

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CON(TRA)DIÇÕES E (IM)POSSIBILIDADES DE (DES)ENVOLVIMENTO HUMANO

LITERACY AND INCLUSIVE EDUCATION: CONTRADICTIONS AND (IM)POSSIBILITIES
FOR HUMAN DEVELOPMENT

Daniele Pampanini Dias

Universidade Estadual de Campinas
dany.pampanini@gmail.com

Ana Luiza Bustamante Smolka

Universidade Estadual de Campinas
asmolka@unicamp.br

RESUMO

Neste artigo, com base em um trabalho investigativo da professora-pesquisadora, analisamos situações de uma turma de 1º ano de uma escola pública, enfocando os modos de participação de dois alunos com diagnóstico de autismo nas práticas escolares. Temos como objetivo argumentar e tornar visíveis possíveis formas de (atu)ação e de organização do trabalho pedagógico que sustentem a participação das crianças com deficiência no processo de alfabetização inicial. Ancorado na perspectiva histórico-cultural, o estudo ressalta os gestos mínimos de ensinar/aprender a ler e a escrever, focalizando as con(tra)dições que atravessam as relações de ensino e reiterando o papel central do professor na construção de caminhos para mobilizar e potencializar as possibilidades de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Relações de Ensino; Alfabetização; Desenvolvimento Humano; Educação Inclusiva; Perspectiva histórico-cultural

ABSTRACT

In this article, based on an investigative study conducted by the teacher-researcher, we analyze situations from a first-grade classroom in a public school, focusing on the modes of participation of two students diagnosed with autism in school practices. Our aim is to argue for and make visible possible forms of pedagogical action and organization that support the participation of children with disabilities in the initial literacy process. Anchored in the cultural-historical perspective, the study highlights the minimal gestures of teaching/learning to read and write, focusing on the contradictions that permeate teaching relationships and reaffirming the central role of the teacher in constructing alternative pathways to mobilize and enhance possibilities for human development.

Keywords: Teaching relationships; Literacy; Human development; Inclusive education; Historical-cultural perspective

Introdução

Há mais de trinta anos, resultado de árduo processo de luta e mobilização social pela reivindicação por direitos fundamentais à população, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada e consolidou-se como um marco legal em nossa recente democracia. O texto constitucional, dentre outras conquistas no campo dos direitos humanos, reconheceu a educação como um direito social de todos os cidadãos, estabelecendo-a como dever do Estado e da família. Declarada como um direito universal, a educação escolar coloca-se como condição indispensável, ainda que não suficiente, para assegurar aos indivíduos os demais direitos previstos em lei, sejam estes civis, políticos, sociais, econômicos (SAVIANI, 2013). Decorre daí a posição central do processo de alfabetização na efetivação desses direitos pois, dada a maneira como a escrita permeia as práticas sociais contemporâneas, o acesso à aprendizagem da linguagem escrita configura-se como pilar fundamental para viabilizar a inserção ativa do sujeito no meio social e o pleno exercício da cidadania.

Desde o final da década de 1980 o Brasil tem implementado uma série de programas educacionais com o objetivo de fazer cumprir o que cabe ao poder público nos termos estabelecidos pela Constituição. No que diz respeito ao campo da alfabetização, este tem sido marcado por acirradas disputas em torno das concepções teórico-conceituais que orientam a elaboração das políticas públicas, deixando evidente o quanto essas discussões refletem relações de poder, jogo de forças, confronto de ideias, práticas, metodologias, avaliações (RBA, 2019).

De acordo com o relatório da pesquisa *Alfabetiza Brasil* (BRASIL/INEP, 2023a), 56,4% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados em 2021, indicando uma piora significativa em relação a 2019, quando esse índice era de 39,7% – resultado que reflete os impactos negativos da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de Covid-19 sobre o processo de alfabetização das crianças. Ou seja, diante dos muitos desafios da educação pública brasileira, a erradicação do analfabetismo e a garantia do direito à alfabetização para **todas** as crianças nos anos iniciais de escolarização permanecem como obstáculos a serem superados.

O enfrentamento dessa questão nos leva a considerar outra complexidade que atravessa o trabalho de cada dia nas instituições escolares: a educação inclusiva. Para se cumprir a meta da alfabetização de todas as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, o PNE sancionado em 2014 propõe “apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal” (BRASIL, 2014).

De fato, nos últimos anos, a formulação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008) resultou no considerável aumento de turmas registradas como inclusivas no ensino regular, atualmente 97,5% (BRASIL, 2023b). Essa estatística reflete uma tendência crescente no número de matrículas na educação especial em classes comuns em toda a educação básica, sinalizando um movimento em direção à construção de uma educação mais equitativa como defendem os documentos nacionais e internacionais voltados para pessoas com deficiência.

Apesar das conquistas e avanços nas últimas décadas na garantia da extensiva participação de pessoas com deficiência no processo de escolarização, diferentes estudos têm evidenciado os entraves que atravessam a implementação da política inclusiva no país, em que se confrontam o discurso oficial que prega a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o que se concretiza nas práticas sociais, muitas vezes resultando em trajetórias escolares incompletas e grande evasão conforme se avança no nível de estudo (CAIADO e LAPLANE, 2009; PADILHA, 2015; BARRICELLI; DAINEZ; SMOLKA, 2016; LIMA e LAPLANE, 2016). Outras pesquisas sinalizam as árduas barreiras

que discentes e docentes enfrentam na reivindicação desse direito, discutindo o papel do meio e da mediação pedagógica no desenvolvimento cultural das crianças com deficiência (DAINEZ, 2017; SANTOS e OLIVEIRA, 2018; dentre outras).

Vemos, assim, a distância que persiste entre a proclamação de um direito na formulação e aprovação de uma lei e a sua efetivação na prática. Reconhecer essas dificuldades implica repensar a estrutura e práticas pedagógicas vigentes, especificamente no que diz respeito ao trabalho de ensinar a escrita à criança, uma vez que os princípios inclusivos – que pressupõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais – se chocam com a tendência homogeneizadora de longa data existente em grande parte das instituições escolares e que reforça a desigualdade social e escolar do nosso país (CAIADO e LAPLANE, 2009).

Diante desse quadro, surgem algumas perguntas: Como organizar o trabalho pedagógico para acolher a heterogeneidade? Como atender as especificidades individuais de cada criança num contexto coletivo? Como dar conta da diversidade nas adversidades das condições concretas de vida e de sala de aula? Como a educação escolar, especificamente na fase da alfabetização, pode oportunizar a participação das crianças no processo de aprender a ler e a escrever, em específico daquelas com deficiência? O conhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano e linguagem faz diferença?

