> O Sistema Estadual de Registro Escolar (Sere) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente é composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. O Sere é utilizado por todas as escolas estaduais, praticamente pela totalidade das escolas municipais e muitas escolas privadas do Estado do Paraná. As que utilizam o Sere têm seus dados importados para o Sistema Educacenso-Censo Escolar, evitando o “retrabalho” no cadastramento dos alunos e no registro dos dados de movimentação e rendimento escolar. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>. Acesso em 03 set. 2020.

principais a serem desenvolvidas. Iniciaram-se os trabalhos no do mês de abril de 2019, com finalização no mês de novembro de 2019, num total de sessenta e quatro encontros com duração de duas horas e meia cada, nos dias de terça-feira, das 15h45min às 17h, quarta-feira, das 14h às 15h30min (projeto piloto) e quinta-feira, das 13h às 15h30min, a resultar em um total de cento e trinta e oito horas de intervenção. Os encontros foram filmados para posterior composição do corpus da pesquisa. Para as análises, transcreveram-se os registros do processo de desenvolvimento da pesquisa a resultar em 647 páginas digitadas.

A escolha foi por trabalhar uma fábula que trouxesse uma moral para os dias atuais, como as falsas amizades virtuais, por isso, iniciou-se o trabalho pelas fábulas mais conhecidas de autores como Esopo (620- 560 a. C), Monteiro Lobato (1882-1948) e Millôr Fernandes (1923-2012). Também é necessário considerar que os participantes são crianças e adolescentes com DI, geralmente necessitam de atividades de ensino e recursos metodológicos diversificados para que desenvolvam suas capacidades intelectuais, por isso da escolha por uma fábula contemporânea para o trabalho na SRM.

As atividades de intervenção pedagógica sobre a fábulas, em especial a fábula “A fabulosa máquina de amigos”, foram elaboradas a partir da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ela se configura numa sequência didática para produção textual oral e escrita, com: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulo I, Módulo II, Módulo III, Módulo IV, Módulo V e Produção. De acordo com os autores Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 97) “a sequência didática procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” sintetizadas na Figura 1.

**Figura 1:** A estrutura de base de uma sequência didática



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Os autores pontuam que a sequência didática tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, escrever ou falar de uma maneira mais adequada, numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 3), que ao nosso entender na pesquisa, contribuirá para que o aluno com DI consiga dominar a oralidade, interagir com seus parceiros e pesquisadores e possibilitará diferentes níveis de linguagem que ainda não tenham domínio.

Para a Apresentação da situação, foi escolhido o gênero textual fábula, com exemplares de fábulas de Esopo, Monteiro Lobato e Millôr, para apresentar o gênero e colher as impressões iniciais e os conceitos espontâneos dos participantes da pesquisa

Na Produção Inicial, apresentou-se a fábula “A fabulosa máquina de amigos”, de Nick Bland (2018), com a leitura de imagens para sondagem sobre o que o aluno compreendeu da linguagem não verbal, sobre a mensagem do texto, para analisar a percepção inicial do aluno com a literatura escolhida. Essa produção serve como um diagnóstico tanto para os alunos, como para o professor.

No Módulo I, realizou-se a leitura oral pela pesquisadora e pelos alunos, a acompanhar a leitura no livro, pelo computador, em formato digitalizado, ou pela encadernação do próprio livro impresso, junto com os questionamentos orais da leitura. Os seguintes questionamentos foram oferecidos: a) Quem é o autor da história?; b) Quem ilustrou a história?; c) Onde se passa a história?; d) Quem são os personagens do texto?; e) Qual é o tema do texto?; f) Qual é mensagem do texto?

No Módulo II, trabalhou-se a confecção de um jogo de tabuleiro e da trilha com perguntas sobre a fábula “A fabulosa máquina de amigos”. Para tanto, foi utilizada a ferramenta Power Point para fazer o jogo no computador, e impresso em papel A3.

Para a produção do Módulo III, trabalhou-se outra fábula “A galinha ruiva”, para contrapor textos com a mesma temática, onde os alunos fizeram a leitura oral e responderam oralmente questões de compreensão e interpretação.

No Módulo IV, os participantes realizaram pesquisa na internet sobre galináceos, com o intuito de pesquisar cientificamente sobre a personagem principal das duas fábulas.

No Módulo V, realizaram-se atividades pertinentes à fábula da “Galinha Ruiva”, como recortar e colar a sequência do texto; reconhecimento dos ingredientes do bolo dos utensílios domésticos e atividade matemática com a parlenda “A galinha do vizinho”.

Na Produção Final, solicitou-se a produção de um desenho sobre o que compreenderam dos textos trabalhados e fizeram uma roda de conversa para apresentarem oralmente os resultados.

O Quadro 3 sintetiza a visualização das atividades realizadas.

**Quadro 3:** Proposta de atividades da sequência didática trabalhada com os alunos

<b>Etapas</b>	<b>Encaminhamentos</b>	<b>Nº de sessões</b>	<b>Duração da sessão</b>	<b>Duração total de horas por etapa</b>
1ª etapa	Observação na SEM.	8	2h30min	20
2ª etapa: Apresentação da Situação	Apresentação da Situação com fábulas de Esopo, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes.	4	2h30min	15
3ª etapa: Produção Inicial	Produção Inicial: apresentação da fábula. Leitura de imagem do livro “A fabulosa máquina de amigos”.	6	2h30min	15
Módulo I	Intervenção por leitura oral e questionamentos do livro infantil.	6	2h30min	15
Módulo II	Confecção do jogo do tabuleiro e atividades com o jogo.	7	2h30min	18
Módulo III	Leitura e questionamentos orais da fábula “A Galinha Ruiva”.	6	2h30min	15
Módulo IV	Pesquisa na internet sobre galináceos.	4	2h30min	10
Módulo V	Recortar e colar a sequência do texto. Recortar e colar separando os ingredientes do bolo dos utensílios domésticos. Atividade matemática com a parlenda: “A galinha do vizinho”.	8	2h30min	20
Produção Final	Ilustração da fábula.	6	2h30min	10

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

O Quadro 3 reporta a indagação, inicialmente, dos conceitos espontâneos trazidos pelas crianças sobre o referido tema central do bloco de atividades. Foram desenvolvidas diversas atividades teóricas e práticas, para que o conceito fosse discutido, a enfatizar, assim, a expressão pelas diversas linguagens: oral,

escrita e gestual. O bloco de atividades foi organizado antes de se iniciarem as intervenções, a ser mantido durante as sessões de intervenções.

## **5. PROCEDIMENTOS, ANÁLISES E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO SISTEMATIZADA**

Neste capítulo, analisam-se o nível de desenvolvimento atual, o caminho percorrido e o nível de desenvolvimento alcançado em um estudo piloto com um aluno do quinto ano do ensino fundamental – séries iniciais com a intenção de apresentar as atividades e analisar as possibilidades ou não de efetivação das metodologias que foram aplicadas aos participantes pesquisados. Para o conceito ensinado, analisaram-se, também, os processos cognitivos, pensando em atividades com os conceitos que mobilizassem as FPS dos alunos sujeitos da pesquisa.

Nas ações de ensino realizadas, contemplou-se um percurso que passasse das ações externas às internas: o plano material (ilustrativo), a linguagem verbal (oralidade) e o plano mental, e realizarem-se as seguintes ações:

- Proporcionar momentos em que os alunos dialogassem entre si e elaborar sínteses coletivas;
- Orientar a elaboração de sínteses conceituais pelos alunos com base nas atividades da sequência didática.

Na avaliação da aprendizagem, organizaram-se situações que permitiram avaliar o conceito ensinado como parte do pensamento dos alunos com DI, ou seja, incluíram-se novas problematizações nas intervenções. Ao final do processo de pesquisa, nova análise para verificar se os alunos operavam mentalmente com o conceito de forma adequada.

Para comprovação ou não se os alunos conseguiriam realizar as atividades, conduziu-se um estudo piloto com vistas a analisar as suas potencialidades para dar consistência ao delineamento do estudo e, se necessário, aprimorar os planos e a metodologia para a pesquisa ser melhor efetivada.

O estudo piloto foi conduzido com um aluno do 5º ano que não pertencia ao colégio analisado, denominado participante “um”. A pesquisa com esse aluno não avançou para a segunda etapa, que era a apresentação da situação e o trabalho com o gênero textual (fábula), por este se encontrar em período de

avaliações escolares, ficando apenas na leitura de imagem, leitura textual e participação oral nos questionamentos relativos à fábula, e também porque no decorrer da pesquisa o aluno necessitou ausentar-se vários dias por complicações de saúde. O trabalho inicial com a leitura de imagens e questionamentos orais referentes ao entendimento da fábula lida contribuíram para análises sobre a percepção imediata da criança; os conceitos cotidianos realizados pelo participante “um” com base na descrição do que via nas imagens e depois via mediação da pesquisadora<sup>30</sup>.

As atividades sequenciadas orais e práticas propiciaram discussões sobre os avanços na leitura, oralidade e compreensão do texto e reconfigurações de procedimentos para atividades posteriores. Esse aluno, o participante “um”, foi escolhido por ter laudo de deficiência intelectual moderada, estar matriculado em uma SRM e ser aluno de uma professora do colégio pesquisado (com um período no município, com o 5º ano do sujeito “um” e outro, no estado, no colégio pesquisado lecionando Geografia).

### 5.1. ESTUDO PILOTO

Nesta pesquisa, o estudo piloto aconteceu em uma escola municipal próxima ao colégio, com um aluno do 5º ano que apresenta DI, denominado participante “um”, como destacado. O processo foi conduzido a pedido da professora da sala, que também leciona no colégio pesquisado, com a ciência da diretora e da secretaria municipal, no sentido de analisar como o aluno e o trabalho pedagógico seriam desenvolvidos de forma a promover os mecanismos compensatórios e contribuir para o desenvolvimento da criança com deficiência. As observações e intervenções aconteceram no período de 22 de abril a 24 de maio de 2019, uma vez na semana, totalizando cinco encontros de 90 minutos.

Esse estudo piloto integra a estratégia de pesquisa e serviu para testar, avaliar e revisar os instrumentos e procedimentos visando a descobrir eventuais problemas potenciais, pontos que precisariam de maior análise e atenção com o fito de serem solucionados antes da implementação da pesquisa da tese.

---

<sup>30</sup> Fez-se a opção de se denominar pesquisadora nesse processo da pesquisa.

No estudo piloto, a pesquisadora foi apresentada pela professora da turma às crianças da sala de recursos do município no início da aula, no período vespertino, com o objetivo de socialização e de conhecer o participante “um” (projeto piloto) da pesquisa. Como esse participante era o único a ficar após o intervalo, a pesquisadora avisou que faria o trabalho somente com ele devido ao tempo disponível. Após o intervalo, iniciou-se o trabalho com a leitura de imagens do livro “A fabulosa máquina de amigos”, de Nick Bland, Editora Brinque-Boo (2018). Essa fábula contemporânea foi escolhida por se tratar de um texto que “esboça as ações de personagens num determinado tempo e espaço” (DIANA, 2017) e seu conteúdo se refere às amizades virtuais e ao uso da tecnologia, temas atuais e de interesse dos alunos, conforme manifestado durante a observação, o que já garantiu o tratamento inicial da pilotagem.

Pontua-se que esse trabalho se iniciou com a leitura de imagens com as partes escritas do texto escondidas por um papel branco. Depois, realizaram-se a leitura oral e questionamentos para promover o desenvolvimento psíquico e transformar as funções elementares em superiores. Esse trabalho se pauta em Fonseca (2009, p. 95) ao salientar que “lidar com imagens, lê-las com competência, perceber seus recursos e nuances faz parte do processo de apreensão, leitura e compreensão do mundo e de nossa própria existência”. As imagens do livro estudado, a princípio, pareciam ser simples, sem detalhes, na maior parte das vezes ocupam páginas duplas e, em alguns casos, várias cenas separadas dividem o espaço entre elas. Há predominância das cores preta, azul e cinza, que mostram o turno em que as ações se passam à noite, além de expressar sentimentos calmos e algo mais plácido (RAMOS, 2011, p. 147), fatores que contribuiriam para facilitar a socialização e a descrição das cenas pelo aluno participante.

Iniciou-se com a leitura de imagens da capa do livro respaldada pelas orientações de Solé (1998) em três etapas de atividade com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Em um primeiro momento, o participante “um” foi colocado em contato com o livro impresso, e no decorrer da pesquisa, o livro foi encadernado em tamanho de sulfite A3 para facilitar a visualização e o manuseio e de fazer com que visualizasse melhor e tentasse entender as cenas que abrangiam as páginas duplas do original.



Na etapa “antes da leitura (SOLÉ, 1998), foram apresentados o título do livro, a capa, a contracapa, as biografias do autor e da ilustradora. Após, indagou-se: “O que seria uma máquina de fazer amigos?”. O participante “um” disse que não sabia, que talvez fosse um tipo máquina do tempo, mas não detalhou. A atenção para aspectos da fábula foram destacados, tais como o ensinamento veiculado no texto, ou seja, a moral, a ser descoberta por ele, como ouvinte-leitor com os indícios do próprio texto; os personagens animais ou criaturas imaginárias que representam os traços de caráter dos seres humanos.

Nas interações com o participante “um”, o objetivo era que ele percebesse que o suporte livro encadernado fixa e mostra o gênero fábula. No trabalho, promoveram-se estratégias de leitura de imagens em acordo com as etapas 1 e 2 (SOLÉ, 1998) e com perguntas ao aluno relativas ao texto, como demonstrasse a seguir, a partir das ilustrações das páginas do livro.

A etapa “durante a leitura” (SOLÉ, 1998) consiste na leitura da pesquisadora e do aluno a selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, construir interpretações por meio da interação. Na etapa “depois da leitura” (SOLÉ, 1998), há o retorno e a formulação de conclusões implícitas no texto, a verificar se a análise dos objetivos foi alcançada, assim como o levantamento das principais ideias do texto e a discussão oral, com o registro escrito, isto é, “rever e refletir sobre o conteúdo lido, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema” (CANTALICE, 2004, p. 1).

No quesito entendimento das imagens, fundamentou-se em Cunha (2005, p. 22) quando assinala que a “imagem necessita da linguagem verbal para ser esmiuçada, refletida e compreendida”. Para o autor, “a integração entre a linguagem verbal e a não-verbal ocorre na leitura de imagens, que se inicia com o olhar e resulta, geralmente em uma narração ou descrição sobre aquilo que se vê, envolvendo processos cognitivos e afetivos” (CUNHA, 2005, p. 22). Desse modo, o título da obra dá pistas ao leitor sobre o seu conteúdo, leva-o a relacionar o significado da palavra com a ilustração da galinha a olhar o celular.

Convém informar que a divulgação das imagens do livro “A fabulosa máquina de amigos” não foi autorizada para esta Tese. Sendo assim, para manutenção da estrutura da pesquisa, as figuras que seriam reproduzidas foram deletadas, porém os títulos das Figuras permanecem.

**Figura 2:** Capa e contracapa do livro

Ao ser questionado durante e depois da leitura sobre o assunto do livro, previamente observado pela capa e contracapa, o participante “um” apontou a galinha. Na questão sobre “O que seria essa fabulosa máquina de amigos?”, respondeu: “É a máquina de amigos” e não conseguiu associar, a partir da ilustração da capa, o celular como a máquina de amigos. Como era apenas o início do trabalho de leitura de imagens, seguiu-se o trabalho com as outras páginas do livro com a finalidade de levar o aluno a construir a noção do tempo e espaço. Segundo Bakhtin, “[...] qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos” (2014, p. 362), ou seja, o cronotopo é a porta de entrada para a compreensão dos significados, seja no estudo do romance, ou de qualquer outro gênero textual.

**Figura 3:** Páginas 5 e 6 do livro

Foi apresentada ao participante “um” a imagem constante na Figura 3, e a pesquisadora ensinou que quando se faz uma leitura de imagem, é importante conhecer as relações temporais e espaciais do texto trabalhado. Por isso perguntou ao participante “um”: “Qual é o ambiente e o tempo da história?”. O aluno descreveu o ambiente como casinhas de galinhas e do céu amarelado, como se estivesse amanhecendo; também propôs o horário das seis horas, em que “O sol está fraco”. A pesquisadora salientou a importância do texto e do leitor, em que são atribuídos sentidos aos signos expostos no livro, e como o aluno fez a leitura da imagem localizando o espaço e preconizando um horário de acontecimento da cena, demonstrou que tem assimilada a noção de espaço-tempo.

**Figura 4:** Páginas 8 e 9 do livro

Ao mudar de página, a pesquisadora perguntou: “O que está acontecendo na história”? O aluno relatou que eram quatro galinhas a beber alguma coisa, e uma delas provocava o porco, porque ele fica muito na lama. Questionado sobre o trator, o participante “um” disse que era “Um carro passando, quase

atropelando a galinha e os pintinhos”. Indagado sobre o que a galinha segurava, respondeu que era um cabo para bater no homem, porque ia atropelar os pintinhos. Como ele não sabia que se referia a uma placa de trânsito, foi solicitado relatar a cena, começando de cima para baixo, da esquerda para a direita até parar na placa, e o aluno mudou a argumentação para uma pá, o que foi confrontado pela pesquisadora que a galinha estava cuidando dos pintinhos para que atravessassem a rua e que ela fazia o papel de um guarda de trânsito.

A pesquisadora explicou que as placas de trânsito têm como objetivo informar os condutores sobre as condições da via, proibições e obrigações, entre outras funções. Há várias placas encontradas nas ruas, avenidas e rodovias, principalmente as de sinalização vertical (de regulamentação, em especial, a de PARE; de advertência e de indicação). Há placas que possuem mensagens de infração como a de Pare, que muitos guardas de trânsito costumam usar com objetivo de parar os veículos para os pedestres passar.

O participante “um” afirmou que próximo a sua casa tem uma placa de quebra-mola, e a pesquisadora aproveitou essa fala para ensinar que os quebra-molas ou lombadas são usados em ruas e rodovias para redução da velocidade, e lembrou de algumas placas verticais próximas ao colégio como Pare, Quebra-Mola, ônibus, porém interrompeu sua exposição porque o aluno ergueu a mão e lembrou de outra placa, mas não sabia o nome, relatou tratar-se da placa amarela de um homem com uma menina com livro. A pesquisadora informou que essa placa é para advertir o motorista de possíveis riscos na pista, no caso, de crianças, porque está próxima de uma escola.

Essa fala do aluno demonstra que a pesquisadora, ao atuar na ZDP do participante “um”, promoveu avanços no desenvolvimento das funções superiores que não aconteceria de modo espontâneo. Na tentativa de consolidar a informação do aluno, a profesora lembrou do passeio que fizera com alguns alunos, entre eles o participante “um” à escola de trânsito no ano anterior e mostrou um livreto com muitas imagens de placas para o aluno mostrar qual placa se assemelhava aos contornos que a galinha segurava.

O participante “um” passou o dedo sobre diversas placas do livreto e parou mostrando a de Pare, exclamando, contente: “É essa! Achei!”, e mostrou no livro os contornos confrontando com o livreto e depois folheou para encontrar a placa área escolar A- 33, que adverte ao condutor do veículo sobre a existência

de trecho com trânsito de escolares. A professora relatou que o aluno conseguira associar a placa apreendida de outros signos já conhecidos e que de agora em diante prestaria atenção em outras placas, aprendendo cada vez mais. Essa descoberta remete aos ensinamentos de Vygotsky (1984) de que as Funções Psicológicas Superiores são ações que representam, a princípio, uma atividade no momento realizada, manifestada externamente pela utilização de signos, e nesse caso, a placa que a galinha segura e a da área escolar.

**Figura 5:** Páginas 10 e 11 do livro

Ao ser questionado sobre a Figura 5, o participante “um” demonstrou instabilidade no reconhecimento das páginas duplas e apontou com o dedo se era para ler a primeira ou segunda página. Nessa confusão, a pesquisadora permitiu que ele fizesse a leitura da imagem que primeiro visualizasse. O aluno disse que era uma galinha a provocar quatro porcos com uma varinha. Indagado o motivo de estar a provocar as vacas, o aluno ficou confuso com os animais, sem identificar se é porco ou vaca ou boi. A pesquisadora estende o diálogo para relacionar a diferenciação entre o porco e o boi, e o aluno responde que é boi, porque o porco não tem essas coisas aqui e aponta com o dedo os chifres, sem saber denominar a palavra correspondente, e assinalou que o porco tem orelhas.

Nesse momento, a pesquisadora fez uso de figuras de animais da fazenda, retiradas da internet<sup>31</sup>, semelhantes às ilustrações do livro com imagens de porcos, vacas, carneiros e outros animais para que o participante “um” fizesse associação com os animais que apareciam na história do livro. O aluno conseguiu associar a galinha, ovelhas, pintinhos, cachorro, mas ao tentar associar a vaca e o porco, alegou que as imagens “do livro estava confuso”, que não pareciam com as fotos da internet. Mostrou que a vaca tinha manchas e um focinho que parecia ser de porco. Esse fato suscitou que nem sempre as ilustrações, o design gráfico são/estão fáceis de serem reconhecidos pelos leitores, o que demanda estudos mais aprofundados sobre o tema de leitura de

---

<sup>31</sup>Disponível em: <https://blog.influx.com.br/como-dizer-os-nomes-dos-animais-em-ingles-parte-1-animais-da-fazenda>. Ver também as imagens da figura 17 usadas posteriormente para se entender os conceitos de porco e vaca.

imagem e de ilustração para pessoas com deficiência intelectual a serem realizados posteriormente por outros pesquisadores.

A pesquisadora concordou com a resposta do participante “um” sobre as divergências das imagens e ,mostrou nas fotos a diferenciação entre bovinos, que são animais ruminantes (brincou com o alunos ao associar o regugitar da vaca com o mascar do chicletes), e suínos, com focinhos cartilagosos que evoluíram do javali selvagem como o Timão do filme “Rei Leão”, o que foi completado pelo aluno “e que fede muito!”, afirmação completada pela pesquisadora que criadores de suínos devem fazer a desinfecção das instalações dos animais para evitar a ocorrência de doenças e contaminação.

O aluno pensou por uns instantes e disse: “Mas tem sítios que fedem muito, devem ser porque não fazem a limpeza, aí a carne deve ficar contaminada”. A pesquisadora aproveitou essa fala e apontou para o desenho que se deve comprar carnes inspecionadas de vaca, porco, caneiro e de qualidade com carimbo da inspeção responsável e não comprar carnes clandestinas que podem veicular diversos microorganismos e doenças. Continuou a pesquisadora: por isso (apontando a ilustração), as vacas da cena estão em um curral limpo e prestando atenção no teatro de fantoches que a galinha está fazendo. O aluno sorriu e falou baixinho: “Essas vacas estão parecendo porcos!”, deixando a pesquisadora e a professora de AEE pensativas sobre a mensagem que a imagem passa aos leitores.

Esse exercício de leitura de imagens mostra como a criança com DI apresenta dificuldade nas atividades que exigem abstração do pensamento devido às poucas vivências e interações de seu meio social. Entretanto, com a organização da aprendizagem promovida pela pesquisadora em atividades desafiadoras, “conduzirá ao desenvolvimento mental e ativará todo um grupo de processos de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003, p. 115). Esse apontamento de Vygotsky remete a Bakhtin (2002) sobre as discussões da enunciação em uma situação dialógica situada no processo verbal e não verbal, que interage com o outro por meio de perguntas e respostas e se faz compreender o sentido do discurso, suscitando uma reação, uma resposta do interlocutor.

Assinala-se a importância da linguagem oral “[...] como capacidade tipicamente humana, tem na fala a manifestação, que habilita o ser humano a comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas natureza” (BRASIL,

2008, p. 22), ou seja, o aluno evidencia suas vivências interpessoais, compartilhadas nas situações de ações entre pesquisadora e aluno. Além disso, a exploração da linguagem verbal como impulsora dos processos psicológicos traz à tona as circunstâncias da negociação de sentidos e do protagonismo compartilhado do aluno participante.

**Figura 6:** Páginas 12 e 13 do livro

Na mudança de página, a pesquisadora mostrou ao participante “um” a composição da cena a acontecer em duas páginas. Ao mudar de ambiente, este pergunta qual deveria visualizar primeiro. A pesquisadora percebe que ele tem dificuldade para olhar duas páginas do livro ao mesmo tempo, porque sempre indaga o que tem que ver primeiro, fato constatado nas observações, em que a professora do AEE enumera as atividades de maneira ordenada para o aluno compreender a sequência das atividades.

Como eram cenas diferenciadas, a pesquisadora cobriu a segunda página e o participante “um” descreveu as cenas da página 12 como a “galinha ganhou uma medalha e está feliz” e depois as da página 13 como “a galinha deu a medalha pro cachorro com cara de bravo”.

**Figura 7:** Páginas 14 e 15 do livro

Na página 14, a imagem apresentava uma composição em páginas duplas, e o aluno apresentou dificuldade em entender a composição do cenário ao ser solicitado a contar o que via nas cenas. Primeiramente, foi solicitado que relatasse o que estava acontecendo, o local da história. Respondeu que a galinha estava com maçãs e que iria guardá-las de reserva. A pesquisadora indagou: “Por que guardar de reserva?”, o que foi completado pelo aluno: “Ué, cê não guarda coisas pra comer mais tarde? Tem vez que tenho que comer escondido dos meus irmãos”.

Essa fala permite perceber como os conceitos cotidianos refletem e interferem na aprendizagem, porque provavelmente em sua casa o aluno reserva guloseimas para comer. Relatou que o cavalo olhava a galinha e a cena se passava em um pasto, “porque tem capim, esse negócio de guardar animal”.

Como não conseguia observar as duas cenas juntas, a pesquisadora apontou o brilho por entre os fenos, e o aluno disse que poderia ter sido o celular perdido pelo cavalo. Essa fala do participante “um” permite retomar Vygotsky (1984) ao entender que o processo de internalização tem origem nas atividades interpessoais vivenciadas em determinado contexto social, em que a criança atua e recria novas formas de compreensão, ou seja, o sujeito “um” inferiu que aquele objeto com brilho poderia ser um celular.

Como o aluno não conseguia ver ainda as páginas duplas, talvez por não ter sido ensinado, e na tentativa de desenvolver habilidades de leitura e sanar a dificuldade de compreensão de cenários, a pesquisadora pegou uma revista para recortes, procurou uma imagem até encontrar uma foto de uma pessoa voando de asa-delta apreciando a cidade e o mar.<sup>32</sup>

**Figura 8:** Foto para trabalhar páginas duplas



Fonte: Disponível em: <https://www.solutto.com.br/blog-revista-pegn-entrevista-fundador-websoftware-atleta-asa-delta>. Acesso em 18 nov. 2021.

A pesquisadora principiou explicando ao participante “um” que muitos autores fazem uso da página dupla para chamar a atenção do leitor à compreensão da cena e ao recado que desejam passar. Solicitou que se pronunciasse sobre o que estava vendo, e este relatou: “Estou vendo um homem olhando para a asa-delta; vejo prédios e de outro lado, vejo o mar”. A

<sup>32</sup> Como a pesquisadora não tinha mais a revista na data da escrita da tese, utilizou-se da imagem retirada da internet para ilustração do trabalho realizado.

pesquisadora questiona: “Quais elementos da imagem estão bem na divisa e fazem continuidade com a imagem toda?”, e o aluno respondeu que era o mar. A pesquisadora insiste que tem mais um elemento na cena que faz uma ligação, e o participante insiste que não, afirmando: “Não, de um lado está a asa delta e do outro está o mar”.

A pesquisadora entende que cada pessoa tem suas próprias interpretações diante do que vê (zona de desenvolvimento real), todavia queria ensinar o aluno a observar a cena completa e não as partes; deveria, então, trabalhar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, com a intenção de mobilizar suas FPS. Identificou os conhecimentos que deveriam ser apropriados pelo participante “um”, pediu para este mostrar com o dedo indicador o que mais lhe chamava atenção na revista e apontou o homem na asa-delta. A seguir, solicitou que relatasse o local do acontecimento da imagem, a que o aluno alegou ser o céu, sendo confirmado pela pesquisadora e logo em seguida, questionado sobre os prédios abaixo da foto, respondeu que: “é onde o homem mora”.

A pesquisadora sinalizou que ensinaria como fazer a leitura dos detalhes de imagem a fim de trabalhar os processos afetivos/cognitivos do participante “um”. Solicitou que o aluno iniciasse a leitura apontando o dedo indicador para a revista e o arrastasse pelo papel à medida que ela prosseguia a sua fala. “Essa imagem mostra a foto de um mar... (o aluno apontou o mar e respondeu: “Azul”) que pega toda a parte de cima da revista nos dois lados das páginas (o aluno a deslizar o dedo), onde há uma frase escrita: “Durante os voos, aprendi tomar decisões rápidas” (o aluno a mostrar a frase) e a redação da história da frase, a história do homem que voa de asa-delta sobre o mar, o rapaz da foto à esquerda da revista, próximo da floresta verde, que observa de cima a cidade litorânea com vários prédios, um de forma redonda, outros mais baixos, que ficam na orla da praia, onde há várias pessoas bem pequeninas se bronzeando na areia e tomando banho de mar.

Após a dinâmica, a pesquisadora solicitou ao aluno mostrar o prédio que fazia a ligação de uma página a outra, e este apontou o primeiro prédio bem na divisa das páginas. A pesquisadora continuou explicando a luminosidade do dia, e o aluno alegou ser de muito sol, confirmado pela pesquisadora apontando as pessoas na praia.



Com a finalidade de fazer o aluno compreender a sequência das páginas duplas e que seus olhos se movimentassem em diferentes direções para compreender a imagem, a pesquisadora retomou o livro da história da galinha Pipoca e solicitou que o aluno fizesse o mesmo procedimento com o dedo indicador<sup>33</sup>, mostrar e contar o que estava acontecendo na cena, de cima para baixo, da esquerda para a direita. O aluno disse que “tem um cavalo dentro de um lugar com cerca e a galinha ia comer maçãs e se o cavalo ficasse bonzinho ia dar uma pra ele. Que o cavalo ficou olhando pra ela”. Ao aluno foi solicitado mostrar o ambiente da cena, e circulou com o dedo mostrando o feno, a cerca e o chão de paralelepípedos. Foi solicitado ainda que mostrasse até onde ia o chão (já que dava continuidade nas página), e respondeu que ia até embaixo do feno.

A pesquisadora mostrou a luminosidade no feno e aluno afirmou que tinha um celular, mas não conseguiu explicar a variação da intensidade das sombras nos tons azul e cinza; e a pesquisadora, retomando a foto da mesma revista, afirmou que quanto mais luminosidade em dado canto, mais se percebem as formas tridimensionais da imagem, como a luz do sol refletida na praia e na água do mar nas partes claras.

Como o aluno ainda mostrava dúvidas, a pesquisadora fez uso de algumas figuras de formas simples como vasos, cilindros, retiradas da internet (na sala de recursos havia dois computadores com telas maiores), com diferentes posições de fonte luminosa cuja intensidade das sombras variava e o aluno as relacionou pela observação de objetos que estavam sob a mesa, comentando animado: “olha a sombra desse lado do livro, porque não entra a luz do sol, por isso está escuro!”. Mas questionado sobre a luminosidade do celular, não conseguiu associar a luz emitida pelo aparelho. Ao perceber as sombras e oralizar, o participante “um” elaborou e sistematizou os conhecimentos sobre luz e sombra e atribuiu significado relacionando-os com a imagem do livro.

No desenvolvimento dessa atividade, a pesquisadora constatou ainda a dificuldade do aluno de visualizar e compreender a mesma cena como sequência nas páginas duplas, não percebendo os detalhes da ilustração. Esse

---

<sup>33</sup> O aluno é cinestésico, de acordo com laudo médico, gosta de tocar e manipular objetos e sua aprendizagem é alcançada por diferentes vias sensoriais, sendo o toque (no caso o passar dos dedos sobre as imagens) utilizado como estratégia de ensino.

fato gerou preocupação, pois se acreditava que as ilustrações do livro seriam fáceis de serem compreendidas, o que levou a pesquisadora a questionar se o livro tinha excesso de imagens, e a criança não conseguia observar os detalhes.

Nesse sentido, recorreram-se aos ensinamentos de Gombrich (1986, p. 16), que faz alusão à epígrafe da Tese de que “para ver, é necessário antes, aprender a ver”. A fotografia foi usada como um instrumento que “reconstrói o próprio olhar do investigador apresentando-se como outras possibilidades de escrita da realidade analisada” (MARTINS FILHO, 2011, p. 98). Pontua-se que esse instrumento foi utilizado nesta pesquisa como mediação entre a criança e o mundo, porque “todas as modalidades de signos, inclusive as fotografias, possuem a função de representar e interpretar a realidade” (GOBBO, 2018, p. 68) e auxiliar o trabalho da pesquisadora.

O aluno reconheceu nas fotos que as cores eram as mesmas nas duas páginas e que uma parte do personagem estava em uma página e se prolongava para a outra, o que não acontecia no livro trabalhado, em que a divisa de páginas sempre estava longe das personagens.

#### **Figura 9:** Páginas 16 e 17 do livro

Na mudança de páginas, a pesquisadora questionou o que mais chamava a atenção nas cenas, e o participante “um” respondeu que era a galinha a mexer com o bico no celular, vendo uma coisa branca, a expressar: “Acho que ela não sabe mexer não. Ela não sabe entrar no messenger ou face!”.

Essa fala do aluno expõe seu conhecimento de mundo, vivenciado pelo uso de celulares ou smartphones por meio de mensagens eletrônicas. Aprofundou-se o diálogo sobre como a galinha faz para mexer no celular, e o aluno realizou um gesto de bater as penas, imitando uma galinha. Ao ser perguntado sobre a quantidade de “olás”, alegou ser as respostas do WhatsApp, o que demonstrou o desenvolvimento da imaginação e o uso que faz do celular em seu cotidiano.

#### **Figura10:** Páginas 18 e 19 do livro

Na página dupla (páginas 18 e 19) do livro utilizado, o tempo e o espaço de acontecimento da história foram indagados pela pesquisadora ao aluno, e

obteve como resposta: “Acontece dentro do quartinho dele, porque tem essas portas”. A pesquisadora retomou essa fala e confirmou que a cena se passa no estábulo, lugar coberto onde se abrigam o gado, cavalo, carneiros e outros animais. Assinalou que como o animal que aparece na cena é o cavalo, também pode ser que esteja na estrebaria junto com seus arreios.

Na continuação, inquiriu sobre o que a galinha estava fazendo, a que o aluno alegou que estava conversando ao celular porque a cara dela estava clara e apontou no livro. Ao inferir sobre a claridade, mostrada com o dedo, percebeu que o “desenho e as cores como signos podem atuar como ferramentas psicológicas mediando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo nesse aspecto, um mediador semiótico” (GOBBO, 2018, p. 83). Ao associar a claridade à luz emitida pelo celular, o aluno ativou funções como percepção, atenção, memória e imaginação. Desse modo, infere-se que compreendeu a imagem da galinha com o celular e ainda recorreu às memórias de atividade sobre luz e sombra trabalhadas anteriormente.

Com a intenção de verificar se o aluno aprendera sobre as página duplas, a pesquisadora perguntou se era a mesma cena ou cenas diferentes (Figura 9), e o aluno disse que não sabia. Como ainda não havia construído esse conhecimento, a pesquisadora pegou o livro e a apostila xerocopiada colorida e pediu ao aluno para abrir nas páginas 14-15 e 18, e apontou com o dedo características comuns nas figuras como a cerca, as maçãs, o piso e lembrou o trabalho com as revistas na descrição da imagem. Pediu para o participante “um” sobrepor as páginas e observar se tinha seguimento entre uma página e outra, ou seja, se a figura tinha ligação, e mostrou com o indicador o desenho do piso e a porteira que estava no centro das páginas.

A pesquisadora salientou a relevância da atividade de ligação das imagens para o entendimento das mensagens e compreensão da história, e o aluno respondeu: “Agora entendi, tem que ver se o desenho continua na outra folha”, demonstrando que desenvolveu a memória e aplicou as explicações recebidas.

**Figura 11:** Páginas 20 e 21 do livro

Na leitura de imagens das páginas 20 e 21 (Figura 11), para confirmar ou refutar se o aluno aprenderra a distinguir a sequência das imagens, houve a problematização se as páginas eram diferentes ou se era continuação da história. O aluno respondeu que eram diferentes e descreveu as cenas da galinha sentada no feno, a mexer no celular com outras galinhas, em cima da vaca e a mexer no celular.

Ao ser inquirido pela pesquisadora sobre a cena do pneu e as penas soltas da galinha, o aluno respondeu: “são iguais cabelos que caem do corpo dela”, porém não percebeu que a galinha quase fora atropelada. A pesquisadora concordou com a comparação do cabelo, ensinando que todas as pessoas perdem cabelo, principalmente em situações de estresse, susto, na tentativa de relacionar com as penas soltas da galinha.

Aqui se faz um parênteses para realocar o leitor que em conversas anteriores com a professora do AEE sobre possíveis inferências no entendimento da fábula, com o tema dos perigos das falsas amizades virtuais, foram preparados diversos materiais, como textos digitalizados referentes ao uso do celular, o perigo dos encontros pela internet, fotos de animais e novas tecnologias e fantoches a serem usados eventualmente em ocasiões propícias, em um planejamento que quase não foi seguido devido aos rumos tomados pela pesquisa.

Um desses materiais era uma foto digitalizada com um texto de título: “uso do celular por pedestres gera preocupação no trânsito”<sup>34</sup>, usada pela pesquisadora para leitura oral e visual no sentido de o aluno contextualizar as penas soltas relacionadas ao perigo do quase atropelamento. Trata-se da imagem de uma moça que atravessa distraidamente uma faixa de pedestre com um celular na mão e a imagem da galinha atravessando a rua quase atropelada pelo trator para o participante “um “ associar o que as imagens tinham em comum.

---

<sup>34</sup> Uso do celular por pedestres gera preocupação no trânsito- Utilização do aparelho telefônico ao atravessar as ruas está no radar da fiscalização com objetivo de diminuir a desatenção e evitar possíveis atropelamentos, publicado em 09/08/2019. Disponível em: <https://diariodamanha.com/noticias/uso-do-celular-por-pedestres-gera-preocupacao-no-transito/>. Acesso em 13 ago. 2019.

**Figura 12:** Uso do celular por pedestre gera preocupação no trânsito



Disponível em: <https://diariodamanha.com/noticias/uso-do-celular-por-pedestres-gera-preocupacao-no-transito/>. Acesso em 13 ago. 2019.

O participante “um” aferiu que era o celular. A seguir, a pesquisadora questionou: “o que acontece quando a pessoa ou a galinha ficam distraídas com o celular e tentam atravessar a rua sem olhar para os lados?”. O aluno respondeu que poderiam ser mortas atropeladas. Indagado como ficariam os cabelos da moça se fosse atropelada, disse que ficariam bagunçados e mostrou a foto borrada do rosto da moça. A pesquisadora aproveitou a cena para chamar a atenção sobre a importância da faixa de pedestre, em que o condutor de veículos deve dar preferência à passagem de pessoas, e se o condutor não respeitar essa lei de trânsito, a moça poderia ser atropelada ou levar um susto muito grande como a galinha levou quando olhava para o celular, que até caiu as suas penas. O participante “um” apontou a roda do trator que quase passou em cima da galinha e disse: “Ah, com o susto ela quase perdeu as penas!”.

Na tentativa de entender o significado da imagem, a pesquisadora perguntou ao participante “um” qual situação de medo vivenciada por ele que quase o fizera perder os cabelos? Alegou que era medo do pai quando fazia traquinagens ou quebrava alguma coisa. Como catarse para essa atividade, indagou-se se ele tinha vivenciado situações de perigo no trânsito que o tivessem feito perder os cabelos, e respondeu que não teve essa experiência.

Essa atividade reporta a Martins (1998) ao enunciar que o signo, ao ser utilizado como signo de algo, deve ter o poder de representar, ou seja, estar no lugar do objeto para torná-lo presente por meio de uma presença, sem com isso

perder sua característica. Como o signo representa seu objeto para alguém, logo representa para um intérprete que fará sua leitura de acordo com os códigos visuais ali encontrados.

