

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

FABIANA MAIO SILVEIRA

**UM ESTUDANTE COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NA
ESCOLA COMUM: AS CON(TRA)DIÇÕES DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Itatiba
2025

FABIANA MAIO SILVEIRA - R.A. 002202005194

**UM ESTUDANTE COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NA
ESCOLA COMUM: AS CON(TRA)DIÇÕES DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

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

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

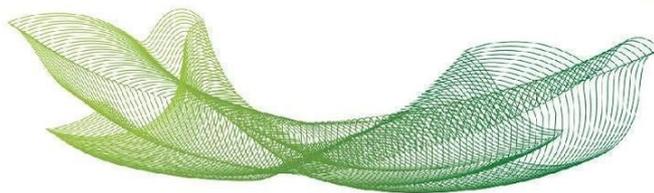
Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas

Itatiba
2025

376.33
S588e Silveira, Fabiana Maio.
Um estudante com surdocegueira congênita na escola comum:
as con(tra)dições da educação inclusiva / Fabiana Maio Silveira.
– Itatiba, 2025.
175 p.

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

1. Teoria histórico-cultural. 2. Surdocegueira congênita.
3. Educação escolar. 4. Inclusão escolar. 5. Aprendizagem.
6. Professor instrutor mediador I. Freitas, Ana Paula de.
II. Título.



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

Fabiana Maio Silveira, defendeu a tese “UM ESTUDANTE COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA NA ESCOLA COMUM: AS CON(TRA)DIÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Examinadora

Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva
Examinadora

Dedico este trabalho ao João Pedro, à Ana Beatriz e ao Daniel, que são a luz da minha vida e a razão da perseverança que renasce em mim a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer palavra, agradeço a Deus, fonte inesgotável de força, luz e esperança. Foi em Sua presença que encontrei serenidade para seguir em frente. Obrigada, Senhor, por cada passo, cada aprendizado nesta jornada.

Aos meus pais, os alicerces da minha existência, meu amor e gratidão eternos.

Aos meus familiares, Luciana, César, Miltinho, Michel, Regiane, Rogério, Carina, Camila, Fernanda e Manuela, parte essencial da minha vida e da minha história. Vocês foram o meu apoio silencioso e constante.

À Ivanei Calabrio, que foi uma fonte de alegria e amor no decorrer deste trabalho.

Às minhas amigas Isabel, Lilia, Miriam, Laélia que estiveram presentes em diferentes momentos, oferecendo palavras de encorajamento. Obrigada por caminharem ao meu lado, com afeto e lealdade.

Ao Dr. Thiago Fernandes Diaz e ao Lauro Kuester Marin, que cuidaram de mim nas adversidades e acolheram minhas emoções, me fortalecendo ao longo desta jornada.

À USF (Universidade São Francisco) pelo acolhimento e pela Bolsa de Doutorado com Contrapartida/USF (BDC/USF) que viabilizou a realização deste estudo.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas, cuja orientação sábia e sensível foi fundamental para este trabalho. Sua dedicação, paciência e confiança iluminaram o meu caminho acadêmico. Foi uma honra ter sido sua orientanda. Muito obrigada por tudo.

Às professoras da banca, Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, Prof.^a Dra. Milena Moretto, Prof.^a Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Prof.^a Dra. Daniele Nunes Henrique Silva, Prof.^a Dra. Debora Dainez, minha profunda gratidão pelas contribuições valiosas e pelo diálogo construtivo que enriqueceram este trabalho. Suas considerações foram essenciais para esta pesquisa.

Ao Vitor, sujeito da minha pesquisa, minha mais profunda gratidão. Você sempre foi uma inspiração para mim. Obrigada por me permitir aprender com você, com sua história e com sua forma única de ser no mundo. Com você, vivi momentos inesquecíveis nesta vida.

SILVEIRA, Fabiana Maio. **Um estudante com surdocegueira congênita na escola comum: as con(tra)dições da educação inclusiva**. 2025. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