Diante do exposto, a proposta deste artigo é analisar situações vivenciadas pelas crianças de uma turma de 1º ano de uma escola pública municipal, enfocando os modos de participação de dois alunos com diagnóstico de autismo nas práticas escolares. Para tanto, temos como objetivo argumentar e tornar visíveis possíveis formas de (atu)ação e de organização do trabalho pedagógico que sustentem a participação das crianças com deficiência no processo de alfabetização inicial. Em nossos esforços analíticos procuramos destacar as contribuições dos pressupostos de Vygotski (2012a, 2012b) na problematização de práticas pedagógicas que considerem os diferentes e singulares modos de aprender e se desenvolver dos indivíduos, focalizando as (im)possibilidades e con(tra)dições que atravessam as relações de ensino.

Dos modos de conceber desenvolvimento, linguagem e educação: as contribuições da perspectiva histórico-cultural

Na perspectiva histórico-cultural, é a apropriação da cultura que origina características especificamente humanas em cada indivíduo, isto é, formas de ação voluntárias, conscientes, se constituem num movimento que implica múltiplas relações com outras pessoas e com os instrumentos técnico-semióticos criados ao longo da história (VIGOTSKI, 2018; PINO, 2003).

Ao formular a lei geral do desenvolvimento humano, argumentando que as funções psíquicas são de gênese social, Vigotski (2011) ressalta que essa lei geral se aplica a todo e qualquer indivíduo, independente da condição orgânica que o indivíduo apresente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento cultural de qualquer criança implica um compromisso social de humanização, de sustentação da vida humana. Não basta nascer humano; é necessário *tornar-se humano* e isto só se realiza na ambiência e na vivência cultural, pela mediação de outras pessoas e dos instrumentos e signos produzidos.

A importância do *princípio da significação* no desenvolvimento humano, sobretudo da forma verbal de linguagem na constituição do funcionamento psicológico (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKI, 2012a), mostra-se como uma contribuição particularmente relevante no referencial assumido. Dentre todos os sistemas de relação social o *mais importante é a linguagem* (VYGOTSKI, 2012a, p. 86), pois ela desempenha um papel crucial na organização das funções psíquicas superiores e é a chave que

permite compreender o complexo e específico comportamento humano (VYGOTSKI, 2012a, 2017). É a palavra, signo por excelência, que permite ao ser humano desenvolver o pensamento e a consciência de si e do mundo, possibilitando-lhe regular o próprio comportamento e ter domínio de novas formas de conduta, redimensionando suas possibilidades de (atu)ação na vida cotidiana.

Por esse prisma, a escrita, como forma de linguagem, se configura como uma *nova formação*, que se realiza na idade escolar, como uma prática cultural criada pela humanidade, que é incorporada por cada indivíduo na sociogênese do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009; VIGOTSKI, 1988). Cada nova formação altera toda estrutura e a dinâmica de constituição da personalidade da criança, afetando sua relação com meio, com todo o funcionamento psíquico. Essa *visão sistêmica do funcionamento psíquico* nos leva a refletir sobre como a escrita, ao ser incorporada pela criança, atua no sistema funcional e o complexifica, afetando toda a sua tessitura interrelacional. Assim, a apropriação da escrita representa um processo altamente complexo, que integra e abrange o conjunto de funções psíquicas, promovendo um rearranjo completamente novo na complexa dinâmica funcional. Nesse sentido, a educação escolar atua como o caminho que potencializa o desenvolvimento humano, ao promover os meios de acesso, participação e imersão da criança na cultura, nas práticas de leitura e escrita, na apropriação do conhecimento científico, aprendizados que reconfiguram sua capacidade de agir, sentir, pensar, falar, estar no mundo.

Vale ressaltar que o processo de desenvolvimento se (re)orienta e se (re)estrutura em meio às condições concretas vivenciadas pela criança na situação social de desenvolvimento em que ela se vê inserida. Há uma relação de interdependência entre o desenvolvimento individual e o contexto histórico e cultural no qual a criança participa, pois as mudanças psíquicas operadas pelas novas formações encontram-se articuladas às condições e dinâmicas interacionais, que sustentam as transformações qualitativas no curso do desenvolvimento. Vigotski argumenta que

a situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina completamente as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, pois a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme no individual (VYGOTSKI, 2012b, p. 264, tradução nossa, nossos grifos).

Esse modo de conceber o desenvolvimento cultural incide diretamente nos casos de desenvolvimento de crianças com alguma condição orgânica deficitária, justamente porque para Vigotski (2011) “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869, nossos grifos). Ao assumir que o desenvolvimento humano constitui uma unidade dialética entre duas linhas de desenvolvimento – a biológica e a cultural –, Vygotski (2012a) rompe com a ideia de homogeneidade e padronização, desvinculando a questão da deficiência do seu aspecto puramente biológico para situá-la no plano sociocultural.

Na abordagem vigotskiana o déficit orgânico em si não é impeditivo do pleno desenvolvimento do indivíduo, pois as barreiras para o desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência encontram-se nas formas como a sociedade se organiza e se estrutura. Esta posição tem grande relevância pedagógica, pois realça a importância do outro e a função social da escola na sustentação de formas ativas de participação das crianças com deficiência na cultura. Nesse sentido, a ação educativa no campo da educação especial deve concentrar esforços na criação de “caminhos alternativos” que possibilitem às crianças com deficiência o uso de recursos e formas culturais especialmente construídos para ajudá-las a superar as dificuldades.

Uma das principais preocupações investigativas de Vigotski centrava-se na busca por compreender como as práticas pedagógicas, a mediação do professor, podem contribuir no desenvolvimento das crianças, ao fornecerem ferramentas culturais e instrumentos técnicos-semióticos que viabilizem tal processo (SMOLKA *et al.*, 2021). Nas palavras do teórico: “a história do desenvolvimento cultural da criança nos aproxima diretamente dos problemas da educação” (VYGOTSKI, 2012a, p. 303, tradução nossa).

Considerando a pertinência e a atualidade da argumentação vigotskiana no campo educacional, é pelo prisma desse aporte teórico que vamos problematizar alguns aspectos do fazer cotidiano da professora alfabetizadora, frente à complexidade das práticas de alfabetização na sua interface com a educação inclusiva.