Conforme Martins (1998, p. 39), “[...] ao ser comunicado a alguém, o signo produz na mente desse intérprete um segundo signo que traduz o significado do primeiro”. Infere-se, no caso do participante “um”, que este deveria ver as penas soltas da galinha e significar que quase foi atropelada pela roda do trator porque estava a olhar o celular.

### **Figura 13:** Páginas 22 e 23 do livro

Em outro momento da pesquisa, ao ser questionado sobre a cena das páginas 22 e 23, o aluno não conseguiu compreender a princípio que as duas páginas fazem a composição de uma só cena. Ele disse que é separada porque tem umas casas aqui e outras aqui. Isso demonstra que não se apropriou do conhecimento explicado em aula anterior ou que tenha dificuldade quanto à memória imediata.

A pesquisadora lembrou o que fora estudado em atividades anteriores, explicando no livro a sequência de imagens associadas que apresentam continuidade semântica e solicitou ao participante “um” apontar com o dedo indicador qual imagem tem sequência plástica. O aluno indicou que é a casinha cortada por uma fita branca, refutado pela pesquisadora como a dobra ou divisa da página, sobrepondo as páginas para melhor visualização e entendimento do participante, que alega ser a mesma cena.

O aluno disse que a história se passa em um sítio “Por causa dessas casas aqui, têm galinhas lá dentro e por causa dessas gramas”. Quanto ao horário, respondeu ser “umas sete horas, porque elas estão dormindo”. A pesquisadora chama a atenção para ver se todas as galinhas estavam dormindo, mas o aluno não consegue visualizar a Pipoca acordada. Para sanar essa dificuldade de visualização, a pesquisadora lembrou-se de uma reportagem acerca dos malefícios do celular para o sono das pessoas salva em seu pendrive, e utilizou-se do computador da sala de recursos, abriu a foto de uma menina no

quarto escuro embaixo do edredon mexendo no celular<sup>35</sup> e ensinou sobre os malefícios do uso do celular à noite para o sono.

O participante “um” revelou que sua família não permite que ninguém faça uso do celular na hora de dormir e nem o deixe para recarregar próximo à cama devido ao perigo de explosão. A pesquisadora afirmou ser verdadeiro o risco de explosão por causa do superaquecimento dos componentes químicos da bateria de íons-lítio que leva os componentes infláveis à combustão.

A pesquisadora anunciou que o quarto da menina estava claro devido à luz do celular e que no livro também tinha um casinha com claridade que o aluno inferiu ser da galinha que podia estar cantando. A pesquisadora mostra os balões e pergunta o motivo de nestes estar escrito “Olá”. O aluno respondeu novamente que era “Porque está cantando”. A pesquisadora informou que quando alguém canta, aparece um símbolo musical como as notas musicais e mostra alguns emojis do seu celular de clave de sol. É Questiona o aluno: a galinha já não disse olá em outro momento? Quando foi? O aluno respondeu que era “para responder alguém”. A pesquisadora problematiza: e agora, também não foi para responder?”; o participante “um” sorri e disse que também. Esse fato demonstra que ele está em processo de formação de conceitos, necessitando constantemente da intervenção da pesquisadora para relembrar as atividades e a elas atribuir significados.

A situação relatada pelo participante “um” sobre o perigo de explosão do celular chamou a atenção para o processo de formação dos conceitos que resulta de uma atividade complexa ao associar a imagem da menina com a da galinha de forma oral, como meio para a condução das operações mentais com vistas à solução do problema levantado.

#### **Figura 14:** Páginas 24 e 25 do livro

Nas páginas 24 e 25, o participante “um” descreve primeiramente a página 24. Ao ser questionado sobre o motivo de os animais estarem a olhar espantados para a galinha, assinalou ser estranho a galinha mexer no celular. Ao ser

---

<sup>35</sup> Foto disponível em: <https://www.suportegratuito.com.br/2017/07/18/a-cao-da-sua-insonia-pode-ser-a-luz-do-seu-smartphone/>. Acesso em 02 out. 2019.

indagado sobre o porquê de a galinha estar enchendo os balões, respondeu que é o aniversário dela ou de um amigo. Esse fato mostra que o aluno estabelece uma relação semântica com o texto, porque conseguiu associar a linguagem não verbal a uma festa de aniversário.

**Figura15:** Páginas 26 e 27 do livro

Na leitura das imagens das páginas 26 e 27, o aluno as descreve como “Do bolo derrubado e dos lobos assustando a galinha, que sai correndo para se esconder dos lobos esfomeados”. Questionado sobre o motivo de os lobos estarem esfomeados, retrucou que “São carnívoros e queriam comer a galinha”.

Tal resposta mostra que o aluno conseguiu identificar o conflito gerador da história e estabelecer a relação da causa/consequência e que tinha conhecimento do conceito de carnívoro, que os novos amigos da galinha eram lobos e estavam com fome, que a refeição principal da festa era a galinha, entendendo que as imagens estão fazendo a comunicação com as mensagens embutidas que o autor e o ilustrador querem passar.

**Figura 16:** Páginas 28 e 29 do livro

Nessa cena dupla (Figura 15), mais uma vez o aluno mostrou não compreender que a composição era uma só cena, porque perguntou qual página deveria olhar. A pesquisadora sentou a seu lado, e pegando em sua mão, fez o gesto de apontar o dedo indicador e solicitou que indicasse o desenho que fazia a ligação entre as duas páginas, e foi lembrado pelo participante “um” que fica na linha branca, se referindo à divisa do livro.

A pesquisadora fez um aceno afirmativo e levou o aluno a se voltar ao centro da imagem (janela), correndo o dedo indicador do aluno para o contorno da janela e do celular caído ao chão. Explicou a leitura da imagem, iniciando de cima para baixo, da esquerda para a direita, localizando o espaço da casa da galinha; mostrou os personagens, que são os lobos e as galinhas, instigou a atenção do aluno para a galinha da janela, e nesse momento o aluno gritou: “coitada da galinha, deixou cair o celular, agora tá lascada” ao se referir que não poderia pedir socorro para alguém, demonstrando dessa forma a estruturação



das funções mentais superiores por meio do aumento de seu repertório de conceitos e associações.

Ao ser questionado sobre onde a galinha estaria, o aluno respondeu que “Ela se escondeu dos lobos, eu vejo que os dois querem pegar a galinha que está escondida, mas que eles não estão vendo”. A pesquisadora insistiu a apontar para a galinha com as asas abertas encostadas na parede. O aluno alegou que os lobos pensavam que a galinha podia ser uma estátua ou era de brinquedo, assim a outra estaria escondida.

Como a pesquisadora não esperava por essa comparação da galinha como estátua, convidou o aluno a se sentar no computador e digitar fotos de estátuas no Google, que o fez sem problemas, e dizer em voz alta o conceito de estátua, que segundo o participante “um” é “parada, algumas com roupas e outras sem”. A pesquisadora completou ensinando que algumas estátuas são construídas com materiais diversos como mármore, bronze e que a galinha não poderia ser estátua porque tem corpo aerodinâmico revestido por penas. A pesquisadora insistiu no questionamento se os lobos queriam pegar a galinha, mas o aluno continuou a afirmar que “Se a galinha fingir de brinquedo ou estátua o lobo não a pega”.

Como o participante “um” não entendeu o conceito de estátua, a pesquisadora tentou fazê-lo sair do campo da percepção imediata para o da percepção mediada pelo conceito e indagou se ele fingisse de estátua em uma brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, seria visto ou descoberto, a que o aluno afirmou que não seria visto porque brincava com os irmãozinhos e os pais e ninguém os via como estátuas ou quando ficavam escondidos embaixo do cobertor no sofá. Essa fala do aluno mostra a não compreensão das dimensões espaço-temporais e reconhecimento corporal, o que poderia ser decorrente das limitações de intervenções pedagógicas que deveriam ser trabalhadas na escola, na família e em seu meio social.

Diante desse quadro apresentado pelo participante “um”, a pesquisadora conversou com a professora do AEE sobre possíveis ações para ensinar conceitos básicos como tempo, espaço, imagem corporal e corporeidade, que seriam trabalhadas em aulas posteriores e que não são alvo desta pesquisa. Entre as atividades elencadas, destacam-se o uso do espelho grande para noção corporal, pega-pega, brincadeira da estátua e de imitação.

Ao responder que a galinha é uma estátua, essa fala remete a Vygotsky (2009, p. 58), ao enunciar que coloca “o ímpeto da imaginação para encarnar-se é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade”, ou seja, ao usar a imaginação, o aluno conduz suas ações e as reporta aos comportamentos sociais. Para ele, fingir ser uma estátua enganaria os lobos. Isso significa que a “imaginação ganha significado social no desenvolvimento de um sistema de funções superiores” (GOBBO, 2018, p. 93) e que o aluno estava trazendo os conceitos aprendidos em outras interações.

**Figura 17:** Páginas 30 e 31 do livro

Na Figura 17, o participante “um” relata que “o cachorro e a galinha estão com os braços abertos e o porco correndo”, a confundir a vaca com o porco novamente, apesar de ser ensinado quando se explorou a Figura 5. O aluno apontou para a outra cena e afirmou que o cachorro “Está vendo os lobos”. Sobre a onomatopeia GRRRR!, comentou que é “Porque sim” apenas, o que foi rechaçado pela pesquisadora que não, que é porque o cachorro está bravo e rosna.

Como o aluno não entendeu o conceito de onomatopeia do cachorro, a pesquisadora fez uso de um gibi da Turma da Mônica (do cantinho da leitura) e mostrou algumas ali presentes. Ensinou que são palavras ou fonemas que imitam os sons que podem ser de animais, naturais, coisas ou pessoas como o barulho do telefone, do miado do gato, da chuva, do latido ou rosnado do cachorro, entre outras, sendo muito comum encontrar em gibis. O participante “um” sorriu e disse que “Tem muitas ‘onotopeias’ (forma oralizada do aluno) nos gibis da Turma da Mônica que teve que ler na aula de leitura” e citou um exemplo, quando a personagem Mônica bate com o coelhinho azul no Cebolinha. Essa fala indicou um avanço em sua aprendizagem, pois conseguiu relacionar e abstrair o conceito de onomatopeia, conduzindo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para tentar esclarecer que o animal da figura é uma vaca e não um porco, a pesquisadora, na intenção de atuar na zona de desenvolvimento do aluno para provocar ações mentais de forma oralizada pelo participante “um”, utilizou-se de

figuras reais do porco e da vaca em seus ambientes naturais, salientando as diferenças entre os mesmos, como fizera em atividade anterior.

**Figura 18:** Vacas e porcos na fazenda



Fonte: Disponível em Disponível em: [ypeness.com.br/2016/04/a-relacao-de-solidariedade-entre-essa-vaquinha-cega-e-seu-porco-guia-e-inspiradora/](http://ypeness.com.br/2016/04/a-relacao-de-solidariedade-entre-essa-vaquinha-cega-e-seu-porco-guia-e-inspiradora/). Acesso em 12 set. 2019.

Fonte: Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/foto/porco-com-manchas-pretas-na-fazenda-gm956139150-261061317>. Acesso em 12 set. 2019.

A pesquisadora iniciou a intervenção com a problematização: o que o porco e a vaca têm em comum? Obteve como resposta do participante “um”: “Todas essas fotos têm a pele pintada, rabos e pernas”. A pesquisadora pediu ao aluno apontar quais as vacas e os porcos, o que fez de forma correta. Intencionalmente, a pesquisadora mostrou fotos desses dois animais com pintas pretas no corpo para que o aluno os identificasse, e solicitou que deveria mostrar no livro qual desses animais carregava o cachorro e a galinha (Figura 16), e alegou que era o porco. Questionado sobre o motivo de ser o porco, o aluno inferiu que “É por causa desse focinho achatado e manchas igual ao porco”, demonstrando se pautar na percepção imediata e não ainda no conceito.

Diante dessa resposta, a pesquisadora inquiriu que apesar de serem parecidos, o animal representado pelo ilustrador é uma vaca, e que a imagem passa uma mensagem, uma informação, mas nem sempre consegue expressar o realismo idealizado devido ao apelo visual utilizado. O aluno brincou, dizendo que “parece os meus desenhos que ninguém consegue entender quando faço cachorro”.

Nessa fala, percebe-se que se a relação entre imagem e texto não despertar os sentidos e a curiosidade, o aluno não entenderá a mensagem e tampouco produzirá conhecimento e entendimento da história. Isso remete a Bakhtin (2003) quanto à valoração de sentidos, em que o aluno, em uma situação de ensino, refuta ou responde a depender dos valores engendrados em seu meio social na compreensão dos textos. Isso não aconteceu no entendimento do signo para o participante “um”, o qual tem a função semiótica de representar algo. Segundo Volóchinov (2018, p. 98), “a realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação, pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização dessa comunicação”.

A pesquisadora e a professora do AEE, após o término dessa aula, buscaram estabelecer ações de aprendizagem diante da dificuldade de identificação, por parte do aluno investigado, das figuras do porco e da vaca. Lembraram que o colégio faz divisa com outros bairros, inclusive um onde há uma chácara em que se plantam hortaliças e há uma pequena criação de animais, cujo proprietário é avô de uma aluna do AEE.

Em momento posterior, a professora do AEE fez contato com o proprietário e conseguiu autorização tanto deste quanto da direção do colégio para levar os alunos à chácara. Preparou os bilhetes de autorização para os alunos levarem aos pais e solicitou o micro-ônibus à prefeitura. O passeio aconteceu uma semana após, em uma sexta-feira (horário de disponibilidade da professora), com a presença de dezoito crianças, inclusive do participante “um”.

Antes do passeio, pesquisadora e a professora combinaram trabalhar um texto do livro de Geografia do sexto ano (livro didático dos alunos) com todos os alunos do AEE sobre zonas urbana e rural para colocar as crianças em atividade psíquica, visando a mobilizar a atenção, a percepção e a imaginação. Sforini (2015, p. 390) pontua que “a linguagem científica/teórica é fundamental para que

os estudantes possam abstrair da atenção externa, material, ilustrativa, os elementos essenciais que a tornaram objeto de aprendizagem”.

A pesquisadora não participou da atividade com o texto sobre zonas urbana e rural, mas, iria no passeio com os alunos na chácara. A professora da turma ficou responsável de trabalhar o texto e sua ilustração durante a semana, fazendo a leitura oral e problematizando situações como: Quais as diferenças entre as zonas urbana e a rural? Por que uma zona depende da outra? Onde há mais vegetação? Quais as principais características dos espaços urbano e rural? Quais as principais atividades econômicas desenvolvidas nos espaços urbano e rural? Essas questões foram feitas oralmente e depois transcritas no caderno como forma de texto pela professora do AEE.

No dia marcado, os alunos, pesquisadora, professora do AEE, uma agente um, desceram do ônibus, foram apresentados ao dono da chácara, que os levou a conhecer as dependências, criando situações desencadeadoras de aprendizagem, e aprenderam na prática o que viram no livro de Geografia. Mostrou a horta, o pomar, os maquinários, a plantação de milho, mandioca e outros legumes e, por último, os animais como galinhas, patos, cavalos, porcos, vacas e cabras.

Os alunos estavam encantados com a novidade, e a pesquisadora aproveitou a oportunidade e chamou atenção do participante “um” e demais alunos para a importância dos animais da zona rural na vida das pessoas. Vários alunos levantaram a mão para responder, o que proporcionou a troca de informações e uma atitude constante de diálogo, das quais se transcrevem duas como ilustração:

Participante “A”: As galinhas botam ovos e nós comemos no almoço, na escola”.

Participante “B”: “Você esqueceu de falar da carne de frango, de boi, de porco que a gente compra no açougue ou no mercado”.

A pesquisadora aproveitou a fala dos alunos para vivenciar na prática as situações estudadas como animais ovíparos e mamíferos, mostrando e explicando sobre cada um deles. Discorreu sobre a economia de subsistência, que o proprietário da chácara completou afirmando que criam os animais e plantam para o próprio consumo. A pesquisadora orientou a atenção dos alunos para a relevância dos animais na vida dos seres humanos, tais como o cavalo

ser utilizado como meio de transporte e no trabalho diário da roça; a galinha que fornece ovos, carne, além de comerem insetos nocivos à saúde como aranhas e escorpiões, surgindo comentários dos alunos sobre o quanto esses insetos fazem mal às pessoas. Continuou abordando sobre a importância dos bois, vacas, porcos e carneiros, que além de fornecer alimentos como carne, leite, também fornecem o couro, muito utilizado na indústria na confecção de sapatos, cintos, bolsas e outros objetos. Muitos alunos compartilharam experiências vivenciadas com animais em visitas a parentes que moram na zona rural.

Enquanto os alunos tomavam o lanche trazido, sentados à sombra de uma árvore, a pesquisadora chamou o participante “um” e o levou ao chiqueiro e ao curral e solicitou que mostrasse o porco e a vaca, o que fez corretamente, e brincou com o aluno: “Ué, por que então no livro da Fabulosa Máquina de Amigos você dizia que o porco era a vaca?”. O aluno sorriu e falou: “ora, professora, é que no livro o porco e a vaca eram do mesmo tamanho e tinham um ‘fução’ igual! Aqui, no sítio, eles são diferentes, o porco tá sujo, e o nariz dele tem ‘buracão’ e da vaca, não!”

Essa resposta do participante “um” mostrou que o aluno refletiu, analisou e associou os animais da chácara com a imagem do livro e chegou a uma conclusão, processos fundamentais para a apropriação de conceitos. E recorre-se à pedagogia histórico-crítica, que representa um esforço no sentido de tornar o processo educativo significativo para o aluno, no qual se busca desenvolver a capacidade de reflexão, procurando desvelar o significado dos conteúdos escolares, aproximando-os do cotidiano do aluno sem se restringir a ele, pois ensinar só se justifica “se for capaz de produzir a formação de novas capacidades, principalmente de análise (abstração) e síntese (generalização) junto a aprendizagem de novos conceitos[...]” (PALANGANA, GALUCH, SFORNI, 2002, p. 119).

Nesse sentido, a visita à chácara proporcionou aos alunos, em especial ao participante “um”, o desenvolvimento de níveis cada vez mais elevados de pensamento, possibilitando a apropriação do legado cultural e, nesse processo, o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores.

**Figura 19:** Páginas 32 e 33 do livro

Na Figura 19, o participante “um” descreve a quantidade de animais, a explicar cada um, como o cachorro a correr atrás dos lobos. Associou os animais da cena à rua onde mora, pontuando que “quando acontece alguma coisa na rua, os vizinhos correm para ver o que aconteceu”, o que demonstra seu entendimento conotativo, a apreciação do observador, o entendimento subjetivo, a compreensão que fez dos signos contidos na imagem.

Na descrição das últimas figuras do livro, foi questionado sobre o que estava a acontecer. O participante “um” respondeu: “A galinha está com uma fantasia na mão, os pintinhos, a galinha e o cachorro estão sentados vendo ela”. Ao ser indagado sobre o tempo na cena, ele se confunde: “É....é... noite...não...não ...é de manhã, oito horas da manhã”. Desmembrou o questionamento: “Por que você acha que é de manhã?” A que o aluno responde “Porque aqui está meio azul e isso aqui está branco deve ser uma bola assistindo o que ela está fazendo”.

Com essa resposta, a pesquisadora observou que o participante “um” não relacionou o cenário da galinha contando histórias com fantoche a noite enluarada, que as imagens não são significativas, o que mostra que para acontecer a leitura de imagens depende de fatores como culturais, ambientais, psicológicos que influenciam a interpretação. A pesquisadora falou que a galinha era uma contadora de história, e que usou os fantoches para contar o que havia acontecido aos amigos da fazenda em uma noite enluarada, e não uma bola que estava assistindo a galinha, que o aluno completou que poderia ser a lua cheia. Isso demonstra os conceitos cotidianos que o aluno apresentou em relação ao entendimento da imagem, que deverão ser trabalhados pela pesquisadora na sua ZDP.

**Figura 20:** Páginas 34 e 35 do livro

Fica evidente a confusão do participante “um” no reconhecimento do tempo, pois a Figura 20 apresenta duas páginas, uma assinalando uma cena noturna e outra diurna. Essa reflexão do aluno encontra respaldo em Bakhtin (2003) quando o autor afirma que a narrativa e os gêneros do discurso são

instâncias estéticas de representação do tempo-espaço. Na orientação dialógica de investigação bakhtiniana, tempo e espaço configuram modos de vida em contextos particulares, simultaneidade de experiências, acontecimentos complexos que emergem de ações particulares. Os gêneros, bem como as narrativas, tornam-se campo fértil de investigação, uma vez que neles se constroem os discursos sobre o mundo, o que foi expresso nas palavras do participante “um” quando insiste em enunciar que é o período do dia, pois há uma bola branca a assistir a apresentação da galinha.

Nesse momento, também foi necessário fazer inferências, explicando que ao fundo da lua branca, há a noite escura com estrelas, por isso não é dia e sim noite. No desenrolar da pesquisa com o participante “um”, verificou-se que este não consegue visualizar a mesma sequência de cena em páginas duplas, como nas Figuras 7, 10, e 12 sem perceber os detalhes. A pesquisadora, inicialmente, ponderou que as ilustrações do livro seriam fáceis para a compreensão, o que levou à reflexão de o livro ter excessos de imagens, o que impediria, ou causaria problemas, à criança, que, por sua vez, não conseguia observar os detalhes como o esperado.

Esse aspecto demonstra também a falta de familiaridade do participante “um” com a leitura de imagens, pois trata-se de um texto que exige inferências e depende muito da vivência do aluno. Tornou-se necessário explicar que essas lacunas acontecem na leitura de imagens, uma vez que as apresentam várias informações, e se fossem em um texto escrito, seriam trazidas em forma de palavras, ou então fazer uso de um livro com imagens mais limpas, com poucos signos semióticos.

Esse acontecimento da pesquisa fez refletir sobre a prática pedagógica no contexto escolar, que muitas vezes não se volta às leituras das ilustrações, mapas, gráficos ou o trabalho com imagens como instrumentos mediadores que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Também revela o papel da escola no sentido de socializar os conteúdos científicos aos alunos com e sem deficiência, que devem incluir em seu currículo o trabalho por meio de atividades, dirigidas intencionalmente à promoção do desenvolvimento.

Após, a leitura de imagens com o participante “Um” realizou-se uma sequência didática a pedido das professoras de língua portuguesa e da sala de



recursos, onde a pesquisadora produziu atividades de leitura e interpretação do texto de forma escrita a princípio com o participante “um” como projeto piloto para analisar se o aluno com DI conseguia resolver por escrito as atividades ou se necessitava da oralidade para a resolução. Como postula Bakhtin (1988, p. 112), “a compreensão, o comentário e a explicação do fato ideológico devem dirigir-se para o interior, isto é, fazer o caminho inverso da expressão: procedendo da objetivação exterior a explicação deve infiltrar-se até as suas raízes formadoras internas”, ou seja, permite que o professor e os alunos se manifestem nos enunciados, “materialmente presentes num texto, que resultam de um processo de produção e portanto cada dado é um exemplo deste processo” (GERALDI, 1996, p. 147).

A aplicação foi realizada pela professora da SRM, que entregou a folha digitalizada, passou as instruções para que o participante “um” resolvesse as atividades de leitura com foco no texto, assinalando apenas uma alternativa correta e que não ela não poderia sanar as dúvidas que por ventura o aluno viesse a ter. Como essas atividades eram de escrita, e o propósito da pesquisa é a leitura e oralidade, essas atividades ficaram registradas no portfólio do aluno porque demonstrou apenas o que o participante “um” conseguia e o que não conseguia realizar.

Figura 21: Atividades do projeto Piloto

**I - ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA**

A) FAÇA UMA LISTA COM O NOME DE SEUS AMIGOS.

Adriano	André
Simone	
Paulo	
Isabel	

B) COLOQUE A LISTA DO NOME DE SEUS AMIGOS EM ORDEM ALFABÉTICA.

Adriano	André
Isabel	Paulo
Simone	

C) O QUE VOCÊ ENTENDE SOBRE O TÍTULO DO TEXTO?

a fabulosa máquina de amigos

D) ENUMERE OS PARÁGRAFOS DO TEXTO.

**II - ATIVIDADE DE LEITURA DO TEXTO (DECODIFICAÇÃO)**

A) LEITURA SILÊNCIOSA.  
B) LEITURA ORAL PELA PROFESSORA UTILIZANDO O LIVRO.  
C) LEITURA COMPARTILHADA ENTRE PROFESSOR E ALUNOS.

**A FABULOSA MÁQUINA DE AMIGOS**

1 PIPoca ERA SIMPLEMENTE A GALINHA MAIS SIMPÁTICA DA FAZENDA FROTOCÓ. ELA SEMPRE DIZIA OLA PARA CADA UM DOS ANIMAIS TODAS AS MANHÃS.

2 ELA USAVA PALAVRAS COMO MARAVILHOSO, FABULOSO, ESPLENDIDO E ÓTIMO. E ALGORA O DIA DE TODOS: PIPoca ERA UM G. MODELO DE BONDAD E MEXERICO PRESTATIVA.

3 ELA CONTAVA AS HISTÓRIAS MAIS ESPLÊNDIDAS NA HORA DA ORDEMNAS DAS VACAS.

4 PIPoca ERA TÃO SIMPÁTICA QUE ATÉ GANHOU O PRÊMIO DE GALINHA MAIS AMÁVEL NA FESTA DAS FAZENDAS POR TRÊS ANOS INSEGUIDOS. E TODO ANO ELA DAVA SUA MEDALHA A ALGUÉM QUE PREZESSE MAIS DELE. PIPoca ERA, SIMPLEMENTE, A GALINHA MAIS SIMPÁTICA DA FAZENDA FROTOCÓ.

5 UMA MANHÃ, QUANDO PIPoca VISTAVA O CAVALO, FICOU OFUSCADA POR UMA LUZ QUE BRILHAVA POR ENTRE O FEMO. ELA ENTÃO SE ORIENTOU.

6 PIPoca DEU EM UMA BRADA NO ENVELOPE E APAREceu UMA MENSAJEM DE LA.

7 "QUANTA BELCADAZA", ELA PENSOU. E RESPONDEU A OUTRA.

8 "ENTÃO CHIGOU OUTRA MENSAJEM. E OUTRA. E OUTRA. E OUTRA."

9 "ESPLÊNDIDO", ELA PENSOU. E UMA FABULOSA MÁQUINA DE AMIGOS.

10 PELA MANHÃ, COMO DE COSTUME, PIPoca FOI TRABALHAR COM SUAS AMIGAS. MAS ELA ESTAVA TÃO OCUPADA ENVIANDO MENSAJENS, QUE NÃO TEMEVA ENTRA CARÇA PARA DIZER O.

11 NA HORA DA ORDEMNA, AS VACAS NÃO A ACABARAM NEM EM 20 MINUTOS DE TRÊS. E, AO ATRAVESAR A ESTRADA, ELA QUIS FOI ATROPELADA.

12 QUANTO MAIS PIPoca ENVIAVA MENSAJENS, MAIS ELA RECEBERA, E HORA TODA, A MANHÃ ENTRA.

13 NO DIA SEGUINTE, PIPoca RESOLVEU COMEÇAR SEUS FABULOSOS NOVOS AMIGOS.

14 ELA CONVIDOU TODOS ELLES PARA UMA FESTA, E ESQUECERAM O COMPLETAMENTO DE CONVIDAR SEUS AMIGOS ANTEGOS.

15 ELA FEZ UM ENVELOPE: BOLA DE CHOCOLATE E PIPoca ESPERANDO.

16 MAS QUANDO OS NOVOS AMIGOS DE PIPoca CHEGARAM, ELA VIU QUE ELLES NÃO ERAM NEM UM POCO FABULOSOS.

17 ELLES ERAM LOROS.

18 ELLES NÃO ERAM COMO BOLA DE CHOCOLATE.

19 ELLES ERAM COMER GALINHAS.

20 SOBRE DA PIPoca QUE SEUS FABULOSOS AMIGOS ANTEGOS ENVIARAM UM PLANO BRILHANTE PARA SALVARLA. E CHEGARAM BEM A TEMPO.

21 OS LOROS FLEGRAM PARA A FLORESTA E LEVARAM COM ELLES A FABULOSA MÁQUINA DE AMIGOS.

22 PIPoca ABRECEU AOS AMIGOS, E SINCA MAIS SE MENCIONOU A MÁQUINA NÃO TÁ A FABULOSA DE AMIGOS NA FAZENDA FROTOCÓ.

23 BEM, QUASE NUNCA.

24 ELA NÃO. A Fabulosa máquina de amigos. Tradução de Gil de Aquino. 2. São Paulo: São Paulo: Editora-Boa, 2014, 36 p.

**III - ATIVIDADES DE COMPRENSÃO DO TEXTO**

RESPONDA:

A) QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?

a fabulosa máquina de amigos

**IV - ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO**

A) AS SUAS PRENSSES SOBRE O TÍTULO DO TEXTO SE CORRIGIRIAM POR QUE?

B) O QUE PIPoca MORAVA?

em uma fazenda

C) POR QUE PIPoca ERA UM MODELO DE BONDAD?

ela era muito simpática

D) QUEM SÃO OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA?

ela e os outros animais da fazenda

E) QUEM ERAM OS NOVOS AMIGOS DE PIPoca?

os outros animais

G) O TÍTULO "ELLES QUERIAM COMER GALINHAS" A PALAVRA "ELLES" ESTA NO LEGAR DE:

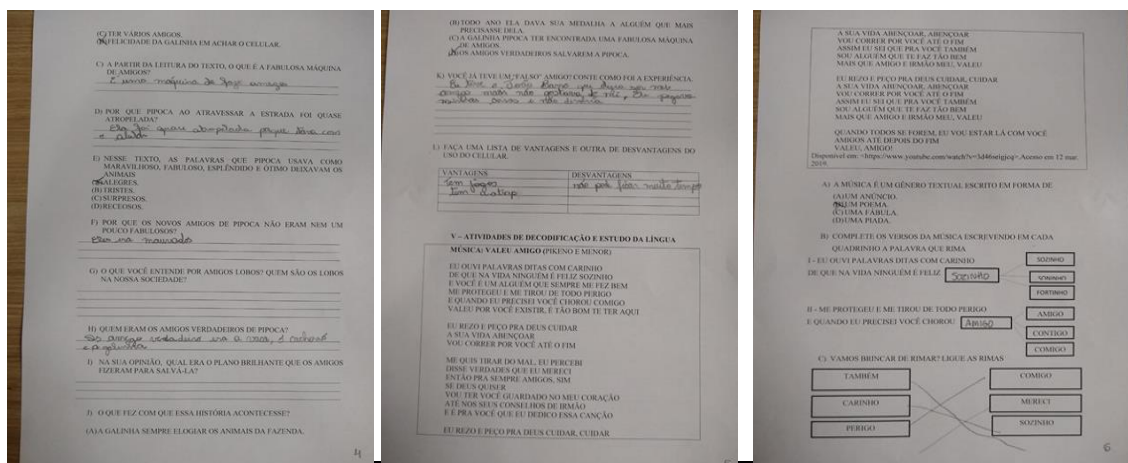
1) GALINHAS  
2) LOROS  
3) GALINHAS  
4) VACAS

H) A EXPRESSÃO "FABULOSA MÁQUINA DE AMIGOS" USADA POR PIPoca SE REFERE A:

1) GALINHAS  
2) LOROS  
3) COMPUTADOR  
4) MÁQUINA FOTOGRAFICA

I) O ASSUNTO DESSE TEXTO É:

1) AS SUAS AMIGAS ERAM TÃO SIMPÁTICAS COMO ELA  
2) O USO DO CELULAR  
3) O CUIDADO COM AS SUAS AMIGAS VIRTUAIS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É comum a reprodução de atividades centradas apenas na interpretação, o que reduz o sentido do texto apenas a conteúdos escolares e não visa à interpretação do aluno, o que entendeu sobre o texto e o que irá levar para suas práticas sociais. Essas atividades foram descartadas, passando-se a considerar a metodologia de se trabalhar mais o texto oralmente e com sequências didáticas certas, a explorar outros gêneros textuais para proporcionar aos alunos as habilidades interpretação e de compreensão e sobre os diversos discursos que circulam socialmente, assim como conscientizar para a importância de produzir e defender as suas ideias em textos com enunciados reais.

Os resultados dessa atividade sem a intervenção da professora apontaram que o aluno com DI, em geral, apresenta mais dificuldades para interpretar conteúdos abstratos (VYGOTSKY, 1991, 2007). Para sanar essas dificuldades, o professor deve criar estratégias diversas para apresentar os conteúdos propostos, com aulas mais criativas, expositivas, com recursos audiovisuais e exemplos concretos para explicar conteúdos mais complexos. Deve propor atividades adaptadas, de acordo com o conteúdo trabalhado em sala e não simplificar conteúdos ou propor atividades de leitura concentradas apenas no autor, no texto, no leitor ou na interação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2010) sem levar em conta as experiências vividas e os conhecimentos do aluno, porque isso não caracteriza uma situação de inclusão.

Esse trabalho com o projeto piloto serviu como base para as próximas atividades a serem realizadas com os participantes dois, três, quatro, cinco e seis. Esses procedimentos confirmaram que os alunos com DI apresentaram dificuldades no desenvolvimento de algumas habilidades e competências no

processo de leitura e escrita que precisariam ser trabalhadas em situações de uso o mais próximo possível do real, a envolver o emprego literário-artístico da linguagem verbal e de outras linguagens artísticas. Os resultados da primeira parte sobre a leitura de imagens mostraram que o texto deveria ser explorado para que os alunos pensem de maneira conceitual, atividades que façam sentido, para que as FPS da percepção, atenção, memória e linguagem sejam desenvolvidas de maneira intencional, por intermédio do processo de ensino.

Após finalizar a atividade de leitura de imagens com o participante “um”, iniciou-se a observação no colégio estadual com os outros participantes da pesquisa, relatada a seguir. Retoma-se o trabalho com o participante “um” no Módulo I - Intervenção, com as atividades de leitura oral e questionamentos relativos à fábula do livro infantil.

## 5.2. PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA – OBSERVAÇÃO DA SALA DE AEE

Após a etapa da pesquisa piloto, foi realizada a fase da pesquisa propriamente dita, onde arrolou-se objetos e sujeitos das análises que passamos a apresentar. Depois de informados à professora do AEE do período vespertino e assinado o termo de livre esclarecimento, iniciaram-se os trabalhos de vinte horas de observações da professora e dos alunos matriculados no AEE do colégio pesquisado, nos meses de abril e maio de 2019, sendo oito dias alternados de duas horas e meia.

Como participante da pesquisa, a professora da SRM respondeu o questionário (em apêndice), a conter perguntas semiestruturadas. Na pergunta sobre a organização e funcionamento da SRM em relação ao tempo, discorreu que os alunos estudam no período da manhã, que seria o contraturno, após as 8h20min.

Os encontros da pesquisadora com os 20 alunos consistiram em separá-los em quatro turmas: A, B, C e D, distribuídos em turmas A e B, que estudavam às segundas e quartas-feiras; turmas C e D, às terças e quintas-feiras, com quatro horas semanais, dispostos em um cronograma anexado a um armário da sala que atende os documentos legais referentes ao AEE.

A professora da turma informou que esse cronograma foi feito de acordo com as orientações da SEED-PR, a acatar o mínimo de duas horas/aulas para cada aluno. Ressalta-se que por ter um aluno com Transtorno Opositor Desafiador entre os discentes, que não faz parte da pesquisa, a professora teve que alterar o horário de dois outros alunos para atender individualmente esse aluno em específico, porque não se adequa às normas do regimento interno do colégio e também por ser dependente químico, às vezes está agressivo com os colegas. No relato, a professora revela que:

“O tempo de atendimento a cada aluno é muito pouco, geralmente trabalhamos umas 3 horas e meia com cada um na semana como na tabela, mas temos o aluno “V” que tem que fazer um trabalho diferenciado porque tem TOD, agride os colegas da sala, não tem respeito com as opiniões e muitas vezes chega drogado. Por isso tivemos que separá-los dos outros alunos, porque não deixa que os amigos estudem. Demandamos um horário somente para ele na terça-feira, das 8h20min às 10h. Algumas vezes ele vem, outros dias, não, outros vem acompanhado pelo Conselho Escolar [...] é um trabalho desgastante. Muitas vezes solicitei à avó que viesse buscá-lo [...]. Fico com pena porque outros alunos ficam com menos tempo no atendimento e sobrecarregam as outras turmas, dificultando na concentração para a realização das atividades”.

Nesse excerto, observa-se a preocupação da professora em relação ao tempo de atendimento, que não é suficiente para a demanda de alunos, pois com a remoção de alunos para outras turmas, aumentou a quantidade de alunos, o que dificulta a realização das atividades e o atendimento individualizado por conta da falta de concentração de alguns.

Isso demonstra que ainda se faz necessária a revisão das políticas públicas na área educacional no que tange ao AEE como recursos financeiros, parcerias entre educação, saúde, assistência social, criação de salas de AEE em todas as escolas que ofereçam ensino fundamental para atendimento de alunos com características diferentes e organização de serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2012).

No tocante à organização do espaço e da funcionalidade da SRM, a professora demonstrou conhecimento das documentações que demandam sobre o AEE e a própria SRM, citando alguns decretos, documentos e normatizações específicas sobre o funcionamento, atendimento e público alvo, em especial o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o AEE, e no artigo 5º, parágrafo 3º,

dispõe sobre a organização e funcionalidade com “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 1).

A SRM possui dois computadores e uma impressora, dois armários, um com materiais e jogos pedagógicos variados, outro com livros, cadernos individuais, fichários com as fichas de anamnese, planos de aula do AEE, orientações para o preenchimento dos documentos do AEE, termos de compromisso e de desistência assinados pelos pais, estudos de caso, avaliações diagnósticas, avaliações processuais e finais, entre outros.

Sobre as atribuições referidas, a professora participante do estudo explicitou que seu trabalho está centrado nas atividades direcionadas ao aluno, via SEED-PR, por cursos de formação continuada, atividades advindas de conteúdos estudados e elaborados por ela contemplando a língua portuguesa e matemática, jogos, brincadeiras e atividades diversas, mas nem sempre consegue desenvolver devido à sobrecarga de trabalho em determinados horários e o número excessivo de alunos para atender.

Entretanto, por causa do pouco tempo com os alunos, escolhe algumas questões que entende ser mais relevantes para o trabalho pedagógico, uma vez que muitas devem ser adaptadas. Além desses alunos, há outras diversidades, e segundo a professora “É impossível ofertar esse apoio pedagógico da maneira como ele é proposto pela legislação nº 04/2009” (BRASIL, 2009). Para a docente, ter que identificar as deficiências e dificuldades, elaborar e produzir materiais, organizar o tempo, recursos pedagógicos e estratégias, ao se considerar as necessidades específicas dos alunos, são tarefas que demandam tempo, dinheiro, e nem sempre ela está disponível no momento em que mais se necessita.

Nas observações, chamou a atenção o fato de alguns alunos trazerem atividades e avaliações que não conseguiam realizar em sala de aula regular e necessitavam da intervenção da professora da SRM, que deixava o projeto iniciado da formação do Núcleo de Educação para auxiliar os alunos na resolução dessas atividades, entendendo não ser esse seu trabalho como professora do AEE. Mesmo assim, conforme a professora, “Esses alunos são tão carentes de mediação nas atividades, principalmente de Matemática e Português, que faço de bom gosto”. Ainda, de acordo com a professora, “os

alunos se mostram mais confiantes em sala regular com as atividades e tarefas realizadas”.

Questionada sobre como era o trabalho com os gêneros textuais na sala de AEE, relatou a dificuldade em relacionar alguns gêneros textuais. Informou que trabalha textos em suas aulas, uns advindos da formação continuada ofertada pela mantenedora do Estado, outros retirados de livros didáticos e alguns ainda das atividades realizadas em sala que muitas vezes os alunos trazem como tarefa de casa, mas alegou desconhecimento da teoria do gênero e falta de tempo para a produção de um gênero textual, trabalhado a partir da exposição de textos temáticos e fazer as atividades de leitura, discussão e escrita e reescrita.