RESUMO

São muitos os desafios enfrentados no campo da educação inclusiva, dentre eles, a garantia de acesso à aprendizagem de estudantes com deficiência em turmas comuns da escola regular. A presente pesquisa¹ tem como assunto as condições de aprendizagem e de desenvolvimento de um estudante com surdocegueira congênita. Seu objetivo geral é compreender, por meio das narrativas de uma professora instrutora mediadora, como as relações sociais escolares criam condições (ou não) para o desenvolvimento de um estudante com surdocegueira congênita em uma escola pública estadual paulista. Os objetivos específicos são: 1) identificar as contradições presentes na escola no que tange à inclusão; 2) reconhecer caminhos possíveis para a aprendizagem do estudante com surdocegueira congênita. O estudo configura-se teórica e metodologicamente em consonância com a Teoria Histórico-Cultural. Os dados são tomados a partir de narrativas escritas por uma professora instrutora mediadora em seu trabalho com Vitor, estudante do sexto ano do ensino fundamental de uma escola estadual paulista do Programa Ensino Integral (PEI). Essas narrativas, registradas em um livro ata, foram organizadas em cenas analíticas. Os achados indicam que as relações sociais escolares não criam condições para o desenvolvimento do estudante diante do seu isolamento, do assistencialismo, da falta de interações significativas, das barreiras institucionais e atitudinais e da ausência de práticas pedagógicas direcionadas a ele. São diversas as contradições estruturais na escola. Por outro lado, os achados também revelam a potência das relações sociais destacando o papel da mediação pedagógica e a necessidade de trabalho colaborativo como possíveis caminhos para ampliar a participação do estudante no meio escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Histórico-Cultural. Surdocegueira congênita. Educação Escolar. Inclusão Escolar. Aprendizagem. Professor instrutor mediador.

¹ A presente pesquisa faz parte da Linha de Pesquisa *Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas* e foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade São Francisco por meio da Bolsa Doutorado Contrapartida (BDC).

SILVEIRA, Fabiana Maio. **Um estudante com surdocegueira congênita na escola comum: as con(tra)dições da educação inclusiva.** 2025. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

ABSTRACT

The field of inclusive education involves numerous challenges, particularly with regard to ensuring that students with disabilities have access to effective learning experiences within mainstream classrooms. This research focuses on the learning and development conditions of a student with congenital deafblindness. Its general objective is to understand, through the narratives of a mediating teacher instructor, how social school relationships create conditions (or not) for the development of a student with congenital deafblindness in a public school in the state of São Paulo. The specific objectives are: 1) to identify the contradictions present in the school regarding inclusion; 2) to recognize possible paths that support the learning process of students with congenital deafblindness. The study is theoretically and methodologically grounded in line with the Historical-Cultural Theory. The data are taken from narratives written by a teacher mediator instructor in her work with Vitor, a sixth-grade student in a state school in the Full-Time Education Program (PEI). These narratives, recorded in a minutes book, were organized into analytical scenes. The findings indicate that social relationships within the school environment do not foster the conditions necessary for the students' development, due to isolation, welfare-based approach, lack of meaningful interactions, institutional and attitudinal barriers, and the absence of pedagogical practices specifically designed to meet their needs. Several structural contradictions are present within the schools' context. On the other hand, the findings also reveal the potential of social relationships, highlighting the role of pedagogical mediation and the need for collaborative work as possible ways to increase student participation in the school environment.

KEYWORDS: Historical-Cultural Theory. Congenital deafblindness. School Education. School Inclusion. Learning. Teacher instructor mediator.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES.....	35
Quadro 2: Artigos encontrados no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES.....	40

SUMÁRIO

CAMINHOS DA VIDA	8
INTRODUÇÃO	18
1 - A SURDOCEGUEIRA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: O QUE REVELAM OS ESTUDOS	26
1.1 - O instrutor mediador	30
1.2 - Produções científicas nacionais: a surdocegueira no contexto da educação inclusiva	34
1.2.1 - Portal de Periódicos da CAPES	34
1.2.2 – Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES	40
2 – FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	51
2.1 – O materialismo histórico-dialético	53
2.2 – O desenvolvimento das funções psíquicas superiores	62
2.2.1 – A linguagem	63
2.2.2 – A percepção.....	69
2.3 – O desenvolvimento da pessoa com deficiência.....	75
3 – METODOLOGIA	85
3.1 – Vitor	85
3.2 – A escola.....	98
3.3 – Construção dos dados.....	103
3.4 – Análise dos dados	107
4 - RELAÇÕES SOCIAIS ESCOLARES - CENAS DE UMA HISTÓRIA	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	169

CAMINHOS DA VIDA

Esta seção dá vazão ao meu memorial, cujo objetivo é revelar parte dos fenômenos históricos e culturais que constituíram o meu desenvolvimento até aqui. Os espaços socioculturais onde estive até elaborar esta pesquisa perpassam a minha infância na presença da minha família, a escola onde concluí o Ensino Fundamental e Médio, a universidade onde me graduei e os espaços onde trabalhei. Desse modo, pretendo mostrar os caminhos que me trouxeram até aqui e contar um pouco sobre quem sou eu, como me constituí como pessoa e profissional, revelando minhas aproximações com a surdocegueira no campo da educação inclusiva e como me tornei professora da área da Educação Especial no Ensino Fundamental de uma escola pública.