Das formas de investigação e atuação da professora-pesquisadora

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente¹ e traz recortes das experiências vivenciadas por uma das autoras, como professora-pesquisadora de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Os dados foram construídos com base na experiência vivida e registrada da professora-pesquisadora. Nesse sentido, envolveu as observações cotidianas, anotações em diário de campo, fotos e flashes em vídeos e audiograções, além de conversas com familiares, produções das crianças e o contínuo e sistemático trabalho de escritura, que viabilizava a objetivação das inquietações e indagações da professora-pesquisadora. Desse conjunto que constitui o material empírico da pesquisa, foram levantados núcleos temáticos de investigação e recortadas situações específicas para a análise. De abordagem qualitativa e fundamentado na perspectiva histórico-cultural, este estudo reconhece o singular como parte integrante de uma totalidade social, valorizando conhecimentos, práticas e percepções particulares em toda sua complexidade (FREITAS, 2002).

O trabalho de campo aconteceu durante o ano de 2022, após dois anos de pandemia. Ainda que tenha perdurado o uso obrigatório de máscara até o mês de julho, foi o ano de retomada das aulas presenciais quando, aos poucos, nos liberávamos da necessidade de distanciamento social.

A turma em questão contava com 28 alunos matriculados, sendo 02 com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 01 cadeirante com deficiência múltipla². Para muitas crianças era a primeira oportunidade de vivenciar plenamente o dia a dia da escola após o período pandêmico. Marcado por muitas faltas dos alunos, este foi um ano de (re)encontro com a rotina escolar para todo o grupo, considerando os impedimentos das crianças frequentarem anteriormente a educação infantil. Elas demonstravam claramente a falta do convívio escolar.

Apesar de existir o cargo de professora de educação especial na rede de ensino, que previa a atuação em parceria com a professora regente da turma, sendo corresponsável pelos processos inclusivos, havia na escola apenas um profissional para atender os mais de vinte alunos da educação especial matriculados e distribuídos do 1º ao 9º ano, cada um com sua especificidade, o que tornava humanamente impossível um acompanhamento próximo de todos. Neste cenário, coube à professora da turma buscar alternativas e estratégias que pudessem amenizar as condições adversas, para acolher todas as crianças, e cada uma delas, nas interações em sala de aula.

Interessada em saber como as crianças interpretavam a escrita na ambiência social da qual participavam, a professora propôs uma roda de conversa para conhecer as concepções dos alu-

1 Trata-se da tese “Relações de ensino e apropriação da escrita pela criança: imaginação criadora em questão” (DIAS, 2024).

2 Esse aluno frequentou a escola por poucos dias, com ausências inicialmente justificadas pelo adoecimento. Após um longo afastamento e tentativas de contato, a mãe informou o falecimento inesperado da irmã mais nova, de dois anos. Abalada, decidiu não enviar mais o menino à escola, temendo por sua saúde já frágil.

nos e compreender que sentidos as crianças faziam das letras e como as letras faziam sentido para elas. Das perguntas: “Quem sabe me dizer quantas letras existem?” e “As letras sempre existiram ou elas foram inventadas?”, surgiram respostas diversas: “Existem muitas letras.... Um bilhão...” “Jesus inventou as letras”. Essa conversa inicial evidenciou o esperado: a maioria ainda realizava primeiras tentativas de compreensão e interpretação das letras, palavras e usos da escrita.

Para a elaboração do plano de trabalho, foram realizadas reuniões com as/os responsáveis das crianças da educação especial, com o objetivo de conhecer a realidade familiar e compreender as trajetórias individuais de cada uma. Se partimos do entendimento de que o ser humano é constituído nas/pelas condições históricas e sociais de existência, buscar entender quem é essa criança nas suas vivências e relações sociais para além das escolares, suas histórias e condições de vida, valorizando o percurso particular e familiar de cada uma, fortalece, potencializa e dá subsídios valiosos à ação pedagógica do professor.

Foi com base nas conversas com as crianças e nos dados da sondagem feita individualmente com cada uma delas que foram traçadas as propostas de trabalho coletivas e a rotina da turma, na qual se insere as seguintes estratégias de organização do trabalho pedagógico: produção de texto livre com as crianças; disposição da sala em grupo todos os dias; realização de ateliês de trabalho semanalmente, procurando também garantir nestes momentos atividades de desenho e faz-de-conta; registro diário no livro da vida; rodas de leitura literária diária; proposta de escrita coletiva, concretizada no lançamento de um livro da turma; envolvimento e participação das famílias no projeto de contarem histórias para a classe; impressão de uma coletânea dos textos livre em formato de livro; dentre tantas outras que foram desenvolvidas ao longo de um ano letivo.

É importante pontuar que tais escolhas ancoram-se nos princípios da *perspectiva discursiva de alfabetização*, na compreensão de que a apropriação da linguagem escrita se dá num complexo jogo de interações sociais, num movimento discursivo e enunciativo (SMOLKA, 2012). Ou seja, o ato de escrever é entendido como linguagem, atividade, interação e trabalho simbólico, devendo ser contextualizado, ter e produzir sentido, vincular-se aos seus usos nas práticas sociais, em situações reais (SMOLKA, 2012; VYGOTSKI, 2012a).

Na sequência desse texto orientamos o nosso olhar para as con(tra)dições e (im)possibilidades de desenvolvimento de dois alunos³ com deficiência, considerando os modos singulares de participação de cada um no processo de escolarização. Assim, compartilhamos algumas experiências de trabalho com a turma, problematizando situações do dia a dia vivenciadas pelas crianças com deficiência no contexto de uma turma de alfabetização.

Dos modos de participação de alunos com deficiência no processo de escolarização

Laura

Laura é uma criança com autismo, cujo diagnóstico médico tinha sido estabelecido no ano anterior à sua entrada na turma. Laura completaria 6 anos nos primeiros dias do ano letivo. Utilizava sons e gestos como principais formas de comunicação. Filha única de um jovem casal recém-divorciado, a principal responsável por seu cuidado era sua avó materna, que precisou se desligar do emprego para dedicar-se integralmente à neta, uma vez que a mãe da criança, conforme informado pela avó, enfrentava um quadro de depressão e encontrava-se em processo de aceitação do diagnóstico de sua filha.

³ Para preservar a identidade das crianças, foram criados nomes fictícios para os participantes da pesquisa.

Em conversas com familiares, era possível perceber que ainda estavam aprendendo a aceitar, lidar e entender as especificidades no desenvolvimento de Laura; e mesmo diante dos desafios envolvidos, até aquele momento não haviam buscado nenhum tipo de orientação ou atendimento especializado para ter suporte nesse processo. Embora a menina estivesse regularmente matriculada na Sala de Recursos Multifuncional da escola, ela praticamente não frequentou as atividades durante todo o ano. Na sala de aula regular a frequência escolar também era um problema, com Laura participando de menos da metade dos duzentos dias letivos previstos no ano.