Ao ser indagada sobre como é trabalhada a oralidade com os alunos com DI, a professora pontuou que trabalha na conversação sobre o dia a dia dos alunos, na contação de histórias, recontos, conversas em grupos, nos trabalhos em que apresentarão para os professores da sala regular. Na observação para a pesquisa, constataram-se diversas oportunidades de trabalho com a oralidade dos alunos pesquisados. Uma que merece destaque foi a estratégia utilizada com o uso do celular quando a professora gravou o aluno com DI, muito tímido devido à gagueira, que muitas vezes sofreu bullying por outros colegas, a declamar uma poesia para um trabalho da disciplina de Língua Portuguesa. Isso foi feito no sentido de conduzir a reflexão do aluno para que percebesse o que necessitava ser melhorado em sua apresentação, tanto na fala quanto na postura, gestos e comunicação visual. Esse episódio evidencia uma barreira, motivo pelo qual o aluno se recusava a se expressar oralmente em sala.

O depoimento da professora lembra as discussões de Leal e Gois (2012) acerca do preconceito linguístico, que deve ser desenvolvido um trabalho em sala de aula para que o educando não se sinta discriminado pelo seu modo de falar. Parafraseando Leal e Gois (2012) muitas pessoas apontam dificuldades para falar em público, e para amenizar isso, as autoras destacam a relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula para se sentirem mais valorizados e produtores de cultura de sua comunidade.

A dificuldade de se expressar foi detectada pela pesquisadora em outras circunstâncias, quando em atividades de leitura de interpretação textual alguns alunos não respondiam ou diziam não saber, porque não tinham conhecimento

de refletir sobre determinados assuntos e autonomia para atuar na decodificação da mensagem ou nas respostas que exigiam uma significação maior, ou seja, de respostas que estimulassem reflexões sobre dado assunto. Assim, ainda se faz necessário potencializar a diversificação de estratégias pedagógicas para o trabalho os alunos com DI em sala de aula regular e no AEE, realizar mais intervenções por meio da oralidade, inserção de inferências para desenvolver estratégias para que esses alunos tenham uma aprendizagem.

Na observação, a pesquisadora verificou que alguns alunos com DI apresentam dificuldades com a oralidade, sendo dois dos sujeitos pesquisados que merecem destaque, um por apresentar o Transtorno de Fluência ou gagueira, enquadrado dentro do DSM-V como transtornos de comunicação, outro por apresentar muita timidez devido ao sotaque nordestino.

De acordo com a professora da SRM, é importante fazer o aluno entender que não fala errado, mas pode adequar seu discurso a depender da situação em que ocorra. A professora, na medida do possível, e segundo os textos orais trabalhados na semana de observação, como os seminários que os alunos iam apresentar na aula de arte, adaptava os trechos das pesquisas no trabalho com a oralidade. Realizava um trabalho no sentido de orientar os alunos sobre como deveriam se portar, usar o tom de voz e a forma como apresentariam.

O trabalho da professora com os alunos remete ao entendimento de Marcuschi (2010, p. 25), que define a oralidade como

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

A professora, ao ensinar a postura adequada na apresentação de trabalhos, promoveu uma prática social interativa comunicativa utilizando (mesmo sem perceber) diversos gêneros textuais de realidade sonora como: a discussão em grupos do que ficou bom e que precisa melhorar na apresentação, a fala e a escuta, o debate regrado, a exposição oral de como se daria a apresentação, dentre outros.

A última questão da entrevista com a professora foi com relação às propostas realizadas em SRM para o desenvolvimento das FPS. Esta informou: é a “mediação que realizo com os alunos, fornecendo pistas, mostrando no texto,

relendo e grifando partes no texto que muitas vezes passam despercebidas [...]”. Houve a oportunidade de verificar o trabalho com os jogos ofertados nesse atendimento, em um dia da semana que choveu e a professora usou o jogo Banco de Palavras com os alunos que compareceram.

Nesse jogo, a professora tentava fazer o aluno perceber o contato com os signos, com as palavras e com as ações na atividade de formar mais palavras, o que reporta ao trabalho de Leontiev (1978), em que se discute o processo de apropriação do conhecimento a se efetuar no decorrer do desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Do mesmo modo, o trabalho de Luria (1991) no uso da memória, que retém o que faz sentido, pois quando os alunos liam as palavras e tentavam ajudar o colega a formar outras mais, usavam a memória verbal, que “[...] é sempre uma transformação da informação verbal, uma discriminação do que há de mais substancial [...], sendo ainda uma retenção não das palavras imediatamente percebidas, mas das ideias transmitidas pela comunicação verbal (LURIA, 1991, p. 67).

Além do trabalho com a memória verbal, no jogo usaram-se a atenção voluntária, a mediação da linguagem realizada pelos colegas e pela professora, a possibilitar o desenvolvimento das FPS, as quais, para Costas (2012, p. 21), “se desenvolvem em espaços interativos de aprendizagem, através de constante apropriação e internalização de ferramentas e signos culturais”. Outros jogos também aconteceram, assim como outras inferências da professora nas atividades do cotidiano, que não são relatadas por fazerem parte de um projeto de Matemática, o que foge do objetivo desta Tese.

Cabe ressaltar que a professora da sala de recursos participou ativamente de todo o processo de pesquisa, ora assessorando a pesquisadora e alunos com o uso do computador em atividades com os participantes (que demandou maior tempo), ora assessorando os demais alunos enquanto se desenvolvia a pesquisa com os sujeitos em sala, e na participação das atividades de leitura, contação de histórias. Vibrava com cada descoberta e contribuía com discussão acerca dos teóricos trabalhados no desenvolvimento da pesquisa, associando-os a determinadas esferas do processo de ensino e aprendizado.

Em todo o desenvolvimento da pesquisa, os demais membros envolvidos (direção, pedagoga, professoras de língua portuguesa e de matemática) foram consultados e instigados sobre o processo de efetivação da pesquisa; alguns se



mostraram entusiasmados com os progressos dos alunos, outros não se abalaram com o andamento do trabalho realizado, talvez por ter que dar atenção aos muitos alunos de sala de aula.

### 5.3. SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Encerrados os dias de observação com a professora e os alunos da SRM, iniciou-se o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) chamam de apresentação da situação, o momento em que a turma “constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Para os autores, “trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais são bem distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Na apresentação da situação, a pesquisadora conversou com os alunos e professora acerca dos motivos da pesquisa, a forma como seria trabalhada e as possibilidades de sequência didática.

Como estratégia para a aula, a pesquisadora chegou com uma mala de viagem com vários livros infanto-juvenis, gibis e revistas; reportou que chegara de um país longínquo e tinha um tesouro precioso que ia transportá-los a lugares onde a imaginação alcançasse e deixou que os alunos os manuseassem.

No meio dos livros, foi colocada uma caixa de presentes com três livros de fábulas, a serem os presentes que a pesquisadora ofereceria aos alunos na aula do dia. Para isso, fariam uma roda de conversa, no primeiro dia, com dois participantes da pesquisa. No outro dia, com outros três participantes. A pesquisadora organizou uma roda de conversa questionando: a) O que você entende por fábulas?; b) Já ouviu ou leu alguma fábula?; c) Onde podemos encontrar as fábulas?; d) A quem se dirige a fábula? Esses questionamentos favoreceram o levantamento dos conceitos cotidianos que os alunos já possuíam em relação ao gênero textual fábula, o que Vygotsky (1988) denomina nível de desenvolvimento real.

Como respostas a esses questionamentos, os participantes “quatro” e “cinco” deram respostas negativas nas questões: onde podemos encontrar as fábulas e a quem se dirige as fábulas. O participante quatro limitou-se a dizer:

“não sei” e o participante “cinco”: Não sei, acho que é história de bichos”. O participante “quatro” já ouvira fábulas e citou a da cigarra e a formiga. Os participantes “dois”, “três” e “seis” demonstraram conhecimentos sobre fábulas, como as que se referiam à tartaruga e ao coelho, trabalhada no ano passado pela professora de Língua Portuguesa. O participante “três” lembrou que a fábula possui uma moral, mas não soube dizer qual era. Na questão “a quem se destina”, obtiveram-se as respostas: “não sei” – participante “quatro”; “aos animais” – participante “dois”; “acho que pra crianças ou pessoas desobedientes que não entendem” – participante cinco. Essas falas apontam os possíveis conhecimentos que os alunos possuem e mostram seu nível de desenvolvimento real.

Na apresentação da situação, três alunos conheciam o gênero fábula e dois não, o que permitiu a identificação das hipóteses sobre o gênero textual, quais conhecimentos estão consolidados, os avanços do trabalho realizado. Além disso, é o momento de interação pela colaboração de uma pessoa mais experiente e a troca entre seus pares, que possibilita ao docente refletir sobre o texto e adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades que se configuravam no avançar das atividades.

Após o trabalho oral sobre a apresentação da situação do que os alunos sabiam sobre as fábulas, ainda na roda de conversas na sala do AEE, a pesquisadora entregou aos participantes três fábulas impressas em papel sulfite: A morte da tartaruga, de Millôr Fernandes; O cavalo e o burro, de Monteiro Lobato, e A raposa e a uvas, de Esopo. Assinalou que eram de fabulistas de épocas diferentes e que deviam ficar atentos aos feitos das personagens e às possíveis mensagens das fábulas.

Tais fábulas foram escolhidas quando a pesquisadora se reuniu com a professora do AEE para sistematizar os trabalhos com os alunos. A intenção era trabalhar a oralidade, a visão de mundo dos alunos por meio da intertextualidade entre fábulas consagradas de fabulistas de épocas distintas.

O trabalho se concentrou nas fábulas conhecidas como a do cavalo e o burro; a raposa e as uvas e uma contemporânea que a maioria dos alunos desconhecem, A morte da tartaruga. Essas fábulas foram digitadas e entregues aos alunos no dia da intervenção pedagógica.

A pesquisadora contextualizou Millôr Fernandes, autor da fábula “A morte da tartaruga” e Monteiro Lobato, autor do texto “O cavalo e o burro”. Fez a leitura expressiva em voz alta, com ritmo, entonação e observou que os participantes “três” e “seis” emitiram juízos de valores em relação ao comportamento do menino dono da tartaruga alegando: “Falta de consideração, ele não gostava da bichinha!” e “Ele queria saber de chorar, e não se alegrar que ela estava viva”, o que foi argumentado pela pesquisadora que é muito importante o leitor dar sua opinião sobre o texto porque mostra o quanto proporcionou de interação e de entendimento.

No trabalho com a terceira fábula, a de Esopo, a pesquisadora propôs a leitura compartilhada, fazendo a voz do narrador e os participantes a voz da personagem e a leitura da moral da fábula. Solicitou a estes que imaginassem ser o coelho e lessem com voz de desdém, explicando que em uma leitura com falas de personagens deve-se fazer um timbre próprio que represente o personagem e citou como exemplo as falas dos burros na leitura anterior, interpretadas pela pesquisadora.

A professora do AEE citou exemplo a fala de tartaruga que poderia ser feita com voz arrastada, de leão que deve ser forte, de ratinho, mais fraca, interpretada com voz baixa. A pesquisadora percebeu que os participantes “dois”, “três” e “seis” se esforçavam para fazer a voz do coelho, muitas vezes rindo, outras tentando melhorar os padrões entoacionais da leitura. Observou ainda que os participantes “quatro” e “cinco” apresentavam dificuldades na leitura quanto à decodificação de algumas palavras, talvez porque não tiveram acesso, envolvimento e participação em atividades de leitura e escrita.

Esse momento de leitura das fábulas evidenciou a mediação do adulto ou da criança mais habilidosa no desenvolvimento da fala, da oralidade, da exposição de ideias e compreensão do que foi lido. Cabe ressaltar que o participante “um” não realizou essa atividade por estudar em outra escola e se encontrar no período de avaliações.

A seguir, a pesquisadora retomou as fábulas explicando os elementos composicionais comuns ao gênero, como narrador, diálogos em discursos direto ou indireto, mostrando oralmente os discursos nos textos; explicou que as personagens geralmente são animais com características humanas que despertam a atenção sobre situações cotidianas, sempre com um fundo moral,

espaço, enredo e tempo. Utilizou-se da fábula “A raposa e as uvas”, digitada em letras maiores e coladas no papelógrafo, com linhas enumeradas para os alunos perceberem os elementos mais aparentes da narrativa e a construção composicional.

Iniciou perguntando aos alunos a indicação da marca do tempo e espaço, a que o participante “dois” alegou ser há muito tempo, expresso na linha 1. A pesquisadora afirmou que a indicação do tempo é vaga e imprecisa, como explanado pelo aluno, e circulou no texto com canetinha verde.

A pesquisadora, a fim de incitar reflexões a respeito do tempo e lugar, afirmou que todas as fábulas apresentam o lugar (espaço), que é o ambiente onde se desenvolvem o enredo; e o tempo, que pode ser cronológico, com marcas temporais ou psicológicas das personagens. Nesse momento, o participante “três” levanta a mão e disse saber onde acontece a história da raposa: “Eu sei, a raposa está num parreiral igual à do meu tio em Marialva”. A pesquisadora confirma a resposta e anuncia que a cidade de Marialva é conhecida como a capital da uva, complementada pela fala do participante “seis”: “Por isso tem um cacho de uva enorme perto do viaduto”.

Nesses diálogos, a incitação da pesquisadora mobilizou os participantes à resposta, levando-os a dirigir suas funções psíquicas para a realização da atividade e também ao compartilhamento dos conhecimentos culturais da cidade de Marialva.

A seguir, a pesquisadora perguntou como era o discurso na fábula, direto ou indireto. Como ninguém se pronunciara, explicou que o discurso traz a voz do narrador, e pode ser direto (quando o narrador participa da história, estando em primeira pessoa) e indireto (quando o narrador está na terceira pessoa). Leu a linha cinco: “Como não havia ninguém à vista, a raposa entrou sorrateiramente no parreiral” e perguntou se o narrador aparecia contando o texto ou se aparecia como personagem do texto. O participante “seis” pontuou que o narrador falava da raposa, e o participante “dois” assinalou que: “ele não aparece, senão seria eu entrei sorrateiramente no parreiral”. A pesquisadora confirmou as falas e sublinhou em vermelho as linhas 1, 2, 5, 7, 11 com a presença do discurso indireto do narrador.

Após, indagou aos alunos: “O texto também traz o discurso direto da personagem, alguém sabe em qual linha está presente a fala da raposa?”. O

participante “dois” disse que era a linha 7, onde estava escrito: “ela pulou, errou, tornou a pular”, mas, foi empurrado pelo participante “três”, que muito afoito para responder, levantou-se e apontou no cartaz a linha 11, afirmando: “Tá aqui, ó!”, fazendo a leitura do trecho em que a raposa desdenha as uvas. A pesquisadora pediu para ele circular a fala da raposa no cartaz e ensinou que aparece o narrador em terceira pessoa na fala da personagem, por meio de aspas.

A pesquisadora continuou a aula e inquiriu os alunos sobre as características da raposa presentes no texto, e alguns participantes oralizaram ser solitária, magra, cansada, zangada, assinaladas pela pesquisadora no papelógrafo. Explicou ainda que a adjetivação tem papel importante na construção de sentido do texto porque caracteriza a personagem.

A seguir, a pesquisadora trabalhou a situação problemática (situação de conflito), indagando aos participantes: “toda narrativa tem uma situação de conflito, que desestabiliza a personagem, vocês sabem dizer qual é?”. O participante “três” ergueu a mão e disse: “Eu sei, é que as uvas estavam muito altas e ela não vai conseguir pegar”. A pesquisadora confirma a resposta e assinala no papelógrafo em azul.

Nesses diálogos, a incitação da pesquisadora mobilizou os participantes à resposta, levando-os a dirigir suas funções psíquicas para a realização da atividade e também ao compartilhamento dos conhecimentos culturais da cidade de Marialva.

Por fim, a pesquisadora ensinou que a fábula sempre tem uma moral, mas nem bem terminou de falar, o participante “cinco” correu e apontou no papelógrafo: “quem desdenha quer comprar”. A pesquisadora riu do desempenho do aluno e perguntou o que ele entendera sobre a moral, mas este não soube dizer, assim como os demais também não souberam.

A princípio, a pesquisadora acreditou que os alunos não souberam a resposta devido à palavra “desdenha” e explicou que era uma palavra nova para eles, pegou o dicionário e leu o significado: tratar com desprezo, recusar ou repudiar. Mas os alunos não conseguiram abstrair a informação, e então a pesquisadora ilustrou com o seguinte exemplo:

“Um dia, eu estava passeando pelo centro e vi uma loja lotada de pessoas porque tinha uma promoção de blusas para o inverno. Tinha uma mulher que pegou a blusa que eu queria tanto. Peguei uma outra blusa na mão e puxei assunto com a mulher

falando que as cores vermelha e azul estariam na moda nesse inverno, e que a cor cinza estava fora de moda. A mulher olhou para sua blusa e a devolveu à banca, onde rapidamente a peguei e passei no caixa para pagar. Eu desdenhei a blusa, falando que era fora de moda e a peguei porque a queria para mim”.

Como ninguém se pronunciara, a pesquisadora disse que o exemplo da blusa é muito parecido com a da raposa, como as uvas estavam altas e a raposa não conseguia pegar, desdenhou, ou seja, repudiou, não quis mais, falando que estavam verdes, o que foi confirmado pelo participante “dois”: “igual a tua blusa, professora, você falou que a cor estava fora de moda só para a mulher jogar e você pegar”. A fala do participante “dois” mostra que se apropriou do conceito da palavra “desdenhar”, mas os demais alunos mostraram que não se apropriaram do conceito trabalhado na moral da fábula.

Após a leitura e explanação sobre a fábula, os alunos discorreram sobre as personagens e fizeram uma atividade de apontaram oralmente o arranjo composicional de elementos da estrutura narrativa, explicitada no Quadro 4 com o objetivo de familiarizá-los com a forma e a linguagem do gênero, a ampliar o seu repertório, além de elencar as semelhanças encontradas nas três fábulas com os textos colados no caderno de cada um.

A pesquisadora colou na parede um quadro de semelhanças entre as fábulas para que os alunos indicassem os elementos que apareciam nas três histórias lidas: A morte da tartaruga, A raposa e as uvas e O cavalo e o burro.

**Quadro 4:** Atividade de semelhanças entre as fábulas

1	São narrativas com começo, meio e fim.
2	São textos descritivos, descrevendo locais, personagens e paisagens.
3	São histórias de contos de fada, com bruxas e princesas.
4	Todas têm uma lição de moral no final.
5	Os animais da história têm comportamentos humanos.
6	Os animais da história apresentam comportamentos próprios da espécie animal.
7	O narrador está na 1ª pessoa.
8	O narrador está na 3ª pessoa.
9	Os textos apresentam tempo e lugar de acontecimento da história.
10	Os textos não especificam tempo e lugar.
11	Tem situação problemática, um acontecimento com uma situação de conflito.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nessa atividade, verificaram-se os conhecimentos dos participantes sobre as particularidades do gênero fábula. Os alunos tiveram dificuldades em apontar a pessoa do narrador (itens 6 e 7) e os participantes “dois”, “quatro” e “seis” não souberam dizer se os textos apresentavam tempo e lugar (item 10). Isso revela

que a escola tem trabalhado minimamente a contação de histórias, os variados tipos e narrador, o foco narrativo em primeira ou terceira pessoa, que resulta em tipos de narrador distintos como narrador personagem, narrador observador e narrador onisciente.

Todos os participantes relataram que as fábulas lidas têm começo, meio e fim (item 1). Se são textos descritivos (item 2) a descrever locais, personagens e paisagens, somente os participantes “dois”, “três” e “cinco” assinalaram o item no cartaz. O sujeito “seis” sinalizou tratar-se de histórias de contos de fada (item 3), com bruxas e princesas.

Os participantes pesquisados, com exceção do sujeito “quatro”, apontaram a questão da moral no final da história (item 4). Quanto à caracterização humana dos animais (item 5), somente os participantes “dois” e “quatro” a assinalaram; os demais relataram que os animais da história têm características próprias da espécie animal (item 6), e o participante “cinco” demonstrou dúvida quanto às características, se animais ou humanas.

A pesquisadora observou essas dificuldades e retomou os textos mostrando que todas as fábulas trazem a moral no final, que no caso da tartaruga a moral é “O importante não é a morte, é o que ela nos tira”, justificada pela professora do AEE como o sentimento de tristeza que fica quando morre alguém querido. A fábula do cavalo e do burro com a moral da história: “Devemos ser justos com nossas obrigações, pois o egoísmo não nos leva a lugar algum”, que assim como aconteceu com o cavalo mais cedo ou mais tarde nossas ações podem nos trazer sérios problemas. E por último a fábula do coelho com a moral: “Quem desdenha quer comprar”, que quando se despreza muito alguma coisa é porque realmente a quer e não consegue.

No que tange à tipologia, alguns participantes já ouviram falar e fizeram atividades de língua portuguesa, talvez por estarem no oitavo ano e terem estudado os gêneros textuais narrativos, com ênfase no foco narrativo como contos e romances. Os participantes “dois”, “quatro” e “cinco” apontaram o narrador na primeira pessoa (item 7) na tabela. Já, o participante “três” apontou o narrador na terceira pessoa (item 8) e o participante “dois” apontou duas vezes, assinalando que nas fábulas os narradores aparecem na 1ª e 3ª pessoa. O participante “seis” não quis apontar, o que revela o fato de os alunos apresentarem dificuldades de entender o papel do narrador do texto, não

compreenderem que a fala da personagem é um discurso, que pode ser direto ou indireto, e que há necessidade de se trabalharem situações desencadeadoras de aprendizagem.

Com esses resultados, a pesquisadora solicitou a atenção dos participantes em acompanhar algumas leituras de linhas enumeradas nas duas outras fábulas, nas quais se faziam presentes as vozes das narrativas, aquelas que contavam a história. Mostrou, por meio da leitura e do auxílio da professora do AEE, partes do texto; na fábula da tartaruga, o narrador contando o que aconteceu exemplificado nos excertos: “O menininho foi ao quintal e voltou chorando”; “A mãe disse que comprava outra” e “O pai correu pro quintal e constatou que era verdade”.

No texto do “Cavalo e o burro”, com exceção do participante “seis”, todos afirmaram que havia diálogo devido aos travessões. A pesquisadora pontuou que na fábula havia marcas do narrador que contava a história em terceira pessoa no excerto: “Cavalo e burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo, contente da vida, folgando com a carga de quatro arrobas, e o burro – coitado! gemendo sob o peso de oito” e que também tinha marcas da fala dos animais pontuadas com o travessão como no enxerto: – “Não posso mais! Essa carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmanamente, seis arrobas para cada um”.

A pesquisadora mostrou a presença de travessão e aspas em vários trechos das fábulas que demonstravam o discurso direto, fazendo a leitura oral nas linhas enumeradas para facilitar a leitura dos alunos, e pontuou que na fábula trabalhada há presença do narrador onisciente ou narrador em 3<sup>o</sup> pessoa. De acordo com Gancho (2002. p. 19), este “fica fora dos fatos narrados, [...] suas características principais são: a) a onisciência: sabe tudo sobre a história; b) onipresença: está em todos os lugares da história num discurso indireto”. Nessa interação, observou que dois alunos participantes “dois”, “três” e “quatro” construíram o conceito de narrador, mas não foi possível com os participantes “cinco” e “seis”, que demonstraram certa impaciência na resolução das atividades, a desejar sair logo para o intervalo escolar.

Na questão 9, sobre tempo e lugar do acontecimento da história, somente os participantes “três” e “cinco” apontaram a atividade; os demais apontaram o item 10, que os textos não especificavam tempo e lugar. Na questão 11, sobre



uma situação conflito, com exceção do participante “quatro”, todos apontaram a atividade. Para facilitar a visualização da atividade inicial, os dados são reunidos no Quadro 5, a salientar a ausência do participante “um”, que não participou da atividade.

**Quadro 5:** Tabulação dos dados dos participantes

Participantes	Semelhanças entre as fábulas assinaladas pelos participantes										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
“um”											
“dois”	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X
“três”	X	X	-	X	-	X	-	X	X	-	X
“quatro”	X	-	-		X	-	X	X	-	X	-
“cinco”	X	X	-	X	-	X	X	-	X	X	X
“seis”	X	-	X	X	-	X	-	-	-	-	X

**Fonte:** Legenda: X apontou; - não apontou. Elaboração da pesquisadora.

Os dados do Quadro 5 mostram a defasagem dos alunos com DI da pesquisa em compreender o arranjo composicional, isto é, as formas de organização textual, muito mais trabalhado nos Anos Iniciais, a constituir elementos de gêneros textuais presentes no cotidiano dos participantes (BRASIL, 2017). Apontam também as dificuldades quanto aos seguintes aspectos comuns à estrutura composicional da fábula: foco narrativo de 1ª pessoa; personagem-narrador ou 3ª pessoa; narrador onisciente; sem definição de tempo e o espaço, termina sempre com uma moral da história, geralmente é uma narrativa curta, os personagens geralmente animais apresentam comportamentos humanoides, tem conflitos, etc.

O fato de alguns alunos não assimilarem a moral da fábula indica, segundo Leontiev (1978), que o indivíduo somente entra em atividade de aprendizagem quando sente necessidade de realizar a atividade, um motivo. Nas palavras do autor

“Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo facto de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objecto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 296).

Diante do conceito de atividade de Leontiev, faltou a aplicação desse motivo com ações concretas, o sentido para o aluno aprender visando a

desenvolverem as capacidades de reflexão e abstração, ou seja, de fazer atuar na ZDP.

Essa atividade de apresentação da situação remete a Vygotsky quando adverte para a necessidade de trabalhar a ZDP, a qual define como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Ao fazer referência à ZDP, Vygotsky chama a atenção para o trabalho do professor, o qual deve valorizar não somente a capacidade de seu aluno em realizar tarefas sem intervenções, como também o tempo que este pode realizá-las com ajuda. Esse fato foi observado durante a pesquisa, quando, por muitas vezes, um aluno que compreendia os enunciados da questão ou do pesquisador se irritava com a demora da resposta do colega. Também houve momentos em que o participante que tinha uma idade mental superior não conseguia solucionar uma questão e o colega que apresentava maior dificuldade o auxiliava.

A atividade inicial permitiu à pesquisadora identificar as dificuldades que precisam ser consideradas para a compreensão do gênero fábula, tais como a pessoa do narrador, o tempo e o lugar do acontecimento da história, a situação de conflito e a moral. Na tentativa de verificar os conhecimentos espontâneos dos participantes, aplicou-se mais uma atividade nessa etapa de apresentação da situação no intuito de reconhecer os conhecimentos já consolidados pelos alunos e, por conseguinte, os conceitos que ainda demandavam ser trabalhados.

Desse modo, ao analisar o resultado dessa atividade, elaborou-se um resumo pautado no trabalho de Terra, Ernani e Nicola (1997), o qual foi colado no caderno dos alunos; a pesquisadora ainda pediu que dois alunos lessem o resumo em voz alta, ressaltando que iriam usá-lo várias vezes para consulta no trabalho com as fábulas.

#### **Quadro 6:** Resumo da estrutura de uma fábula

**NARRAÇÃO:** É o relato de um fato, de um acontecimento, em que atuam personagens.

**ENREDO:** É a estrutura da narrativa, o desenrolar dos acontecimentos, tecer, entrelaçar os fatos.

**NARRADOR:** É aquele que narra os acontecimentos. Quando o narrador participa das ações como personagem, temos uma narrativa em primeira pessoa. Nesse caso,

é importante notar que tudo o que o leitor sabe chega pelo olhar e pela interpretação do personagem-narrador. Quando o narrador não participa dos acontecimentos, mas observa tudo o que ocorre, temos uma narrativa em terceira pessoa. Neste caso, o narrador sabe de tudo, “lê” inclusive sentimentos e pensamentos dos personagens, sendo chamado de onisciente (aquele que tem ciência de tudo).

**FOCO NARRATIVO ou PONTO DE VISTA:** Determinará o ângulo pelo qual o narrador observará os fatos, por qual “modo de olhar” o leitor tomará conhecimento deles.

**PERSONAGENS:** São os seres que atuam, que vivem os acontecimentos. O personagem principal é o protagonista; aquele que se opõe ao protagonista é o antagonista.

**AMBIENTE:** É o espaço, o cenário por onde transitam os personagens e se desenrolam os acontecimentos.

**TEMPO:** É a época, o momento em que os fatos acontecem.

**Fonte:** TERRA, Ernani e NICOLA, José de. **Gramática, Literatura & Redação para o Ensino Médio.** São Paulo: Scipione, 1997, adaptação da pesquisadora.

Em outro momento de aula, retomaram-se as fábulas “A raposa e as uvas”, de Esopo, e o “Cavalo e o Burro”, de Monteiro Lobato, que foram digitadas na folha de sulfite. A pesquisadora leu as duas fábulas, e os questionou sobre quais características os animais apresentam em comum aos seres humanos. Em suas respostas, os alunos disseram que alguns “se acham mais espertos que os outros” (participante “dois”); “a raposa é esperta e sempre se dá bem em todas as situações” (participante “três), ainda mencionando o filme “Zootopia” como exemplo, o que demandou certo tempo de aula, porque os alunos queriam contar o enredo do desenho. Ao citar o filme, suscitou nos participantes a vontade de falar sobre a vida das personagens, como a raposa enganava a coelhinha, propiciando o desenvolvimento das FPS.

Essa analogia ao filme lembrou Vygotsky (1987), quando afirmou que desde o nascimento a criança vivencia diversas experiências em seu grupo social, como valores, ideias e aprendizagens, levando à formação de conceito (no caso da coelha esperta do filme e a relação com a raposa), imprescindível no desenvolvimento das FPS, as quais, por seu turno, exigem atenção, raciocínio e memória lógica.

Após ouvir os participantes discorrerem acerca do filme, a pesquisadora os questionou sobre o espaço e o tempo, e o participante “dois” respondeu: “A história aconteceu na cidade de Zootopia e a coelha que não lembro o nome

queria ser policial”. O participante “cinco” mencionou o nome do filme e o nome da cidade. Ao serem indagados sobre o tempo em que acontecera a história, o participante “quatro” respondeu: “acho que é agora, porque usam roupas normais”. Essas falas demonstram que os alunos inferiram na percepção do espaço e do tempo por meio de eventos do cotidiano da cidade, pelos pensamentos e atitudes dos personagens que devem ser analisados juntos para a compreensão da história.

Ao retornar à discussão das fábulas, a pesquisadora entregou o texto da fábula “A raposa e as uvas” e solicitou para que os alunos formassem duplas, e cada um lesse a fábula em silêncio ressaltando no texto as solicitações que a professora da turma faria e poderiam conversar com os colegas se tivessem dúvidas.

Como três participantes se encontravam no primeiro horário de atendimento e dois participantes no segundo horário, o trabalho foi realizado em dupla, em que um aluno faria a intervenção na atividade do outro para verificar se o colega atenderia as solicitações da professora. No primeiro horário, o participante “quatro” ficou sozinho e fez dupla com a professora da SRM, que tentou não intervir com frequência na atividade, e solicitou diversas vezes que a aluna interagisse na conversa dos colegas na resolução.

Essa atividade foi embasada nos estudos de Vygotsky (1984) referentes à ZDP, ao apontar “que tanto o adulto quanto o parceiro mais experiente exercem importante papel no desenvolvimento da criança, pois auxiliam na resolução de problemas que a criança não consegue, de forma autônoma, solucionar” (ZANELLA, 1994). Assim, na concepção de Vygotsky, “há a concepção de que o participante menos experiente necessariamente aprende, seja na interação com um adulto, seja na interação com um parceiro mais experiente” (ZANELLA, 1994). Com isso, desejou-se observar os frutos dessa interação entre os pares.

A pesquisadora inquiriu os participantes acerca da moral da fábula “A raposa e as uvas” e lembrou o episódio da blusa e da palavra desdenhar. O participante “dois” foi quem mais se aproximou do entendimento da moral ao inferir: “é porque ele queria tanto e não conseguiu o que queria, acabou desistindo e ficou com vontade”. O participante “três” apontou: “porque ela desistiu logo”, que foi concordado com o participante “quatro”. Os participantes “cinco” e “seis” alegaram não saber.

Na observação da atividade, percebeu-se a necessidade de aprofundar o estudo relativo ao tema da fábula e a sua moral, conceitos não assimilados pelos participantes, como destacado nas falas dos alunos. Por outro lado, ao serem inquiridos sobre o tema e o significado das morais das fábulas trabalhadas, os alunos se resumiram a contar as histórias, cujos excertos são transcritos:

- Participante “dois”: “Gostei da raposa, mas fiquei com pena porque que ela não comeu as uvas que tanto queria...ela tentou tanto, por isso falou que estavam verdes”. O tema é... “não sei, mas a moral é que a raposa queria as uvas, mas não comeu”.

- Participante “três”: “Eu falei que tinha lição de moral...tá parecendo minha mãe falando quando eu faço coisa errada. Esse do burro é demais!” Alegou que o tema era o egoísmo do cavalo e a moral era o sofrimento sobre quando se faz coisas erradas.

- Participante “quatro”: “Eu fiquei com dó do cavalo...ele...ele...morreu! Não...não...foi o burro” (não soube dizer o tema e nem a moral).

- Participante “cinco”: “Não gostei de nenhuma... todos eles saíram mal na história” (não soube dizer o tema e nem a moral).

- Participante “seis”: “Você nunca gosta de nada. A raposa saiu-se bem, não morreu igual aos outros bichos” (também não soube dizer o tema e nem a moral).

Nessas falas, observa-se que os alunos conseguiram identificar que as fábulas são protagonizadas por animais, com um desfecho moralizante, apesar de que alguns não souberam explicar o tema, a associá-lo ao título do texto e a moral a trechos das histórias. Vygotsky (1988) pontua que cada pessoa tem maneiras diferentes de construir e internalizar os conceitos, por isso é importante ouvir todos. A abordagem deve ser “feita de maneira holística (ampla) e o cotidiano é sempre em movimento, em transformação” (VYGOTSKY, 1988, p. 43), mais visível nos participantes “dois” e “três”, ao apresentarem maior participação e compreensão do texto nos processos de construção de novas FPS.

Na tentativa de solucionar essas lacunas referentes ao tema e à moral, apresentaram-se as seguintes atividades aos alunos em outro dia de aula, para responderem oralmente como se estivessem em um programa de auditório com perguntas e respostas individuais. A pesquisadora e a professora da sala de

recursos perguntavam oralmente aos alunos, que poderiam responder de forma oral e, caso sentisse necessidade, poderiam olhar nos cartazes colados na parede para responder a letra correspondente à pergunta. Essas atividades foram retiradas do livro “Português Linguagens – Passando a limpo” ano – 5º de Cereja e Magalhães (2014).

1- Qual das frases traduz a ideia principal da fábula da Raposa e as uvas de Esopo?

A- As tentativas frustradas da raposa quanto ao que queria.

B- A mentira tem pernas curtas.

C- Quem não tem o que deseja, sente inveja dos outros.

D- A raposa não queria comer as uvas.

2- Qual das frases traduz a moral da fábula “A raposa e as uvas”?

A- É fácil desdenhar daquilo que não se alcança.

B- A raposa não queria as uvas verdes.

C- Devagar se vai ao longe.

D- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

3- Qual das frases traduz a ideia principal da moral do texto “O cavalo e o burro”?

A- Uma pessoa frustrada não sabe fazer um bom julgamento.

B- O egoísta pode acabar vítima do próprio egoísmo.

C- Uma pessoa malsucedida acaba tirando conclusões erradas.

E- O burro queria ser um cavalo.

4- Qual das frases traduz a ideia principal da moral da fábula “A morte da tartaruga”?

A- O garotinho, após descobrir que a tartaruga estava viva, quis matá-la para que pudessem dar continuidade à ideia do funeral.

B- O garotinho era maldoso e queria só matar a tartaruga.

C- O garotinho estava cansado de chorar e queria fazer logo o enterro da tartaruga.

D- O garotinho só queria chamar a atenção dos pais.

- 5- Qual o assunto central tratado na fábula “A morte da tartaruga”?
- A- A preocupação da mãe em não acordar o pai.
- B- A necessidade de não fazer um funeral a uma tartaruga.
- C- O equívoco provocado em relação à morte da tartaruga.
- D- O choro incessante do garoto em relação à morte da tartaruga.

O Quadro 7 resume as respostas dos sujeitos participantes nessa atividade sobre tema e moral.

**Quadro 7:** Resumo das respostas dos participantes sobre tema e moral

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>AT. 1</b>	<b>AT. 2</b>	<b>AT. 3</b>	<b>AT. 4</b>	<b>AT. 5</b>
“dois”	A	B	B	C	C
“três”	B	A	A	B	D
“quatro”	A	B	C	C	C
“cinco”	C	B	A	A	B
“seis”	A	A	A	C	B

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

Nessa atividade, as respostas corretas são: 1) A; 2) A; 3) B; 4) A; 5) A. O participante “dois” acertou as atividades 1 e 3 e ficou bravo com o participante “quatro” que errou a atividade 3, pois ele tinha certeza da resposta e ainda disse “você é muito egoísta, não ouve a gente!”. Ele queria que o amigo acertasse a maior quantidade, porque, segundo ele, “o exercício estava fácil!”, mesmo tendo marcado errado as outras três questões. O participante “três” acertou apenas uma questão sobre a moral. O participante “quatro” acertou duas questões, mas demonstrou dúvidas quanto à última questão. O participante “cinco”, a princípio, não queria fazer a atividade, mas foi animado pelos colegas e pesquisadora, acertando uma questão. O participante “seis” também acertou duas questões.

Na análise do processo e dos resultados de erros e acertos dos alunos, surgiu a seguinte questão: Acertar significa aprender? No decorrer da atividade, observou-se que os participantes ficavam empolgados quando acertavam, talvez sentindo-se como se realmente estivessem em um programa de auditório, mas

em determinadas perguntas ficavam em dúvidas e “chutavam” as respostas, sem aprender aquele conteúdo, sem que a aprendizagem impulsionasse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso remete à concepção de Vygotsky:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p.101).

A atividade mostrou que os acertos serviram como instrumento apenas para motivar os alunos a prosseguirem nas tarefas, aumentando o individualismo e a competitividade, e não a valorização dos processos mentais e do desenvolvimento aprendizagem. Constataram-se muitas dúvidas dos alunos quanto à resolução da atividade, pois demonstravam confusão com a ideia central e a moral da fábula. Na conversa com a professora da sala de recursos, surgiu a ideia de apresentar o vídeo das duas fábulas na sala de informática para refacção da atividade. O participante “cinco” não gostou de refazer a atividade, alegando cansaço, como outras vezes no decorrer da pesquisa. Nessa nova tentativa, os participantes “dois” e “quatro” acertaram três questões; os participantes “três” e “seis” acertaram duas questões e o participante “cinco” acertou uma.

Esses resultados trouxeram reflexões quanto à dificuldade dos alunos na interpretação de textos, muitas vezes por não saberem o significado das palavras, construir sentidos, interpretar os gêneros textuais, oralizar o que entenderam, talvez por ter sido trabalhadas três fábulas de uma só vez, o que se reflete nas notas das avaliações, sejam internas ou externas à escola. Segundo as DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), o aluno, ao fazer uma leitura mais profunda do gênero trabalhado, é capaz de enxergar as ideias implícitas, podendo depreender as reais intenções de cada texto. Por isso, pensou-se em trabalhar apenas uma fábula com sequências didáticas via mediação de instrumentos com a função de regular as ações sobre os objetos e os signos e sobre o psiquismo dos participantes, o que proporciona o desenvolvimento das FPS.



Essa experiência remete a Vygotsky (1998, p. 75) quando afirma “que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras”, isto é, a complexificação do pensamento se dá pela ação da linguagem, se constitui da, pela e na linguagem, ou ainda quanto maior o grau de generalizações, mais sofisticada será a forma de pensar da criança que se expressa na palavra.