Tenho muitas memórias boas da minha infância. Meus pais foram o meu primeiro contato com o mundo. Em sua simplicidade, esbanjaram sabedoria. Na relação com eles, tive presença, apoio, compreensão e segurança. Tive muitas lições sobre honestidade, solidariedade, coragem, força e tolerância. Aprendi a dizer “por favor”, “obrigada”, a pedir licença. Com meus três irmãos, com quem eu passava um tempo considerável interagindo e com quem eu passei a melhor parte da minha infância, aprendi a dialogar, a respeitar as diferenças e a conhecer as minhas particularidades, ao notar semelhanças e diferenças com o outro. Em nossa relação, havia também rivalidade e atritos, mas a admiração, a amizade, a cumplicidade foram os maiores privilégios da nossa convivência e este vínculo nos manterá unidos por toda a vida. No convívio com a minha família, demonstrei e recebi afeto, compartilhei responsabilidades, respeitei, falei e escutei, me senti parte dela. Aprendi sobre as minhas fraquezas, e as divergências inevitáveis trouxeram ensinamentos, e não rupturas. Posso dizer que vinculada à minha família, construí laços sólidos e duradouros e assim fui me formando, me desenvolvendo como pessoa.

Para além do âmbito familiar, minha formação humana foi também se constituindo nas relações escolares. No papel de aluna (de escola pública), fortaleci os alicerces sociais na relação com os meus pares e com os meus queridos professores estabelecendo vínculos de respeito, reciprocidade e empatia. Ao participar de atividades em áreas específicas de conhecimentos, elaborei conceitos sobre coisas do mundo e da vida, deslocando-me do perceptual concreto para níveis de pensamento mais abstrato. Fui muito feliz na época da escola e guardo infinitas lembranças boas daquilo que vivi.

No Ensino Médio comecei a refletir sobre qual seria meu propósito profissional. Nesse período, necessitei do acompanhamento de um fisioterapeuta devido a uma alteração postural. Eu realmente tinha minhas dores aliviadas e uma sensação de bem-estar após cada atendimento e, a partir dessa experiência, passei a me imaginar atuando em processos de reabilitação. Este fato despertou o meu interesse pela área da saúde e me influenciou a optar pela graduação em Fisioterapia.

A fase de profissionalização ocorreu na universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, etapas em que tive acesso a conhecimentos especializados e desenvolvi a confiança e habilidade para atuar como fisioterapeuta. No ambiente acadêmico, minha visão de mundo se ampliou de maneira significativa. Foi uma fase intensa — incrível e turbulenta ao mesmo tempo — marcada por muita informação, aprendizado e transformação. Nesse processo, estreitei relacionamentos, passei a me conectar mais profundamente comigo mesma, ampliei a percepção sobre as coisas da vida e comecei a planejar o futuro. Tendo o movimento humano como objeto de estudo, eu tinha a intenção de trabalhar em favor do próximo, de estar a serviço do outro, buscando sentido para o que viemos fazer nesse mundo.

Ao longo da minha prática profissional, no decorrer dos anos de 1990 e 2000, em época de grandes avanços tecnológicos (com aparelhos celulares, MP3², internet e criação de redes sociais³), de aviões sendo lançados contra as torres gêmeas⁴, de onda gigante⁵ e em meio ao Projeto Genoma⁶, eu desejava ir além das concepções baseadas no modelo biomédico, dos desvios de variáveis biológicas em relação à norma. Nesse cenário de transformações globais, enquanto atuava na reabilitação do movimento humano, em meio a traumas e lesões, fui

² MP3 ou MPEG Audio Layer-3 é um formato popular para arquivos de áudio compactados. Serve para armazenar arquivos de música em computadores ou dispositivos portáteis como celulares ou iPods. Disponível em: <https://recoverit.wondershare.com.br/audio-tips/what-is-mp3-file.html>

³ Em 2004, surgiram o Orkut e o Facebook.

⁴ Refiro-me ao dia 11 de setembro de 2001, quando os Estados Unidos sofreram o maior ataque a seu território. Quatro aviões comerciais americanos foram sequestrados na costa leste do país. Dois deles foram lançados contra as torres gêmeas do World Trade Center (WTC), na ilha de Manhattan, em Nova York. Um chocou-se com o Pentágono (sede do Departamento de Defesa dos EUA, em Washington D.C.), e outro caiu numa área desabitada no Estado da Pensilvânia. Ao todo, 2.977 pessoas foram mortas nos ataques, além dos 19 sequestradores dos aviões. Foi uma tragédia que mudou, em vários aspectos, os rumos do mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55351015>

⁵ 2004 ficou marcado pelo tsunami que atingiu a Indonésia no dia 26 de dezembro e deixou 230 mil mortos e 5 milhões de desabrigados. Houve um terremoto submarino com epicentro na costa oeste de Sumatra. Trata-se de uma onda gigantesca gerada por um maremoto. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141226_brasileira_tailandia_tsunami_gerardo_rw

⁶ O Projeto Genoma (entre 1990 e 2003) representa uma das maiores proezas da ciência contemporânea. Seu objetivo foi saber exatamente a sequência do DNA da espécie humana e compreender quais informações nele estavam contidas. Foi importantíssimo para firmar a genética como uma das mais promissoras e instigantes áreas de pesquisa, fundamental para a compreensão do organismo humano, de como funcionava o corpo humano. Disponível em: <https://dglab.com.br/blog/projeto-genoma-humano-a-ciencia-decifrando-nossa-genetica/>

aprendendo a tocar o outro. Entre valores e práticas, ajudei a acalmar corações ansiosos, auxiliiei pessoas a se colocarem em pé (na vida) novamente, estive disponível, fui ouvinte, espalhei sorrisos, guiei e me permiti ser guiada e, na medida em que buscava compartilhar decisões e caminhos, e a compreender o outro, eu compreendia a mim mesma.