A equipe escolar buscou continuamente dialogar com a família. Nesses momentos, mãe e avó compartilhavam as dificuldades enfrentadas no dia a dia para garantir a presença de Laura na escola. Até mesmo ações aparentemente simples, como despertá-la e incentivá-la a colocar o uniforme, tornavam-se tarefas exaustivas e que exigiam grande esforço tanto das responsáveis quanto da própria criança.

No ambiente escolar, até conseguirmos estabelecer um vínculo de afeto e confiança com Laura, compreendendo seus próprios modos de se comunicar, interagir e participar, enfrentamos diversos desafios como, por exemplo, o uso do banheiro.

Quando nos deparamos com situações como essas, que envolvem casos mais complexos de desenvolvimento, pensamos na importância de se considerar a história e rede de relações que permeiam a vida da criança e em como fatores de ordem biológica podem ser minimizados quando a criança se vê inserida num contexto que favorece e incentiva o seu desenvolvimento. Ao se guiar pelas possibilidades e não pela incapacidade, a participação do outro no processo de desenvolvimento da criança pode propiciar o redimensionamento de seu funcionamento psíquico (DAINEZ, 2017).

No caso da Laura, a questão da não aceitação, a demora da família em buscar por um diagnóstico médico, a falta de um acompanhamento clínico-terapêutico, a quantidade excessiva de faltas nas atividades escolares, a separação dos pais, a superproteção da família que reduzia oportunidades de interação com outras crianças pelo desconhecimento da condição da menina e certa descrença no seu potencial, são contextos de vida e eventos do meio que exercem influência na formação e no desenvolvimento psíquico; são fatores que compõem a situação social de desenvolvimento de Laura. E essa dinâmica familiar em que ela se vê inserida torna-se constitutiva de sua personalidade. Assim, faz sentido indagar se certas dificuldades da menina estavam de fato relacionadas à deficiência em si ou à posição que Laura ocupa nas relações familiares, na forma como ela é vista pelos seus responsáveis. O olhar do outro, especialmente dos adultos que a cercam, pode contribuir para a cristalização ou intensificação de determinadas dificuldades, influenciando a forma como a família lida com ela e as expectativas em relação ao que acreditam que ela é capaz de aprender. Evidencia-se uma complexa e imbricada relação entre os fatores de caráter social, orgânico e psíquico na formação integral da personalidade e no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da escuta atenta e da abertura ao diálogo com o núcleo familiar do aluno com deficiência no desenvolvimento do trabalho educativo. Ao estreitarmos os laços com os seus responsáveis, buscávamos contribuir com uma mudança de atitude e mentalidade frente à deficiência de Laura, na orientação de um olhar prospectivo dos familiares em relação à criança, focado no que ela poderia desenvolver e superar em termos de dificuldades.

Mesmo diante de muitas ausências ao longo do ano letivo, se Laura começou o ano aprendendo a usar o banheiro em casa e na escola, ao término do ano letivo ela já sabia identificar e escrever o próprio nome; reconhecer todas as letras do alfabeto; apresentava uma postura menos resistente para

fazer as atividades de registro no papel; aprendeu a segurar e utilizar a tesoura como um instrumento de trabalho; seus rabiscos transformaram-se em desenho; além de surpreender a todos quando respondeu “vamos” ao convite de um colega para sentar-se no chão para ouvir uma história ou um “obrigada!” quando outro pegou seu lápis que caiu no chão. Todas essas “pequenas” conquistas eram compartilhadas com a família, para incentivá-la a também apoiar e sustentar, em casa, novas aprendizagens da menina e a favorecer sua autonomia. A criação de novas condições de desenvolvimento da criança com deficiência inclui, assim, o estabelecimento de laços, o esclarecimento e o envolvimento da família na participação conjunta no processo educativo; tanto para acolher as dores, dúvidas e angústias quanto para estabelecer uma relação colaborativa que potencialize o desenvolvimento integral da criança.

Essa aproximação com a realidade da família de Laura permitiu que avó narrasse que em casa a menina brincava com suas bonecas imitando a professora em frente à lousa, no momento inicial da rotina com a turma – que compreendia a leitura e explicação das atividades previstas para o dia; a leitura do calendário; a explicação da lição de casa; a leitura literária. Esse fato nos provoca a problematizar sobre os diferentes modos de estar e participar das atividades em sala de aula, sobretudo aqueles que não são tão prontamente visíveis e que, muitas vezes, parecem ser o contraponto ou até mesmo a negação do que é comumente aceito como “padrão” de participação. Podemos perguntar: O que assumimos como participação ativa em sala de aula? Como interpretar o (não) envolvimento? Na verdade, esse caso revela que muito pode escapar do olhar da professora. Embora, à primeira vista, a aluna se mostrasse/fosse vista como aparentemente alheia aos acontecimentos da sala, o relato da avó vem confirmar a importância e as repercussões invisíveis do trabalho no cotidiano escolar, alertando para necessidade de ampliar nossa compreensão acerca dos modos singulares de participação das crianças.

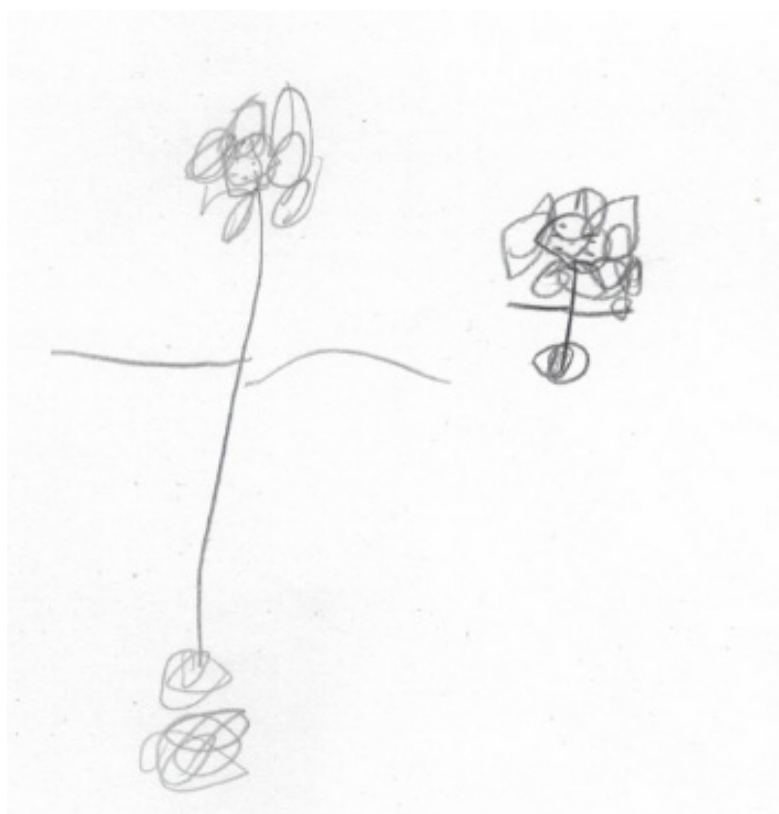
No que se refere ao brincar, é importante destacar que essa atividade tinha seu tempo garantido na sala de aula, assim como as propostas de desenho. Isso porque reconhecemos a relevância dessas atividades simbólicas no processo de desenvolvimento, que se encontram relacionadas à apropriação da linguagem escrita (VYGOTSKI, 2012a). Com relação à brincadeira, Laura participava desses momentos com entusiasmo e demonstrava gostar de brincar com bonecas. Em uma dessas situações, uma cena chamou atenção: Laura estava deitada sobre um tatame e almofadas (cantinho fixo da sala de aula, para momentos de brincadeira e leitura do grupo) enquanto uma colega, sentada ao seu lado com um livro em mãos, “lia” uma história para ela.