Com essa constatação, tornou-se viável uma proposta de trabalho com a interpretação de uma fábula atual, denominada “A fabulosa máquina de amigos”, o que demandaria um certo tempo de atividades na SRM, a terem os alunos filmados e fotografados nessas atividades.

#### 5.4. LEITURA DE IMAGENS COM OS OUTROS PARTICIPANTES DA PESQUISA - 3ª ETAPA - PRODUÇÃO INICIAL

Após o término do trabalho com o aluno do projeto piloto, o participante “um”, a pesquisadora se reuniu com as pedagogas do colégio estadual, com três professoras da disciplina de Língua Portuguesa das salas regulares e a professora da SRM para analisar o trabalho realizado sobre a compreensão do texto desse participante de forma não verbal e traçar novos encaminhamentos para a continuação da pesquisa. Aqui, cabe reiterar que todo o trabalho realizado tanto com o participante piloto quanto com os demais foram repassados para o conhecimento da comunidade escolar envolvida (direção, pedagogas e professoras de Língua Portuguesa e da SRM), que acompanharam as atividades, dividiram angústias sobre as habilidades básicas de aprender a ler, compreender e interpretar um texto, avanços e retrocessos. Todavia, não servirão de análise para esta Tese porque não se configuram participantes para a coleta de dados.

Uma das sugestões da equipe pedagógica acatada foi a realização desse mesmo procedimento com outros alunos de idades e séries diferentes, também frequentadores da SRM, denominados participantes “dois”, “três”, “quatro”, “cinco” e “seis”.

A atividade aplicada tinha por objetivo desenvolver nos alunos a fruição pela leitura de imagens, analisar os detalhes visuais da imagem, as quantidades

de informações ali presentes e formar conceitos próprios a partir de suas experiências. Na análise das ilustrações do livro “A fabulosa máquina de amigos”, é possível entender como as experiências prévias de apreensão da realidade como ato dialógico interlocutivo e os preceitos dos participantes se comportam ao internalizar os sistemas simbólicos e fazer a mediação desses com o mundo e com os homens.

O trabalho foi realizado inicialmente na SRM, mas devido à presença constante de outros alunos no mesmo horário da pesquisa, a interferir nas respostas dos participantes pesquisados, fez-se necessário levá-los para outra sala do colégio para continuar as aplicações das atividades com os alunos sentados em círculo.

O processo de realização da leitura de imagens se deu da mesma forma que com o participante “um”. A pesquisadora coordenou as sessões e anunciou que faria uma “leitura de uma história só com imagens” e que os alunos ir deveriam ir “narrando o que estava acontecendo”, e à medida que os avançavam as imagens, havia questionamento e discussão sobre o que estava sendo representado. Evidentemente, algumas falas dos alunos se sobrepunham, havia trocas, discussões, divergências e observações que nem sempre puderam ser resgatadas e unificadas, porque poderia se perder o ritmo da narrativa e as condições de interesse do trabalho conjunto.

No decorrer dessa intervenção, abordaram-se as páginas do livro referenciadas com as Figuras 1, 2, 3 em diante, como expresso na pilotagem realizada com o participante “um”.

Na questão da apresentação do livro e sobre o assunto que o livro abordaria, o participante “dois” mostrou-se muito atento aos desenhos da capa, apontou para as figuras e disparou: “Aqui é uma galinha, e aqui um celular. Eu acho que a galinha vai fazer amigos pela internet”, o que foi concordado pelo Participante “três”. Já o participante “quatro” limitou-se a descrever a cena da capa e os participantes “cinco” e seis encostaram o rosto nas mãos e disseram apenas que não sabiam.

Ao serem questionados sobre “O que seria essa fabulosa máquina de amigos?”, apenas os participantes “dois” e “cinco” responderam que poderia ser o celular; os demais balançaram a cabeça, alegando não saber e o participante

“seis” também respondeu “não sei”, a se eximir de novos questionamentos por ser muito introspectivo.

Uma preocupação tomou conta da pesquisadora em relação aos participantes “três”, “quatro” e “seis”, que não conseguiram responder aos questionamentos. É possível que as dificuldades de aprendizagem desses alunos sejam “decorrentes da interação entre a qualidade da instrução e as características emocionais e motivacionais” (OSTI, BRENELLI, 2013, p. 5) já efetuadas no colégio dentro de sala de aula ou sentimento de insegurança, timidez, inadequação ou não pertencimento, como observado nas aulas regulares e na sala de recursos.

Na tentativa de desenvolver um diálogo e deixá-los mais à vontade, a pesquisadora indagou sobre os amigos que cada um dos alunos tinha, “como eles faziam para conversar com os amigos”, a que responderam: “uso o celular”, “vou à casa dele pra brincar e conversar”, “ela tem que vir a minha casa, meu pai não me deixa sair”. Essa interação serviu para conhecer os alunos, o mundo em que vivem, seus valores, significações individuais e coletivas, comportamentos e como esses aspectos podem influenciar na aprendizagem e nas respostas do texto trabalhado.

A pesquisadora solicitou que os participantes “três”, “quatro” e “seis” olhassem para a capa do livro e identificassem, apontando e verbalizando, o que as ilustrações informam sobre as cores, o tipo de letra, qual animal está no primeiro plano e o que mais lhe chamaram a atenção na imagem. Seguem as respostas.

Participante “três”: “A professora ensinou que a galinha está no primeiro plano e o cavalo no último... a galinha está bicando o celular”.

Participante “quatro”: “Eu vejo a galinha preta olhando para o celular com as maçãs verdes, o cavalo no escuro”.

Participante “seis”: “Não sei, acho que é celular...”

A pesquisadora afirmou aos participantes que a capa de um livro é muito importante para atrair a atenção do leitor, porque é a embalagem que traz informações sobre quem escreveu o texto, quem ilustrou, a editora e geralmente mostra o conteúdo principal do livro por meio da ilustração. Explicou que a ilustração traz a distância social que pode estar representada no plano fechado, conhecido como *close-up*, centralizado no rosto do personagem de forma

intimista e mostrou o rosto de uma moça na capa do caderno de um aluno da sala. No plano médio ou *medim shot*, a imagem é representada do joelho para cima e mostrou um desenho de um cowboy de um gibi. Já no plano aberto (*long distance*) o corpo é mostrado por inteiro e ainda se vê uma parte da composição do cenário, e ilustrou mostrando uma foto de uma criança em um jardim florido.

Relatou também a relevância das cores, do layout, a fonte das letras e a forma como estão dispostas para impactar nos leitores a vontade de ler o livro<sup>36</sup>, usando como exemplos as cores vermelha, que transmite a sensação de guerra, amor, sedução; a cor azul claro, com a sensação de calma, de céu limpo; a cor verde lembrando frescor, natureza; o branco sugerindo paz, pureza, entre outras cores. Lembrou que a tipografia também é importante na transmissão da mensagem da imagem. Mostrou algumas embalagens de produtos (usados como um mercadinho para trabalhar situações problemas) como o logotipo de um refrigerante de coca e de uma marca de sabão em pó e tampas de jogos existentes na sala de recursos para ilustrar a tipografia.

O participante “dois” lembrou-se da aula de Artes que a professora da sala regular ministrara sobre a distância social da imagem e disse: “Olha, prô! A galinha está bem na frente, no plano aberto!”. A pesquisadora confirmou a informação e desafiou os alunos para explicar o que seria a fabulosa máquina de amigos por meio da observação da imagem e das formas de letras usadas no título.

Os participantes “dois” e “cinco” afirmaram ser o celular a possível máquina de amigos, porque “como o celular e a galinha estão no primeiro plano, são os principais da história, e não o cavalo”, respondeu o participante “cinco”. Isso demonstra que os dois alunos assimilaram os conceitos científicos da explanação da pesquisadora e os associaram com a leitura da imagem da capa, avançando no significado do conceito sobre a máquina de amigos.

Como os participantes “três”, “quatro” e “seis” se eximiam de responder o que era a máquina de amigos, a pesquisadora, em uma atividade coletiva, folheou página a página do livro, mostrando as imagens, enquanto os

---

<sup>36</sup> Caso o leitor queira saber mais sobre metafunção interativa e distância social, pode ler o trabalho de ARAUJO, S.S.; PARENTE, L. O. S. S.; ARAUJO, A. D. A leitura da capa do livro Brincando de Inventar na perspectiva da gramática do design visual. **Rev. Bras. Inguist. Apl.** 19, Jul-Sep, 2019. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jwPGG5t5xtqcyYmC44XXcPj/?lang=pt>.

participantes tinham como suporte o xerox colorido do livro para manusear e dispensar a atenção no que poderia ser a máquina de amigos da galinha. Como não associavam o celular à máquina de amigos, a pesquisadora retomou a leitura discursiva do texto imagético da capa, explicando novamente os detalhes da capa, como local onde se passa a história, os recursos visuais e elementos gráficos, a tipografia, o padrão cromático, a textura, que a gente precisa aprender a olhar porque geralmente condensa a ideia da narrativa.

Solicitou aos alunos a sentirem o relevo da galinha por meio do tato, apontar o cenário da história que falaram ser um sítio, e chamou a atenção para um objeto especial que a galinha estava olhando e que todos os alunos presentes usavam para conversar com os amigos. O participante “seis” pontuou que era o celular, o que foi confirmado pelo participante “quatro”. A pesquisadora concordou e mostrou que a galinha havia encontrado um celular, mas como não sabia o nome do aparelho, o chamou de máquina de amigos.

A pesquisadora se dirigiu ao participante “seis” e disse que o ajudaria a entender a mensagem da capa. Sentou-se ao seu lado e retomou algumas falas dos participantes sobre a galinha ser o personagem principal da história e perguntou o que seria a máquina de amigos que a galinha observava na capa, e a participante respondeu “não sei”. Por conhecer a participante há alguns anos, e ser professora da aluna de sala regular, a pesquisadora inferiu ser sua estratégia para se eximir de responder questões que denotam mais tempo para pensar, atribuir significado. Isso remete a Vygotsky (1991) quando reporta que as relações sociais se convergem em funções mentais, e no caso do participante “seis” evidencia-se o processo de internalização de frases ouvidas e proferidas pelos pais, amigos e professores que não consegue, que errou a questão, etc. Dependendo da situação vivida, o participante “seis” se exime das respostas, possivelmente fruto das experiências e aprendizagens trazidas de seu ambiente sociocultural.

No questionamento referente à Figura 3, todos os participantes relataram o que viam nas imagens, a destacar a galinha e a sua casa entre várias casinhas de outras galinhas. Ao serem indagados sobre o horário, houve divergência entre os participantes. Para o participante “dois”: “Ah... fim de tarde. Porque as galinhas tão dormindo, e só ela que está limpando”. O participante “três”: “Ela acorda cedo” e o participante “quatro”: “Acho que é de dia, a tarde... Tá sol”. Os

participantes “cinco” e “seis” responderam: “deve ser de dia por causa do sol”. Apesar dessa divergência, todos os participantes compreenderam os aspectos quanto ao horário e ao tempo, o que remete à obra de Bakhtin (2003, p. 211) sobre “Questões de literatura e estética”, em relação ao cronotopo artístico-literário, em que o tempo “torna-se visível e ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto”. Os participantes, na leitura da Figura 3, a princípio, compreenderam o espaço que se intensificava, o movimento temporal e enveredaram no enredo da história.

A pesquisadora observou que o trabalho com a leitura de imagens estava fluindo devido à aprendizagem de conceitos e à formação do pensamento teórico da maioria dos participantes da pesquisa e continuou a passar as páginas e problematizar sobre os feitos dos personagens da história.

Na primeira cena em páginas duplas, a pesquisadora ficou um tanto apreensiva por causa da experiência com o participante “um”, se os alunos compreenderiam ou não a leitura, mas estes não tiveram dificuldade na compreensão da cena. O participante “quatro”, que apresenta um comprometimento maior de aprendizagem, ao ser questionado se a cena observada era a mesma nas páginas duplas ou se eram cenas separadas, alegou: “Ué, cê não tá vendo que é a mesma?”. Todos descreveram as imagens da história, pois esse tempo é revestido de sentido e significado para eles, que pode ser cedo ou tarde, como relatado pelos alunos.

Cavalcante e Leitão (2012, p. 3), ao descreverem o ato da leitura, apontam que o leitor necessita “não apenas extrair informações literais do texto, mas, principalmente, estabelecer relações entre o material linguístico dado no texto e seu conhecimento prévio”. Segundo as autoras, para que essa integração ocorra é essencial a inferenciação, porque “como processo complexo que exige do leitor atividades de reflexão e a integração entre informações textuais (atuais) e conhecimentos prévios” (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2002), o que foi comprovado no decorrer das atividades à medida que os alunos eram desafiados a construir inferências pelas suas experiências estéticas, como averiguado quando mostraram no livro o sentido textual, experiência, emoções, como o apontar com os dedos o pôr ou nascer do sol, mostrar a atmosfera do texto, que as páginas duplas representam determinada cena que tem uma continuidade sequencial e significado.

Na leitura da imagem referente à Figura 4, todos os participantes descreveram as cenas da galinha a tomar chá com as amigas e salvar os pintinhos de serem atropelados pelo trator. Com exceção do participante “cinco”, que demonstrou dúvida, os demais inferiram que a placa de trânsito, mesmo sem aparecer o símbolo escrito, se referia à palavra PARE!

Para o participante “cinco” inferir sobre a placa, a pesquisadora utilizou um livreto de trânsito distribuído pela “escolinha do Detran” e realizou a mesma dinâmica feita com o participante “um”, fazendo sobreposição da placa de trânsito à imagem da galinha no sentido de o aluno fazer a conexão e promover a formação de novos conceitos, e solicitou que o aluno mostrasse a placa de PARE. Ensinou-o a observar o formato octogonal da placa, que tem oito lados, é vermelha, que indica regulamentação de trânsito, diante da qual o condutor de veículos deve parar, é parecida com a da galinha. O participante “cinco” contou os lados das placas do livreto e do livro e disse: “é verdade, é igual a placa que tem na esquina do colégio”, o que foi confirmado pela pesquisadora e pelo participante “dois”, que brincou: “lembra que quando vamos atravessar a rua para fazer educação física, os carros tem que parar porque tem a placa e que também é escola”, confirmado pela pesquisadora como importante para alertar os condutores para paradas obrigatórias.

Na observação dessas páginas, os alunos demonstraram compreender o contexto em que a galinha estava. Assim, identificaram as pistas ou as referências construídas pelo autor, a mensagem constituída, além de conceitos referentes à placa, com a menção do participante “três” de estar escrito PARE, o que também havia sido dito pelo participante “quatro”, ou seja, os alunos conseguiram inferir que a placa é de PARE devido ao conhecimento que há em suas memórias, aliado às experiências anteriores que usaram ou viram o signo de trânsito. Vygotsky (2006, p. 7, tradução nossa) chama de atividade criadora das crianças, que é “[...] toda realização humana criadora de algo novo, a partir de determinadas construções do cérebro ou de sentimentos que vivem ou que se manifestam sozinhos no próprio ser humano”<sup>37</sup>, conhecimentos memorizados pelos participantes reproduzidos nas experiências vividas, no caso a associação da imagem da placa de trânsito que a galinha segura.

---

<sup>37</sup>[...] toda realización humana que crea algo nuevo, a partir de ciertas construcciones del cerebro o de sentimientos que viven o se manifiestan en el propio ser humano”.

Os participantes “três” e “quatro”, ao estabelecerem a placa com a palavra “PARE”, relacionaram-na com a imagem de “observação, atenção, comparação e contextualização, fazendo uma inter-relação entre o objeto (imagem), a memória do receptor (leitor) e suas experiências” (CUNHA, 2005, p. 27). Tal fato remete aos estudos de Tosta (2012, p. 61), estudiosa da teoria histórico-cultural com base em Vygotsky, ao discutir que a “criança só irá constituir suas funções psicológicas superiores por meio das mediações com outros indivíduos ou participantes que tenham outras experiências culturais diferentes das dela”, ou seja, por meio de interações sociais que possibilitem aprendizagens de “signos como a fala, o desenho, a escrita, os sinais de trânsito”, como demonstrado nessa atividade (TOSTA, 2012, p. 61).

Na leitura de imagens referentes à Figura 5, foi questionado aos participantes “Qual é o ambiente em que a galinha está?”. A maioria se reportou ao local onde ficam as vacas, mas não sabiam responder que era no curral, porque desconheciam o nome. A pesquisadora entregou seu celular ao participante “quatro” e solicitou que fizesse uma pesquisa no Google sobre o lugar onde ficam guardadas as vacas. O aluno fez a pesquisa e leu em voz alta para os demais colegas, fazendo com que o participante “dois” se pronunciasse: “Eu sabia, só não lembrava o nome!”, fato que desencadeou risadas nos participantes. Com a resposta, a pesquisadora retomou o livro da Fabulosa Máquina de Amigos e disse que as vacas ficavam no curral, que agora todos se lembrariam do nome.

Com essa resposta do participante “dois”, observa-se na prática o que Leontiev (1978) explica sobre o processo de aprendizagem, que é ativo e se efetiva no sujeito através de sua ação sobre o objeto por meio da mediação.

Para se apropriarem de um objeto ou um fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 1978, p. 321).

Essa intervenção, além do uso dos instrumentos simbólicos para o entendimento do conceito de curral e da placa Pare, pauta-se também nos estudos de Oliveira (2010, p. 21) “As acepções mais usuais do senso comum e



de maior sobrevivência tratam deste conceito como algo que se aproxima em maior ou menor grau da ideia de cenário tal como concebida pela dramaturgia”. Nessa concepção, entende-se que o espaço é considerado um dos elementos estruturantes da narrativa, ao lado do tempo, dos personagens e do enredo, para situar os participantes na construção da história. Por meio dele, sugerem-se características para os personagens compreenderem as situações sociais.

Nas imagens das Figuras 6 e 7, todos os alunos souberam explorar o ambiente em que os personagens estavam devido ao uso do celular por um dos participantes, na pesquisa sobre o curral. No diálogo entre a pesquisadora e os participantes, sempre houve a preocupação em engajar os alunos na construção de sentidos ao serem questionados sobre o que a galinha faria com as maçãs e o que tinha no meio do feno. Os alunos responderam que era o celular, com exceção do participante “três”, que não respondeu, apenas balançou a cabeça. Essa atitude remete aos estudos de Bakhtin, pois o aluno projetou seu desejo de entender, de ser compreendido, pois na posição de locutor é

[...] em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se nele, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 2000, p. 291).

O participante “três” mostrou-se tímido diante do que não conseguira entender a respeito do sentido do que lhe foi perguntado, e com aceno de cabeça mostrou que o aluno não esperava compreensão das demais pessoas e convite a continuar o diálogo. Ao observar esse comportamento, a pesquisadora salientou que há momentos em que a gente tem dificuldade de reconhecer os lugares e o que está acontecendo na imagem, e que o participante “três” poderia não ter entendido a ilustração, e este alegou que não parecia ser um celular, poderia ser outra coisa que brilhasse como caco de vidro.

Essa atitude da pesquisadora em fazer o aluno participar proporcionou a criação de instrumentos e signos que permitam dar voz e condições à comunicação desses participantes excluídos em sala de aula. Ao virar a página, o participante “três” se pronunciou: “Olha, é mesmo um celular!”, sendo

interpelado pelo participante “dois”, que havia discutido com ele na observação e leitura da página anterior.

Na observação da Figura 9, a pesquisadora questionou os participantes: “O que a galinha está fazendo com o celular?”. Como respostas, obtive várias possibilidades, como: “está mandando mensagens para os amigos dela” (participantes “dois” e “seis”); “ela ainda não sabia quem estava falando ao celular” (participante “três”); “ela está falando olá para os amigos novos” (participante “quatro”); o participante “seis” não quis se pronunciar. Essas respostas possíveis remetem a Vygotsky (1995), ao abordar que as representações mentais são construídas pelos arranjos de signos na forma de construções mentais sobre a realidade que permite o desenvolvimento da abstração e generalização.

Esses questionamentos permitiram depreender a relação entre linguagem e realidade, aqui denominada conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. Assim, os alunos apontam o celular para a galinha que está falando “olá”, a demonstrar o conhecimento sobre a realidade que os cerca, sempre a partir do conhecimento prévio.

Kleiman (2013) realça que o conhecimento prévio permite que leitor, à medida que decodifica as sentenças, atribua sentido ao material escrito por meio de um processo de levantamento de hipóteses acerca da estrutura e do significado do texto, as quais podem ser confirmadas, descartadas, retomadas ou reformuladas durante o processamento da leitura. Esse conhecimento prévio é destacado principalmente pelo participante “quatro”: “eu acho que ela está falando olá pros amigos novos”, também no participante “dois”: “ela nem sabia o que era isso, ainda”.

A resposta do participante “dois” remete ao trabalho sobre leitura de Menegassi (1995), em que a decodificação envolve os signos escritos e sua ligação com o significado; a compreensão, aliada à decodificação, exige um conhecimento prévio do aluno para se iniciar a terceira etapa, a da interpretação, em que a capacidade crítica do leitor entra em ação, levando-o a fazer julgamentos sobre o tema. A última etapa, a retenção, ocorre após a compreensão ou a interpretação, sendo responsável pelo armazenamento das informações na memória de longo prazo, visto que não havia ainda sido finalizada a leitura de imagens do livro.

Na leitura de imagens das Figuras 10 e 11, os alunos, ao serem questionados sobre o lugar em que acontece a cena, comentam que era na fazenda, pois é onde ficava o cavalo. Ao serem indagados sobre o que a galinha faz com o celular, respondem que: “está conversando com várias pessoas, que não dá atenção para ninguém”, como pontuado na fala do participante “cinco”, confirmado pela pesquisadora que os participantes estão fazendo uso dos instrumentos simbólicos, no caso o celular, a falta de contato visual com as outras galinhas para o entendimento do conceito.

Nesse momento, a pesquisadora queria distinguir um fato da opinião, e solicitou que se fizesse um semicírculo para um debate e instigou os alunos a verbalizar a problematização sobre o uso excessivo do celular na relação entre as pessoas. Relatou que a galinha, lá na fazenda, após encontrar o celular, arrumou várias confusões, quase perdeu a vida e não prestou mais atenção aos amigos verdadeiros, querendo apenas saber dos novos amigos. E continuou: e aqui na cidade, como as crianças e adolescentes podem ser prejudicados pelo uso do celular?

Para propiciar o debate, a pesquisadora e a professora do AEE conduziram a discussão: a princípio ninguém se manifestou, e foi preciso incitar os alunos a falarem sobre o que as mães reclamavam quando os alunos faziam uso do celular (ação direta com o objeto de aprendizagem), conceitos espontâneos para a mediação pelos conceitos científicos estudados.

No debate, os participantes elencaram poucas situações prejudiciais, como: não prestar atenção no que está fazendo (participante “dois”); tomar o ônibus errado (participante “três”); apanhar da mãe quando não faz as atividades domésticas por causa do celular (participante “quatro”), causando riso em todos, porque levavam bronca dos familiares; ficar sem o celular na sala de aula porque a professora toma (participante “cinco”), e o participante “seis” disse que não tinha problemas para usar o celular, o que foi rebatido pelos colegas.

A pesquisadora afirmou que todos estavam certos, porque conseguiram apontar em seus argumentos verbais o conhecimento de mundo, de situações vivenciadas, ouvidas e lidas, promovendo a aprendizagem dos problemas do uso indevido do celular.

Com o propósito de mediar o ensino para aquilo que ainda não está formado no participante “seis” de maneira a “arrastar o seu desenvolvimento”

(DAVIDOV, 1988), a pesquisadora trabalhou o texto: “Uso excessivo de celulares pode ser prejudicial às crianças”, do médico Drauzio Varela<sup>38</sup>, e cada um dos participantes e a professora do AEE leram um parágrafo e no final da leitura foi solicitado que elencassem outros usos excessivos, a que o participante “seis” logo se animou e disse: “vontade de dormir na aula de manhã”, que todos riram, porque muitos ficavam acordados até tarde. A pesquisadora e a professora concordaram com o aluno e elencaram mais alguns excessos que a professora do AEE escreveu no quadro para aulas posteriores com os demais alunos da sala de recursos.

Nessa atividade, os alunos demonstraram muito interesse por se tratar de um texto relativo à vivência pessoal sobre o uso excessivo do celular, o que remete ao ensinamento de Vygotsky (1984) de que o homem se forma em contato com a sociedade, nas relações que constroem com o outro, em uma relação dialética, onde modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, como no caso do excesso do uso do celular por crianças e adolescentes.

Na cena em que a galinha está com as penas soltas, diferente do participante “um”, os demais alunos observaram que estava distraída, a olhar o celular e quase foi atropelada pelo trator. Por essa constatação, percebe-se que os alunos notaram que a galinha não estava mais prestando atenção a seus amigos, pois “a galinha não quer mais se comunicar com ele” (participante dois). Em relação ao trabalho de leitura e interpretação sobre as penas soltas pela galinha, houve manifestação dos alunos de que ela quase foi atropelada ou que a culpa era da galinha que estava prestando atenção no celular, diferente do participante “um”, na pilotagem, que não conseguia inferir sobre a situação.

Outro fato que remete aos ensinamentos de Marcuschi (1985, p. 8), que define a inferência como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas. [...] uma nova informação semântica gerada a partir de informações textuais e da situação contextual”, o que ocorreu nesse caso da cena das penas. Pelos estudos de Marcuschi, compreende-se o pensamento do participante “dois”, ao fazer uso de operações cognitivas e explicar o motivo de a galinha não conversar mais com as amigas,

---

<sup>38</sup> Uso excessivo de celulares pode ser prejudicial às crianças. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/uso-excessivo-de-celulares-pode-ser-prejudicial-as-criancas-coluna/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

assim como o motivo das penas soltas. Nessa perspectiva, Marcuschi (1985, p. 9) assinala que “inferir é um processo complexo que exige do leitor atividades de reflexão e integração das informações textuais com seus conhecimentos prévios”.

Nas páginas duplas da Figura 13, em que havia casinhas e uma delas com luz acesa, os alunos conseguiram perceber que as páginas em dobro se referiam à mesma cena, diferente do participante “um”, que não compreendia a sequência imagética. Os alunos observaram que a casa com a luz acesa pertence à galinha, que está a mexer no celular, por isso ainda está acordada. Também apontaram o local de acontecimento e o tempo (dia/noite) da história.

Sobre a Figura 14, em que os animais olhavam espantados para a galinha, os participantes “dois”, “três” e “seis” entenderam que os amigos estavam preocupados porque a galinha só vivia no celular porque debatiam entre si situações vivenciadas em casa ou por amigos que ficavam muito tempo conectados que acarretavam prejuízos sociais. Já o participante “quatro” limitou-se a descrever a cena, sem fazer comentários, assim como o participante “cinco” que disse: “será que foi o aniversário dela, ou ela tá preparando pra alguém?”, sem olhar a cena que a pesquisadora indagara.

Na intenção de fazer com que os participantes “quatro” e “cinco” entendessem o contexto do celular, a pesquisadora pediu para buscarem o lanche, porque cada dia de aula tem uma escala dos alunos monitores para auxiliar na merenda que é servida na sala. A pesquisadora falou em tom de voz baixo que faria uma brincadeira com os participantes “quatro” e “cinco” para fazê-los entender que o uso do celular prejudicava a amizade da galinha com os amigos verdadeiros e para isso acontecer os outros participantes deveriam pegar os próprios celulares como se não tivesse mais aula e ficar navegando na internet ou mexendo nos programas.

Quando os colegas chegaram com o lanche, ninguém daria atenção a eles e nem pegaria o lanche que seria oferecido por eles. Os alunos ficaram alvoroçados com a “arte” que pregariam nos colegas, e o participante “três” afirmou: “quem sabe assim, a “T” dá atenção às coisas que a professora fala, o que foi contemporizado pela pesquisadora ao afirmar que as pessoas possuem ritmos de aprendizagem diferentes que devem ser respeitados. Na hora em que os participantes “quatro” e “cinco” chegaram, os demais alunos da turma já

estavam mexendo no celular e nem lhes deram atenção. Os participantes “quatro” e “cinco”, no início, estranharam o fato de todos da sala estarem usando os celulares, denunciando à professora do AEE. Depois, perceberam que um colega começou a rir e o participante “quatro” questionou a professora o motivo de ninguém querer lancha e da pouca atenção dispensada a eles. Nesse momento, o participante “três” deu uma gargalhada e revelou o acordo, alegando que era uma brincadeira para se sentirem como os amigos da Pipoca quando a galinha não ligava mais para eles. Os dois participantes riram e falaram que haveria troco, que nas próximas brincadeiras da pesquisadora eles gostariam de ser chamados.

Diante da revelação, a pesquisadora contou aos participantes “quatro” e “cinco” sobre a brincadeira e lembrou como os animais da história deveriam estar tristes porque não tinham mais atenção da amiga que tanto gostavam. O participante “seis” concordou e disse que era triste não ser notado por ninguém, como vivenciado ali na sala. Os participantes “dois” e “três” mostraram a preocupação da quantidade de horas que a galinha ficava no celular, a esquecer-se das outras personagens e comparar com o dia a dia familiar vivenciados por eles. Essa situação remete a Luria (1994, p. 140), quando sinaliza que “aprender e entender significa absorver ideias que a memória conserva em forma sucinta [...] mais adiante pode-se reviver este conhecimento e ampliá-lo” que o participante “seis” fez ao tentar ajudar o colega, o participante “quatro” a lembrar dos descuidos da galinha com o uso prolongado do celular.

Na aula relativa à Figura 15, a pesquisadora mostrou a ilustração e perguntou o que mais chamava a atenção dos alunos na cena. A maioria exclamou, ao perceberem os novos personagens que chegaram para a festa, como exemplificado com o participante “dois”: “Nossa! Eu sabia que tinha que ser um inimigo!”. A pesquisadora perguntou o motivo de ser um inimigo, porque não estava explícito na ilustração, e o participante “dois” respondeu: “Por que toda boa história sempre tem um inimigo”.

Nessa aula, a pesquisadora lembrou que toda fábula tem “o clímax, que é o momento culminante da narrativa, o ponto de referência que justifica todo o desenvolvimento do enredo e que funcionará como causa para a solução do conflito principal” (ARANHA, 2004, p. 22), e no caso do livro, é a chegada dos lobos com os celulares.

Todos os participantes souberam inferir que os lobos queriam devorar a galinha. O participante “cinco”, ao ver os lobos, pontuou: “Eu acho que ele queria fazer algum mal para ela, porque aqui ela tá bem assustada, encostada na parede, e o celular também tá aqui. É o lobo da Chapeuzinho Vermelho”. Ao inferir ser o lobo, o aluno demonstra o conhecimento que já possui das histórias infantis que têm o personagem lobo, fazendo a relação com a cena da galinha, ou seja, tem desenvolvida a capacidade de análise, conduzindo conscientemente suas ações no sentido de intervir na realidade social da sala de aula com clareza de propósito.

Com essas falas, a pesquisadora ensinou que o lobo é um animal carnívoro, e a professora da sala de recursos confirmou a inferência dos participantes, retomando as histórias da Chapeuzinho Vermelho e dos 3 porquinhos, na qual o lobo sempre queria devorar o(s) protagonista(s). Isso confirma o que Lúria (1994) revela sobre o reviver o acontecimento e ampliá-lo, pois o participante “dois” buscou, em sua memória, conceitos sistematizados para explicar a cena, o que, na visão de Angelo e Menegassi (2016, p. 24), seria o leitor a dialogar com o texto lido, a posicionar-se como “respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, a permitir a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias, direcionando-se, então, à construção do pensamento autônomo”.

Na leitura da Figura 16, os alunos descreveram a cena, apresentaram os comportamentos das personagens e incluíram detalhes sobre o cenário e até mesmo dos personagens, como descrito pelo participante “seis” ao referir-se aos lobos com “esses zoião”, a fazer menção à história da Chapeuzinho Vermelho. Esse fato demonstra que o aluno interagiu com o texto e com as discussões realizadas, interpretando o texto ao inferir sobre os olhos dos lobos. A pesquisadora disse que participante “seis” compreendeu o texto porque tinha uma visão de mundo que transcendia a história do livro quando associou o lobo a outras histórias que estavam guardadas em sua memória, que essa ação se chama interpretação do texto. Nesse momento, o participante “cinco” se levantou para fazer contribuições e disse: “Fui eu quem começou a falar de outras histórias”, o que levou a pesquisadora assinalar que ele contribuiu com o diálogo fazendo inferências, já que a mensagem não estava implícita no texto a outros personagens lobos de histórias ouvidas.

Essa fala do participante “seis” reporta ao trabalho de Menegassi (1995, p. 88) sobre as inferências extratextuais evidenciadas em nível mais interpretativo, porque “mais elevado do que os anteriores, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura” que é a interpretação, momento em que “o leitor alia os conhecimentos que possui aos conhecimentos que o texto fornece, amplia seu cabedal de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto (MENEGASSI, 1995, p. 88).

O participante “dois” alerta para a reação da galinha ao ver os novos amigos e é solicitado pela pesquisadora a dizer o que lhe chamou atenção, e expôs: “a galinha vai ficar careca de tanto perder as penas! Viu como ela ficou desesperada que saiu correndo...”, a que o participante “cinco” brinca: “Igual a seu pai, careca!”. Nesse momento, foi solicitado que o participante “seis” mostrasse as cenas nas quais a galinha estava perdendo as penas e exclamou: “Tadinha dela”. Ao ver que o participante “seis” mostrava a cena da galinha perdendo as penas, a pesquisadora exclamou que todos conseguiram entender a intenção do autor e do ilustrador do texto sobre a mensagem do perigo que a galinha corria com seus novos amigos.

Essa manifestação de inferência no aspecto psicológico da personagem galinha remete a Vygotsky (1984, p. 87) quando enuncia: o “que o sujeito pensa, interpreta e expressa é o que ele apreende de seu entorno, mas também, dialeticamente, é pela fala que este mesmo sujeito pode interagir e transformar o mundo”. As autoras Souza e Andrada (2013, p. 8), amparadas pelos estudos de Vygotsky (1984), evidenciam que a união da fala com os personagens da história “permite viver os enredos e sentir-se no ambiente em que os eventos narrados acontecem, ao mesmo tempo em que percebem que as histórias infantis acontecem no mundo do faz de conta” e, com isso, o aluno manifesta o que compreendeu, o senso crítico por meio de uma aprendizagem lúdica. Pela fala, a criança explora a relação entre signo e significado, uma vez que, para Souza e Andrada (2013, p. 7), a “palavra é o signo que conceitua e, ao mesmo tempo, representa o objeto, dando-lhe sentido como um predicado do pensamento”, o que se observa nas falas dos participantes ao se referirem à galinha como assustada e desesperada.



Na leitura de imagens referentes à Figura 15, em que os amigos tentam salvar a galinha, os participantes “dois”, “três” comentam sobre o salvamento. Nas palavras do participante “dois”: “Daí o estábulo era bem grande e só dava para ver quem tá dentro, e não conseguia. Daí eles entraram por baixo do estábulo e os lobos ficaram assustados com o cachorro”, completado pelo participante “três”: “o cachorro que ganhou a medalha está em cima de outra galinha, que é amiga da Pipoca!”. A pesquisadora entrevistou explicando e mostrando na imagem que o lugar onde o cachorro fizera o salvamento era na casa da galinha, portanto no galinheiro e não no estábulo, que é o local onde se abriga os cavalos, vacas, burros, etc.

Como o participante “três” lembrou da medalha do cachorro, a pesquisadora prosseguiu com o diálogo:

Pesquisadora: “Por que será que o cachorro ganhou a medalha da galinha?”,

Participante “dois”: “Ué! Porque ele salvava todo mundo!”.

Participante “cinco”: “Ele é o herói porque é grandão e forte, vocês não sabem que o cachorro serve para guardar a nossa casa?”.

A fala do participante “cinco” mostra que assimilou o conceito de herói, identificando o possível significado que o autor quis representar na figura do cachorro. O participante “três”, ao lembrar da medalha do cachorro, fez uso dos “processos funcionais como um produto da cultura e que são transformados em funções mais complexas a partir do momento em que são requeridos” (ESCUDEIRO, 2014 p. 34), ou seja, na medida em que se tornam uma necessidade na vida dos indivíduos, mediante as exigências impostas pelas tarefas que precisam realizar.

Com relação à imagem do salvamento da galinha, os participantes “quatro”, “cinco” e “seis” não souberam responder sobre como os amigos de Pipoca fizeram para salvá-la, apenas comentaram as imagens, a limitar-se a dizer “não sei”, como o participante “seis”.

Na tentativa de fazer com que os alunos inferissem sobre o salvamento, pois percebera que não estava explícito no texto, a pesquisadora se dirigiu para perto da participante “seis” e advertiu que “não sei” não deveria ser a resposta, porque é uma pessoa muito inteligente e que no futuro poderia ser uma ótima professora, e brincou colocando uma régua em sua mão, alegando que ela seria

a professora e explicaria para os colegas “quatro” e “cinco” no xerox grande (folha A3) como o cachorro salvara a galinha.

Esse recurso se fez necessário à aluna que respondia “não sei” em todas as vezes que era proposta uma situação problema. Como ser professora é um modelo social que chama a atenção dessa aluna, ficou envergonhada no início e não queria explicar, mas mudou de ideia quando a professora do AEE a elogiou, assinalando de fato parecer uma professora.

A participante “seis” apontou com a régua no xerox o cachorro embaixo do piso da casinha e disse: “Ó, o cachorro tá em cima da galinha fofqueira para assustar os lobos, que vieram comer a galinha, tão vendo?”. A pesquisadora riu e mostrou o recurso da onomatopeia do cachorro para questionar o motivo da braveza com os lobos e o porquê estar embaixo do ninho da galinha, obtendo do participante “quatro” a resposta: “o cachorro é bravo porque não gosta dos lobos”; o participante “cinco” alegou que era amigo da galinha e que iria espantar o perigo e o participante “seis” com desdém (ou que realmente não sabia) disse: “não sei”.

No intuito de avançar o conhecimento do participante “seis” sobre a cena da braveza do cachorro, a pesquisadora ensinou o que é onomatopeia, como realizado com o participante “um” e ilustrou a explicação com cenas de gibis. Pediu à participante “seis” que mostrasse na imagem onde estava a onomatopeia, que aferiu com propriedade e disse “é porque ele está nervoso!”. Essa mediação realizada pela pesquisadora, relacionando a imagem com outros conteúdos ou assuntos presentes nas relações estabelecidas no meio social da aluna serviram para ampliar seus conhecimentos, ajudando-a na reflexão pedagógica e desenvolvimento da sua capacidade intelectual.

Como o desfecho da história se deu nas Figuras 16 e 17, a pesquisadora indagou os participantes “quatro”, “cinco” e “seis”: “Por que os animais estão olhando o cachorro correr atrás dos lobos?”. Como respostas, obtive: “Está saindo, é, como que fala? Está correndo atrás dele, para não deixar comer ele, aqui” (participante “quatro”); “Porque está correndo atrás dos lobos que queriam matar a galinha” (participante “cinco”); “Ele está bravo com o lobo. Tô vendo... (pausa longa) tô vendo vários animais... (pausa longa, e em seguida, se ajeita na cadeira) – Tão querendo pular do... do cercado” (participante “seis”). Os participantes “três”, “quatro” e “cinco” ativaram o conhecimento prévio de que os

lobos eram inimigos da galinha. As respostas dadas ao questionamento envolvem o conhecimento de mundo dos participantes que responderam corretamente à pergunta, o que ainda demandaria mais tempo com o participante “seis”, que foi sanada quando incorporou a brincadeira de ser professora explicando aos colegas o salvamento da galinha.

O desfecho referente à Figura 17 põe “termo à evolução do enredo, a encerrá-lo estruturalmente e fechar o ciclo causal sem ferir a natureza ficcional. O enredo percorre todos os elementos que lhe são essenciais” (ARANHA, 2004, p. 7), a confirmar a presença de todos e o autor ainda pontua que restam, porém, três elementos a serem observados, para que se encerrem também os requisitos essenciais da narrativa: o tempo, o espaço e o foco narrativo” (ARANHA, 2004).