Em minha trajetória profissional me constitui de forma diversificada, multifacetada. Desde o começo, atuei com pessoas com deficiência em instituições de atendimento clínico e educacional especializado. Nesta jornada, aprendi a atribuir valor à singularidade de cada pessoa e reiteradamente a acreditar no potencial de desenvolvimento do ser humano. Com isso, permaneci sempre entre livros, buscando efetividade em meu trabalho. Nesse sentido, as questões relativas à inclusão social/escolar, em todo o tempo, me sensibilizaram e busquei ir de encontro a qualquer atitude de discriminação, preconceito ou práticas de exclusão.

Nesse percurso, aprofundi meus conhecimentos, inicialmente, no campo da deficiência atuando por oito anos (de 1999 a 2007), na Pró-Visão — Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual — com pessoas nessa condição. Nessa época, conheci a Dona Vilma Martin Machado⁷, uma professora que desenvolvia atividades prazerosas com as crianças dentro da piscina, visando o desenvolvimento intelectual, físico/motor, linguístico e afetivo. Com ela, aprendi a cantar com/para as crianças dentro da água, valorizando o ritmo (fenômeno temporal), a coordenação motora e a ludicidade. Os versos acompanhavam os movimentos corporais e possibilitavam a associação da linguagem oral com a gestual. Utilizávamos diversos recursos (brinquedos, bolas, colchões flutuantes, objetos que flutuavam ou afundavam) dando asas à imaginação com os corpos imersos na água. Nunca me esqueço da música da pipoca para estimular as crianças a saltarem da borda da piscina para dentro da água, buscando coordenar a ação com a respiração e também desenvolver a confiança e a coragem: *Pipoca, pipoquinha, pipoca, pipocão, fecha a boquinha e dá um pulão!* Na medida em que movimentavam o corpo no ritmo das canções, as crianças com deficiência visual tomavam consciência de si, do tempo e do espaço, aprimoravam os sentidos, a atenção, a memória e a comunicação. Seus corpos tomavam novos sentidos, não relacionados à lesão ou à falta de uma função, mas à música, ao ritmo, ao movimento, ou seja, a um conjunto de possibilidades. Eram momentos de alegria, descontração e entusiasmo que repercutiam no seu aprendizado, na sua (e na minha) formação. Que privilégio o meu de ter trabalhado e aprendido tanto com a Dona Vilma.

⁷ A Professora Vilma Martin Machado, especializada na educação de pessoas com deficiência visual, ajudou a Professora Teresinha de Arruda Serra von Zuben a fundar a Pró-Visão - Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual, no ano de 1982. A Pró-Visão é uma instituição que tem por finalidade a prevenção da cegueira, o bem-estar, a educação, a habilitação e a reabilitação de bebês, crianças, adolescentes e adultos cegos ou com baixa visão. Disponível em: <https://iredescps.blogspot.com/1982/04/pro-visao.html>

Mais tarde, no ano de 2011, fui para outra instituição de atendimento especializado e, junto a uma equipe transdisciplinar, tive a oportunidade de atuar na interface saúde-educação em programas voltados para pessoas com deficiência múltipla e surdocegueira, como Intervenção Precoce, Educação Infantil, Vivências Externas entre outros. Naquele contexto — marcado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigor desde 2008, que buscava promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, confrontando práticas discriminatórias — me aproximei das escolas. Em parceria com outros profissionais, realizava visitas às equipes pedagógicas a fim de compartilhar informações sobre usuários⁸ que eram também estudantes com deficiência na rede municipal, estadual ou privada. E, apesar do movimento mundial pela inclusão, podia visualizar os desafios desse movimento na prática. Passei também a interagir e atuar mais de perto com as famílias das crianças e nessas interações fui me constituindo pessoal e profissionalmente, assim como afirma Vigotski (2000a): através dos outros, constituo-me. Na caminhada, aprendi muito com as pessoas à minha volta sobre amor, cuidado, conexão, missão compartilhada, respeito e gratidão.