Esses exemplos de participação da menina em contexto de brincadeira dialogam com o estudo de Martins e Góes (2013) sobre o brincar de crianças autistas, que problematiza pressuposições frequentemente associadas ao comportamento de crianças com autismo, como aquelas que afirmam que geralmente se comportam como se o outro não existisse ou que a relação que estabelecem com o objeto é destituída de significado, limitando-se a movimentos estereotipados ou a mero alvo de fixação. Conforme apontam as autoras, ao nos afastarmos de tais crenças, torna-se possível enxergar diferentes nuances de qualidade nas manifestações dessas crianças. Embora ações imaginativas tenham sido observadas de forma incipiente, os dados indicam que a questão central talvez não resida em como o autista se relaciona com o outro, mas sim em como o outro se relaciona com a pessoa com autismo (MARTINS e GÓES, 2013). Isso evidencia, portanto, a importância e a diferença que faz a forma como o outro presta atenção e interpreta os gestos e olhares das crianças.

De acordo com a *American Psychiatric Association* (APA), o Transtorno do Espectro Autista é uma condição caracterizada por algum grau de comprometimento em dois domínios principais: déficits sociais e de comunicação, além de interesses fixados e comportamentos repetitivos (LIMA e LAPLANE, 2016). Contudo, limitar o olhar para a criança apenas por tal classificação, sem considerar seus recursos psicológicos, a sua história e as suas relações com o meio como pontos de partida legítimos para a ação educativa, pode nos privar de reconhecer aspectos importantes de seu desenvolvimento (LAPLANE, 2018). No caso de Laura, a presença de colegas ao seu lado sustentava sua participação nas atividades escolares. Ela frequentemente imitava as ações das outras crianças como estratégia para acompanhar as propostas em sala de aula. Era possível notar sua atenção aos movimentos dos amigos, reproduzindo gestos como sentar na roda, retirar o estojo da mochila, participar de brincadeiras e realizar atividades de registro, entre outras situações do cotidiano escolar.

No que diz respeito à atividade de desenhar, as produções de Laura eram marcadas por rabiscos imprecisos, garatujas com traços disformes e isolados. Diante disso, a professora decidiu se sentar ao lado dela para desenhar, enquanto narrava e comentava sobre o que fazia. A intenção era oferecer um modelo que pudesse ser observado e interpretado pela criança. Assim, com o apoio e acompanhamento da professora ao lado, Laura reproduziu o desenho, copiando os traços da professora ao seu próprio modo.

Figura 1: Desenho de Laura



Fonte: Acervo pesquisadora.

Neste exemplo, podemos problematizar o estatuto do gesto de imitar as ações dos amigos e da professora na sustentação de possibilidades de participação de Laura à dinâmica da aula. A colaboração via imitação mostra-se, assim, como fonte do surgimento de propriedades especificamente humanas da consciência, tornando-se indicativa do modo da criança se apropriar da cultura (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Lucas

Lucas era um aluno bastante assíduo nas aulas, frequentava a escola desde o primeiro dia de atividades e não demonstrava nenhum tipo de resistência para adentrar no espaço da sala de aula, ainda que em certos momentos mostrasse um pouco de incômodo com barulhos e ruídos mais altos. Com diagnóstico médico de TEA, era uma criança com dificuldades em expressar-se oralmente e em interagir com os seus pares.

Lucas completaria 8 anos logo no início do ano letivo. Aluno da rede municipal desde os dois anos de idade, em 2021 foi matriculado em uma escola de ensino estadual e logo foi retirado. Sobre essa baixa na matrícula, os dados do histórico escolar do aluno sugerem que a família decidiu tirá-lo da escola naquele ano, sem conhecermos os motivos para essa decisão.

De acordo com a mãe, desde 2018 Lucas faz acompanhamento por uma clínica médica particular com atendimento multidisciplinar. No contraturno escolar, uma vez por semana o aluno participava do atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional da escola. Para compensar suas dificuldades de comunicação oral, em casa Lucas era estimulado a desenvolver outras habilidades comunicativas, como a vocal, gestual e visual.

Na escola, no momento de realização das atividades, muitas vezes era necessário mediar as formas de comunicação de Lucas com os seus pares, pois como falava muito pouco a interação com os seus colegas e a compreensão dos seus interlocutores acabavam prejudicadas. Era comum ele se utilizar de movimentos corporais e gestuais, às vezes vocais, para conseguir expressar suas vontades, necessidades e dificuldades para o grupo.

O comprometimento da comunicação verbal não era impeditivo da participação do aluno, mas exigia do outro um olhar cuidadoso na tentativa de interpretar seus movimentos, um exercício atento de buscar entender suas ações e intenções. A saída repentina da sala de aula, por exemplo, não imediatamente compreendida, com o menino colocando-se encostado na parede e com um olhar distante e vago, aparentemente um gesto sem sentido ou impulsivo e desregulado, como frequentemente são caracterizadas as crianças com autismo, é significado pela professora como um gesto indicativo da vontade de usar o banheiro que ficava bem ao fundo do corredor. Por repetidas vezes ao longo do ano, sempre que o menino se retirava às pressas da sala e ficava parado do lado de fora à espera da professora, o seu desejo era colocado em palavras pelo outro, pronunciado em voz alta, verbalizava-se para a criança o que ela queria fazer: “você quer ir ao banheiro? Pode ir ao banheiro, Lucas”. Ou seja, procurar fazer e falar pela/com a criança, o que ela não pode por si própria fazer e falar naquele momento.