Para finalizar a parte de leitura de imagens, foi questionado aos alunos “Qual é o tema da história?”. As respostas para o tema assim se apresentaram: “a galinha que achou o celular e teve surpresa com os falsos amigos” (participante “dois”); “a galinha e os lobos” (participante “três”); “A galinha e o celular” (participante “quatro”); “A galinha que correu dos lobos” (participante “cinco”); “Não sei...a galinha?” (participante “seis”).

Para facilitar a visualização das respostas dos participantes em relação à leitura de imagens, correspondentes à etapa de Solé (1988) denominada “antes da leitura”, acerca do conhecimento prévio dos participantes sobre o assunto, título do livro, do exame de imagens das Figuras 1 a 17, sintetizam-se as respostas no Quadro 8.

**Quadro 8:** Respostas dos participantes na leitura de imagens do livro “A fabulosa máquina de amigos”.

Participante	Respostas dos participantes em relação às figuras																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
“Um”	**	**	**	**	*	**	**	*	*	**	**	**	**	**	*	*	*	*
“Dois”	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	*
“Três”	**	-	**	**	-	**	*	**	**	**	**	**	**	**	**	*	**	*
“Quatro”	**	-	*	**	-	**	**	**	**	**	**	**	**	**	*	*	*	-
“Cinco”	-	**	**	**	-	**	**	*	**	**	**	**	**	**	-	**	*	-
“Seis”	-	-	**	**	**	**	**	*	*	*	**	**	**	**	-	**	-	*

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora. Legenda: \*\* respondeu a contento; \* respondeu parcialmente; - não respondeu; # mediação da pesquisadora

Ao fazer a leitura de imagens, participar das atividades interativas com a fábula “A fabulosa máquina de amigos”, os alunos ativaram a identificação dos signos compostos pela linguagem escrita da fábula e a compreensão por meio das respostas das questões de compreensão do texto. Os alunos conseguiram fazer a primeira atividade, a leitura das imagens, mas apresentaram dificuldades no ato de interpretação da temática da história sobre o perigo das falsas amizades pela internet, o que demandaria ainda elaborar atividades de entendimento do tema para os alunos com DI, em que pudessem fazer inferências, interpretações, construir os sentidos, analisar as construções, verificar o significado das palavras no contexto por meio de questões interpretativas demonstradas na Seção Módulo I - Intervenção.

Para finalizar a etapa da produção inicial, os alunos desenharam o que entenderam da fábula “A fabulosa máquina de amigos” e explicaram oralmente os desenhos. O participante “um” mostrou o desenho e disse que era a história da galinha Pipoca que morava em um sítio; o participante “dois” narrou a história de uma galinha que achou um celular e não ligava mais para os amigos da fazenda; o participante “três” contou a história da galinha que achou um celular e vivia conversando com os lobos até a hora que eles queriam comê-la. O participante “quatro” resolveu contar a parte da festa e ficou bravo com o participante “cinco” que copiou o desenho, o que foi replicado pelo participante “cinco” que achou bonito o desenho e que em dois dias faria aniversário; já o participante “seis” respondeu que desenhou a galinha da história que era muito boba porque não ligava mais para os amigos que gostavam dela.

#### 5.5. MÓDULO I - INTERVENÇÃO (LEITURA ORAL E QUESTIONAMENTOS DO LIVRO INFANTIL)

A análise das lacunas dos conceitos não dominados pelos alunos com DI respalda-se na Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em atividades desenvolvidas por módulos, que consistem na terceira etapa da SD, na qual o professor, por meio de atividades e exercícios, instrumentalizará os conceitos e as dificuldades de abstração e generalização dos alunos identificados na produção inicial com intuito de desenvolver sua capacidade de linguagem com o gênero fábula.

Neste estudo, comprovou-se o que Vygotsky (2007), Luria (1991) assinalaram sobre o trabalho com deficiências. Aqui, observou-se que o aluno com DI demonstra dificuldade em compreender os componentes do gênero, principalmente o tema. Nessa fase, a pesquisadora forneceu a cada participante um exemplar do livro impresso e também online para que conversassem sobre o que leram, trocassem ideias entre si, recomendassem leituras, expressassem as críticas recebidas pelos livros, explorassem recursos expressivos utilizados pelo autor, debatessem temas polêmicos, oferecessem soluções para os problemas apresentados na narrativa. Segundo Solé (1998, p. 115), “a maior parte da atividade compreensiva – e a maior parte do esforço do aluno leitor – ocorrem durante a própria leitura”, o que também é compartilhado por Leffa (1996, p. 33): “é no momento da leitura do texto que se tem a “atribuição de significado” pois sua origem está no leitor”.

A estratégia de mostrar o livro e mantê-lo em mãos é uma atitude centralizadora do professor, que não possibilita à criança ver e interagir com o exemplar no seu ritmo e segundo suas expectativas. No caso do livro de imagem, o ideal seria permitir que o exemplar estivesse na mão da criança para que o leia no seu ritmo. O adulto mediador apenas deve orientar e desafiar, a fim de ampliar a percepção do leitor iniciante (RAMOS, 2014). Nessa fase, a leitura do livro foi realizada com os alunos “um”, individualmente<sup>39</sup>, os sujeitos “dois” e “quatro”, juntos e com os sujeitos “três”, “cinco” e “seis”, devido à disponibilidade dos horários de frequência às aulas.

Em outro momento da pesquisa, em um dia de intervenção no mês de agosto, a escola estava barulhenta devido à arrumação do pátio para a festividade do dia do estudante, e os alunos do AEE foram convidados pela professora a sentar nos colchonetes embaixo de uma árvore no pátio para continuar os estudos do livro “A fabulosa máquina de amigos”. Foram trabalhadas oralmente as perguntas de decodificação com resposta textual “que solicita que o aluno apenas localize informações presentes na superfície do texto e as transfira como sendo a resposta textual ou literal” (MENEGASSI, 2010, p. 6), em transcritas a seguir, com suas respectivas respostas dos participantes da pesquisa.

---

<sup>39</sup> O participante “um” a pedido da professora da sala regular foi convidado a participar das atividades na sala de recursos multifuncional no dia de quarta-feira para dar sequência aos estudos com a fábula.

**Quadro 9:** Perguntas de resposta textual do livro “A fabulosa máquina de amigos”

- a) Quem é o personagem principal da história?
- b) Quais são os animais que aparecem no texto?
- c) Onde se passa a história?
- d) Como era o nome da fazenda onde Pipoca morava?
- e) Quem eram os amigos antigos da Pipoca?
- f) Quem eram os novos amigos da galinha Pipoca?
- g) O que a galinha achou brilhando no meio do feno?
- h) Quais são as principais características da Pipoca?

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

Essas perguntas focadas no texto (a, b, c, d) foram respondidas pelos participantes, a contar com a identificação de informações textuais, exceto pelo participante “cinco”, que não se lembrou do nome da fazenda e nem dos animais que aparecem no texto. A pesquisadora observou a necessidade de o aluno agir sobre o objeto de estudo, no caso o livro, passando as páginas para elencar o nome da fazenda e os animais que apareciam. Quando perguntado novamente sobre quem eram os amigos da Pipoca, ficou em dúvidas, necessitando recorrer ao uso do celular para acessar os emojis de animais.

A pesquisadora solicitou ao participante “cinco” que tomasse seu celular e fizesse comparação dos emojis aos animais que apareciam no texto. Os outros participantes queriam fazer também essa atividade (estavam juntos os participantes dois, cinco e seis), e tomaram emprestados os celulares da pesquisadora e da professora para a realização. De acordo com Almeida, Luquetti e Silva (2017, p. 889), “a conversação mediada pelos recursos digitais, de certa forma, são uma tentativa de representação do texto falado por escrito”. Todavia, há uma linha tênue no uso de estratégias conversacionais próprias da fala que são utilizadas no momento de interação digital e a utilização de recursos próprios desse meio (HILGERT, 2000).

Ao seguir as orientações de Hilgert (2000), utilizou-se do celular com figuras de emojis para ativar a memória do participante “cinco”. Na teoria de Vygotsky (1991), os signos, no caso os emojis, “são conceitos essenciais na

explicação da relação entre pensamento e linguagem” (SMOLKA, 2000, p. 167) e foram usados pela pesquisadora para que o participante “cinco” se lembrasse dos animais da fábula, que auxiliasse na memorização e recordasse de forma menos invasiva (do que o questionamento oral, que pudesse deixá-la inibida, ou seja, por meio de signos que auxiliam a memória: os emojis, o livro, o caderninho de anotações, a aumentar a capacidade de memorização e intensificar as relações culturais.

Paiva (2016, p. 396) afirma que o uso de emojis auxilia na “tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções”, que são recorrentes nos discursos do aluno, seja oral ao afirmar “não sei” nas respostas, seja escrito em forma de desenhos de flores, corações nas bordas das atividades. Dessa forma, a construção dos diálogos textuais híbridos, baseados em caracteres escritos e imagéticos, seria considerada uma característica específica da comunicação mediada pelo meio digital. O uso do celular permitiu que o participante “cinco” lembrasse dos animais da história de maneira mais acessível e rápida devido ao limite de tempo dispensado na sala de recursos multifuncional.

Nas perguntas (f, g, h), os alunos responderam corretamente os antigos e novos amigos da Pipoca, até o participante “seis” colaborou afirmando que não tinha emoji de lobo no celular, o que levou a pesquisadora a tomar o celular e verificar a informação, sendo auxiliada pelo participante “seis”, que sentiu-se seguro na mediação. Recorre-se a Vygotsky (1988) sobre a incidência da zona de desenvolvimento proximal da pesquisadora, ou seja, no espaço ou processo de formação entre o nível potencial e o real.

Na questão sobre as características da Pipoca, os participantes elencaram vários adjetivos, como: companheira, amiga dos animais, teimosa, descuidada, que a pesquisadora aproveitou para lembrar da lição que a personagem levou que não devia confiar nos amigos virtuais.

Como os alunos gostaram de sentar em baixo da árvore, a pesquisadora levou-os para fora novamente, por isso pegaram os colchonetes de educação física, colocaram-nos embaixo de uma árvore sombrosa onde os alunos se sentaram para uma roda de conversa.

A conversa foi iniciada pela pesquisadora com um diálogo destacando a participação dos alunos e informando-lhes que seria ao ar livre. Levou uma caixinha com 10 questões de compreensão digitadas da fábula para que os alunos estabelecessem relações entre a fábula trabalhada e as informações de seus conhecimentos prévios com respostas oferecidas. A caixinha passaria por todos os alunos, e o primeiro que tirasse o papel com a questão leria a pergunta em voz alta e responderia; os colegas poderiam ajudar. Depois, escolheria um participante e passaria a caixinha para seguir com a brincadeira. Ler a questão e responder exige que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produza algum tipo de inferência (MENEGASSI, 2010). Essas perguntas foram trabalhadas com os participantes “um” a “três”. Nessa atividade, a direção da escola municipal, a Secretaria de Educação e os pais do participante “um” permitiram que ele participasse da pesquisa às quartas-feiras no colégio estadual.

Para melhor compreensão e visualização, a pesquisadora elaborou dez perguntas, expostas no Quadro 10.

**Quadro 10:** Perguntas de compreensão do livro “A fabulosa máquina de amigos”

- |   |
|---|
| <p>a) Por que a galinha Pipoca era um modelo de bondade?</p> <p>b) Quais as histórias esplêndidas que a galinha contava na hora de ordenhar as vacas?</p> <p>c) Por que a Pipoca era considerada a galinha mais simpática da fazenda Fricotico?</p> <p>d) Por que Pipoca ficou ofuscada com a luz que vinha do feno?</p> <p>e) O que significa o trecho: “vinha de lá uma luz da telinha. E nessa telinha havia um envelopinho ainda menorzinho”?</p> <p>f) Você tem celular? Para quem manda mensagens?</p> <p>g) O que é um bolo duplo de chocolate?</p> <p>h) Por que Pipoca viu que seus novos amigos não eram nem um pouco fabulosos?</p> <p>i) Qual foi o plano que os amigos bolaram para salvar a Pipoca?</p> <p>j) O que era a fabulosa máquina de amigos?</p> |
|---|

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

Essas questões permitem que os participantes da pesquisa compreendam, isto é, complementem “a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui”



(GOODMAN, 1987, p. 17) e façam discussões a auxiliar os colegas na compreensão da fábula “A fabulosa máquina de amigos”.

Na questão “a) Por que a galinha Pipoca era um modelo de bondade?”, lida pelo participante “dois”, obtiveram-se várias respostas como: “Galinha... boazinha, galinha que não é chata” (participante “um”); “galinha impressionada, porque o povo estava falando pra ela, tipo, ah, que maravilhoso, fabuloso, esplêndido, ótimo” (participante “três”); que era amada, que fazia coisas boas para os outros de acordo com os demais, pelos demais participantes.

A pesquisadora observou que os alunos estavam entusiasmados, mas ao mesmo tempo receosos de tirar uma pergunta que não saberiam responder. Por essa razão, explicou aos participantes que é comum ficar intrigado quando se tem um desafio a ser enfrentado pela frente, mas quando se tem amigos que vão ajudar a responder, os obstáculos são superados, como fizeram os amigos da Pipoca. Destaca-se que as respostas dos participantes mostram como estabeleceram relações das informações encontradas no texto e a articulação dos elementos textuais com os conhecimentos trazidos de suas experiências individuais.

Na questão “b) Quais são as histórias esplêndidas que a galinha contava na hora de ordenhar as vacas?”, lida pelo participante “um”, percebe-se a visão de mundo, de sociedade dos alunos leitores. Para os participantes “um”, “três”, “cinco” e “seis”, são histórias relacionadas à vaca, como “tirar o leite e vender”; o participante “dois” disse ser “histórias que a gente gosta de ouvir quando era criança”; para o participante “quatro”, “é a história de Peter Pan”, pois “faz a gente voar na leitura igual o Peter”.

A pesquisadora interferiu na resposta do participante “quatro” e explicou as vantagens da leitura, que deve ser incentivada principalmente na infância, porque faz a pessoa que lê ter concentração nos estudos, colaborando para o pensamento crítico e estimulando a criatividade, entre outras vantagens. A resposta do participante “seis” remete a Menegassi; Angelo (2005, p. 32) ao discutirem que “ao ler, o sujeito-leitor constrói um “outro texto”, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto”. As respostas pessoais mostram o contexto sociocognitivo dos alunos, os saberes relativos ao assunto, as inferências realizadas e a construção de sentidos.

Na questão “c) Por que a Pipoca era considerada a galinha mais simpática da fazenda Fricotico?”, as respostas dos participantes foram semelhantes em alguns aspectos: “porque ela era legal igual a professora “M”(participante “um”); “porque ela não fala da vida dos outros” (participante “dois”); “porque ela é impressionada, né? Porque o povo estava falando pra ela, tipo, ah, que maravilhoso, fabuloso, esplêndido, ótimo” (participante “três”); “Porque ela é dez...bacana” (participante “quatro”); “porque ela era legal com as pessoas” (participante “cinco”); “Porque ela era amada pelos amigos” (participante “seis”).

Essa questão explora o nível inferencial, e também denota uma opinião, um juízo de valor, que de acordo com Menegassi, Cavalcanti (2013, p. 438), “são atos sociais regulares e essenciais (apud VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926) e se configuram por meio do posicionamento ideológico dos interlocutores envolvidos no discurso”. O participante “um”, ao se referir à professora, traz à tona o viés ideológico das situações vivenciadas no seu cotidiano para o processo de leitura e construção de sentidos apurados em suas respostas.

Para as respostas à questão “d) Por que Pipoca ficou ofuscada com a luz que vinha do feno?”, é necessário a descrição do contexto de enunciação, pois se for retirado do contexto, “perde a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo, restando apenas a abstração linguística e semântica [...] por lhes faltar a base para sua síntese orgânica, isto é, o seu valor na enunciação” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435). Dessa forma, a aluna exterioriza o conceito espontâneo, oralmente e constrói o conceito científico.

Transcrevem-se os diálogos na sala de aula a seguir.

Participante “um”: Coça a cabeça. – Ofuscada?

Pesquisadora: – É. Ofuscada!

Participante “um”: – Humm... ofuscada...– Aperta os olhos. – Como assim?

Pesquisadora – Por exemplo, quando você está andando de carro à noite, e vem um carro e dá luz alta... como você fica quando ele dá luz alta no seu rosto?

Participante “um”: Eu fico quase cego.

Participante “dois”: - É brilhosa? Não...ofuscado é apagado porque o carro do meu pai é ofuscado.

Pesquisadora: Por que o carro do seu pai é ofuscado?

Participante “dois”: Porque ele é apagado pelo carro do meu tio que é uma Touro.

Nesse momento, a pesquisadora ri e alega que a palavra ofuscado tem vários sentidos dependendo do contexto empregado em uma oração e propõe a pesquisa no dicionário após a atividade com o celular no rosto do aluno.

A pesquisadora pega o celular e liga a luz e aponta ao rosto do aluno e ele diz: Ah, entendi!!! Fica cego!

Participante “três”: – É uma luz bem forte, né? Fica meio que... pode ser... meio cego, quando essa luz... se deixa a luz bem forte, você não consegue ver tudo.

Participante “quatro”: – A luz do celular?

Participante “cinco”: – É, a luz estava muito forte, também. – Aponta para a figura.

Participante “seis”: – Assustada?

Pesquisadora: – Assustada? E o que é essa telinha que estava entre o feno?

Participante “seis” se projeta para trás, não parando de encarar o livro, mas não responde.

Pesquisadora: Aponta para a cena. – O que estava ali no meio do feno?

Participante “seis”: – A claridade.

Pesquisadora: – Claridade de onde?

Participante “seis”: suspira, impaciente, do celular.

Dell’ Isola (1996, p. 73), ao considerar a leitura como ato de coprodução do texto, afirma que “a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que participante e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção”. Isso está refletido nas falas dos participantes ao serem questionados sobre o motivo de a personagem ficar ofuscada. Enquadra-se no pensamento de Dell’Isola (1996), a resposta do participante “dois” sobre o processo criativo em que participante e linguagem interagem. A resposta desse aluno mostra o nível de inferência realizada ao se comparar a palavra ofuscada, com o exemplo do carro de seu pai e de seu tio, o que comprova, que o texto promove a interação do leitor que se identifica com o texto por meio de experiências vividas.

Outro ponto relevante é a compreensão sobre a luz alta de carro que a pesquisadora utiliza para mediar a compreensão do participante “um” com a palavra ofuscar. Por meio da pesquisa no dicionário, os alunos compreenderam o conceito da palavra ofuscar como o participante “seis”, que ao compreender a palavra ofuscada, a pesquisadora mostrou-lhe dois anéis que tinha em seus dedos, um com muito brilho e outro com brilho desluzido, e questionou: “Qual delas tem maior brilho?”. O aluno apontou com o dedo. Depois a pesquisadora perguntou: “Qual deles tem o brilho ofuscada”? E o aluno apontou corretamente ao anel correspondente. Nesse momento, soltou um gritinho de alegria e disse: “Agora entendi”!

Essa atividade realizada remete a Vygotsky (1991) ao abordar a interação entre indivíduos face a face como função importante no processo de internalização. Para o autor, o “caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKY, 1991, p. 100). Nesse caso, é a pesquisadora, pois apresenta um “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p. 101), com o exemplo concretizado, ativou as FPS do aluno.

Na questão “e) O que significa o trecho: “vinha de lá uma luz da telinha. E nessa telinha havia um envelopinho ainda menorzinho”?, os alunos “um”, “dois” e “três” demonstraram compreensão de que o celular seria uma mensagem. O participante “quatro” não conseguiu responder. O participante “cinco” proferiu que a galinha estava assustada e o “seis” não respondeu a princípio, mas ao ser questionado novamente, disse “claridade do celular”.

Para mediar a compreensão sobre o questionamento, a pesquisadora utilizou-se do instrumento celular para ilustrar a luz emitida ao se enviar uma mensagem via WhatsApp para uma pessoa (destinatário). Utilizou-se de seu celular e enviou mensagens (signos) para os celulares dos participantes “quatro” e “cinco”, que visualizaram e compreenderam o conceito do enunciado. Essa ação remete a Vygotsky (1998), pois quando a pesquisadora enviou mensagens aos alunos, ativou a memória como influenciadora no processo de aprendizagem desses participantes.

Nas palavras do pesquisador bielo-russo:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

A pesquisadora utilizou-se do celular para adequar a metodologia e os recursos audiovisuais de forma que houvesse a comunicação com os alunos, buscando um momento propício à aprendizagem ao usar esse instrumento como ferramenta de ensino. Tal estratégia contribuiu para que os alunos internalizassem as informações sobre a luz que vinha do celular, a impelir o desenvolvimento de novas FPS. Ao usar a estratégia do celular, foi possível observar as habilidades apresentadas pelos alunos e as que poderiam obter, a estimular o nível de desenvolvimento potencial, e criar uma nova ZDP. Essa atividade gerou o “desenvolvimento das formas internas das funções mentais, que se produziu em conjunção com os determinantes externos” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 14), seja por estímulos, como foi demonstrado com o uso do celular.

No que tange à questão “f) Você tem celular? Para quem manda mensagens?”, somente o participante “cinco” afirmou positivamente que possui o aparelho. De acordo com ele, “tem que deixar minha irmã usar também”. Os demais utilizam os celulares dos pais. Todos exteriorizaram que enviam mensagens para os amigos e parentes, seja no WhatsApp ou pelo Facebook. Nas respostas dos alunos, observou-se que todos fazem o uso do celular no dia a dia para enviar mensagens, emoticon ou links para amigos no WhatsApp; pontua-se que a escola poderia fazer uso dessa ferramenta como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Para explorar a atividade realizada com as mensagens virtuais, a pesquisadora indagou aos alunos sobre o perigo dos falsos amigos na internet. Nesse momento, voltou ao texto da fábula trabalhada e questionou: “Na história da Pipoca, ela tinha amigos verdadeiros e também falsos amigos e proferiu: Quem eram esses falsos amigos?”. Os participantes “um”, “dois”, “três” e “seis” responderam serem os lobos. Já o participante “quatro” demonstrou dúvidas:

“É...é... tem cachorro, vaca...lobos”. O participante “cinco” disse não se lembrar. Para esses participantes, a pesquisadora mostrou desenhos de alguns personagens do texto e questionou: “Se você fosse uma galinha e promovesse uma festa só de amigos, quem você não convidaria para essa festa? Aponte com o dedo e diga o motivo”. Os dois participantes apontaram o desenho do lobo. O participante “quatro” explicou que os lobos são fedidos, mostrando que consegue fazer inferência, suplementando informações não verbalizadas na fábula e o participante “cinco”, por sua vez, disse que queriam comer a galinha.

Essas falas dos participantes mostram que após a ação pedagógica da pesquisadora com desenhos dos personagens do texto, foi oportunizada a sistematização dos conceitos científicos. O uso desses conceitos, por seu turno, proporcionou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque os alunos tiveram que ativar a memória, a atenção, o pensamento e a linguagem necessários para a abstração do que seriam os falsos amigos da Pipoca.

Vygotsky (1997) acentua que a Deficiência Intelectual não é estática, pois considera os conceitos de compensação da deficiência, como exposto. Em sua visão, a DI designa “[...] todo o grupo de crianças, em que relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, não segue o mesmo ritmo dos demais alunos” (VYGOTSKY, 1997, p. 201. E para cada um devem-se adaptadas atividades, atuar na ZDP, promover o desenvolvimento de sua capacidade intelectual.

Na questão “g) sobre o que é um bolo duplo de chocolate?”, os participantes “um”, “dois”, “três”, “cinco” e “seis” demonstram entender o conceito de “duplo”, exemplificado a seguir: “Um bolo e dois pedaços, um em cima do outro” (participante “dois”); “É um bolo grande de chocolate, com dupla cobertura. Dupla cobertura, não... duplo... é... duplo massa de bolo. Tipo, tem uma massa, aí coloca o recheio, e cobriu com a massa e coloca outro recheio” (participante “três”). O participante “quatro” demonstrou dificuldades para compreender o conceito, o sentido da palavra “duplo”.

Em geral, as crianças com DI apresentam raciocínio abaixo da média se comparado a outras crianças de mesma faixa etária, o que exige do professor a realização de estratégias de ensino que as auxiliem na compensação da deficiência. Diante dessa confirmação, a pesquisadora tirou da bolsa um pacote de biscoito recheado e apresentou ao participante “quatro” para apontar o

biscoito simples e outro duplo, o que o fez corretamente, pois os comeria na sequência. Segundo Vygotsky (1998, p. 98), “todas as crianças podem aprender e se desenvolver, que as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado”, essa frase ficou confirmada quando a pesquisadora utilizou os biscoitos como exemplo para o participante “quatro” compreender o conceito de “duplo”.

No questionamento “h) Por que Pipoca viu que seus novos amigos não eram nem um pouco fabulosos?”, nas respostas dos participantes verificou-se que, com exceção do participante “seis”, “porque eles não tinham muitos amigos”, todos sabiam responder. Inferiu-se que a timidez do participante influenciou a resposta, visto que possui poucos amigos por ser muito tímido e com baixa autoestima.

Para que o participante “seis” compreendesse o sentido de fabuloso, a pesquisadora entregou seu celular ao aluno e o auxiliou como acessar o procurador em sítios de busca e no dicionário eletrônico o significado da palavra, explicando onde teria que abrir o aplicativo de busca e digitar a palavra, fazer a leitura dos significados e qual deles cabia aos amigos que não eram nem um pouco fabulosos. Ao término da pesquisa, foi questionado se o participante “seis” tinha amigos fabulosos, a que o aluno apresentou três nomes, denominando-os “amigos mais que fabulosos!”. Essa resposta demonstra que ele se apropriou do conceito da palavra trabalhada e houve o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na penúltima questão de compreensão, “Qual foi o plano que os amigos bolaram para salvar a Pipoca?”, as respostas dos alunos foram muito divergentes, a necessitar da intervenção da pesquisadora no sentido de desenvolver melhor seu pensamento. Para o participante “um”: “é arrumar uma vaca para carregar eles”. A pesquisadora o instigou para olhar a página seguinte, a lembrar que o participante “um” apresentava dificuldades na visualização de duas páginas do livro. E assim respondeu: “ele apareceu com o galo disfarçado e entrou na frente dos lobos. Na hora que o lobo ia atacar a galinha, ele entrou na frente”. O aluno confundiu a galinha com um galo disfarçado e não notou o cachorro a questionar: “O que o cachorro está fazendo aqui? A gente consegue ver a fala do cachorro nessa cena?”, a responder “não”. A pesquisadora chamou

a atenção para a onomatopeia “GRRRR” e o participante “um” respondeu: “É que estava bravo, expulsando eles”.

Ao mostrar a onomatopeia e a linguagem como recursos mediadores, a pesquisadora criou estímulos artificiais para auxiliar e estimular as reações do participante “um”. Já os participantes “dois” e “três” não demonstraram dúvidas: “É que a galinha encaixou um ovo, fez um buraco na casa dela, para cachorro entrar dentro e assustar os lobos”, disse o aluno “dois”.

O participante “quatro” externalizou: “Entrar dentro da casa dela”. A pesquisadora inquiriu: “E quem eles usaram pra colocar medo nos lobos?”, o que foi respondido: “o cachorro”. O participante “cinco” aponta a figura do cachorro e respondeu: “porque esse aí está com uma cara bem feia”. O participante “seis” comenta: “Bolaram um plano brilhante”, o que foi inquerido pela pesquisadora: “Mas de que jeito? Qual era o plano dos amigos de Pipoca?”. A resposta foi: “era salvá-la”. A pesquisadora retrucou: “Mas de que jeito eles estão salvando a galinha?”. O participante “seis” demorou para responder: “Não entendi”. Nesse momento, os participantes “quatro” e “cinco” pegaram o livro e mostraram ao participante “seis” a imagem anterior da vaca correndo com o cachorro e depois a página seguinte com o cachorro embaixo do ninho encarando os lobos e ficaram bravos porque ela foi “a professora” que mostrou com a régua o cachorro salvando a galinha em outros momentos de aulas anteriores.

A pesquisadora fez a intervenção sequenciando as cenas utilizando o livro e os xerox encadernados para que participante “seis” compreendesse a sequência das cenas. E o aluno questiona: “Eu não vi ele saindo da vaca para ficar embaixo da casinha da galinha”. Nesse momento, pesquisadora e professora do AEE se entreolham e verificam que o livro não proporcionou funções intrínsecas das ilustrações, faltaram imagens (ilustrações) que colaborassem com a leitura sequencial da história para que os alunos com DI tivessem possibilidades de leitura e interpretação do texto.

Diante da queixa do participante “seis” sobre a não visualização do salvamento, a pesquisadora retomou as cenas que a amiga da galinha a vê em apuros e problematizou: “Para quem vocês acham que ela ia contar que a galinha estava em apuros com os lobos?”, obteve como resposta do participante “um” : “Para os amigos verdadeiros”, seguindo ainda da complementação do participante “quatro”: “Você não entendeu que é a vaca e o cachorro?”. A



pesquisadora concordou com as respostas dos alunos e complementou que eles usaram a memória, a atenção e a linguagem para mostrar a apreensão do resgate da Pipoca.

Como o texto não mostrava explicitamente o salvamento, a pesquisadora utilizou das imagens das fotocópias para mostrar as sequências das cenas, mostrando que havia uma galinha, amiga da Pipoca, observando da janela o perigo que a galinha corria junto aos lobos. Inferiu que essa ave deveria ter saído correndo para encontrar os amigos (vaca e cachorro) e avisou sobre o risco de vida da Pipoca. Eles saíram em disparada, com o cachorro e a galinha sentados às costas da vaca e tiveram a ideia do cachorro se infiltrar por baixo da casinha da Pipoca, levantado pela amiga galinha para surpreender os lobos, rosnando para eles e atacando-os.

Nesses diálogos, a pesquisadora busca sondar o entendimento dos alunos em relação à cena do salvamento da galinha, implícita no livro. Quem mais se aproximou da explicação do plano de salvamento foram os participantes “um”, “três” e “quatro” ao explicarem com detalhes uma possibilidade de ação. Os demais participantes necessitaram de mediação para ativar as experiências anteriores e os conhecimentos previamente elaborados, a retrucar os alunos com outras perguntas para complementar as arguições.

O último item do questionário solicitava que os alunos relacionassem o título do texto aos fatos narrados na história com a pergunta. Nesse momento, a pesquisadora apresentou novamente a capa, comentou as imagens e realizou perguntas de previsão para que os participantes fomentassem previsões da ilustração da capa com a leitura de imagens do corpo do livro. “O que é a fabulosa máquina de amigos?”. Por que a galinha está olhando pra baixo? O que ela está olhando? Por que o celular está com claridade?”. A inferência realizada contribui para estabelecer a coerência global do texto, compreendido pelo participante “três” ao responder: “Bem, é uma máquina bem especial, né? Eu acho que é o celular. O WhatsApp, quando você quer fazer amigos, é só pedir o número da pessoa, daí você conversa com ela e faz amigos”.

O participante “um” relatou: “Não sei... é alguma coisa pro lobo não voltar mais. Se alguém ia lá roubar as galinhas, vai ver que a máquina apitava e acordava todo mundo, e todo mundo ia ver o que é”. O participante “dois” respondeu: “A galinha que faz amizade com os lobos”. Já, os participantes

“quatro” e “cinco” não souberam responder, mesmo sendo questionados sobre o uso do celular pela galinha, balançaram a cabeça e se calaram.

O participante “seis” disse ser uma fábula, a que foi questionado: “Por que você fala que é uma fábula?”, a responder: “porque está escrito uma fabulosa máquina de amigos”. Na resposta sobre a fábula, a pesquisadora foi até o cartaz das características da fábula colado na parede e alegou ao participante que é uma fábula moderna, que apresenta uma moral no final. E retomou algumas questões: “Como a galinha tratava seus amigos antes do celular?”. O participante “seis” respondeu: “Tratava bem, com alegria”. “ Como tratava após achar o celular?”. Respondeu: “Ela não tomava mais chá...era feia”. “Quem eram os novos amigos da galinha?”, o aluno fica em dúvidas e responde: “cachorro, lobos, galinhas”. “O que é a máquina de amigos?”. O aluno respondeu que pode ser qualquer coisa, como nos filmes, mas não explica o que é.

Na procura de ensinar o que é a máquina de amigos, a pesquisadora pediu o celular do participante “seis” e o solicitou que este narrasse como faz para falar com os amigos e apontasse a forma de contato usado, e o participante mostrou o telefone de três amigos, e a conversa no grupo de WhatsApp, olhou para os colegas e professoras, sorriu e disse: “como sou burra! O celular é minha máquina de amigos!”.

Essas respostas mostraram que, embora tenham conseguido compreender o enredo da história, houve aluno que não foi capaz de realizar a inferência que aponta o celular como a máquina de amigos, mesmo com as mediações da pesquisadora. Tais negações indicam a não compreensão textual dos participantes “quatro” e “cinco”, que a leitura de imagens não lhes favoreceu a produção de sentidos, e que há a necessidade de se repensar e planejar as próximas situações de leitura oral com novas construções inferenciais para a compreensão e construção do texto. De acordo com Solé (1998, p. 72) “formar leitores autônomos, significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos [...]”.

Na finalização das atividades de compreensão da fábula, foi perguntado aos participantes: “O que era a fabulosa máquina de amigos”. Pelas respostas, é possível afirmar que somente o participante “três” conseguiu entender a princípio o título do texto. Os demais alunos tiveram dificuldades no início das atividades com leitura de imagens para abstrair que seria uma máquina de fazer

amigos, que poderia ser o celular, o que ficou muito visível na fala do participante “seis” ao entender a palavra “fabulosa” como fábula, necessitando da mediação da pesquisadora e de amigos mais experientes para transformar e potencializar a estrutura psíquica dos demais alunos. Conforme Oliveira (1997, p. 56), “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam”.

Na tentativa de ativar esse conhecimento, a pesquisadora questionou se os participantes “um”, “dois”, “quatro”, “cinco” e “seis” tinham amigos. Todos confirmaram afirmativamente. Indagados se tivessem uma máquina para conversar com os amigos “Como seria essa máquina?”, o participante “um” respondeu: “eu teria...uma máquina bem grande para passear no tempo com meus amigos, como um carro”. O participante “dois” se manifestou: “meu vídeo game para ficar com meus parsas”. O participante “quatro” ficou pensativo, a pronunciar por três vezes “uma máquina” e não respondeu. O participante “cinco” alegou ser “uma máquina tipo fotografia pra gente ver as amigas”. O participante “seis” comentou desmotivado: “Ah, professora...você quer saber de tantas coisas!”. Essas respostas trouxeram à tona possíveis questionamentos:

a) Como a criança e o jovem com DI leem e compreendem a mensagem que o autor passa pela história do livro?

b) Será que o autor do texto tem a preocupação de facilitar a compreensão do interlocutor?

c) A escola, na pessoa do professor, ensina as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e capaz de utilizá-las independente em diversos contextos comunicativos?

d) Será que o livro perdeu espaço para o uso das novas tecnologias, em especial o celular?

Essas questões proporcionaram discussões entre a pesquisadora, a professora do AEE, pedagogas e uma professora de Língua Portuguesa da escola sobre como desenvolver estratégias de leitura para que os alunos com DI sejam capazes de fazer inferências, estabeleçam relações com o texto e comprovem a sua compreensão.

O Quadro 11 resume todas as questões trabalhadas de compreensão com os alunos e oferece um panorama geral das respostas dos participantes, a

demonstrar a mediação da pesquisadora com alunos que mais necessitavam de auxílio para responder as questões.

**Quadro 11:** Resumo das respostas de compreensão do livro “A fabulosa máquina de amigos”.

Sujeitos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
“Um”	**	**	**	**#	**	**	-#	*#	**	-#
“Dois”	- #	*	**	**#	**	**	**	**	**	-#
“Três”	**	**	**	**	*#	**	**	*	*#	**
“Quatro”	**	*	**	**	-#	**	-#	*	*#	-#
“Cinco”	**	**	**	**	-#	**	**	*	*#	-#
“Seis”	**	**#	**	-#	-#	**	**	*#	-#	-#

**Fonte:** elaboração da pesquisadora. Legenda: \*\* respondeu a contento; \* respondeu parcialmente; - não respondeu; # mediação da professora.

Ao término da parte das questões de compreensão, a pesquisadora realizou as perguntas de respostas interpretativas, as quais solicitavam que o leitor elaborasse uma resposta pessoal. Para isso, recorreu-se a Menegassi, quando postula: “Elas partem do texto, porém as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 181). Tais perguntas foram feitas aos alunos em uma aula ao ar livre, realizada embaixo de uma árvore devido ao calor, aonde cada criança levou a sua cadeira. O participante “um” estava presente porque estudava no período vespertino e a árvore em questão ficava ao lado de sua sala de aula. As perguntas empregadas seguem no Quadro 12.

**Quadro 12:** Perguntas de respostas interpretativas do livro “A fabulosa máquina de amigos”.

- |   |
|---|
| <p>a) Na sua opinião, por que o autor faz uma dedicatória para Wing Ding, a galinha que sobreviveu?</p> <p>b) Qual é o tema da história?</p> <p>c) Qual pergunta você faria para a Pipoca?</p> <p>d) Quais lições da história você tirou para sua vida?</p> |
|---|

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

Na pergunta sobre a dedicatória do livro para Wing Ding, a galinha que sobreviveu, três participantes não conseguiram abstrair o significado de “dedicatória”. O participante “um” apenas descreveu a cena que visualizava; o

participante “quatro” mexeu muito as mãos, colocou-as na boca e não respondeu. De acordo com a professora da SRM, nesse dia ele estava sem os medicamentos, o que influenciava seu comportamento e suas atitudes, deixando-o inquieto, tenso e com tiques de mordedura das mãos. O participante “seis” limitou-se a balançar a cabeça e dizer “não sei”. Os participantes “dois”, “três” e “cinco” conseguiram compreender a dedicatória. O participante “dois” afirmou: “é porque os lobos estavam matando as galinhas e ela sobreviveu”. O participante “três” completou: “deve ter sobrevivido dos lobos, de alguma doença que ela teve depois”. E o participante “cinco” achou que ela passou por uma fase difícil com os lobos e sobreviveu”.

Os participantes “dois”, “três” e “cinco” se aproximaram da resposta esperada, da mensagem, isto é, da linguagem implícita e explícita. Os demais não conseguiram responder. Tal evidência confirma o que a maioria dos casos descritos em literatura discute: as respostas inferenciais são mais laboriosas por exigirem conhecimentos prévios, que necessitam de estudos e aprendizagem e mais uma vez verificou-se a necessidade de se ensinar o conceito de dedicatória de livro. Então, a pesquisadora utilizou-se de quatro livros da biblioteca que continham dedicatórias dos autores e ensinou aos alunos a importância da dedicatória, geralmente escritas a mão, com caligrafia bonita, que são memórias de carinho para alguém que adquiriu o livro, e que também irá despertar sentimentos nas pessoas.

A pesquisadora sabia que os alunos do oitavo ano estavam fazendo um trabalho de produção de um livreto com a professora de Língua Portuguesa e portanto mostrou os livretos confeccionados pelos participantes “quatro” e “seis” em aulas anteriores, na sala regular, a partir da literatura “A culpa é das estrelas” para ilustrar o que os alunos escreveram na dedicatória. O texto do participante “quatro” era dedicado à mãe; do participante “seis”, ao namorado. Para o participante “quatro”, a mãe era responsável por tudo na vida dele; o participante “seis” disse que o namorado era a pessoa que a fazia feliz. Indagado se conheciam alguém que passou por uma situação difícil, responderam afirmativamente. O participante “dois” dedicaria à avó, porque “estava no céu olhando por ele”; já o participante “três” para o irmão que se curou de um câncer.