A minha relação com a surdocegueira começou no ano de 2013, quando eu já tinha alguma experiência no campo de atuação das deficiências. Foi nesse período, então, em que fui desafiada a atender uma criança com surdocegueira congênita na instituição especializada. A princípio eu disse: *não, eu não consigo, não estou preparada*. Eu era capaz de reconhecer as minhas limitações, no entanto, o desafio me instigava. Até tentei me esquivar, mas sou do tipo que procura o fruto que está no topo da árvore. Sobrava-me disponibilidade para conhecer o que era novo.

Quando me deparei com aquele menino arredio que mal permitia a minha aproximação pensei: *e agora? O que fazer se ele não pode me ver nem me ouvir? Como agir se na relação com ele se não há uma forma de comunicação estabelecida (por meio de palavras ou sinais)? Como promover um diálogo? Como tocá-lo? Como propor ou negociar algo? Como construir um vínculo de afeto e confiança?* No primeiro dia, eu permaneci na sala fitando-o e logo fui sendo atravessada/afetada por ele. Um menino lindo, de seis anos de idade, estava ali, na minha frente para vivermos uma história. Este menino era Vitor⁹, o estudante que focalizo nesta tese.

Eu sabia que no processo interativo com Vitor seria preciso potencializar a minha capacidade de interagir por meio da linguagem em práticas comunicativas, afinal a linguagem

⁸ Usuário é o termo designado para aqueles que usam ou desfrutam de algo coletivo, ligado a um serviço público ou particular (SAITO et.al, 2013).

⁹ Nome fictício.

suscita a necessidade de comunicação dotada de significação social e é o signo principal para o desenvolvimento intelectual. Enfim, os desafios eram grandes, mas eu estava disposta a enfrentá-los. Inquieta e crítica acerca das minhas ações, invariavelmente inacabada, portanto sempre em processo de construção, pensei: *vou buscar informações! Vou aprender sobre surdocegueira para interagir com ele da melhor forma possível!* Dessa maneira, me comprometi a estudar sobre formas de comunicação com pessoas com surdocegueira e comecei, em casa, nos finais de semana, a ler trabalhos/pesquisas sobre o tema.

Partindo do pressuposto de que a vida é um aprendizado constante, desejei mergulhar naquilo que não conhecia, almejei desenvolver novos conhecimentos e expandir a minha zona de conforto. Coloquei-me como aprendiz e, sentindo-me inspirada, passei a investir na minha formação no campo da surdocegueira. Os cursos oficiais de formação em Guia-intérprete e em Instrutor mediador são ministrados pela AHIMSA (Associação Educacional para Múltipla Deficiência na cidade de São Paulo). Passei dois anos (2016 e 2017) me deslocando do interior para a capital para estudar os aspectos teóricos e práticos da surdocegueira adquirida e congênita. Ao mesmo tempo, participei de cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essas formações foram me abrindo horizontes e me pós graduei em Libras e Interpretação no ano de 2016. No caminho, encontrei pessoas que me ajudaram a compreender esse universo cheio de especificidades. Passei a articular o que aprendia nos cursos com a minha prática profissional e fui me reinventando, aprendendo enquanto buscava ensinar, sendo de “tudo” um pouco e me realizando pessoal e profissionalmente, apesar das dificuldades que surgiam: falta de recursos, de apoio social e de salário justo. Nesse processo, atuei com todas as outras crianças com surdocegueira congênita na instituição especializada. E assim, na convivência com elas e com suas famílias, fui estabelecendo relacionamentos profundamente significativos, baseados na presença lado a lado e na confiança, e me formando na relação entre teoria e prática.

Durante a formação de Guia-intérprete, que nos prepara para a comunicação e atuação juntos a indivíduos com surdocegueira adquirida, conheci pessoas com sabedoria e visão de mundo ímpares. Uma delas é Cláudia Sofia¹⁰. Tive o privilégio de estar com ela no seu cotidiano observando sua maneira de estar no mundo. Cláudia mora com o marido Carlos Jorge, que

¹⁰ Cláudia Sofia Indalécio Pereira, de 53 anos, é uma pessoa com surdocegueira adquirida em decorrência da Síndrome de Usher. Ela nasceu sem nenhuma deficiência e foi diagnosticada com surdez profunda aos seis anos de idade. Na infância, enquanto ainda possuía resíduo visual, desenvolveu a fala e aprendeu a fazer leitura labial. No entanto, aos 19 anos, perdeu totalmente a visão, tornando-se pessoa com surdocegueira. A partir desse momento, passou a utilizar o Tadoma — método de comunicação em que se percebe, por intermédio das mãos, a vibração das cordas vocais — para se comunicar. Atualmente, Cláudia mantém a fala para se expressar, utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tátil e faz uso do Braille.