O movimento interpretativo da professora teve efeitos na (re)orientação da ação do menino. Mais próximo do findar do ano letivo o próprio Lucas, agora dirigindo-se à professora, já falava em voz alta “banheiro masculino” ou apenas “masculino” para expressar sua necessidade. Podemos aqui pensar sobre o papel que a linguagem verbal desempenha na organização e regulação do comportamento humano; sobre o papel do outro na interpretação do movimento, em atribuir sentido à ação do sujeito; sobre o esforço do menino de se apropriar da fala da professora para poder antecipar sua ação para o outro; e, sobretudo, sobre a importância de olhar e acreditar no potencial de desenvolvimento de cada indivíduo, na contramão do diagnóstico.

Em razão da dificuldade de fala de Lucas nas relações cotidianas, muitas vezes as crianças subestimavam sua capacidade de entender as situações da sala de aula ou de realizar as atividades com autonomia. Atribuíam ao silêncio do menino um sentido de não ter compreensão suficiente, de falta de entendimento. Por este motivo, nos primeiros meses de interação com a turma,

alguns colegas queriam assumir o papel de tutela, proteção e cuidado com o Lucas – postura que comumente alguns adultos também assumem com as crianças da educação especial inseridas em salas regulares. Por outro lado, as crianças vibravam a cada participação e envolvimento de Lucas na dinâmica da turma. A exemplo disso, temos um registro no livro da vida⁴, em que os alunos comemoram o fato dele ter aceitado sentar-se na roda, no chão junto com os demais colegas, para ouvir uma história – “Hoje foi um dia legal! O Lucas sentou na roda”, pediram para a professora escrever naquele dia.

O livro da vida, instrumento pedagógico freinetiano, fazia parte da rotina da turma. Tendo a professora como escriba, ao final de cada aula era feito um registro coletivo do que foi vivido pelo grupo. Em termos pedagógicos, além dele abrir espaço para as crianças falarem e narrarem os acontecimentos, descobertas, experiências e impressões de cada uma das vivências na sala de aula, também permitia ensinar o gesto de marcar o discurso sobre/do cotidiano pelo trabalho de escritura. A atividade de escrita, nesse contexto, passa a constituir uma forma delas dizerem o que pensam, gostam e fazem; ganha um sentido claro e um objetivo real: escrevia-se para não esquecer e poder relembrar o vivido. Nesse processo, o texto criado conjuntamente instaurava momentos de interação e interlocução no grupo; e à medida que falavam, as crianças iam se apropriando da linguagem escrita, de suas regras e convenções, sem perder de vista sua **função social** (VYGOTSKI, 2012a; SMOLKA, 2012).

Ao perceber que Lucas chegou ao primeiro ano com saberes iniciais da escrita convencional, um convite da professora para ocupar o lugar de escriba no registro que era feito no livro da vida transformou a dinâmica da sala de aula e ressignificou a posição do aluno nas relações cotidianas: desconstruiu a imagem da criança com deficiência como aquela que não fala, não faz, não interage e, por isso, pouco ou nada sabe. Pelo contrário, ele passou a ser visto como aquele que detinha um saber almejado pelos colegas. Nesse dia, quando Lucas começou a escrever o que era ditado pela turma – “Terminamos os ateliês. A professora leu história” –, uma roda de meninas e meninos curiosos se formou ao seu redor, observando-o atentamente. Pareciam querer ver se ele realmente estava conseguindo realizar a tarefa. Ao final, os colegas aguardaram ansiosos a leitura da professora, na expectativa de que validasse e confirmasse que o objetivo tinha sido cumprido. Em outro momento, Lucas foi novamente convocado pela professora, desta vez para ler a rotina do dia escrita na lousa. E, mais uma vez, os alunos pediram para marcar o ocorrido no livro da vida: “Hoje o Lucas leu nossa rotina no começo da aula!”.

Nos relatos acima, evidencia-se um deslocamento do foco da dificuldade do menino (ele não fala, não interage) para aquilo que ele sabe e pode fazer e (querer) aprender; mas seu engajamento nas propostas só foi possível a partir do reconhecimento e da valorização de um conhecimento que ele tinha. Na análise, ganha relevância como os modos de participação da criança com deficiência nas práticas escolares estão atrelados ao modo como o outro se dispõe a compreender, conhecer, olhar, acolher, convocar, desafiar, dialogar com ela. Conforme discutido por Martins e Góes (2013), trata-se de considerar que “[...] os fracassos na interação se devem em boa parte ao modo como as pessoas próximas reagem à falta de respostas e de contato do autista, o que certamente afeta seu desenvolvimento, muitas vezes cristalizando o quadro já instalado” (MARTINS e GÓES, 2013, p. 26-27).

Se o que vivemos nas relações sociais estabelecidas com os nossos pares constitui o nosso psiquismo, julgar que o menino é capaz implica em outra atitude do coletivo em relação a ele, altera

4 Sobre o trabalho com o livro da vida, ver Freinet (1975, 1995).

a situação social de desenvolvimento da criança e, assim, influencia diretamente no seu processo de desenvolvimento. Com isso, somos levadas a indagar sobre quais são as repercussões nos sentimentos e percepções da própria criança em relação a si em um contexto em que as pessoas com quem convive não se restringem aos limites impostos pelo diagnóstico; e como essa autopercepção, o modo como indivíduo se vê no mundo e em interação com o outro, também atua e afeta seu desenvolvimento psíquico, uma vez que “[...] “tornamo-nos nós mesmos por meio dos outros; [...] **a personalidade passa a ser para si o que é em si, através do que significa para os outros**” (VYGOTSKI, 2012a, p. 149, tradução nossa, nossos grifos).

Preocupada em buscar meios de envolver Lucas nas atividades escolares, a organização da sala em ateliês de trabalho possibilitou outras formas de participação do aluno e revelou-se uma proposta que contribuiu para transpor a barreira de isolamento do menino, ao promover um trabalho colaborativo entre os pares. Essa configuração também permitia à professora oferecer uma atenção mais próxima e direcionada ao Lucas e aos alunos com maiores dificuldades na escrita, enquanto os demais grupos, com quatro ou cinco crianças cada um, se envolviam em outras tarefas que poderiam ter mais autonomia e independência para realizar.