Com essas intervenções e as falas dos alunos, na busca de preencher a lacuna sobre o conceito da dedicatória da galinha que sobreviveu, questionou-

se aos dois participantes se tivessem uma galinha igual à do texto, qual nome lhe dariam. O participante “quatro” disse “Clementina”; o participante “seis”, “Zefa”. Depois a pesquisadora questionou: “Se a galinha de vocês fosse a do texto, qual seria o maior perigo que ela passaria na história?”. O participante “quatro” comentou que foi “o lobo” e o participante “seis” alegou não se lembrar. Reitera-se que a atitude de não se lembrar é recorrente para o participante “seis” em várias ocasiões em que é confrontado a responder as problematizações, como se fosse uma “armadura blindada” para equalizar a sua história de vida e a vulnerabilidade escolar cheia de dificuldades para os domínios dos conteúdos.

Na tentativa de instigar o participante “seis” a ser mais participativo nas atividades orais, a pesquisadora pegou um brinquedo de miniatura de galinha usada nos jogos e a colocou na mão do aluno para que brincasse com ela e dissesse um nome que combinasse com a galinha de brinquedo, que daquele momento em diante ganhou o nome de Filó. A pesquisadora informou o participante “seis” que a galinha seria dele e que deveria protegê-la de todos os perigos como fizeram os amigos da Pipoca, e fingiu esquecer quais os perigos da história, o que foi lembrado pelo participante “seis” de falar com estranhos. A pesquisadora concordou com a resposta e o remeteu a história quando a Pipoca falou com estranhos pelo celular, que fingiram ser novos amigos que queriam o seu mal.

A pesquisadora entregou aos alunos um papelzinho em branco e disse para nele escreverem o nome da galinha e colassem em cima do nome WingDing, depois lessem em voz alta a dedicatória. Os demais alunos também participaram da atividade e queriam falar a resposta para o participante “seis”, e foram interpelados pela pesquisadora. Após isso, questionou-se novamente: “Por que o autor faz uma dedicatória para (nome das galinhas dos participantes) a galinha que sobreviveu”? O participante “quatro” respondeu que a galinha dele era esperta e o participante “seis” não conseguiu entender a pergunta e disse não saber; como demonstrava sinais de cansaço e pouco interesse devido estar próxima a hora do intervalo, a pesquisadora não insistiu, deixou para fazer novas interações após o recreio. A mania de não responder as perguntas do participante “seis”, como já assinalado nesta Tese, talvez seja a consequência da atual realidade educacional que essas crianças vivenciam dentro das salas

de aulas, em que são, muitas vezes, deixadas à margem nas participações individuais.

Após o intervalo, o participante “cinco” lembrou dos fantoches de dedos usados em aulas anteriores pela professora da SRM para as histórias trabalhadas. Informou que tinha lobo, galinha e outros animais que poderiam fazer um teatrinho da história sobre o livro após o recreio. A pesquisadora pediu a um dos participantes para buscar a caixa com fantoches de dedo na sala e distribuiu o do lobo para o participante “seis”, que reclamou que seria o mais feio. Não havia fantoche de galinha, mas tinha um de galo que foi entregue ao participante “um”. Com a ajuda da pesquisadora e da professora do AEE, os participantes “um” e “seis” fizeram o teatro em cima da caixa. O participante “seis” dizia não saber como agir, e foi orientado pelo participante “cinco” sobre o que deveria falar, como agir enquanto lobo, às vezes a fazer gestos para que o imitasse. Questionado novamente sobre a dedicatória, o participante “seis” disse ser a galinha que foi mais esperta, que teve a resposta confirmada pelos outros participantes. A pesquisadora retomou a pergunta sobre a dedicatória e ensinou que a dedicatória que o autor do texto fez foi para a galinha Wing Ding que sobreviveu provavelmente a um ataque de lobos.

Vygotsky, em seus estudos com crianças com deficiências, deixa transparecer a crença na plasticidade de transformação do organismo e do indivíduo de criar processos adaptativos para contornar os desafios e impedimentos visando à superação da deficiência por meio da interação de ferramentas e signos com o objetivo da aprendizagem. Para que a educação aconteça nesse processo, apresenta-se o conceito de ZDP, que com a ajuda da professora ou de uma criança mais capaz o aluno terá maiores possibilidade de aprendizagens, como demonstrado nas intervenções relatadas nesta Tese.

Na segunda questão referente ao “tema da história”, as respostas que mais se aproximaram foram as dos participantes “três”, ao alegar: “a galinha que encontrou um celular e fez novas amizades que não eram boas”; do participante “cinco”: “é uma galinha muito responsável com as suas coisas, até que ela acha um celular, uma máquina de amigos, e fica irresponsável com as coisas”. Os demais participantes lembraram da galinha que achou um celular. O participante “seis” não respondeu, dizendo não saber.

A pesquisadora pegou o fantoche do galo e o celular do participante “seis” e começou a brincar, o que fez o aluno reclamar do uso indevido do celular, sendo confrontado com a questão: “O que a galinha fez com o celular?”. O participante “seis” tomou o celular das mãos da pesquisadora e disse que a galinha era intrometida, mostrando sua zanga, o que foi refutado pelos colegas que riram dizendo que ela tinha acordado para a vida. O participante “seis” respondeu “que não se deve pegar o celular dos outros como a galinha fez”. A pesquisadora questionou: “Você acha que a galinha do texto pegou esse celular de alguém?”. O participante “seis” apenas balançou a cabeça e se recusou a participar das demais atividades do dia, fazendo com que professora entendesse que estava cansado. A pesquisadora ficou pensativa em como fazer com que participasse das próximas atividades.

O trabalho desenvolvido trouxe questionamentos sobre como o professor atuaria para fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento utilizando instrumentos didáticos diversificados. A esse respeito, recorre-se a Gomes-Santos:

O professor utiliza-se de um atalho: cria situações para que o conhecimento a ser aprendido apareça e circule na sala de aula, ganhe uma forma que permita seu manejo, por ele próprio e pelos alunos. Mediando o acesso a esse conhecimento, o trabalho do professor vai promovendo desafios para que o aluno vá se aproximando do conhecimento e dele vá se apropriando. Assim, o trabalho do professor atua indiretamente sobre seu objeto – ensinando os objetos de conhecimento é que o professor atua sobre os processos de aprendizagem dos alunos (GOMES-SANTOS, 2016, p. 11).

O trabalho do professor em atuar indiretamente sobre o seu objeto, que no caso é o aluno, não é tarefa fácil, especialmente quando se depara com a falta de vontade do participante, no caso o “seis”. De acordo com a professora da sala de recursos, tal comportamento, já assinalado nesta Tese, é recorrente todas as vezes em que há atividades que exigem maior abstração interpretativa. Talvez o participante ainda não tenha conhecimento de mundo, de informações necessárias de quem está cursando o 8º ano para realizar as inferências que a pesquisadora e professores desejam. Assinala-se que as situações criadas pelo trabalho do professor têm como princípios básicos o convencimento dos alunos e sua vontade de engajamento nas atividades propostas” (GOMES-SANTOS, 2016).



A cada semana, era comum que pesquisadora, professora do AEE e pedagoga discutissem para a explanação dos resultados da pesquisa e sistematização dos próximos passos. Nesse dia, tratou-se especificamente do participante “seis” quanto à recusa de participar ou responder as atividades e a dificuldade no desenvolvimento de suas formas superiores. A pedagoga sugeriu o uso da ludicidade para a construção de sua percepção, memória e atenção, sendo arguida pela professora do AEE a ideia de um programa de entrevista, acatada por todos.

A pesquisadora retomou as questões da aula anterior (a) Na sua opinião, por que o autor faz uma dedicatória para Wing Ding, a galinha que sobreviveu?; b) Qual é o tema da história?) e relembrou que a dedicatória foi para uma galinha de nome Wing Ding que sobreviveu ao ataque de lobos. Relembrou que o tema da história é o cuidado com as falsas amizades virtuais e continuou a aula com a indagação: “Qual pergunta você faria para a Pipoca?”, os participantes “um”, “quatro” e “seis” não se pronunciaram. A pesquisadora avisou que iriam “brincar de repórter”, que os alunos seriam os repórteres e a pesquisadora faria o papel da galinha em responder. Pediu para um participante buscar o microfone na secretaria e outro participante pegar uma caixa de sapato que seria usada como câmera pelo participante “um”. O participante “dois” foi o primeiro a indagar: “por que você deu a medalha para o cachorro? O cachorro é mais forte que você!”. A pesquisadora, como a personagem galinha, respondeu: “Eu ganhei a medalha como a mais amiga de todos, mas o cachorro a merece por cuidar de todos os animais da fazenda”.

O participante “três” perguntou: “por que tinha um celular no... onde o cavalo foi?”. “Quem perdeu?”, obteve como resposta: “Eu não sei quem perdeu, mas acho que deve ter sido um lobo porque nós galinhas somos muito curiosas!” O participante “quatro” disse que seria o Pinga Fogo<sup>40</sup> e perguntou: “Você é feliz no sítio?”. Teve como resposta: “Sim, muito feliz, principalmente depois que os lobos foram embora”. O participante “cinco” mostrou-se impaciente e problematizou: “Por que você não faz uma festa para seus amigos da fazenda?”, e a resposta o agradou: “Sim, farei uma grande festa assim que nascer todas as penas que perdi de tanto susto”. A participante “seis” perguntou: “O que você fez

---

<sup>40</sup> Benedito Cláudio de Oliveira, apresentador, conhecido popularmente como Pinga Fogo em Maringá – PR, falecido em 2014.

com o celular?”, e a pesquisadora devolveu a pergunta, e o aluno respondeu: “Joguei no rio na fazenda”, fazendo com que a entrevistada afirmasse: “Taí, gostei da resposta, joguei no rio”.

Essa brincadeira proporcionou a reflexão sobre o papel dos personagens secundários na história devido às perguntas se referirem ao cachorro, cavalo e os amigos da Pipoca. Geralmente, as crianças se identificam com o protagonista ou antagonista da narrativa, seja por amor, confiança, ódio, identificação, como pontua Todorov (2008, p. 234) “cada ação pode primeiramente parecer amor, confiança, etc., pode em seguida revelar-se como uma relação totalmente diferente, de ódio, de oposição e assim sucessivamente”.

Na aula, certos questionamentos surgiram: Como o DI observa a ação desses agentes no texto? Crianças com DI se apegam a detalhes despercebidos pelos ditos pessoas sem deficiências? Será que autores e ilustradores de livros infantis percebem a importância dos personagens secundários no andamento do enredo? Essas questões servem de problematização para futuras pesquisas relativas aos livros infantis e DI.

Na última questão interpretativa: “Quais lições da história você tirou para sua vida?”, os participantes “um” e “quatro” não souberam responder, o que fez a pesquisadora usar a estratégia de interagir, questionar se tinham celular, como era o uso durante o dia e se os pais viam as mensagens e links usados. Os dois responderam que possuíam celular. O participante “um” possui um que é dos pais; o do participante “quatro” é seu mesmo. Todos usam o celular por algumas horas e os pais olham o que fazem com o aparelho. Assim, de acordo com o participante “quatro”: “para eu não ver besteiras na internet”, o que foi interpelado de imediato pelo participante “um”: “eles não me deixam ver mulher pelada, mas meu pai tem um monte dessas coisas no celular”. A pesquisadora questionou sobre a experiência que tiveram, o que foi respondido pelo participante “quatro”: “que a gente é novo para ver besteiras de adultos”.

O participante “três” pontuou: “é que nós tem que ser mais responsável pelas coisas e não só ficar no celular. Tem que fazer atividades, essas coisas”. O participante “cinco” comentou: “A gente tem que tomar cuidado com o celular por causa das pessoas que querem fazer mal para as crianças. Vi no Balanço Geral”. E o participante “seis” assinalou: “Que amizade é tudo”. Essas respostas mostram que os alunos demonstram conhecimentos de mundo sobre o perigo

do uso do celular pelas crianças e adolescentes, seja advindos de conversas em família, nos noticiários da TV, seja pela fala de outros participantes na sala de aula.

Na interação, ficou visível o grau de letramento do participante “cinco”, que inferiu o cuidado com o uso do celular a um programa popular de notícias, o que remete ao trabalho de Cárnio e Shimazaki (2011, p. 150) de que “é preciso o uso constante de atividades de letramento, considerando não só a idade, como também o interesse, a experiência e a vida cotidiana”, expressa pela associação ao programa popular. As autoras ainda se mostram preocupadas na escola “com o modelo ideológico de letramento, pois assim estará desenvolvendo, por meio do pensar, as funções psíquicas superiores” (CÁRNIO, SHIMAZAKI, 2011, p. 150).

Vygotsky (1998) expõe que os seres humanos acumulam e compartilham conhecimentos por meio dos sistemas simbólicos, entre os quais a escrita e a linguagem oral. Nesse caso, o professor, com sua função mediadora, fez uso dos instrumentos e dos signos como instrumentos psicológicos para a efetivação da atividade sobre a lição da história ouvida. Ao compreenderem, os indivíduos dominam e criam sentidos, então desenvolvem as funções especificamente humanas, as FPS.

Nas falas dos participantes “dois”, “três” e “cinco” sobre o perigo do celular com amigos falsos, nota-se que fizeram uso da memória lógica, da atenção voluntária, da formação de conceitos, que foram internalizadas para o âmbito intrapsicológico por um processo que ocorre ao longo da história de vida e de relações sociais que os alunos desenvolvem.

Para facilitar a visualização das respostas interpretativas, elencam-se no Quadro 13 as respostas dos participantes.

**Quadro 13:** Síntese das questões interpretativas do livro: “A fabulosa máquina de amigos”.

Participantes	Questão A	Questão B	Questão C	Questão D
“Um”	_#	_#	_#	_#
“Dois”	**	_#	**	**
“Três”	**	**	**	**
“Quatro”	_#	_#	_#	_#

“Cinco”	**	**	—	**
“Seis”	—#	—#	—#	—#

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora. Legenda: \*\* respondeu a contento; \* respondeu parcialmente; - não respondeu; # mediação da professora.

O Quadro 13 permite a noção do desenvolvimento dos participantes do estudo nas respostas às questões interpretativas, bem como daqueles que necessitaram da intervenção no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

## 5.6. MÓDULO II: JOGO DE TABULEIRO E ATIVIDADES COM O JOGO

Nessa etapa, o participante “um” não mais participou das pesquisas porque mudou-se de município, e totalizou então cinco participantes pesquisados. Na tentativa de preenchimento dos conhecimentos não sistematizados dos participantes nas respostas de compreensão e interpretação, particularmente sobre os novos amigos da Pipoca, o tema da fábula e as lições para a vida, a pesquisadora realizou atividades lúdicas com jogos sobre o livro, o que foi aceito com propriedade pelos alunos e professora da SRM.

Nesse trabalho, a pesquisadora contou com a ajuda da professora do AEE para auxiliar os alunos de forma individual quanto ao uso dos computadores. A pesquisadora reservou o laboratório de informática com antecedência, ensinou os alunos como abrirem o programa Microsoft Power Point e explicou que é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentação gráficas.

Primeiramente, mediu os trabalhos na produção do jogo da trilha, ensinando os alunos aonde deveriam clicar com o mouse para procurar e selecionar dentre um banco de figuras na internet, uma paisagem rural de fundo para o jogo. Após a seleção da figura, ensinou-os a colocar o cursor do mouse sobre a figura, clicar com o botão direito, selecionar e copiar. A seguir, mostrou na tela onde se encontrava o Power Point, pediu que clicassem duas vezes sobre o ícone que abriu, posicionassem o cursor do mouse na célula aberta e clicassem com o botão direito a palavra colar onde dois alunos tiveram dificuldades pela uso de força demasiada aplicado ao mouse.

Na sequência, ensinou os alunos a utilizar as ferramentas das formas, a escolher as linhas curvas e retas para desenhar o percurso da trilha. Esse

momento foi mais difícil devido à falta de interação com o uso de mouse de alguns participantes, que desenhavam e apagavam as linhas porque não saíam como desejavam. A pesquisadora pegou nas mãos desses alunos e ajudou-os a desenhar o percurso no computador, como queriam fazer e não conseguiam. Após, explicou como deveriam selecionar as cores vermelho, amarelo, roxo e azul e inserir no percurso desenhado para designar os desafios lançados na produção da trilha, com as casas que contém as perguntas a serem respondidas (em vermelho), outras determinam que passassem adiante ou que voltassem algumas casas (azul) e ainda aquelas com atividades extras que o aluno devia cumprir (roxo).

**Figura 22:** Confeção do jogo de tabuleiro



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A proposta dessa atividade era utilizar o computador como instrumento de mediação para o processo de significação da história. Ao desenhar o percurso da galinha, os alunos vivenciaram situações de pensamento e situações reais, baseadas em sua própria experiência, seja de esquema corporal, deslocamento, significados de ações realizadas em sala ou em casa. Vygotsky ensina que

Enquanto as ferramentas ou a via colateral real estão orientadas para modificar algo na situação externa, a função do signo consiste, antes de tudo, em modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não muda nada no próprio objeto; limita-se a nos proporcionar

uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica (VYGOTSKY, 1995, p. 128, tradução nossa).<sup>41</sup>

Ao imaginar o cenário para a criação do jogo, os alunos tiveram que usar a imaginação, a atenção, a emoção que provocam sentimentos, os quais carregam conteúdos afetivos. Assim, na visão de uma fazenda, a imagem criada é irreal, mas a vontade de colocar a personagem é verdadeiro diante das vivências dos sujeitos, nesse momento a criação é encarnada como “concretude material e essa imaginação cristalizada, que se fez objeto, começa a existir realmente e a influir sobre outras pessoas” (VYGOTSKY, 2009, p. 28), nesse momento, a imaginação torna-se realidade cristalizada ou encarnada no objeto criado, ou seja, o cenário para as aventuras da galinha.

Nessa atividade, nota-se um pouco de dificuldade com relação ao uso do mouse para fazer o percurso do jogo do participante “quatro” que colocava muita força no mouse devido à hipotonia muscular e falta de coordenação motora adequada, necessitando de maior estímulo. Para esse aluno, a pesquisadora adaptou o mouse, envolvendo-o com algumas camadas de espumas finas que facilitaram a conclusão da atividade. De todas as produções, a professora selecionou uma escolhida pela professora da sala de recursos porque estava mais parecida com uma fazenda para a impressão em tamanho grande para que todos pudessem jogar.

**Figura 23:** Jogo do tabuleiro



**Fonte:** Acervo da autora.

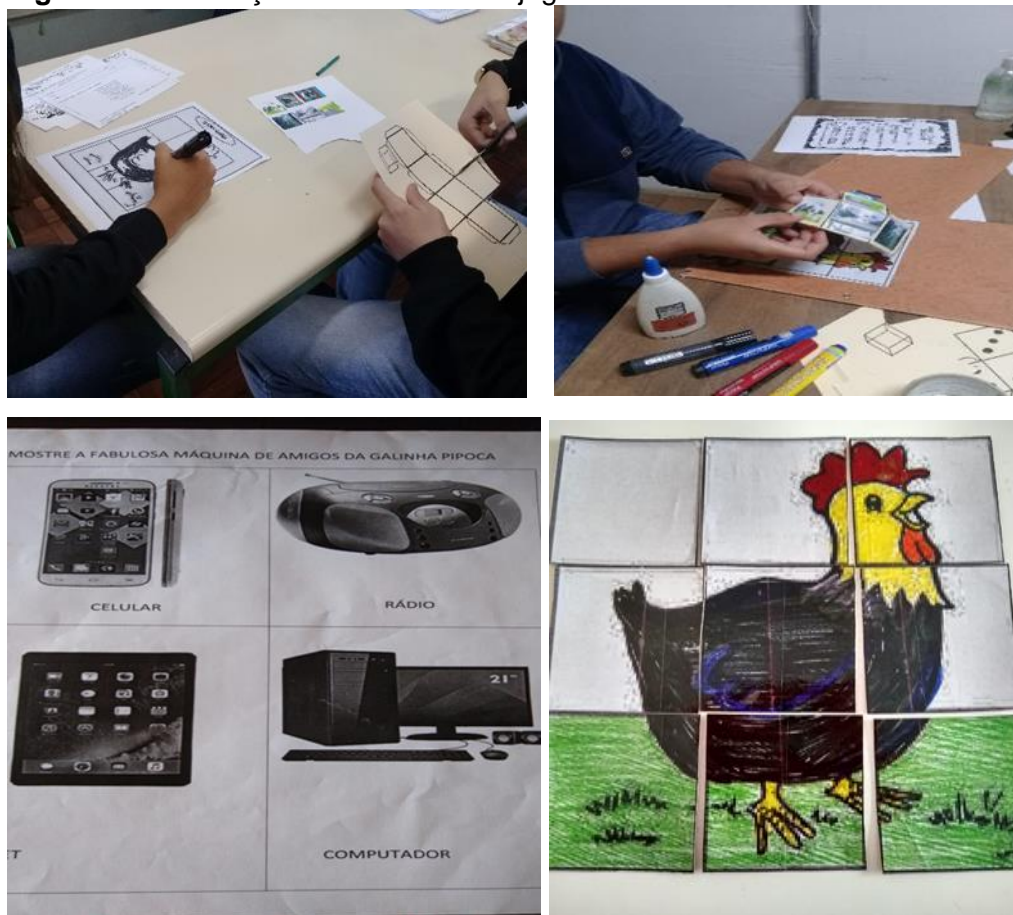
<sup>41</sup> Mientras que las herramientas o la verdadera vía colateral están orientadas a modificar algo en la situación externa, la función del signo consiste, en primer lugar, en modificar algo en la reacción o conducta del propio hombre. El signo no cambia nada en el propio objeto; se limita a proporcionarnos una nueva orientación o reestructurar la operación psíquica (VYGOTSKY, 1995, p. 128).

Na confecção do jogo, os alunos exploraram a paisagem rural, selecionaram figuras retiradas da internet por meio de site de busca como celeiros, campo, animais de fazenda/sítio, a compor a cena às vezes com algum desentendimento entre eles, como os participantes “um”, que escolheu uma cena cheia de animais e o “quatro”, que preferiu uma cena com uma casa, cercas e natureza. A pesquisadora teve que intervir conversando sobre o respeito às escolhas e opiniões diferentes até apaziguar os ânimos e os alunos chegarem a um consenso; sugeriu outra imagem que contemplasse os requisitos de ambos. Como os alunos estavam acostumados a jogar trilhas no AEE, lembraram a pesquisadora que deveriam ter os castigos ou tarefas para os jogadores, como avançar ou retroceder casas. Incentivou-se os alunos a selecionar quais casas deveriam ter a cor vermelha e quantas avanços/retrocessos teriam.

Ao realizar essa atividade de intervenção com o uso do computador, percebe-se como os alunos sistematizam as informações, pensam em objetos ausentes, imaginam fatos que as vezes não foram vivenciados como entrar num curral, ver lobos, etc. Nessa troca de experiências, socializam, atuam sobre o mundo, planejam ações, discutem na tentativa de prevalecer suas opiniões, fazem uso das funções psíquicas superiores, que caracterizam o comportamento consciente do homem como a percepção, a atenção voluntária, a memória, o pensamento e a linguagem.

Os participantes sugeriram algumas penalidades ou avanços nas casas da trilha, representada na cor vermelha, que foram acatadas e a pesquisadora sugeriu outras penalidades expressas nas cores roxa e amarela como: montar o quebra-cabeça da Pipoca; mostrar em uma folha com fotos de novas tecnologias, a máquina de amigos da galinha; jogar o dado com cenas da história; e contar oralmente a história, que foram produzidas em outro momento das aulas como mostra as fotos da Figura 24.

**Figura 24:** Confeção dos desafios do jogo



**Fonte:** Acervo da autora.

Ao produzirem o tabuleiro, os dados, sejam numéricos ou de figuras, as peças do quebra-cabeça, as questões para as atividades extras, evidenciou-se o envolvimento de todos os participantes. Ao mesmo tempo, alguns apresentavam dificuldades no manuseio da tesoura e até com a quantidade de cola a ser usada necessitando da mediação da pesquisadora e professora a mostrar como apertar a cola com menos força, a cortar papeis com tesouras variadas (a princípio folhas de rascunhos) até melhorar a coordenação motora fina e recortar a atividade proposta. Os jogos, além da ludicidade, têm o poder de seduzir as crianças, “mexendo com seu potencial inventivo e imaginativo onde a criança assume o papel do personagem que está na sua peça, sonha com a sua vitória, passa a ter os mesmos desejos da figura que representa” (BARROS, 2017, p. 13), ou seja, a criança se auto afirma por meio dos jogos do seu contexto social.



As regras do jogo são simples e foram passadas aos participantes da pesquisa antes do início. Os estudantes foram divididos em duplas, cada um escolheu uma cor de galinha e jogou o dado, o que tirasse o número maior inicia a partida. Então, “lança o dado novamente e, em determinadas casas, precisam responder oralmente as perguntas ou realizar ações indicadas nas cartas para avançar no tabuleiro” (SIQUEIRA; ANTUNES, 2013, p. 13), o que remete a Vygotsky (1991, p. 123), quanto ao uso dos jogos e do brinquedo “[...] no brinquedo a criança cria uma situação imaginária que difere substancialmente do trabalho de outras formas de atividades”, por isso a criança tem a possibilidade de conhecer a realidade, satisfazendo suas necessidades e desejos por meio do brincar, pode se constituir num aspecto importante para que o aluno acumule experiências sociais e culturais.

Para a confecção da trilha no computador, primeiro houve a necessidade da mediação da pesquisadora, da professora e dos alunos fazendo uso da oralidade de como seria produzido o jogo de tabuleiro, quais seriam os personagens da história, as penalidades realizadas, as perguntas pertinentes a serem respondidas sobre o texto, o número de casas que formariam o tabuleiro, a paisagem do jogo, as regras pontuadas nos quadrantes do jogo.

Após, a pesquisadora enviou o arquivo do jogo para ser impresso em papel A3, mais grosso, para servir de suporte e facilitar o manuseio e dificultar seu rompimento ao ser manuseado pelos participantes da pesquisa.

Na produção dessa atividade, a professora da SRM trabalhou com os alunos o gênero textual instrucional regra de jogo, cuja capacidade dominante de linguagem é “descrever ações”, que consiste em prescrever, instruir para uma determinada ação” (DOLZ; SCHEUWLY, 2010, p. 22), e o conteúdo temático desse gênero “está voltado para o lúdico, o prazeroso, a competição, a brincadeira, enfim, o jogo” (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 93).

A atividade nessa aula era fazer com que os alunos lessem oralmente as regras do jogo, compreendessem as instruções e jogassem. Os alunos menos fluentes na leitura tiveram a mediação do colega que jogava em dupla na explicação das regras e das etapas, bem como na verificação e contagem das casas avançadas ou recuadas do jogo. A pesquisadora intermediou as discussões da dupla quando um colega se irritava com a demora do outro na jogada ou se equivocava na contagem das casas sempre com proveito para si.

Os participantes conseguiram explicar oralmente as regras do jogo e compreenderam as instruções porque estavam acostumados brincar com jogos de regras na sala de recursos multifuncional.

Para Vygotsky (1984, 1991), os jogos como recursos mediadores possibilitam a criação da ZDP, pois as crianças, quando jogam, utilizam conhecimentos adquiridos e constroem outros a articular seus conceitos cotidianos e científicos. Pontua-se que os jogos utilizados na pesquisa possibilitaram à pesquisadora conhecer e avaliar melhor os alunos, proporcionam avanços em aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky também chamam a atenção para sua importância como instrumento mediador no desenvolvimento das FPS.

Nessa atividade, observou-se o desenvolvimento do aluno que tinha dúvidas. Isso acontece “quando ele internaliza os conteúdos escolares (instrumentos psicológicos) e as operações de uso dos conteúdos, isto é, quando o aluno consegue utilizar os conteúdos nas representações dos fatos e das situações reais de uso” (STRICHER, 2017, p.145), ou seja, quando os sujeitos compreendem as regras e o desenvolvimento do jogo propiciado pela interação estabelece limites claros, segundo os quais as crianças deve agir. Os participantes também deveriam prestar atenção nas jogadas do adversário e nas suas próprias, para resolver as situações problemas que o jogo impõe, por isso mostraram-se atentos as pontuações, as vezes instigando os colegas para atentarem-se ao jogo de forma livre, espontânea e prazerosa.

Os participantes da pesquisa ficaram entusiasmados com o jogo e não apresentaram dificuldades para jogá-lo, com exceção do participante “cinco”, que demonstrou certas dificuldades com a lateralidade, não sabendo se a galinha andaria à direita ou à esquerda, sem atender-se para os números das casas que o personagem andava, necessitando de uma intervenção maior no jogo pela pesquisadora que explicou ao aluno o que era direita e esquerda usando o corpo do aluno como referência e a mão (destra) que usa para escrever. Como ainda apresentava dificuldades quanto à lateralidade, a professora escreveu no metacarpo das mãos as palavras “direita e esquerda” que facilitou a jogada porque a todo momento o aluno usava as mãos escritas como referência.

O participante “cinco” jogou o dado, que caiu no número dois, e se confundiu com o jogo, mas a pesquisadora orientou para avançar duas casas: “Acertou. Avance duas casas. Errou, volta duas casas”. Como acertou a questão sobre os amigos da Pipoca, teria que avançar as casas, mas não sabia se ia para frente ou para atrás. O colega que estava na dupla explicou: “no avance, você tem que ir para frente com a sua galinha” e indicava com o dedo onde devia parar.

A interação do colega com o participante “cinco” reporta a Vygotsky (1991) quando menciona a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento, e que uma aprendizagem bem organizada impulsiona o desenvolvimento. Dessa forma, a atenção, o avanço e ou o retrocesso desse aluno não ficaram apenas no que ele já dominava (ZDR), ele teve que ir além, ou seja, acionou as FPS que estavam prestes a se estabelecer.

Em relação às questões que seriam inseridas no tabuleiro, a pesquisadora construiu um anexo do jogo com sete envelopes, cada um contendo uma questão. A regra era se o dado caísse em determinada casa, caracterizada na trilha pela cor vermelha, o participante pegava a pergunta referente à casa e a respondia. As perguntas eram referentes ao texto trabalhado, “A fabulosa máquina de amigos”, pautadas nas pesquisas de Menegassi (2010, p. 167) com perguntas de leitura que “auxiliam o aluno-leitor na produção de sentidos ao texto lido, assim como, também, na produção escrita do gênero textual resposta”.

**Figura 25:** Jogos com questões sobre o livro “A fabulosa máquina de amigos”.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Entre as questões construídas no jogo de tabuleiro, globalizaram-se os três tipos de perguntas para serem respondidas oralmente: perguntas de resposta textual, perguntas de resposta inferencial e perguntas de resposta interpretativa, propostas por Menegassi (2010) e sintetizadas no Quadro 14.

**Quadro 14:** Perguntas do jogo de tabuleiro

- 1ª questão: Quem é o personagem principal da história? Onde ela mora?
- 2ª questão: Quem eram os antigos amigos de Pipoca? Mostre em seu celular.
- 3ª questão: Por que Pipoca quase foi atropelada ao atravessar a estrada?
- 4ª questão: Por que os novos amigos de Pipoca não eram nem um pouco fabulosos?
- 5ª questão: Quem salvou a Galinha Pipoca dos Lobos?
- 6ª questão: O que é a fabulosa máquina de amigos?
- 7ª questão: Na sua opinião, qual era o plano brilhante que os amigos antigos fizeram para salvar a Galinha Pipoca?

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

Essas perguntas faziam parte do jogo e foram respondidas conforme o avanço ou o retrocesso da personagem galinha caía em uma das casas correspondentes; alguns dos sujeitos responderam duas, três até quatro questões. As perguntas já foram trabalhadas anteriormente e agora foram retomadas para a verificação da retenção “é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor que passam a fazer parte do conhecimento prévio” (MENEGASSI, 2010).

Todos os participantes da pesquisa conseguiram responder às perguntas designadas na trilha, com exceção do participante “seis”, que apresentou dificuldades motoras e cognitivas, a necessitar de intervenções constantes por parte da professora pesquisadora, assim como de colegas. Um exemplo é relatado na sequência.

O participante “seis” joga o dado e avança quatro casas, em que há uma pergunta em vermelho. Ele busca o envelope correspondente e retira a pergunta: “Qual era o personagem principal da história?”. Faz uma careta e responde que

é o cachorro, o que é questionado pela pesquisadora o motivo da resposta. O participante “seis” responde porque o cão está na maioria do livro, o que é retrucado pelo participante “cinco”, a alegar ser a galinha e que a colega sempre responde sem pensar. A pesquisadora e a professora conversam sobre respeitar a opinião do outro, que a colega entendeu ser o cachorro o personagem principal porque ele ajudou a salvar a galinha, quando a pesquisadora ensina que a galinha é a personagem principal retomando partes no livro que narram a história da vida dela, desde a capa, que expressa a ideia principal da fábula, a dedicatória e quase todas as páginas tem a figura da galinha, fazendo com que a aluna contasse o total de vezes que a galinha e o apareceram na história.

A pesquisadora solicitou ao participante “seis” olhar a capa do livro para ver qual personagem continha. Sugeriu que o aluno passasse a mão sobre a galinha para sentir o relevo das penas e questionou: “Na capa a gente consegue ver. Quem que é o personagem principal da história?”. O participante “seis” respondeu “galinha”, e para confirmar a sua inferência, foi lhe solicitado que lesse o primeiro parágrafo da história: “Pipoca era simplesmente a galinha mais simpática da fazenda Fricotico. Ela sempre dizia olá, para cada um dos animais, todas as manhãs”. Foi parabenizado pela resposta e pela leitura, por isso avançou duas casas.

Nesse avanço de casas, o participante “seis” caiu novamente em uma questão: “Quem salvou as galinhas dos lobos?”. Respondeu que ia errar e falou: “o cachorro”. Nesse momento, o participante “cinco” exclamou “ela acertou” e o participante avançou três casas no tabuleiro, chegou ao final do jogo e pegou uma medalha que põe no próprio pescoço todo feliz!

A atividade com o participante “seis” ofereceu pista sobre como um aluno com DI se comporta em sala ao não ser estimulado, desafiado pelo professor a fazer uma operação mental. Notou-se que esse participante ficava acomodado, respondendo “não sei” quando a atividade pedia maior elaboração mental.

Na tentativa de sanar essa falta de interesse demonstrada, a pesquisadora propôs oferecer um estímulo via brincadeira com objetos e jogos, nos quais as rotinas das práticas cotidianas são ressignificadas pelas crianças a utilizar a linguagem como instrumento no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, quando o jogo descrito foi utilizado com os participantes que tinham mais dificuldades de assimilação, os desafiava a

estimular o cérebro, mostrando o livro com os personagens, chamando atenção para uma determinada cena, levantando inferências com o objetivo de todos chegarem ao fim do jogo para se sentirem vencedores. Por outro lado, a constante resposta do “não sei” é entendida como um pedido de ajuda, em uma tentativa de mostrar as dificuldades em organizar a percepção e assimilar os conteúdos abstratos solicitados na interação, que na escola é perpassada com conteúdos pedagógicos, padronizados, que não levam em conta a produção dialógica e a experiência de vida dos diferentes alunos.

### 5.7. MÓDULO III: ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA

Após as atividades de questionamentos orais, produção e brincadeiras com os jogos, os alunos, em outro momento na SRM, ilustraram o que entenderam da história “A fabulosa máquina de amigos”. Antes, assinala-se que o desenho é uma forma de linguagem e precede a escrita, oportuniza a linguagem expressiva, constitui as bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação e oportuniza momentos de oralidade sobre o entendimento da história.

Antes de iniciarem a atividade, a pesquisadora entregou os primeiros desenhos produzidos na sondagem e perguntou: “O que vocês mudariam ou acrescentariam depois de ouvir a história e fazer todas essas atividades com os jogos?”. O participante “três” pontuou que muitos desenhos estavam iguais, o que foi rebatido pelo sujeito “dois”: “porque eram bonitos”. Questionou-se o os desenhos apontavam, o desenrolar da história que culminou com a vinda dos lobos, o que foi respondido pelo participante “quatro”: “a galinha achou um celular”. Solicitou-se que cada um olhasse para o desenho do colega ao lado e dissesse o que acrescentaria para que um futuro leitor fosse motivado a ler o livro, e o sujeito “um” afirmou que “falta a máquina de amigos” e todos concordaram.

Depois de alguns instantes, foram entregues aos participantes folhas de sulfite e lápis de cor para que desenhassem uma capa como se fossem o ilustrador da história, e mostrar o tema que o livro abordaria. Apesar de ser uma atividade considerada como escrita e a pesquisa versar sobre a oralidade, a atividade contemplou o desenho comentado para reafirmar que as ilustrações

têm o propósito de motivar as falas dos participantes quanto à produção do desenho da capa.

Salienta-se que é por meio do desenho que o aluno “articula os conhecimentos produzidos durante as práticas de leitura e de apreciação, a efetivar-se como verdadeiro protagonista de sua aprendizagem” (SÃO PAULO, 2006, p. 42). Cabe ao professor fazer o aluno “ver”, estabelecer relações entre a imagem apresentada e a realidade vivenciada para provocar discussões e após isso, iniciar o processo de criação artística, ou seja, ir além da leitura de imagem e construir significação como na descrição a seguir:

O momento do fazer é de suma importância para completar o processo. Aquecido e motivado pela leitura, o aluno encontra-se pronto para criar, para construir, para “pôr a mão na massa”, para representar e materializar em um trabalho as significações originadas da leitura, o conhecimento adquirido. Ao produzir uma nova imagem, ele tem como base um texto visual de referência. Para que a proposta se torne uma releitura, e não mera cópia, é necessário que o aluno inaugure outra imagem, criando representações que expressem sua leitura do objeto (SÃO PAULO, 2006, p. 42-43).

Essa citação remete a um acontecimento muito peculiar aos alunos adolescentes que necessitavam do texto visual de referência porque queriam ilustrar a galinha da mesma maneira que o desenho do livro. Mesmo a pesquisadora incentivando-os a usar a criatividade e explicar que não desejava cópia, ainda se configurou no desenho do participante “seis” a cópia do desenho do sujeito “um”. La Pastina (2010, p. 4) explica que esse procedimento se configura como a “interação com pessoas mais experientes de seu grupo, a criança imita as coisas para assimilá-las”, fazer parte do meio social envolvido, a cópia é um ato de interação, de aprendizagem e assimilação.

Nas ilustrações após o trabalho com os questionamentos orais e as atividades com os jogos, percebeu-se que a maioria dos alunos fez menção ao celular, com exceção do participante “quatro”, a ilustrar a galinha dentro da casa, em uma compreensão de que o objeto celular foi responsável por trazer os personagens que empreenderam o clímax da história. Ao fazerem as novas ilustrações da história, as crianças usaram a memória para desenhar, porque tiveram que pensar e lembrar das figuras esquemáticas que manifestam sentidos referentes ao que conseguiram memorizar da história lida.

Nessa atividade, observamos que o aluno, no início do desenvolvimento da imaginação, lança mão de suas concepções, o que ele vê e ouve são pontos de apoio para sua criação, envolvida pelas relações sociais que enriquecem sua experiência; a imaginação e a atenção se apoiam nessa experiência e se enriquecem das vivências proporcionadas por ele, e suas produções refletem essa realidade. Por isso a criança precisa ter um espaço rico de experiências, sendo a escola o local ideal para tais conquistas, já que nela é disseminada a cultura mais elaborada e historicamente construída.

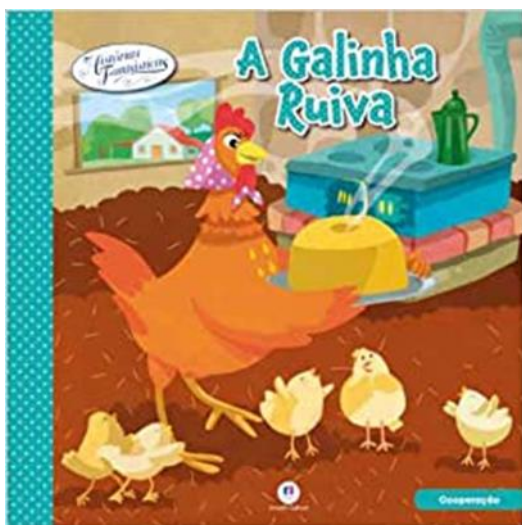
As experiências da criança são compostas por suas percepções, ou seja, o que ela vê e ouve são pontos de apoio para sua futura criação, e volta-se ao estudo de Leontiev (1978) ante o fato de o participante “seis” querer copiar o desenho do colega por entender que está mais bonito, e se apropria da cultura mediatizada pela pessoa mais experiente (colega). Nesse sentido, com ensino e a possibilidade de experiências em contextos diversos, o aluno acumula situações nas quais inicia seu processo de imaginação, fantasia e criação ganham significado social no desenvolvimento de um sistema de funções superiores que se refletem em todo o comportamento humano.