também é uma pessoa com surdocegueira adquirida. Ela frequenta o comércio do bairro (farmácia, açougue) e reconhece seu espaço comunitário, cozinha (uma das suas especialidades é a feijoada), se maquia (passa muito bem o delineador nos olhos), faz sua mala quando viaja (maneja suas roupas de forma independente), faz uso de técnicas de dobradura dos rótulos de suas garrafas de licor para não confundi-las ao toque no armário (ela dobra o canto inferior do lado direito do rótulo do licor de jabuticaba e o canto inferior do lado esquerdo do rótulo do licor de café), e realiza várias outras atividades. Cláudia é uma pessoa com diversidade funcional que tem direito e possibilidade de decidir sobre a sua própria vida, e quebrou hábitos de dependência (com autonomia e liberdade). Seu mundo é rico de experiências, o que exige acesso a conhecimentos e técnicas específicas. Ela é uma referência brasileira no universo da surdocegueira, e compartilha suas experiências e aprendizagens.

Para que Cláudia tenha acesso a formas específicas de comunicação, à educação, lazer, trabalho, vida social e possa se locomover, necessita do trabalho do guia-intérprete. Este profissional, que passa por uma formação específica (capacitação profissional), serve de elo entre a pessoa com surdocegueira adquirida e o mundo, possibilitando que ela exerça sua cidadania. Ele faz a contextualização das informações e condições do ambiente e das pessoas presentes e a mediação da comunicação.

Tive a oportunidade de participar de outras situações com pessoas com surdocegueira em eventos, reuniões de trabalho, passeios, cursos. Entre essas vivências, destaco uma experiência promovida pela *Sailing Sense*, um projeto que possibilita que pessoas com deficiência velejem. Certa vez, em Guarujá-SP, acompanhei um grupo de pessoas com surdocegueira que conheceram a estrutura do veleiro e assumiram o controle da embarcação no mar, recebendo as instruções do comandante por meio de toques nos pés. Os relatos de sensação de liberdade foram enfáticos e o evento mostrou a possibilidade de participação desses indivíduos em diferentes contextos sociais, quando lhes são ofertadas oportunidades. Na relação entre as pessoas com surdocegueira e seus guias-intérpretes, havia sempre o movimento de buscar interpretar o mundo. E eu fui aprendendo cada vez mais a ter respeito pelo lugar que todas as pessoas, a seu modo, ocupam no mundo.

No decurso da formação de instrutora mediadora — que prepara profissionais para a comunicação e atuação com pessoas com surdocegueira congênita —, um fato marcante foi a oportunidade de estagiar na AHIMSA e participar de diversos eventos sobre o tema em São Paulo. Nesse processo, conheci diferentes pessoas com essa deficiência, além de profissionais que atuavam na área. A partir dessa vivência, intensifiquei meus estudos sobre as possibilidades

de comunicação com crianças com surdocegueira congênita explorando técnicas, recursos, e estratégias, sempre colocando os conhecimentos em prática.

Buscar formação profissional foi essencial para que eu pudesse investir em interações significativas com estas crianças, potencializando a participação delas em todas as atividades propostas. Além disso, o processo formativo foi fundamental para que eu pudesse apoiar as famílias de forma assertiva, estabelecendo com elas fortes laços de confiança e amizade.

A experiência com a surdocegueira, no entanto, não se limita à técnica: ela nos mobiliza, nos causa incômodo pelos desafios que impõe, demanda disposição constante diante dos obstáculos que impõe. Mas é também muito gratificante nos colocar em movimento na direção de trabalhar a favor do desenvolvimento deste público. O interesse em desenvolver um olhar diferenciado para pessoas com esta deficiência, em mergulhar nas suas especificidades, foi o que me moveu para as formações e tomou conta de mim enquanto pessoa e profissional.

Diante da escassez de estudos sobre a surdocegueira congênita e das minhas vivências profissionais, motivada pela Doutora Fernanda Cristina Falkoski¹¹, passei a sonhar em cursar o mestrado. Participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, campus de Itatiba-SP, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos¹². Entre 2018 e 2020, desenvolvi a pesquisa intitulada *Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado* (Maio, 2020), sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas. A história de Vitor foi a nossa fonte de dados para a pesquisa — e o que era sonho se tornou realidade.

Na trajetória do mestrado cursei diversas disciplinas que me proporcionaram muita reflexão e aprendizagem, tanto no contexto da educação em geral quanto, sobretudo na Educação Especial. Na defesa da minha dissertação, contei com as contribuições da Prof.^a Dra. Lucia Reilly, uma referência na área da educação e estudos da deficiência e fui indicada para a passagem direta para o doutorado.

Ainda em 2020, em plena pandemia, ingressei no programa de Doutorado em Educação da mesma universidade. Meu desejo era seguir como pesquisadora no campo da surdocegueira congênita, área ainda marcada pela escassez de informações sobre teoria, pesquisa e prática relacionadas a pessoas com esta deficiência.

¹¹ Fernanda Cristina Falkoski é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar — 2023).