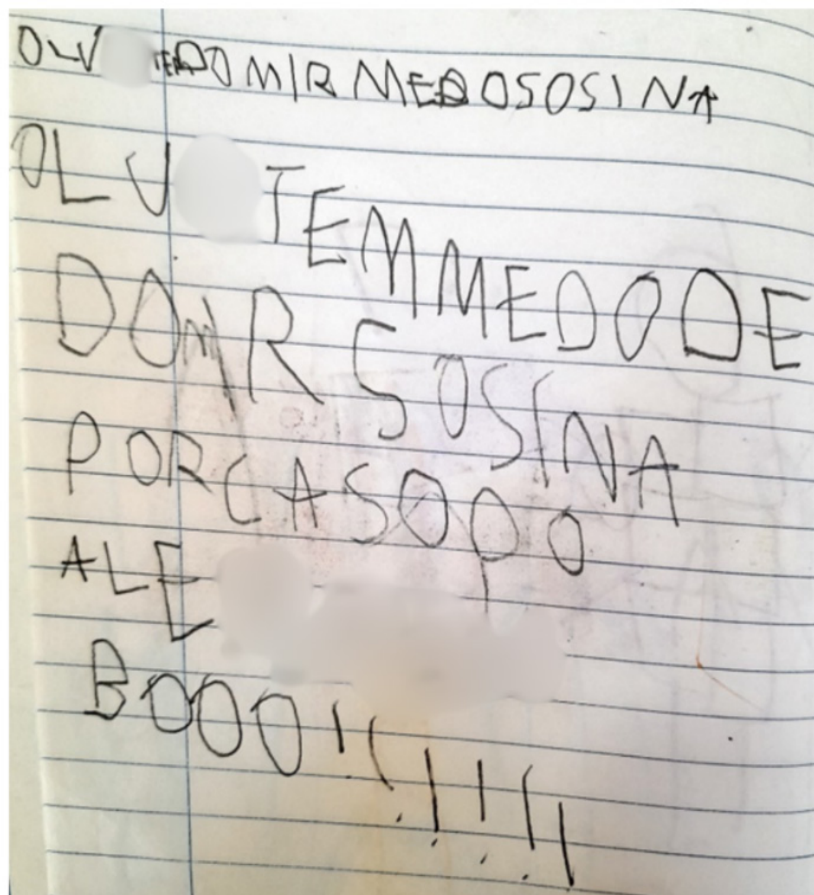
A disposição da professora para colocar-se ao lado, ombro a ombro com os alunos, sobretudo daqueles com deficiência e comprometimentos na comunicação e interação social, é uma postura decisiva para incentivar o (des)envolvimento da criança, mobilizando efetiva e **afetivamente** a construção do conhecimento humano e a constituição de novas formações psíquicas. Desse lugar acessível e disponível, a professora observa, acompanha, ajuda, encoraja..... São as sutilezas do processo de ensino-aprendizagem. Os “pormenores” tão presentes das relações de ensino. Aspectos tão banais, mas profundamente significativos. É fundamental, então, ressaltar o que de fato sustenta, viabiliza e dá sentido à ação do aluno na atividade coletiva: a participação/mediação da professora nesse mo(vi)mento. O trabalho com alfabetização, ou melhor, o ofício do professor em sua essência, exige um **corpo a corpo** com os alunos (CORAI, 2018); e muito se produz neste contato mais próximo, nas filigranas das relações de ensino.

Na ausência direta da professora, os colegas chamavam a atenção de Lucas para sua participação na atividade, apontando e fazendo junto com ele a proposta. Com as intervenções e mediações da professora e dos colegas, Lucas passou a permanecer por mais tempo em sua carteira, a se envolver mais com as atividades. Devido à necessidade de diálogos diretos, próximos e objetivos para se engajar nas propostas, sua atenção desviava facilmente na ausência de alguém que orientasse seu olhar. Nesses momentos de distração, ele se levantava do lugar e apresentava comportamentos motores estereotipados, como movimentos repetitivos e circulares com os braços, além de uma certa agitação. Mas conforme o vínculo com a professora se fortalecia, estreitando as relações de confiança com todo o grupo, e ele ia se apropriando e se inserindo cada vez mais na rotina da turma, Lucas passou a se mostrar mais confortável e seguro no ambiente da sala de aula e conseguiu permanecer sentado durante as atividades coletivas.

Dos diferentes aspectos que permeiam o processo de elaboração do conhecimento escolar, podemos aqui destacar como centrais os processos de **significação** e **mediação** do outro na alfabetização das crianças, que constituem e alteram os modos de funcionamento das funções psíquicas; e, ainda, refletir sobre a dimensão afetiva na constituição da personalidade humana, uma vez que o afeto ganha enorme importância sobretudo no desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, pois é a via que estimula a criança com deficiência a superar suas dificuldades (VYGOTSKI, 2012b).

No que se refere ao trabalho com ateliês, vamos dar destaque àquele que era semanalmente proposto para turma: a produção de texto livre⁵. Ainda que Lucas estivesse alfabetizado, conforme já anunciado, ele resistia bastante a escrever de forma espontânea no seu caderno. O aluno estava habituado a copiar a escrita na lousa. Tinha o costume de ficar à espera dos dizeres da professora para escrever. Com o objetivo de pontuarmos alguns aspectos com relação à atividade de escrita desse aluno, abaixo trazemos uma de suas últimas produções do ano:

Figura 2: Produção de texto livre



Fonte: Acervo pesquisadora.

Num primeiro momento, a análise da escrita mostra que há uma correspondência entre a dimensão sonora e a grafia das palavras, ainda que Lucas estivesse se apropriando das regras de ortografia e da necessidade de organização gráfica do texto numa folha. Mas mais do que a questão da forma, gostaríamos também de ressaltar alguns aspectos relacionados ao conteúdo do texto. Inicialmente o aluno apenas escreveu, com algumas omissões e trocas na ordem das palavras, que “tem medo de dormir sozinho”. Nessa tentativa, acompanhamos o seu esforço para controlar o tamanho das letras e respeitar o limite da linha na disposição do texto no papel (algo que a professora já vinha insistindo que fizesse em suas intervenções). Ao colocar-se ao lado do menino e ler sua produção, a professora perguntou por que ele sentia medo de dormir sozinho, sugerindo que também escrevesse o motivo no papel. Dessa provocação, o menino reescreve o texto original, complementado a informação: “Lucas tem medo de dormir sozinho por causa do Alex. Boo!”.

5 Sobre a proposta de texto livre na alfabetização, instrumento pedagógico proposto por Célestin Freinet, recomenda-se a leitura do trabalho de mestrado de Buscariolo (2015).