#### 5.8. MÓDULO III: LEITURA E INTERPRETAÇÃO ORAL DO LIVRO “A GALINHA RUIVA”

Após esses trabalhos, passou-se a outra fase da pesquisa, trabalhar a mesma temática sobre galinhas. O texto escolhido foi a “Galinha Ruiva”. Cada aluno recebeu um livreto xerocopiado com a história. A pesquisadora iniciou a leitura, fez o papel do narrador e as crianças, o papel das personagens quando liam as suas falas.

Nessa atividade, realizou-se a avaliação formativa de leitura dos participantes (SOLÉ, 1998; COLOMBER; CAMPS, 2002; MENEGASSI, 2010), fundamentada na concepção sociointeracionista de linguagem, centrada no final do processo de leitura com o objetivo de “estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu” (SOLÉ, 1998, p. 164), o foco de atenção que os sujeitos empreenderam no texto.



**Figura 26:** Literatura A galinha Ruiva

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Nesse dia, estavam na SRM os participantes “dois”, “três”, “quatro” e “cinco”, que se alternavam na leitura das personagens da história. A professora da sala fez a leitura do livro de história alguns dias depois para o participante “seis”, com a finalidade de que se inteirasse da história para continuação da pesquisa sem a produção de questões orais. A apresentação foi iniciada com a problematização do livro, a apresentação do autor e do ilustrador. Antes da leitura, foi realizado questionamento oral, globalizando perguntas de compreensão e interpretação do texto, relacionando as personagens galinhas da primeira e segunda narrativa. A pesquisadora alertou aos alunos, que antes de começar a leitura da história, eram para olhar a capa do livro e observar qual elemento da capa chamou mais a atenção no sentido que os participantes elencassem hipóteses sobre a narrativa que seria lida.

Ao questionamento inicial, o participante “cinco” respondeu: “a primeira galinha era preta e chamava-se Pipoca, essa galinha é ruiva, mas não tem nome”. A partir dessa situação, questionou-se se sabiam o motivo de o livro ter o título de “Galinha ruiva”. O participante “quatro” explicou que é “uma cor laranja com castanho” e ainda acrescentou: “igual a ruiva do colégio”, a referir-se a uma colega da sala de aula regular, possivelmente com cabelos ruivos. Ao serem indagados sobre o que a ilustração da capa sugeria de acontecimentos da

história, o participante “três” descreve que a galinha estava com os pintinhos e com um bolo nas mãos.

A pesquisadora sorriu e comentou alto para a professora da SRM e alunos ouvirem: “Ué! Parecem que eles aprenderam a ver os detalhes da capa, ou eles agora são detetives e descobrem tudo?”. Ouviu a resposta do participante “quatro”: “Agora nós ficamos mais espertos”. A pesquisadora lembrou que eles passaram por diversas situações de aprendizagem que favoreceram o desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores como a memória, a atenção e a percepção, que contribuíram para a compreensão da fábula da máquina de amigos e agora da Galinha Ruiva.

Em seguida a essas problematizações, os alunos presentes fizeram a leitura do texto em voz alta, cada um lendo um parágrafo, alguns com uma leitura mais fluente, outros com mais dificuldades, auxiliados pelos amigos e pela pesquisadora. A pesquisadora questionou ao participante “dois”: “Quem são os personagens da história?”, o que foi respondido corretamente. Para o participante “quatro”, foi questionado sobre o personagem principal, respondido como sendo a galinha, porque “fala mais da galinha, também fala dos outros, mas no texto tá a galinha ruiva”. A mesma pergunta foi feita para o participante “cinco”, que respondeu ser a galinha, mas quando questionado o motivo de ser a galinha, respondeu: “Isso que eu não sei te dizer, o porquê”, sendo repellido pelo participante “três”, que afirmou: “ele nunca sabe nada”.

A pesquisadora interveio alegando que o aluno sabia de muitas coisas, pegou o livro e apontou para a galinha ruiva e solicitou que o participante “cinco” descrevesse oralmente a cena e mostrasse sua significação no contexto. O participante “cinco” apanhou o livro, levantou-se da cadeira e disse: “Ó gente, eu vejo uma galinha com lenço, cheia de pintinhos que fez um bolo cheiroso nesse fogão azul”. A pesquisadora pediu para o aluno mostrar o local onde se passava a história, e o aluno respondeu: “acho que é na casa dela porque tem essa janela...”. A pesquisadora confirmou a assertiva do aluno e reforçou a importância da leitura da imagem da capa que apresenta os elementos para a compreensão dos textos veiculados a esse suporte.

Na pergunta sobre o cronotopo, os participantes apontaram que a história podia ser em um sítio, fazenda ou propriedade na zona rural, inferindo que havia muitos animais não criados na cidade. O texto trazia a expressão: “no tempo em

que as galinhas tinham dentes". Ao ser questionado o sentido, o participante "quatro" expôs: "muito tempo, porque eu acho que galinha nunca teve dentes". A pesquisadora problematiza: "Será que nunca tiveram?", o que provocou certo rebuliço e atiçou a curiosidade dos participantes.

Os alunos, em dúvida, entraram em uma discussão se galinhas possuem ou não dentes. Nesse momento, o participante "três" pede o celular de um colega para pesquisar, ficou feliz com a pesquisa e respondeu orgulhoso, fazendo a leitura do que pesquisou:

É que as galinhas não possuem dentes, o bico delas é uma estrutura queratinizada que não tem função de quebrar alimentos. Para substituir os dentes, as galinhas possuem uma cavidade chama de pré-ventrículo, popularmente chamada de moela, ela é cheia de pedra e uma membrana fibrosa para quebrar mecanicamente os alimentos<sup>42</sup>.

Mais uma vez, o celular foi usado como ferramenta para pesquisa, possibilitando melhorias na produtividade da aula, com ganhos de tempo e qualidade da aprendizagem. A pesquisadora salientou que a atitude do participante "três" mostrou que quando se tem dúvidas, deve-se procurar as respostas, ganhando mais conhecimento.

Na continuação, surgiram as indagações a respeito do que a galinha havia encontrado quando ciscava, respondidas por todos os participantes que encontrara grãos de milho. Ao perguntar-se ao participante "cinco" sobre o que fez a galinha com os grãos de milho, disse que não se lembrava, necessitando voltar aos desenhos do livro para recordar e falar que havia plantado, colhido e feito um bolo de milho.

Como o participante "cinco" apresentou dificuldades em entender o processo que a galinha empreendeu do plantio do milho à produção final, que era o bolo, a pesquisadora realizou uma atividade de intervenção em aula posterior. Levou os alunos à sala de vídeo e projetou no data-show um curta de 10 minutos retirado do YouTube sobre o plantio de milho irrigado<sup>43</sup>, e parava o vídeo para explicar cada etapa de desenvolvimento do milho, do plantio à colheita. O participante "quatro" lembrou do gosto do milho cozido que fora

---

<sup>42</sup> O aluno fez a leitura de um trecho do texto "Quantos dentes tem a galinha?" disponível em: <https://treinamento24.com/library/lecture/read/449899-quantos-dentes-tem-a-galinha>.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lwxAbQNkMSE>. Acesso em: 21 out. 2019.

servido há uns dias atrás aos alunos do colégio na hora do intervalo escolar e o participante “cinco” fez referência ao avô, que plantava milho na chácara.

Com essas falas dos participantes, entendeu-se que ao se dirigir o processo da atividade mental dos alunos pela narrativa midiática possibilitou-se a construção de sentido para o participante “cinco” rumo à conscientização do conceito. Segundo Leontiev (1978), para que a aprendizagem ocorra é necessário que a criança esteja envolvida na atividade que participa, motivada a alcançar a finalidade para a qual é dirigida a atividade. Somente desse modo, em sua consciência, as ações realizadas podem tornar-se significativas, quando os significados sociais presentes na situação de aprendizagem adquirem um sentido pessoal.

Os questionamentos relativos aos outros personagens do texto foram respondidos pelo participante “dois”, explicando que eram o porquinho, o patinho e o gato. Contudo, ao ser indagado sobre o motivo de esses personagens serem considerados “brincalhões e preguiçosos”, não soube responder, necessitando da intermediação da pesquisadora e dos colegas, que afirmaram que os personagens queriam somente brincar e não ajudar a galinha no cuidado com os pés de milho. Como intermediação, a pesquisadora utilizou-se do texto e solicitou ao participante que fizesse a leitura da parte que o autor escreve sobre os porquinhos e mostrou o desenho do livro. O participante “dois” fez a leitura, viu a ilustração e exclamou: “Parece os 3 porquinhos, que dois eram preguiçosos e tinha um irmão que não era”. Essa fala mostra o uso da temporalidade e posicionamento valorativo ao fazer comparação a outro livro de história que também tinha esses personagens com o mesmo comportamento. O aluno fez uso das funções psicológicas superiores ao associar as histórias e desenvolveu a sua capacidade de expressão por meio da oralidade.

Ao participante “cinco”, foi indagado quais as características da galinha. Não houve tempo dele responder, pois o participante “quatro” se adiantou, explicando que era trabalhadeira porque pensara em fazer o bolo, teve o trabalho de plantar, mostrando dessa maneira que a utilização do filme sobre o milho como ferramenta de aprendizagem colaborou para a apropriação do conceito e a formação do pensamento teórico.

O participante “cinco” repreendeu o colega que respondera à questão e pontuou que a galinha era muito trabalhadeira porque dá muito trabalho fazer

um bolo. Completou afirmando que gostava muito de fazer bolo de milho em casa, e que um dia traria um pedaço para a professora. A pesquisadora questionou os ingredientes usados no bolo, e obteve a resposta: latinha de milho ou duas espigas, leite, ovos, farinha, açúcar e manteiga. Como o participante “cinco” demonstrou interesse de falar sobre o bolo, foi marcada uma aula na cozinha do colégio para demonstrar a produção de um bolo.

A penúltima questão sobre a história da galinha ruiva foi a respeito da conduta da personagem em não querer dar aos amigos um pedaço de bolo. Para o participante “dois”, a galinha agiu certo, “porque iria fazer a mesma coisa que ela, que só quando o bolo tá pronto a pessoa vem até você. Quando precisa de ajuda, ninguém ajuda, daí quando o bolo tá pronto vem um monte de pessoa querendo ajudar você”. Para o participante “três”, “agiu errado, porque deveria chamar os colegas para comer”, o que foi completado pelo sujeito “quatro”: “que ela não conseguiria comer o bolo sozinha e dar um pedaço para os colegas poderiam fazer eles terem vergonha de não ter ajudado”.

Isso mostra como os alunos lidam com a questão de valores tal qual sinalizado por Bakhtin (1988, p. 32): “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. Nesse sentido, a noção de ideologia relacionada à estrutura sociopolítica e econômica da sociedade reflete nas respostas dos sujeitos a postulação da dimensão axiológica/valorativa dos discursos, não havendo neutralidade nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social, seja para repartir ou não o bolo de milho.

A última questão trabalhada foi sobre o entendimento da moral da história. Para o participante “dois”, não se pode ser miserável; para o participante “três”, o preguiçoso fica sem comer; para o participante “quatro”, comer bolo de fubá é bom. Os participantes “cinco” e “seis” não responderam. Essa atividade, que a princípio seria somente para observar a leitura, contribuiu para avaliar a leitura e o nível de atenção e discernimento dos alunos. Destaca-se que os erros na leitura deixam “de ser vistos como determinantes de má compreensão e passam a ser encarados como uma fonte de informação do estágio atual de compreensão do processo de leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 88). Desse modo, “o erro é um forte indício das hipóteses que o aluno levanta sobre o texto lido”

(MENEGASSI, 2010, p. 88) e cabe ao professor averiguar o que precisa ser ensinado, o que o aluno deva tomar consciência para superá-lo.

Um fato que chamou a atenção na leitura da história foi a interpretação das falas dos personagens. Todos queriam fazer vozes com entonação diferentes, talvez orientados pela leitura da pesquisadora no primeiro texto da fabulosa máquina de amigos, mesmo apresentando dificuldades na leitura.

A questões elaboradas na leitura e discussão do texto são sintetizadas no Quadro 15.

**Quadro 15:** Síntese das questões da Galinha Ruiva

- 1- Qual é o título da história?
- 2- Quem são os personagens da história?
- 3- Quem é o personagem principal? Por quê?
- 4- Onde se passa essa história? Onde está localizado essa informação no texto?
- 5- O que significa "no tempo em que as galinhas tinham dentes"?
- 6- O que é a cor ruiva?
- 7- O que a galinha fez com os grãos de milho?
- 8- Como ela fez o bolo de fubá?
- 9- Quais são os ingredientes de um bolo de fubá?
- 10- Por que o patinho e o porquinho eram considerados "brincalhões e preguiçosos"?
- 11- Quais são as qualidades da galinha?
- 12- Se você fosse a galinha, você chamaria o patinho e o porquinho pra comer o bolo?
- 13- Qual é a moral da história da Galinha Ruiva?

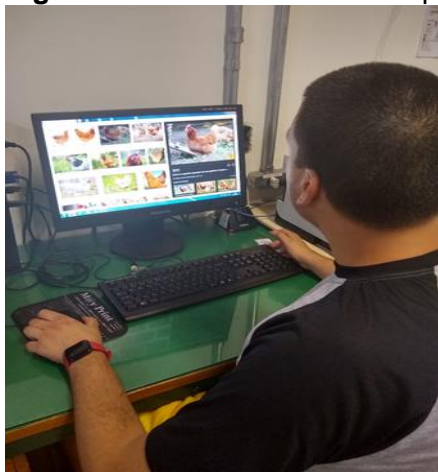
**Fonte:** Elaboração da pesquisadora.

Nessa roda de conversas, as perguntas contribuem para a formação das FPS, pois desenvolvem o pensamento, a memória e a atenção. As perguntas se complementam com a atitude de saber escutar o colega, a professora dar a devida atenção ao que o outro indaga ou propõe. Constituem a interação como uma ação que propicia a reflexão e a mediação docente para a formação das FPS dos sujeitos da pesquisa, possibilitando a organização da consciência.

## 5.9. MÓDULO IV: O COMPUTADOR COMO FERRAMENTA PARA TEXTOS CIENTÍFICOS

Em outro momento da pesquisa, os alunos foram convidados a pesquisar no computador sobre a galinha ruiva (Figura 26). Buscaram sobre galiformes com o auxílio da professora da SRM e da pesquisadora. Essa fase da pesquisa não foi avaliada com atividades de leituras, apenas a utilização da tecnologia como fonte de pesquisa, a mediação entre os alunos que tinham maior facilidade no uso do computador com os alunos com dificuldades nesse quesito.

**Figura 27:** Aluno usando o computador



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A sala de informática da escola foi agendada para os alunos da SRM utilizarem os computadores, e cada participante escolheu um computador para usar. A pesquisadora solicitou a realização de uma pesquisa sobre galiformes e auxiliou os alunos que não tinham conhecimento de informática. Foi necessário agendar a sala de informática, levando três participantes no primeiro período da aula da sala do AEE (antes do intervalo) e dois participantes após. Primeiramente, pediu que todos abrissem o site de busca “Google”, o que fizeram sem problemas, e digitassem a palavra “galiformes”, e os alunos foram levados a uma série de imagens de galinhas, galos e pintainhos. A pesquisadora retomou a história lida e disse para todos pesquisarem o motivo das penas serem ruivas, sendo antecipada pelo participante “dois” ao gritar para que digitassem “galinha ruiva” no computador.

No desenvolvimento dessa atividade, os alunos acessaram sítios de pesquisa que oportunizaram o avanço dos conceitos espontâneos em conceitos científicos desenvolvidos no decorrer das interações sociais. Os conceitos científicos partem da sua definição verbal, somente ganham sentido nos referenciais concretos. Enquanto construção cultural, não podem ser adquiridos espontaneamente, mas sim por meio de mediação simbólica.

Para Vygotsky (1991 p. 104), “o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”, o que foi realizado na atividade com os participantes que iniciaram a pesquisa a partir da questão se a galinha possui dentes (conceito espontâneo) alcançaram um nível maior de pesquisa (galiformes) e o conceito científico foi internalizado.

#### 5.10. MÓDULO V: ATIVIDADES DE SEQUENCIAÇÃO, RECORTE E COLAGEM E SITUAÇÃO PROBLEMA

Como complemento ao trabalho desenvolvido com o livro da “Galinha Ruiva”, a pesquisadora trabalhou atividades pertinentes ao texto, utilizando sequências didáticas retiradas da internet para sistematizar o processo de construção da aprendizagem. Isso se deu como forma de devolutiva aos professores de Língua Portuguesa da sala regular que não participaram presencialmente das atividades realizadas no AEE, apesar que de vez em quando era mostrado um vídeo ou outro dos participantes em interação na oralidade.

A primeira atividade consistia em recortar e colar os quadrinhos na sequência dos acontecimentos da história. Nessa etapa, a pesquisadora contou com a participação da professora da sala de recursos, que no decorrer das situações didáticas foi inserindo os alunos na trama de interlocuções, perguntando, retomando os pontos colocados pelas crianças e amparando sua atenção, construída através dessa sustentação da professora pela linguagem.



**Figura 28:** Participantes realizando atividades



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Os participantes “dois” e “cinco” apresentaram dificuldades em identificar e colar a sequência da história na ordem correta. Utilizaram-se de desenhos sequenciais, pintados e trabalhados oralmente na análise dos acontecimentos dos fatos da história. Após isso, os alunos repetiram novamente a atividade de recortar e colar e pôr ordem na sequência da história.

**Figura 29:** Atividades de sequência da história “A galinha Ruiva”



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Como observado pela pesquisadora, os participantes “dois” e “cinco”, por apresentarem maiores dificuldades, muitas vezes respondiam “não sei”. Em atividades anteriores, optou-se por trabalhar em duplas no entendimento de que ao propiciar a interação com um colega já familiarizado com os conteúdos, contribuiria para que faça a mediação da apresentação por meio de pistas, demonstrações ou outros recursos para a realização da atividade proposta.

Nessa interação, foi entregue uma folha com atividades em que os participantes teriam que contar os dez quadradinhos para serem enumerados, conforme a sequência da história. O início foi pelo comando pontuando o que aconteceu primeiro, o que aconteceu depois na história, qual o clímax e como foi o final da fábula. O participante “cinco” interrompeu alegando que errara tudo, e apontou o último quadradinho como sendo o início da história. O participante “dois” afirmou que deveria buscar conhecimentos na memória, e também deveria voltar ao texto e reler.

A pesquisadora retomou oralmente o vídeo do plantio ‘a colheita do milho e associou com os desenhos pintados pelo participante “cinco” com o crescimento da planta em relação ao tamanho da galinha. Solicitou que o participante “cinco” colocasse em ordem os desenhos tomando por base o crescimento dos pés de milho. Mesmo com essas sugestões, o participante “cinco” ficou nervoso e não conseguiu iniciar a atividade. O participante “dois” promoveu algumas intervenções, solicitando que o colega olhasse para os desenhos dele e perguntou: “o que vem primeiro?”, obtendo como resposta: “não sei”.

Como estratégia de leitura, a pesquisadora retomou a capa do livro, e perguntou o havia na capa. Nesse momento, foram descritos a cena da galinha e o título, então o participante “dois” explicou que se deve iniciar pelo título associando a primeira cena a ser enumerada, e mostrou suas ilustrações ao colega. O participante “cinco” suspirou e disse: “é verdade! Tudo inicia pela capa, que é o resumo da parte importante do história, né, professora?”. A pesquisadora confirmou a resposta e retomou a importância da leitura da imagem da capa para entender o contexto da narrativa e mostrou na parede as imagens coladas da fase do crescimento do milho trabalhadas em aulas anteriores, que o participante “cinco” utilizou como base para a realização da atividade.

Essa intervenção lembra Sforini (2015) ao postular que o professor, ao planejar uma aula, deve propor atividades que mobilizem as funções psíquicas superiores de seus alunos, pois

[...] o pensamento teórico vincula-se ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, que se desenvolvem na própria atividade do sujeito. Ou seja, a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentimento, desenvolvem-se à medida que são *ativados*. Tais atividades, no entanto, não se reduzem a exercícios para o desenvolvimento dessas funções: devem ser realizadas com conteúdos curriculares, colocando, de maneira integrada essas funções em movimento. Cada atividade escolhida ou elaborada pelo professor deve ser analisada em seu potencial para a mobilização das funções psíquicas (SFORINI, 2015, p. 384).

Evidencia-se, portanto, que o fato de compreender as especificidades da atividade em estudo oferece caminhos para pensar o ensino que promova as funções psíquicas superiores. Nessa direção, as imagens foram comparadas com os quadrinhos por ordem de crescimento do milho, e o participante “cinco” verbalizou a sequência dizendo: “ deve ser o quadrinho dois porque achou os grãos de milho”. Esse deve ser o três porque está a cavar o chão para plantá-los...”

A pesquisadora deixou em muitos momentos o participante “dois” auxiliar o colega nessas atividades, corroborando o ensinamento de Libâneo (2005, p. 76) que o professor precisa alterar sua prática pedagógica, e “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Faz-se necessário parar de vez em quando para refletir sobre a prática pedagógica e utilizar de recursos variados para que a aprendizagem se efetive, dessa maneira, a ação pedagógica deve levar em conta a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma a desenvolver sua capacidade de análise, síntese e generalização, capacitando-o a conduzir conscientemente suas ações, intervir na realidade social com clareza de propósitos.

É nesse contexto que o professor, ou alguém mais experiente, no caso da atividade, o participante “dois” tem a função de mediar a apropriação dos conteúdos construídos historicamente, introduzir o aluno no mundo cultural e orientar o desenvolvimento de novas capacidades. É importante que os conteúdos escolares se dirijam ao que ainda não está formado na criança e que o ensino incida sobre a ZDP, ou seja, no espaço ou processo de formação entre o nível potencial e o real. Nessa relação de mediação, o processo de aprendizagem se efetiva natural e gradativamente, e os sujeitos aprendem uns com os outros, de maneira lúdica, em cooperação, provocando a compreensão de novos conceitos, elevando o desenvolvimento a patamares superiores.

Em outra aula na SRM, por sugestão da professora da sala, trabalhou-se com a atividade para recortar e colar, separando os ingredientes do bolo dos utensílios domésticos, como demonstra Figura 32. Nessa atividade, os alunos não apresentaram dificuldades, todos acertaram-.

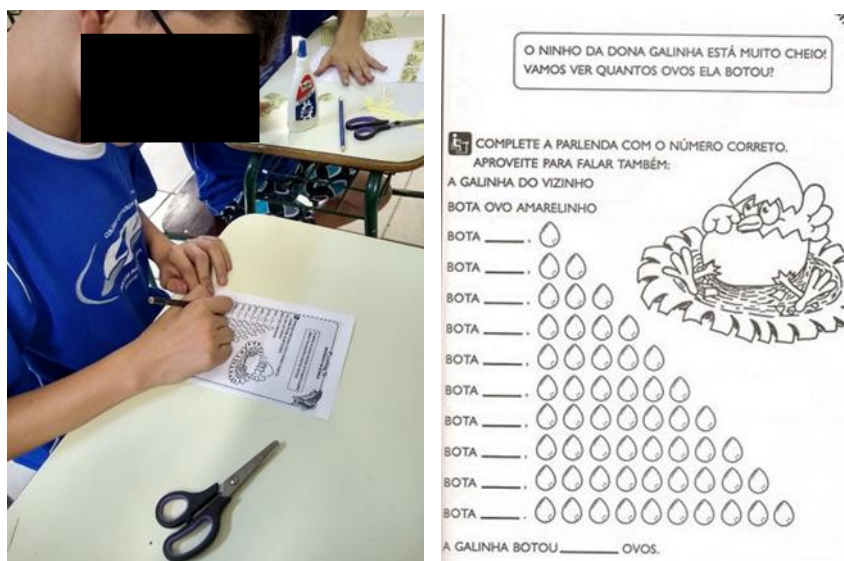
**Figura 30:** Atividades de recorte e colagem



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Como no outro dia os participantes fariam novas atividades por sugestão da professora da SRM, trabalhou-se uma atividade matemática com a parlenda: “A galinha do vizinho”, em que as crianças resolveriam a situação problema, contando quantos ovos da galinha. A pesquisadora aproveitou essa atividade para trabalhar a recitação oralmente, com os versos e as formas rítmicas e sonoras desse gênero textual.

**Figura 31:** Atividades com parlenda



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

O relato a seguir exemplifica os registros coletados:

**Pesquisadora:** Pessoal, hoje vamos conhecer a parlenda, que é um gênero textual que faz parte da tradição oral, de texto curto, de forma ritmada, fácil de memorizar, que pode ensinar a contar ou apresentar sequências de eventos e tem presença de humor. Fez a leitura da parlenda de forma ritmada, batendo palmas para atrair a atenção dos alunos quanto à sonorização dos versos, e os participantes logo quiseram declamar também imitando a sonoridade e os gestos da pesquisadora.

Após a declamação da parlenda, a pesquisadora trabalhou as atividades de matemática a pedido da professora da SRM.

**Pesquisadora:** Eu quero saber: quantos ovos a galinha botou?

**Participante “cinco”:** – No total?

Pesquisadora: – Isso. E vocês vão colocar o total. A galinha botou tantos ovos.

Participante “cinco”: – Ah, professora, não sei se vou conseguir.

Pesquisadora: – Não vai conseguir por quê?

Participante “cinco”: – Tenho vergonha.

Pesquisadora: – Vergonha? Você sabe contar, não sabe?

Os alunos realizam a atividade em silêncio.

O participante “cinco” erra oralmente a contagem e a pesquisadora lhe dá outra folha e uma canetinha marca texto amarela para ir riscando os ovos e contando em voz alta para não se perder, o que faz a contento.

Pesquisadora: – "Cinquenta e cinco"! Parabéns!

Nessa atividade, percebe-se que o participante “cinco”, por apresentar maior dificuldade na resolução, deixa evidente o atraso no desenvolvimento da atividade, e demonstra logo de início a falta de interesse, o que ficou confirmado com a dificuldade com as sequências narrativas e direção no momento da contagem dos ovos.

Essa aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstróem a operação psíquica da mesma forma que a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia o sistema de atividades das funções psíquicas, assim, o uso dos signos amplia a forma elementar do comportamento humano, que diz respeito a uma reação direta a determinada situação-problema. O fato de o aluno ter que contar, riscar os ovos, antecipar mentalmente uma ação, o modo de realizá-la e o seu resultado mostram a capacidade criadora humana.

Nessas atividades de matemática, a oralidade esteve presente, que de acordo com Cândido (2001, p. 15) a “comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construírem um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática”, ou seja, a comunicação como recurso permite aos alunos estabelecerem “conexões entre suas concepções espontâneas e o que está aprendendo de novo, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa” (CÂNDIDO, 2001, p. 15).

Ainda, segundo Cândido (2001) a oralidade é muito importante ser trabalhada nas aulas de matemática, principalmente nas trocas de informações, nas interpretações das regras, no desenvolvimento do raciocínio e até na

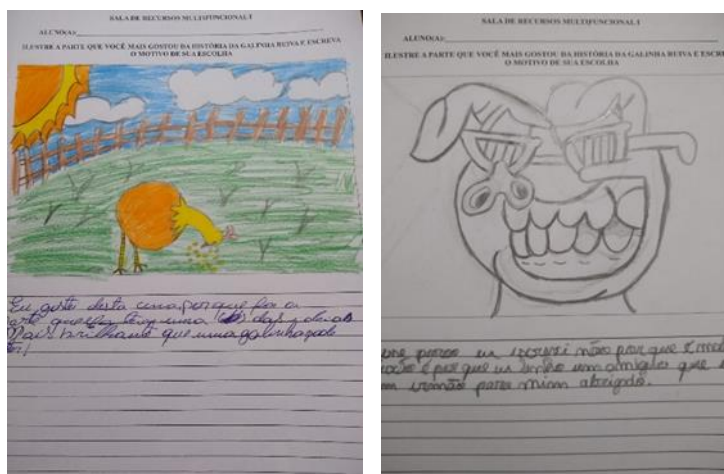
demonstração de “toda complexidade do que foi pensado” (CÂNDIDO, 2001, p. 17). A comunicação oral favorece a “percepção das diferenças, a convivência dos alunos entre si e o exercício de escutar um ao outro em uma aprendizagem coletiva” como foi demonstrado nas interações realizadas nas atividades propostas pela pesquisadora.

Essas atividades confirmam o que Leontiev propôs: "Para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado" (LEONTIEV, 1978, p. 321), ou seja, o participante “cinco”, ao utilizar da canetinha marca texto como recurso, riscou os ovos contados, expressando oralmente a anotar ao lado, para depois somar e ter o resultado final. Isso confirma o que Vygotsky defende na teoria da aprendizagem “como um elo de ligação em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. Dessa maneira, a categoria de mediação possibilita a aquisição de FPS” (ZANOLLA, 2012, p. 08).

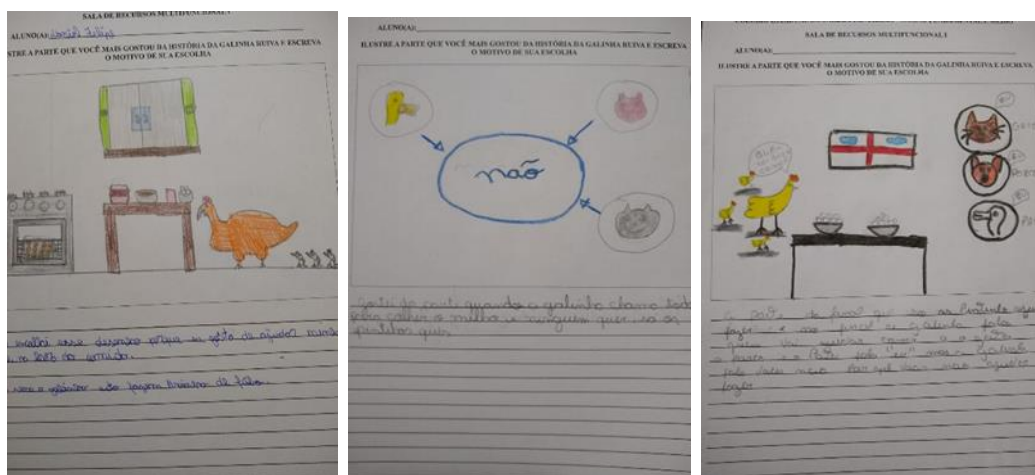
#### 5.11. PRODUÇÃO FINAL – ILUSTRAÇÃO DA FÁBULA E MORAL DA HISTÓRIA

Para finalizar os trabalhos com os participantes da pesquisa, foram entregues folhas para os alunos ilustrarem a história da Galinha Ruiva, a privilegiar a moral ou a temática da história. A pedido da professora de SRM, os alunos fizeram uma produção textual sobre a literatura trabalhada, que não é objeto de estudo nesta Tese. Após desenhar a moral da história, os participantes apresentaram oralmente o que ilustraram o que proporcionou a verificação da apropriação dos conceitos estudados, a forma de aprender e se relacionar com os conteúdos de aprendizagem e evidenciar que as ações de ensino provocaram um movimento na aprendizagem que culminaram na relação dos conceitos às suas experiências. Apesar de serem indispensáveis, essas duas funções são insuficientes sem o uso da palavra, como meio para a condução das operações mentais. É por meio dela que controlamos o curso das operações mentais e as direcionamos com vistas à solução do problema que enfrentamos.

**Figura 32:** Ilustração da história "A galinha Ruiva"



**Fonte:** Desenhos dos participantes “dois” e “três”. Acervo da pesquisadora.



**Fonte:** Desenhos dos participantes “quatro”, “cinco” e “seis”. Acervo da pesquisadora.

Com as ilustrações da história da Galinha Ruiva, verificou-se como os participantes pesquisados interpretaram a história lida, pois organizaram uma representação sequencial com espaços, personagens e tempos diferentes. Nota-se, nas ilustrações dos participantes “cinco” e “seis”, que não se atentaram para a cor da galinha. O participante “dois” desenhou um porco de óculos, ao ser questionado alegou “que ele queria tirar onda da galinha, mas se deu mal”, os demais ilustraram com a personagem principal e a negatividade das ações dos personagens secundários.

Ao serem questionados sobre a presença da moral ou do tema da fábula lida, o participante “dois” alegou que “a galinha não é boba...come milho e fez



um bolo e só comeu quem trabalhou, o participante “três” “que devemos trabalhar para ter as coisas boas”; o participante “quatro”: “que todo mundo deve ajudar”; o participante “cinco” que “era sobre ter amigos que ajuda a gente e o participante “seis”: “quem trabalha tem as coisas”. Essas falas sobre a moral da fábula sinalizaram que os alunos se apropriaram do conceito sobre fábulas e mostram a capacidade de generalização e aprendizagem.

Essa atividade de finalização demonstra que a ilustração da história é um indicador do nível de compreensão das crianças em lidar com pensamentos mais elaborados. Neste sentido, “passaram a se utilizar de uma leitura para si durante a construção da história, agilizando a imaginação e a memória pela recombinação dos elementos acessados nas histórias e imagens apreciadas com suas experiências” (JESUS; SOUZA, 2018, p. 06). Cabe ao professor possibilitar que as crianças façam diferentes interpretações, expressem suas opiniões acerca do que foi lido, para dessa forma, contribuir para a autonomia de pensamento, o que para Vygotsky (2007, p. 28) através da memória “a criança supera suas limitações da lembrança direta, tornando-se capaz de unir e sintetizar passado e presente, por meio de formulações verbais de situações e atividades”. A imaginação para sintetizar a história passa pelo pensamento, que antes de tudo, apoia-se na memória.

É indispensável expor os alunos a situações que ampliem a sua percepção de mundo a sua volta, atuem sobre os recursos disponíveis e os utilizem com autonomia. Neste trabalho de orientação desenvolvido pela pesquisadora e professora da sala de recursos multifuncional em conjunto com os alunos “ potencializaram e mobilizaram significações e, por conseguinte, um domínio maior da atenção que favoreceram significações e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores”, fundamentais à aprendizagem dos alunos com DI (JESUS; SOUZA, 2018, p. 09). Com base na formação da ação no plano da linguagem externa, os elementos que compõem a ação foram representados de forma verbal. Os participantes, então, passam a ter acesso aos sistemas simbólicos que representam os objetos de conhecimento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reportar à problematização: “como a mediação apropriada por meio de signos e instrumentos contribuem para o desenvolvimento da oralidade em alunos da sala de recursos multifuncional no ensino fundamental séries finais”, o objetivo da presente pesquisa foi compreender como a mediação pedagógica com signos e instrumentos contribuem para a formação das funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual matriculados na sala de recursos multifuncional.

Para confirmar ou refutar a problematização apresentada, respaldou-se em teóricos que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural como Vygotsky (1984, 1991, 1997 e 2001); Luria (1981 e 1987); Leontiev (1978 e 2005); autores do Círculo de Bakhtin (1997, 2003), Solé (1998); e outros autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Menegassi (2005, 2008 e 2010) a fim de aprofundar no tema e buscar embasamento teórico para a realização da pesquisa.

Investigaram-se as possibilidades de seis alunos com deficiência intelectual matriculados na SRM se apropriarem da leitura e desenvolverem a oralidade por meio do trabalho organizado e direcionado com base no gênero textual fábula. Para tanto, foram aplicadas pelos pesquisadores atividades de intervenção pedagógica com base no gênero selecionado. Iniciou-se o trabalho com o participante “um” como projeto piloto, e os resultados apontaram que o aluno com DI, em geral, apresenta mais dificuldades para interpretar conteúdos abstratos (VYGOTSKY, 1991, 2007). Para sanar essas dificuldades, o professor deve criar estratégias diversas para apresentar os conteúdos propostos, com aulas mais criativas, expositivas, com recursos audiovisuais e exemplos concretos para explicar conteúdos mais complexos. Para a realização das intervenções consideraram-se: a) a leitura como um processo dialógico, na qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação de acordo com suas vivências sociais; b) o papel da linguagem verbal (oralidade) enquanto instrumento simbólico que medeia a passagem das ações externas realizadas no plano material para o plano mental; c) o papel da mediação por instrumentos e signos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desenvolveu-se durante a pesquisa uma sequência didática com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) subdividida em etapas e módulos, as quais propiciaram aos alunos participantes o estudo do gênero fábula. Nesse trabalho, utilizaram-se recursos como livros para contação de histórias, jogos pedagógicos, computadores, fantoches, etc., além da prática de trabalhos em grupo, com o intuito de mostrar que quando o aluno com deficiência intelectual fala e é ouvido pelos colegas e professores, amplia sua leitura de mundo, apropria-se de novos conceitos e aumenta a sua capacidade de argumentação, o que vem de encontro com Vygotsky (1997) ao afirmar que a aquisição dos conhecimentos só acontece por meio da interação social e cultural da criança com o meio e de forma mediada, mediante objetos do mundo exterior, como ferramentas e signos, os quais contribuem para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Na pesquisa com os alunos com DI, observou-se que o uso de signos e instrumentos proporcionou a interação com seus pares e a construção do conhecimento por meio das relações inter e intrapessoais, principalmente durante as resoluções das atividades. Isso leva a confirmar que o sujeito com DI realiza o processo de significação, apropriação e internalização de conteúdos nas interações com o seu meio social, como demonstrado na pesquisa.

No entanto, evidenciaram-se algumas lacunas que ainda deverão ser aprofundadas em trabalhos posteriores, as quais suscitaram questionamentos referentes ao trabalho com a leitura de imagens, como a identificação de que nem todos os alunos se apropriaram do entendimento do que é a fabulosa máquina de amigos, ou que talvez nem tenham se aproximado do que se esperava que se apropriassem das atividades. A outra lacuna se evidenciou quanto à ilustração dos livros infantis, em especial os trabalhados na pesquisa, em que todas as mensagens visuais devem integrar uma função cognitiva e uma função emotiva, que entre o signo e o significado existem várias possibilidades de interpretação que são os significantes.

Para ter significado, depende sempre de um contexto, que varia conforme o intérprete e as ocorrências reais perceptíveis, no caso desta pesquisa, nos participantes “um”, “cinco” e “seis”, que apresentaram dificuldades em associar algumas ilustrações do livro “A fabulosa máquina de amigos” (BLAND, 2018) em páginas duplas, além de apresentarem dificuldades na identificação das

gravuras dos animais (porco e vaca) e demonstrarem não ter compreendido a temática da narrativa em sua totalidade. A princípio, entendia-se que a obra utilizada apresentava ilustrações estilizadas, de fácil compreensão, com conteúdo sobre o uso do celular. Mesmo após terem sido realizadas várias inferências textuais, houve avanços sutis dos alunos, o que faz compreender que as ilustrações devem ser mais claras e com o conteúdo mais explícito, para que as crianças com DI possam estabelecer relações com o objeto em questão dentro de suas especificidades individuais, resgatando a memória imagética discursiva, e atingindo a compreensão sobre a mensagem trazida no livro. Essa constatação leva a refletir sobre os trabalhos realizados em sala de aula que muitas vezes não utilizam a leitura não-verbal para propor atividades de leitura e escrita, o que pode prejudicar os alunos com deficiência intelectual no entendimento das atividades pedagógicas.