¹² A partir de 2021, a linha tem seu nome alterado: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Dessa maneira, dei continuidade à minha formação, recebendo a Bolsa Doutorado Contrapartida (BDC) da Universidade São Francisco. Desta vez, os maiores desafios foram conciliar a vida agitada do trabalho com os estudos, pois eu não podia mais me dedicar exclusivamente à pesquisa, como havia feito no mestrado.

O cansaço e alguns contratempos da vida afetaram o meu rendimento. Em determinado momento, precisei pausar o doutorado por dez meses para poder estar junto de meu pai no final da sua vida — uma escolha que, embora difícil, foi absolutamente necessária.

Quando retornei, percebi que muita coisa havia mudado — e eu também. Senti a necessidade de atribuir novos sentidos aos meus esforços acadêmicos. Apoiada por minha orientadora, reestruturamos algumas ideias e nos propusemos a repensar a pesquisa com a ajuda das professoras da banca da primeira qualificação¹³.

No percurso do doutorado, participei de diversas disciplinas e de reuniões do grupo de pesquisa *Relações de Ensino e Trabalho Docente*¹⁴. Também realizei inúmeras reuniões de orientação, apresentei trabalhos em congressos, inclusive fora do Brasil — e compartilhei parte da minha trajetória acadêmica em diferentes espaços.

Graças ao financiamento da CAPES, em abril de 2024, pude participar do evento *Beyond Inclusion Towards Transformative Education – IX International Vygotsky Seminar*, realizado em Turim na Itália. Foi uma experiência enriquecedora em que conheci autores e pesquisadores de todo o mundo, da área da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, tive diversas oportunidades de compartilhar a minha pesquisa em andamento com professores convidados de outras universidades brasileiras e com meus colegas de turma, o que contribuiu muito para a elaboração deste estudo e para minha formação.

No início do doutorado me tornei professora instrutora particular de Vitor, sujeito da minha pesquisa de mestrado, atuando com ele no contexto domiciliar — história que conto mais adiante, e que de certo modo, influenciou posteriormente a minha chegada na sua escola.

Em 2021, quando Vitor deixou a rede municipal para ingressar a rede estadual de ensino — já que estava indo para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola do Programa de Ensino Integral (PEI) (a rede municipal não ofertava o ciclo 2 do Ensino Fundamental) — como sua professora particular fui chamada para participar de algumas reuniões a fim de discutir sobre possíveis formas de comunicação para ele. A questão em pauta

¹³ No PPGSS Educação – USF há duas qualificações para o doutorado.

¹⁴ Cadastrado no diretório de grupos de pesquisa CNPq - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0199785304633620

era que a escola não sabia como lidar com Vitor e não tinha profissionais preparados para atuar com ele a partir das suas especificidades.

Nas idas e vindas da escola, a Diretoria Regional de Ensino junto à direção escolar, começou a se mobilizar para encontrar um professor que tivesse formação em surdocegueira para atuar com Vitor. No entanto, mesmo em um Estado com uma rede de ensino robusta, nenhum profissional foi encontrado nos municípios abrangidos pela Diretoria Regional. Ainda assim, em pouco tempo (em julho de 2021), houve a abertura de um Cadastro Emergencial da Educação Especial para a contratação de um professor instrutor mediador. Atentei para os pré-requisitos da vaga e observei que, ainda que fosse bacharel¹⁵ em Fisioterapia, a formação que tinha na área da surdocegueira e o mestrado em educação¹⁶ (com foco em surdocegueira congênita) me qualificavam para a função. Embora a minha formação inicial não tivesse sido centrada na escola, eu havia buscado práticas de formação continuada ao longo da minha vida profissional que tinha a escola como referência. Então, decidi me inscrever.

Foi justamente no decorrer desta trajetória diversa e singular que desenvolvi características profissionais para apoiar Vitor também no ambiente escolar. Naquela ocasião, eu imaginava que seria gratificante poder acompanhá-lo nesse novo espaço, pois nossa história era antiga e vinha sendo construída em outros contextos.

Eu entendia que a escola, como espaço de vivências significativas, poderia trazer para a minha vida e para a pesquisa de doutorado a voz de quem estava nela, imersa nas experiências. Imaginava exercer a teoria e a prática na realidade da escola, estando lá diariamente, em meio às adversidades, participando da rotina escolar. Então, foi assim que, em época de muito álcool