Podemos, então, dizer que pela forma escrita de linguagem o menino encontra um meio/modo de externalizar, organizar, elaborar, registrar seu pensamento. Alex era seu irmão mais velho. A mãe depois confirmou a mudança na rotina da família: os irmãos passaram a dormir em quartos separados. Sua produção textual revela, assim, o sentido por ele atribuído a uma vivência familiar. Ao dar à criança a oportunidade de assumir o lugar de autoria, o vivido pôde ser registrado por escrito; nesse processo, vivências e emoções vêm à tona e tornam-se matéria-prima para o seu texto. São pensamentos e sentimentos que, de outra forma, talvez permanecessem inacessíveis para a professora, para a mãe, para a família. Pela abertura, convocação e acompanhamento da professora, o menino faz da linguagem escrita um canal de comunicação de desejos, necessidades e medos; contrariando e desafiando a visão cristalizada e prevalecente de que “autistas não sabem expressar emoções”, nos ensina que talvez a dificuldade esteja em como suas ações são significadas pelo outro.

Considerações finais

Frente às con(tra)dições e adversidades que perpassam o cotidiano escolar, ao narrar a trajetória de dois alunos com autismo em situações de sala de aula procuramos orientar o nosso olhar para os delicados, e por isso muitas vezes invisíveis ou até mesmo esquecidos, *gestos mínimos* de ensinar e aprender a ler e a escrever. Da sutileza de um gesto, de uma simples fala, da cuidadosa convocação do aluno com deficiência à participação nas práticas escolares, vemos os desdobramentos possíveis em termos de superação das dificuldades e criação de condições de (des)envolvimento humano. Quando retomamos o trabalho realizado com as crianças nas relações de ensino, vamos percebendo que é no “miúdo”, nas situações corriqueiras em sala de aula, no “detalhe insignificante”, naqueles momentos que parecem irrelevantes, que podemos mobilizar e promover contextos de interação e participação ativa de todas as crianças no processo de escolarização, desafiando os limites impostos pela patologia.

Ainda que aqui ressaltemos a experiência de uma prática inclusiva, é importante reconhecer que não basta a ação individual do professor, que dependa única e exclusivamente da sua disposição pessoal para enfrentar as adversidades e concretizar uma educação que possibilite e potencialize o desenvolvimento das crianças com deficiência. A educação especial na perspectiva inclusiva é uma questão social, coletiva e, portanto, política, que envolve diferentes instâncias para garantir e se fazer cumprir uma escola para todos.

É certo que as condições precárias de trabalho nas escolas públicas constituem obstáculos para realização da inclusão escolar – pela forma como o trabalho docente é organizado nas instituições, com toda sobrecarga causada pelas salas superlotadas, pela escassez de recursos humanos, pela desarticulação de um coletivo de trabalho, pela dissincronia existente entre as políticas públicas implementadas e o real necessário na microesfera da sala de aula, dentre outros problemas. Contudo, o reconhecimento dessa dificuldade deve vir acompanhado da necessária reflexão sobre a posição e papel fundamental do professor nas relações de ensino.

A educação inclusiva, portanto, exige reformulações em diferentes dimensões e esferas de atuação, um processo que deve incorporar mudanças sistêmicas, tanto no âmbito das relações micro quanto macro. Se, por um lado, requer necessariamente a formulação e implementação de políticas públicas que assegurem ajustes estruturais e disponibilizem recursos físicos e materiais; por outro, pressupõe sempre, e essencialmente, um olhar crítico do professor para as práticas e fazeres cotidianos da sala de aula, para o modo de funcionamento escolar, sem desviar-se de sua responsabilidade política e social na reorganização dos tempos, espaços, planejamento das ações e organização do trabalho pedagógico, com vistas a assegurar a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, a oportunidade de se apropriar do conhecimento formal escolar.

Nas tensões e inter-relações das políticas de educação especial com as práticas pedagógicas nas escolas, não podemos perder de vista que a forma de organização do trabalho pedagógico reflete o compromisso e posicionamento teórico, ético e político do professor que ali atua, do que ele entende como função social da escola, dos sentidos que atribui à escrita e à leitura na vida das crianças, dos modos dele compreender, pensar e ver a práxis educativa, bem como conceber o desenvolvimento humano. Neste sentido, afirmamos que o conhecimento do docente, a clareza de seu papel social na trama de relações que compõem o processo educativo, pode redimensionar a qualidade do trabalho realizado, abrir novas e potentes possibilidades de atuação para responder às demandas e às necessidades dos alunos, na luta e labuta por melhores condições de escolarização.

Argumentamos que não há receita pronta e caminho pré-determinado a ser seguido na construção do planejamento pedagógico no que diz respeito ao atendimento à diversidade e ao trabalho de ensinar a linguagem escrita. Há, sim, princípios e pressupostos bem definidos, fundamentados numa perspectiva teórica que nos ensina a olhar para além da deficiência em si, tomada de forma isolada, e que assume como premissa básica o papel central do professor, que se coloca em posição de construir e descobrir no percurso das relações de ensino, com as crianças, no exercício de ouvi-las diariamente e prestar atenção aos seus gestos mínimos cotidianos, outros caminhos possíveis para movimentar, mobilizar, potencializar as possibilidades de desenvolvimento humano.

Referências

- BARRICELLI, E.; DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. Educação inclusiva no contexto da educação infantil: o trabalho pedagógico em foco. *Rev. Comunic*, Piracicaba, v. 23, n. 3, supl. es, p. 151-166, set. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-121X2016000400151&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp151-166>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças*. Brasília, DF: Inep, 2023a.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Pessoas com deficiência: diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal*. Brasília, DF: MDHC, 2023b.
- BUSCARIOLO, A. F. V. T. *O “texto livre” como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*: contribuições de Freinet e Vigotski na prática em sala de aula. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio 2009.
- CORAIS, M. C. *Alfabetização como processo discursivo*: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática. 2018. 386 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. *Rev. psicol.*, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, dic. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso>.

DIAS, D. P. *Relações de ensino e apropriação da escrita pela criança*: imaginação criadora em questão. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2024.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

LAPLANE, A. L. F. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. *Horizontes*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 111-120, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.709. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/709>.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr. 2016.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, n. 1, p. 25-34, jun. 2013.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?. *Educação em Foco*, [S. l.], p. 313-332, 2015. DOI: 10.22195/2447-52462015019686. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>.

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/725>

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, n. 10 (2019): Edição Especial

Frade, I. C. A. da S., & Monteiro, S. M. (2020). DOSSIÊ “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: OLHARES DE PROFESSORES E PESQUISADORES”. *Revista Brasileira De Alfabetização*, 1(10). <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.38>. Disponível em <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>.

SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, I. M. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. *Horizontes*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 121-133, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.692. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/692>.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul. 2013.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.; DAINEZ, D.; LAPLANE, A. L. F. Contribuições teóricas e conceituais de vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1364-1389, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63920>.

SMOLKA, A. L. B. *A Criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol V: Fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol VI: Herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2017.

Recebido em: 15/12/2024

Aceito em: 15/03/2025