Em relação ao desenvolvimento da oralidade, constatou-se que os alunos pesquisados conseguiram narrar as histórias lidas, alguns com mais facilidade, outros com o auxílio da pesquisadora ou colegas, mas somente os participantes “dois”, “três” e “quatro” compreenderam a temática, a presença do narrador na história e a moral das fábulas trabalhadas. A maior facilidade no desenvolvimento da oralidade de alguns alunos é explicada por Oliveira (1997) quando assinala que durante o desenvolvimento do indivíduo acontecem duas mudanças qualitativas fundamentais sobre o uso dos signos: a primeira é o processo de internalização, que passa pela transformação das marcas internas (signos) em processos internos de mediação e a segunda refere-se à organização desses símbolos em estruturas complexas e articuladas, o que se busca desenvolver nas atividades propostas das sequências didáticas.

Na aquisição do pensamento verbal, fez-se uso de jogos a fim de estabelecer a relação entre pensamento e linguagem. Para Vygotsky (2001), a unidade de análise do pensamento verbal é o significado, que é dinâmico e se transforma de variadas maneiras conforme o desenvolvimento do pensamento no processo da ontogênese. No trabalho com os jogos, verificaram-se progressos na construção do conceito científico dos alunos pesquisados, especialmente na resolução das atividades, inclusive no participante “cinco”, que ainda “[...] apresentava empecilhos quanto a passagem da ação à operação por falta da reversibilidade do pensamento” (NICOLAU, 1997, p. 11), ora

respondendo por intuição, ora por convicção e ora por timidez e em alguns momentos alegando não saber, evidenciando experiências não vivenciadas com êxito.

Esses momentos lúdicos revelaram-se oportunos para diminuir a insegurança dos alunos e propiciar a sua participação nas atividades, aumentando a autoestima, desenvolvendo o pensamento generalizante e promovendo significados e sentidos novos. Também propiciaram que os alunos pudessem estabelecer vínculo por meio das relações interpessoais e de trocas com os colegas e as pesquisadoras, seja por dispositivos materiais ou psicológicos da linguagem oral.

Na concepção de Vygotsky, o pensamento existe por meio das palavras, nas quais “[...] cada pensamento que se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função e soluciona um problema” (VYGOTSKY, 1989, p. 108), captando as relações entre as palavras de forma mais complexa e completa, em um ambiente social, nesse caso, a escola. Para o aluno com DI, a fala “[...] desempenha funções na organização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas” (RODRIGUERO, 2000, p. 14), que muitas vezes são expressas em poucas palavras ou expressões faciais ou físicas, como por exemplo, um aceno de cabeça, um sorriso, etc.

Evidencia-se a importância do professor do AEE enquanto mediador do conhecimento por meio de conteúdos elaborados historicamente pelos homens. O professor deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, a qual “[...] define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Nesse aspecto, o professor deve valorizar não apenas a capacidade do aluno com DI em realizar as tarefas sem intervenções como também o tempo em que ele pode vir a realizá-las com ajuda, assim como todo o processo que possibilita esse desenvolvimento.

A ação pedagógica deve incidir na formação das funções psicológicas superiores, que desencadeiam a aprendizagem e possibilitam avanços significativos no desenvolvimento dos sujeitos e não reduzir-se às funções psicológicas elementares, que são inatas, e por isso orgânicas. Nesse sentido, o atendimento ao aluno com DI necessita de intervenções pedagógicas e de

metodologias que possam ser usadas conforme as suas necessidades individuais.

Esta pesquisa alcançou resultados como: i) o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem nos alunos com DI; ii) a realização das atividades de sequência didática e estratégias de leitura contribuíram para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque para a atenção, a linguagem, a percepção e a memória; iii) no trabalho com leitura de imagens, os alunos expressaram suas próprias interpretações, sensações e emoções.

Ressalta-se que em todas as ações pedagógicas desempenhadas, algumas atividades deixaram a desejar quanto à mobilização das funções psíquicas superiores dos participantes como as desenvolvidas para entendimento da moral da fábula, nas quais alguns alunos com DI não conseguiram abstrair a moral da fábula “A fabulosa máquina de amigos” talvez por não entender conceitos com maior complexidade, ou não materializados, ou também que a mediação por instrumentos e signos proporcionados pela pesquisadora não oportunizou momentos de expressão do pensamento dos alunos com DI.

## 7. CONCLUSÃO

Esta tese teve como objetivo principal compreender como a mediação pedagógica com signos e instrumentos contribuem para a formação das funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual que estudam na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I.

Como objetivos específicos, elencaram-se: a) situar os fundamentos legais da Educação Especial, a destacar algumas das principais leis e fundamentos que embasam as questões de acesso e permanência de alunos com DI na Sala de Recursos; b) situar o AEE como suporte e local de mediação pedagógica por meio de signos e instrumentos para que o processo pedagógico se efetive; c) evidenciar, por meio da pesquisa qualitativa, como a mediação com signos e instrumentos proporciona a compreensão do gênero textual fábula; d) entender de que forma as situações planejadas pela professora constituem-se como situações de desenvolvimento mediante as quais os alunos atuam com e sobre as funções psíquicas superiores.

Portanto, partiu-se da hipótese de que a interação e o diálogo de forma oral entre professor e alunos, mediados por signos e instrumentos disponibilizados pelas sequências didáticas, propiciam aos alunos com DI o acesso ao conhecimento e à transformação da estrutura de seus processos psicológicos superiores em alunos com deficiência intelectual matriculados em Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I (SRM). Para tanto, realizou-se um estudo de caso, em uma pesquisa qualitativa, caracterizada como uma intervenção pedagógica na qual se utilizou uma sequência didática com base no gênero textual fábula com o objetivo de identificar como o trabalho docente interfere efetivamente no processo de leitura e compreensão dos alunos pesquisados, levando-os à apropriação de conceitos científicos e concomitantemente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os estudos e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, respaldadas em Vygotsky (1984, 1991, 1997, 1998 e 2009), Luria (1991 e 1994), Leontiev (2005), bem como as contribuições do círculo de Bakhtin (1997, 2003) sobre o desenvolvimento do pensamento e linguagem, interação social e dialogia foram essenciais para comprovar que a mediação por instrumentos e signos contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos com DI.

Defende-se que o trabalho pedagógico com a oralidade deve ser privilegiado em sala de aula e acontecer frequentemente, porque o uso da língua oral entre professor e alunos deve pautar-se em temas variados que ajudem a ampliar o conhecimento do aluno e a compreensão da realidade em que vive, respeitando seu modo de falar e ao mesmo tempo desenvolvendo seu discurso, aprimorando sua comunicação no contexto social em que está inserido. A verbalização das ideias sobre assuntos vividos do cotidiano ou de conteúdos estudados, em uma dinâmica em que todos possam ouvir e também serem ouvidos, é condição primeira para que o crescimento intelectual ocorra e a formação da cidadania seja promovida.

Compreende-se o poder que a palavra carrega na sociedade e como dela fazer uso dentro das salas de aula tanto no ensino regular quanto na SRM, especificamente no tocante à interação entre alunos e professores com vistas ao desenvolvimento psíquico.

Na presente Tese, a relação mediada com o gênero textual fábula como instrumento psíquico aparece no registro dos signos presentes em desenhos realizados pelos alunos e nas relações com seus parceiros, o que surtiu motivos para brincadeiras e contribuiu na evolução do sistema psicológico superior no que se refere ao uso da linguagem, pensamento, imaginação e memória.

No trabalho com o gênero fábula, realizaram-se tarefas de reconto, desenhos representativos com exposição oral referentes à compreensão do texto e questionamentos orais com perguntas de compreensão e interpretação pautados nos trabalhos de Menegassi (2005, 2010 e 2013) para verificação dos gêneros discursivos decorrentes da sequência didática apresentados nos registros das falas dos alunos. Também se fez uso de jogos e brincadeiras, nos quais se verificou que a ludicidade também é um importante instrumento no



desenvolvimento da imaginação e da linguagem oral, com discurso próprio e significativo.

Além disso, ao contar histórias, utilizaram-se diversos instrumentos como livros, jogos e brincadeiras, materiais simbólicos que ampliaram as representações mentais e fizeram a evolução da sequência didática. Também utilizaram-se suportes variados do texto com a intenção de favorecer a constituição de signos e proporcionar aos sujeitos pesquisados a construção de significados e significação.

Propôs-se na Tese o trabalho com fábulas e sequências didáticas como instrumento para desenvolver a oralidade nos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, durante a pesquisa, observaram-se novas formas de significação nos âmbitos da imaginação, do pensamento e da linguagem, particularmente na atitude responsiva do sujeito “um”, na compreensão da ilustração como um elemento que compõe a história que o diferenciou dos demais sujeitos. Pautase em Bakhtin (2003) quando assinala que “[...] a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Dessa forma, o aluno expôs o que ouviu e entendeu, ou seja, as imagens são signos que representam o meio de forma visual, de acordo com suas fantasias, imaginação, construção de sentidos, grau de conhecimento e sua singularidade e subjetividade.

Os gêneros trabalhados na sequência didática, “[...] ao contemplarem as palavras e as imagens, percorreram um longo percurso até a internalização e generalização dos signos” (GOBBO, 2018, p.122), inclusive pelos alunos pesquisados que formaram o pensamento com base em conceitos científicos. Esse caminho demonstra o resultado “[...] de uma intensa atividade intelectual que transcorre por vias funcionais nas relações sociais do desenvolvimento humano” (GOBBO, 2018, p. 156) como demonstrado pelos sujeitos da pesquisa.

Salienta-se ainda a importância do trabalho dos professores, tanto os da sala de recursos multifuncional, quanto os demais, os quais proporcionam “[...] a interação social em situações diversas, caracterizando como uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (BRASIL, 1998, p. 31). Além disso, o professor permite ao aluno criar novos significados por meio de seu trabalho, com os quais poderão dar

sentido a suas novas aprendizagens, estruturar seu pensamento, consolidar ideias e construir hipóteses (GOBBO, 2018). Defende-se que a “[...] mediação do outro é condição, mas não o suficiente para garantir a internalização das imagens psíquicas que formam o psiquismo humano, pois para que essa ocorra, será necessário a criança estar em atividade” (GOBBO, 2018, p. 176), ou seja, deve estar inserida em ambientes sociais e em contextos com ações orientadas, que oportunizem seu processo de ensino e aprendizagem respeitando seu desenvolvimento individual.

O auxílio do professor ou de outra criança se traduz em perguntas sugestivas, indicações de como iniciar a tarefa, ao diálogo, a troca de experiências e a colaboração. Essas atividades orientadas mostraram que os alunos com DI têm um desenvolvimento diferenciado, e o resultado de um é diferente do outro. Isso demonstra que o desenvolvimento cognitivo individual dos alunos era diferente no momento da pesquisa, havendo processos em desenvolvimento que os testes não apreenderam.

Dessa maneira, o nível de desenvolvimento de uma criança resulta daquilo que ela consegue realizar sozinha em determinado momento, e o que ela desempenha com ajuda em outros, e o segundo processo é mais significativo que o primeiro, pois a criança com DI resolve tarefas mais difíceis em colaboração do que individualmente. Agindo sobre a zona de desenvolvimento proximal o professor contribui para o surgimento de funções ainda não desenvolvidas completamente.

A interação verbal com o professor ou com os colegas, via mediação do mesmo sistema linguístico, possibilita o desenvolvimento das diferentes estruturas de generalização dos alunos com DI. Nesse sentido, ao realizar as atividades da sequência didática o professor deve considerar o entendimento do próprio desenvolvimento humano, tendo a sensibilidade de observar o que o aluno já aprendeu sobre determinado conceito e o que ainda está em fase de desenvolvimento, e a partir daí poderá buscar formas de mediação mais apropriadas com os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de apropriação de novos conhecimentos.

A pesquisadora atuou na zona de desenvolvimento proximal dos participantes, mediando o trabalho da aquisição da linguagem oral apresentada nas atividades da sequência didática e possibilitou aos participantes da pesquisa

transformarem o pensamento em palavras de forma personalizada, em que todos puderam ouvir e ser ouvidos. Ainda forneceu sentidos a ideias, perspectivas e desejos sobre os assuntos do cotidiano ou a respeito dos conteúdos estudados com o gênero textual fábula.

As atividades da sequência didática mediadas pela pesquisadora, como a roda de conversas, o diálogo para responder as questões orais, a exposição de opiniões nos debates sobre os textos trabalhados, a dramatização da fábula com fantoches de dedos, a contação de histórias, a explicação para a construção e elaboração das inferências e sentidos nos textos lidos e as brincadeiras mobilizaram ações mentais aos participantes da pesquisa. Primeiramente de forma intrapsíquica (externo), como a linguagem, o cálculo e o desenho, que os auxiliaram na organização de ações interpessoais (interno) como a atenção voluntária, a memória, a formação de conceitos que ampliaram as potencialidades de interação social e desenvolvimento da oralidade.

Para garantir essa intencionalidade educacional, devem-se superar alguns estigmas e conceitos excludentes que ainda existem na sociedade, em especial no âmbito escolar, relacionados aos alunos com deficiência intelectual. Para isso, se fazem necessários: a) Aceitar e integrar o aluno com DI na sala de aula regular; b) Realizar adaptações necessárias aos conteúdos propostos em sala, observando as necessidades de cada aluno incluso; c) Ter consciência que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira; d) Compreender a importância de se respeitar a diversidade; e) Entender como são formadas as funções internas do DI, que originam os processos compensatórios e a formação de conceitos, f) Abandonar os rótulos discriminatórios. Essas atitudes convergem à epígrafe e à mensagem que Rubem Alves (2004) quis passar: "O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido"

Destaca-se que esse olhar sobre o que se discorreu nesta Tese não é um olhar simples, e sim um olhar que vê, indaga, que respeita, que é sensível e é compreendido na interação mediatizada por objetos materiais e símbolos criados pelos homens como os signos, que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial os alunos inclusos. Entende-se que o presente trabalho não está encerrado, que se fazem necessárias mais pesquisas que contemplem o trabalho com sequências didáticas e oralidade de crianças e adolescentes com DI.

Como resultados da pesquisa, podem-se considerar ainda que ao trabalho com o gênero textual fábula e sequências didáticas, especialmente por meio da linguagem e de imagens, ativou a formação das funções psicológicas superiores, provocando mudanças no desenvolvimento dos alunos participantes da pesquisa; defende-se que a interação verbal entre os participantes da pesquisa por intermédio da linguagem propiciou a troca de experiências e conhecimentos historicamente acumulados; o trabalho com os diversos gêneros a partir da fábula contribuíram na compreensão que os textos se organizam, por sua natureza, em atividades de fala e escuta, tanto na oralidade como na escrita (considerando que a escrita não foi o objeto de pesquisa nessa tese) e possibilitou à professora pesquisadora, orientadora, professora da sala de recursos, professoras de Língua Portuguesa, equipe pedagógica criar situações de contato com o real por meio dos textos e da oralidade, de modo que os alunos com DI aperfeiçoassem seu controle sobre os processos de interação discursivos.

Espera-se que esta pesquisa contribua para os profissionais da educação em sua prática pedagógica, em especial os professores da SRM, para entender como o sujeito se organiza, favorecendo as relações entre as funções psicológicas superiores e buscando em seu trabalho o desenvolvimento máximo do potencial dos alunos com deficiência intelectual.

## 8. REFERÊNCIAS

Association of Intellectual and Developmental Disability. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

ALLES, E.P.; CASTRO, S.F.; MENEZES, E.C.P.; DICKEL, C. A.G. (Re) significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com Deficiência Intelectual. Relato de Pesquisa • **Rev. bras. educ. espec.** 25 (3). Jul-Sep 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PpqPsvvqHqDVQCCDdprWxcc/?lang=pt#:~:text=A%20diferen%C3%A7a%20entre%20os%20dois,definidas%20a%20partir%20do%20funcionamento>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ALMEIDA, J. M.; LUQUETI, E. C. F.; SILVA, L. D. T. A. Uma breve abordagem sobre o letramento visual e uso do texto imagético no ensino de língua portuguesa. In: V Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem, Rio de Janeiro. **Anais**, v.1, n.1, p. 13-30 2017.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L.. Interação social de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.31-46, Jan.-Abr, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Zp9WPjxhLMKDnBX3ZgWN9Tk/?lang=pt> Acesso em: 12 nov. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. **Alfa**, São Paulo, 60 (3): 475-506, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/RWmR6LXypG4YQpqJKLsFYdz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 23 mar. 2020.

ARAES, C. R.. **A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa**. 2007. 167 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Filologia e Língua Portuguesa, São Paulo, 2007.

ARANHA, G. A reconfiguração do gesto de leitura e leitor nos textos narrativos mediados pela tecnologia dos jogos eletrônicos. **Ciência e cognição**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-25 jul. 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212004000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212004000200003). Acesso em: 23 jul. 2020.

AREND, C. A. R.; MORAES, V. A. V. A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 3 a 6 de novembro de 2009, Londrina. **Anais**, Londrina: p. 214 a 223. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acesso em 03 out. 2021.

AUADA, V. G. C. **A Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, [1924] 1993, p. 13-57.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b, p.277-326. [1952-1953]

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Unesp, Hucitec. 1988b, p.71-210. [1934-1935]

\_\_\_\_\_. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.23-220.

\_\_\_\_\_. M. M. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de Estética e de Literatura**. Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 221-333.

\_\_\_\_\_. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et al. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BERNARDES, M. E. M. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 67-85. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a05.pdf>. Acesso em 01 fev. 2020.

GALUCH, M. T.B., Pavani, E. A., OLIVEIRA SANCHES, E.; Czyzewski, A., . . (2021). Educação inclusiva, bullying e preconceito no ensino fundamental. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 9(1), 108–128.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 67-85. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a05.pdf>. Acesso em 01 fev. 2020.

BLAND, N. **A fabulosa máquina de amigos**. São Paulo: Brique-Book, 2018. Tradução: Gilda de Aquino.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 07 ago. 2021.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. & D'Ely, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, 2011.

BRAIT, B. Placa-Poema: interdições sinalizadas. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 219-224.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02 – unidade 05.** MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: Diário Oficial República Federativa do Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, DE 2008.** EMENTA: Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html>. Acesso em: 11 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.



\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Dispõe sobre orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, Diário Oficial República Federativa do Brasil, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto de Lei PNE 2011-2020**, de 15 de dezembro de 2010. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne\\_15\\_12\\_2010.doc&pli=1](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc&pli=1). Acesso 27 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611** que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial República Federativa do Brasil, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2012/medidaprovisoria-586-8-novembro-2012-774545-norma-pe.html>. Acesso em 12 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 2 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Publicado em 05/04/2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348). Acesso em 02 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 17 ago.2020.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em 26 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-dabncc>>. Acesso em: 12 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146/2015**. 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) TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 03 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 2 out. 2020.

\_\_\_\_\_. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Resultados por escola**. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Catálogo de publicações. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial-2091755988/12625-catalogo-de-publicacoes>. Acesso em: 23 set. 2020.

BREITENCACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F.A.T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999. 353 p.

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K.C.S; DINIZ, M. I. (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, p. 15-28, 2001.

CANTALICE, Mm. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 8 n.1, p. 1-18 Jun. 2004. p Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100014](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014). Acesso em: 13 out. 2020.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, E. E. (Org.). **Investigação passo a passo**: perguntas e respostas para investigação clínica. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CARLOTTO, C. F. **A mediação nas salas de recursos multifuncionais**: estudo de caso nos municípios da regional de União da Vitória – PR (2007-2015). 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação e NovasTecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.

CÁRNIO, M.S.; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16112/8720>. Acesso em 02 jan. 2022.

CARVALHO, C. L.; SALERMO, M. B.; ARAUJO, P. F. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099/3083>. Acesso em: 03 out. 2021.

CAVALCANTE, T. C. F.; LEITÃO, S. A natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão textual. **Estudos de Psicologia**, 17(1), janeiro-abril/2012, 35-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BpRpkpR9BYdbktMJW7nrbqf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 mar. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000

COSTA-HÜBES, T. da C., & ORTEGA ESTEVES, L. R. (2015). O gênero discursivo regras do jogo no livro didático do ensino fundamental. **Linha D'Água**, 28(2), 85-104. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p85-104>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/104164>. Acesso em 12 abr. 2020.

CUNHA, A. C. **Livro de imagem**: aprender a ver para aprender a ler. 2005. 100f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística, Recife, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Campinas. UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DAMBROS, A. R. T. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo**. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2018.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DELL'ISOLA, R. L. P. **A interação sujeito-linguagem em leitura**. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: UNB, 1996, p. 69-75.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p.81–108.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, Recife, 8 ed. ISSN 1983-828X. p.89-103, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4433>. Acesso em 14 set. 2021.

DUARTE, C. P.; VELLOSO, R. L. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.88-96, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=oralidade+e+deficientes+intelectuais&oq=oralidade+e+deficientes+intelectuais&aqs=chrome..69i57.10129j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 09 out. 2020.

DUBEUX, M. H. S.; SILVA, L. N.; PESSOA, A. C. R. G.. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: Educação do Campo**, Unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_no\\_Campo\\_Unidade\\_5\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_5_MIOLO.pdf) >. Acesso em: 18 mai. 2020.

ESCUDEIRO, C. M. **O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. Ed. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 2015.

FONSECA, R. T. M. **O Trabalho Protegido do Portador de Deficiência**. Ministério Público do Trabalho - Procuradoria Geral. Campinas, 2009. Disponível em: <<<http://www.pgt.mpt.gov.br/publicacoes/pub60.html>>>. Acesso em: 30 Mar. 2020.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Saviani**. Tese (Doutorado em educação) –Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GARCIA-REIS, A. R; GODOY, A. R. G. L. O ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/reis-godoy.pdf>. Acesso em: 30 maio de 2021.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v.10, p. 101-116, 2013. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOBBO, G. R. R. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**, Marília, 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E; PALACIO, M, G (Org.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GOMBRICH, E. H. A história social da arte. In: GOMBRICH, E. H (Org.). **Meditações sobre um cavaleiro de pau e outros ensaios sobre a teoria da arte**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996, p.82-99.

GOMES-SANTOS, S. N. **O trabalho do professor e seus gestos didáticos**, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas->

publicacoes/revista/artigos/artigo/2268/o-trabalho-do-professor-e-seus-gestos-didaticos. Acesso em: 24 jul. 2020.

GOMES, A.L. L.; POULIN, J.R.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43221>. Acesso em 12 out. 2020.

GOUVÊA, G.; MARTINS, I.; PICCININI, C. Aprendendo com Imagens. Educação Não-Formal/Artigos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, 38-40, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a21v57n4.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2020.

GUIDI, J. A. **A influência do ideb na formação continuada de professores**.2013. (164 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

GUIRALDELLI JR., P. **História da Educação**.2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO JÔ CLEMENTE. **Posicionamento sobre o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial**, 2020. Disponível em: <https://www.ijc.org.br/pt-br/noticias/Paginas/posicionamento-sobre-o-decreto-da-politica-nacional-de-educacao-especial.aspx>. Acesso em: 3 out. 2020.

JERÔNIMO SOBRINHO, P. A teoria de gêneros bakhtiniana em textos orais de publicidade e propaganda. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. XVI, n. 04, t. 2, p. 1481-1493, 2012. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_2/132.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/132.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JESUS, J.S.; SOUZA, V.L.T. Desenvolvimento da atenção: atuação em classes de recuperação. **Psicol. Educ.** no.47. São Paulo, jul./dez., 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752018000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000200003). Acesso em 23 nov. 2020.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: L.R. de CASTRO; V.L. BESSET (eds.), **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro, Trarepa/FAPERJ, p. 465-489, 2008.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, p. 223-243, 2000.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2003.

LA PASTINA, C. C. Apropriação e cópia no desenho infantil. **Revista Palíndromo** 1, 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Arte/artigos/desenho\\_infan.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/desenho_infan.pdf). Acesso em 22 out. 2020.

LEAL, T. F; GOIS, S. (Org). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEFFA, V. J. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: \_\_\_\_\_ et al. (Org.). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005, p. 59-76.

LEPED. Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença. Carta-convocação. **Manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008)**. Disponível em: <https://federacaodown.org.br/index.php/2020/10/01/manifesto-do-leped-em-repudio-aos-desmonte-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-pneepei-2008/>. Acesso em: 3 out. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortêz, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas de Narizinho**. 1.ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia – Editores, 1921.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Volumes II e III.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M.G.L.P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <file:///D:/Storage/Armazenamentos/Jane/Downloads/2479-7245-2-PB.pdf>. Acesso em 27 out. 2021.

MAIOR, C. D.S.; WANDERLEY, J. L. **A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo**. II CINTEDI. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2016. Disponível em:

[http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA12\\_ID2646\\_13102016173601.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA12_ID2646_13102016173601.pdf). Acesso em 03 out. 2021.

MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12263/9503>>. Acesso em: 03 out. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura: teoria e prática**. n. 5, p.1-14. jun. 1985.

\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa em debate. Conhecimento e Ensino**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍDIO, A. P. ; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTHA. A. A. P. Monteiro Lobato e a fábula vestida à nacional. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 2, 71-81, 1999. Disponível em: [https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v20\\_n2\\_1999\\_art\\_05.pdf](https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v20_n2_1999_art_05.pdf). Acesso em 14 out. 2020.

MARTINS, M. C. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo; poetizar, fruir, e reconhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, O. B; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes** | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012 |ISSN 1809-7286. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/245/154>. Acesso em 23 nov. 2020.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MATA, A. S. Deficiência intelectual: análise da produção científica com base no modelo biomédico e modelo social da deficiência. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.2, p. 350-378, maio/ago. 2018 – ISSN 1984-9605. Disponível em:



file:///D:/Storage/Armazenamentos/Jane/Downloads/8653186-Texto%20do%20artigo-44140-1-10-20181015%20(1).pdf. Acesso em 07 ago. 2021.

MENEGASSI, R. J. ; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, p. 15-43, 2005.

\_\_\_\_\_. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR** 17(1), p. 85-94, 1995.

\_\_\_\_\_. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, p. 35-59, 2010.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. da S. de M. **Conceitos axiológicos Backtinianos em propaganda impressa**. Alfa, São Paulo, 57 (2): 433-449, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/05.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

MENEZES, M. A. A. **Letramento e educação inclusiva: construindo práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS2\\_c1891df78d6d8001ca83ee17e9a9424f](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS2_c1891df78d6d8001ca83ee17e9a9424f). Acesso em 04 jul. 2020.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Anais: 10ª Encontro Internacional de Formação de professores e 11º Fórum permanente internacional de inovação educacional**. v. 10, n. 1 (2017).

MESQUITA, A. R. A; SOPELSA, O. **Os saberes docentes e os fios condutores do processo de ensino e da aprendizagem**. In: IX Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba, Paraná. Anais... Curitiba: PUC/PR, p. 2966-2980, 2009.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, vol. 24, núm. 40, mayo-agosto, P. 219-232, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127402006.pdf>. Acesso em 12 ago. 2020.

MOLINA, A. H. **Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa**. Domínios da Imagem, Londrina, v. 1, n. 1, p. 15-29, Nov, 2007.

MORI, N. N. R.; SILVA, M. A. M; CAMPOS, R. A. O. **Práticas pedagógicas contemporâneas: a educação especial no Estado do Paraná**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013. ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-041.pdf>. Acesso em 21 abr. 2021.

NACARATO, A. M., LIMA, C. N. do M. F. de. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 25, n. 2, p. 241-266, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/11.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

NICOLAU, M. L. M. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. **Rev. Fac. Educ.** 23 (1-2), Jan 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/GZ4Vr5cfLYy77qx9GBpbKSh/?lang=pt>. Acesso em 03 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G. C. et al. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, p. 41-60, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA Jr, L.C.G. de. O cinema de fluxo e a mise en scène, dissertação de mestrado – Departamento de cinema, rádio e televisão – ECA USP, 2010.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista**, v. 1 • n. 1 • julho/dezembro de 1999. Disponível em: [file:///D:/Storage/Armazenamentos/Jane/Downloads/1042-Texto%20do%20Artigo-5013-1-10-20080513%20\(2\).pdf](file:///D:/Storage/Armazenamentos/Jane/Downloads/1042-Texto%20do%20Artigo-5013-1-10-20080513%20(2).pdf). Acesso em 07 ago. 2021.

Organização Mundial da Saúde. CID-10 **Classificação de transtornos mentais e de comportamento**. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Brasília: MEC/CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. 1994 . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021

OSTI, A; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set/dez 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/94kQHvKqw67V8PGtBXHfW4n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 mar. 2020.

PAIVA, F. A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, p. 43-59, 2016.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena

a linguagem escrita. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, São Pulo, 2018.

PALANGANA, I. C.; GALUCH, M.T; SFORNI, M. S. F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**. Lisboa, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002.

PARANÁ. **Instrução nº 016/2011** – SEED/SUED. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: 2011.

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º 02/03** – CEE (PARANÁ, 2003). Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04032011\\_deliberaa%E2%80%A1ao\\_n\\_u\\_02\\_03.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04032011_deliberaa%E2%80%A1ao_n_u_02_03.pdf). Acesso em 09 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Instrução 04/2004**. Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED/SUED, 2004.

\_\_\_\_\_. **Instrução nº 07/2016** – SEED/SUED. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SEM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao072016sued.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **DELIBERAÇÃO Nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 1 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **INSTRUÇÃO Nº 09/2018–SUED/SEED** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_092018.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf). Acesso em: 1 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº. 126/10**. Cria o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional

Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e em cumprimento à legislação específica, 2010. Disponível em: <http://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/projeto-de-lei-pode-mudar-realidade-das-escolas-de-educacao-especial-no-parana>. Acesso em 22 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO N.º 3600/2011** – GS/SEED. Curitiba, PR, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivo/File/downloads/resolucao36002011.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

PASQUALINI, J. T. F. **Metodologia e Conteúdos Básicos de Língua Portuguesa**. Indaial, SC: Uniasselvi, 2012.

PEREIRA, C. D.; MENDES, G. M. L.; PACHECO, J. A. **Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência, 2018**. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63148/3/Políticas%20de%20inclusao%20escolar\(...\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63148/3/Políticas%20de%20inclusao%20escolar(...).pdf). Acesso em 12 jul. 2020.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, L. D. M.; SILVA, R.L.F.C.; CARNEIRO, L. E. **Vygotsky e o desenvolvimento Infantil**. Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras, 2018. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/23.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

ROCHA, L. R. M; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B, F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. **Práxis Educativa** (impresso), v. 16, p. 1-18, 2021.

RODRIGUERO, C. R. B. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicol. Estud.** 5 (2), 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/XQCr6SWDty6CJgvzh7Zn4vQ/?lang=pt>. Acesso em 03 jul. 2020.

SANTOS, M. R. M. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SANTOS, A.J.C. **Linguística aplicada à língua portuguesa**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da**

**competência leitora e escritora no ciclo II:** caderno de orientação didática de artes. São Paulo: SME/DOT, p. 23-41, 2006.

SÃO PAULO: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.  
**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

SARANDI, **Proposta Curricular**. 2. Ed. revisada e ampliada. Secretaria Municipal de Educação. Sarandi, 2009.

SARDAGNA, C. A.; POSSAMAI, M. B. **Estratégias de Leitura**. Indaial, SC: Uniasselvi, 2016.

SARDELICH, Maria Emília, *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.415-472, maio/agosto.2006.

SARTORI, F.S. **Desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças em situações de interação:** um estudo exploratório em turmas de pré-escola. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2015.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláris Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras 2010.

SFORNI, M.S.F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317238458004/html/> Acesso em: 9 ago. 2021.

SFORNI, M.S.F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. **Eutomia**, Recife, n. 19, vol. 1, p. 142-156, Jul. 2017. Disponível em: < <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

SILVA, R. M. G. A fábula de Monteiro Lobato e a formação do leitor. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental**. Maringá: Eduem, p. 39-66, 2010.

SILVA, J. M. A; ENGELBRECHT, M. R. Educação especial na perspectiva inclusiva: interação entre escola e família. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.19, n.1, p. 213-233, jan. / jul. 2019 ISSN 1980-8518. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Xu-roxqoR7AJ:https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/download/27783/18981/109536+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 jul. 2021.

SIQUEIRA, I. J; ANTUNES, A. M. Jogo de trilha “lixo urbano”: educação ambiental para sensibilização da comunidade escolar. **Ensino, Saúde e Ambiente** – V6 (3), p. 185-201, dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/download/21151/12624/77563>. Acesso em 20 out. 2020.

SMOLKA, A. B. A memória em questão: uma perspectiva historico-cultural. **Educação e Sociedade**, n.71, vol. 21, 2000, pp. 167-168 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjpgPbDQt56Jz3XXK9BRF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2020.

SOARES, A. F. L. **Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais**. 2014, 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, L. N. **O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato**. 2004. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Assis, 2004.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Psicologia do ensino e Aprendizagem*. **Estud. psicol.** Campinas. 30 (3). Set 2013.

STRIQUER, M. S. D. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, 19 (1): 142-156, Jul. 2017. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1219>. Acesso: em 03 ago. 2020.

TERRA, E.; NICOLA, J. **Gramática, Literatura & Redação para o Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 1997.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **3 em cada 10 brasileiros não conseguem entender este texto**, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto/>. Acesso em 11 set. 2020.

TOSTA, C. G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva em Psicologia**. v. 16, n. 1, p. 57-67, Jan/Jun 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 12 set. 2020.

VITAL, Z. P. S. N. **Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo, Moraes, 1991. p.1-17.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia** Madrid: Machado, 1997.

\_\_\_\_\_. Historia del desarrollo de las funciones psiquicas superiores. In: ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. (Org.). **Obras escogidas III** (Colección Aprendizaje, V. CXV). Madrid: Visor, 1995, p. 33-45.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia.** Ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Imaginação e a Arte na Infância.** Madri: Akal, 2009.

\_\_\_\_\_. **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, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem primitivo e a criança.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Ed. 34, 2017, 373p.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Emas psicol.** vol.2 no.2 Ribeirão Preto ago. 1994. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011). Acesso em 31 maio de 2021.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade;** 24 (1), 5-14, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/TCSH4t4XLVcwCtfBv3WBqJb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jun. 2021.

.

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “LINGUAGEM, LETRAMENTO E DIVERSIDADE”, que faz parte do grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Letramento, sob coordenação da professora Dr<sup>a</sup>. Elsa Midori Shimazaki, da Universidade Estadual de Maringá-PR.

O objetivo geral da pesquisa é “Compreender como a mediação pedagógica com signos e instrumentos contribuem para formação das funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual que estudam na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I. Além desses, traçamos alguns objetivos específicos, tais como: as) situar os fundamentos legais da educação especial, a destacar algumas das principais leis e fundamentos que embasam as questões de acesso e permanência de alunos com DI na sala de recursos; b) situar o AEE como suporte e local de mediação pedagógica por meio de signos e instrumentos para que o processo pedagógico se efetive; c) evidenciar por meio da pesquisa qualitativa como a mediação com signos e instrumentos proporcionam a compreensão do gênero textual fábula.

Para a concretização desta pesquisa, a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: as atividades serão desenvolvidas no colégio, na Sala de Recursos Multifuncional, de segunda a quinta-feira, no período vespertino (13h às 17h).

Assim, nos dias e horários especificados pela pesquisadora, o sujeito participante da pesquisa se reunirá no colégio para o desenvolvimento da pesquisa com atividades de escrita, leitura, análise linguística e oralidade, as quais serão gravadas em vídeo. Essas filmagens serão utilizadas para a transcrição dos diálogos estabelecidos durante o desenvolvimento das atividades.



Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos à saúde do participante.

Informamos ainda que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o aluno tem o direito de recusar-se a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode se dar em relação ao ambiente e/ou à presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o aluno recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou ao seu curatelado.

Em relação aos benefícios diretos da participação na pesquisa, esperamos que o sujeito se aproprie dos conceitos científicos presentes no gênero textual fábula e que também faça uso desse instrumento de comunicação para melhor e maior interação social. Já os benefícios indiretos são as possibilidades de análises e reflexões acerca do ato educativo referentes à apropriação dos conceitos científicos por pessoas com deficiência intelectual para subsidiarem pesquisas posteriores.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas da pesquisadora e a outra será entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo aluno, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro  
que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar  
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Elsa  
Midori Shimazaki.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura ou impressão datiloscópica.

Eu,.....  
(nome por extenso do curador)  
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo  
VOLUNTARIAMENTE com a participação do meu curatelado  
\_\_\_\_\_ Data:.....

Eu, Janete Aparecida Guidi, declaro que forneci todas as informações referentes  
ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
...

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o  
pesquisador:

Elsa Midori Shimazaki  
Janete Aparecida Guidi  
janeteguidi@bol.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser  
esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)  
envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

## APÊNDICE B: ENTREVISTA COM A PROFESSORA

### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ LINGUAGEM, LETRAMENTO E DIVERSIDADE**

#### **ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

### **1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

1.1. Nome:

1.2. Idade:

1.3. Formação:

1.4. Graduação:

1.5. Pós-graduação:

1.6. Tempo de magistério:

1.7. Tempo de serviço no Estabelecimento de Ensino:

### **2 ATENDIMENTO NO AEE**

2.1. Como é realizado o atendimento aos alunos na Sala de Recursos Multifuncional?

2.2. Como é organizado o tempo de atendimento a esses alunos?

2.3. Quais são os alunos que podem frequentar o AEE?

2.4. Como é realizada a avaliação dos alunos para frequentarem o AEE?

2.5. Você tem conhecimentos dos documentos que norteiam a demanda do AEE? Cite alguns.

2.6. Quais são as atribuições do profissional que atua no AEE?

### **3 TRABALHO COM APRENDIZAGEM**

3.1. Como é o trabalho realizado com os gêneros textuais?

3.2. Você trabalha a oralidade na SRM? De que maneira?

3.3. Quais propostas são realizadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores?

## ANEXOS A - FÁBULAS

### **A raposa e as uvas (Esopo)**

Uma raposa solitária, há muito tempo sem comer e magra de fome, depois de muito perambular chegou a um parreiral. As parreiras estavam cobertas de frutos, com muitos cachos de uvas, cheios de uvas, cheios e maduros, prontos para comer.

Como não havia ninguém à vista, a raposa entrou sorrateiramente no parreiral, mas logo descobriu que as uvas estavam muito altas, pois os galhos das plantas se enroscavam num alto caramanchão, fora do seu alcance.

Ela pulou, errou, tornou a pular; mas todos os seus esforços foram inúteis. Cansada, a raposa começou a sentir dores pelo corpo, em resultado dessas repetidas tentativas no sentido de matar a fome.

Finalmente, frustrada e zangada, a pobre raposa, depois de um último pulo, exclamou: “Ora, eu não quero mesmo essas uvas! Estão verdes, não prestam”.

Moral da história: Quem desdenha quer comprar.

MATHIAS, Robert. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Círculo do Livro.

### **O CAVALO E O BURRO**

Cavalo e burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo, contente da vida, folgando com a carga de quatro arrobas, e o burro – coitado! gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

– Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmanamente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

– Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?

O burro gemeu:

– Egoísta! Lembre-se que se eu morrer você terá que seguir com a carga das quatro arrobas mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem da sorte e sem demora arrumam as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

– Bem feito! – exclamou um papagaio. Quem o mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro motivo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...”

Moral: Devemos ser justos com nossas obrigações, pois o egoísmo não nos leva a lugar algum. Assim como aconteceu com o cavalo mais cedo ou mais tarde nossas ações podem nos trazer sérios problemas.

Monteiro Lobato, Fábulas. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

### **A morte da tartaruga**

O menino foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou penalizada, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino.

“Cuidado, senão você acorda seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: – “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs:

– “Olha, Henriquinho. Se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse:–“Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito a palavra difícil). O menino parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro.

“Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos velinhas, cantamos o HappyBirth-Day-To-You pra tartaruguinha morta e você assopra as velas.

Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia que ela morreu. Isso é que é um funeral! Vamos fazer isso? O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. “Que bom, hein?” – disse – “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!” “Vamos sim, papai” – disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande – “Eu mato ela”.

Moral: O importante não é a morte, é o que ela nos tira.

FERNANDES, Millôr. Fábulas fabulosas. 11ª ed. Nórdica, [s.d.] p.100-101.