¹⁵ São muitas as críticas a respeito da atuação de bacharéis na educação. Há a concepção de que eles nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens, de que sua ignorância pedagógica fere o conhecimento e a competência técnica da educação, bem como a relação entre educador e educando. Por determinação do Ministério da Educação (MEC), profissionais com formação superior somente de bacharelado não podem dar aula, pois o curso de bacharelado não forma para a docência. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica para obter a licenciatura. Apesar da determinação do MEC, uma resolução publicada pela Secretaria da Educação no dia 10 de junho de 2022, acrescida no artigo 10 da Resolução SE-72 de 2020, versa sobre os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, apontando que esgotadas as possibilidades de atribuições de aulas e classes aos docentes habilitados, as aulas poderão ser atribuídas a portadores de qualificações. Desta maneira, o Conselho Estadual da Educação autoriza a atribuição de aulas a portadores de diploma de Bacharel ou de Tecnólogo de nível superior, desde que apresente 160 horas de estudos da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso. A flexibilização da atribuição de aulas, segundo o governo do estado de São Paulo, se deu devido à falta de professores na rede, como uma alternativa para garantir o direito à educação aos estudantes da rede. O fato é que, com base na referida resolução, a necessidade da inserção do bacharel no campo da educação básica revela fragilidades de diversas ordens do sistema educacional (condições estruturais, econômicas e profissionais do cenário educacional), também no que tange à educação inclusiva. Apesar do desconforto gerado pela presença dos bacharéis na educação básica, foi devido à Resolução SE-72 de 2020 que adentrei a escola de Vitor, pois profissionais licenciados não se inscreveram no edital de contratação aberto pela Diretoria de Ensino. Há realmente uma enorme carência de professores com formação na área da surdocegueira.

¹⁶ Meu mestrado e o doutorado em educação, ambos no campo da surdocegueira congênita, tiveram justamente Vitor como sujeito da pesquisa.

em gel, máscara de proteção e distanciamento social (a escola estava recebendo 50% dos alunos a cada semana em sistema de revezamento), me tornei a professora instrutora mediadora de Vitor na escola. Na minha incompletude, com o meu modo de me situar no mundo e com minha história de vida e formação, fui admitida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como Profissional de Apoio Escolar (PAE), desejando colaborar no processo de transformação da prática escolar destinada à Vitor. E assim eu fui... levando para dentro da escola o meu senso de responsabilidade e o repertório de saberes que carregava até então. Mas, fui me sentindo aprendiz. Afinal, era a primeira vez que pisava em uma escola de Ensino Fundamental no lugar de professora. E é esta história, que tem a escola como palco de múltiplas relações, que conto neste trabalho.

Este memorial contextualiza aspectos da minha trajetória formativa e percurso profissional. Ele deixa transparecer um pouco da minha bagagem de vida, da minha identidade móvel, múltipla e heterogênea, parte do meu agir nos percursos de idas e vindas pelos caminhos da vida. Revela acontecimentos que me constituíram durante a jornada até aqui e me levaram a me tornar professora instrutora mediadora de Vitor.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, há diversos registros de discriminação e exclusão das pessoas com deficiência. Antigamente, havia uma supervalorização do corpo belo e forte. Na Roma Antiga, por exemplo, os filhos disformes (que nasciam com alguma deficiência) podiam ser sacrificados, escondidos, ou simplesmente abandonados à própria sorte para morrer. O nascimento de pessoas com deficiência era encarado como castigo de Deus. Mais tarde, esse olhar começou a mudar: a deficiência passou a despertar sentimentos de fraternidade e piedade, necessidade de cuidado e amor. Depois, na Idade Moderna, o foco deslocou-se para a ciência — médicos e estudiosos passaram a tratar essas pessoas como doentes, buscando curas e tratamentos. Foi somente com o avanço dos movimentos sociais e a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, já no contexto contemporâneo, que se consolidou a defesa do respeito à dignidade da pessoa humana (Monteiro et al., 2016).

Com o passar do tempo, a forma de se ver e tratar as pessoas com deficiência passou por transformações significativas. No século XXI, elas são reconhecidas como cidadãs com direitos, que devem ser respeitados e garantidos. Desta maneira, torna-se cada vez mais comum encontrá-las em todos os lugares, incluindo os espaços escolares. É justamente este espaço, o da educação inclusiva, que será o foco deste estudo.

Segundo o Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2024), a concretização do direito à educação nesse contexto depende de instrumentos normativos, além da estruturação da educação especial de acordo com o modelo social de deficiência. Esse modelo rompe com a lógica médica tradicional, que associa a deficiência exclusivamente a um diagnóstico ou a limitações e inabilidades no funcionamento biológico, com base no modelo de desenvolvimento perfeito do corpo.

O atual conceito de deficiência, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), não restringe a deficiência a uma condição orgânica-corpórea individual (na estrutura e função do corpo). Ela é resultado da relação com as diversas barreiras sociais, educacionais, culturais, econômicas, psicológicas, ambientais, atitudinais — todas elas capazes de limitar/dificultar a participação da pessoa com deficiência na sociedade. Para garantir a inclusão, é imprescindível reconhecer e eliminar essas barreiras. Nesse cenário, a preocupação com a acessibilidade do ambiente e com as práticas escolares deve prevalecer sobre a centralidade dada aos diagnósticos clínicos.

A Convenção (Internacional) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência defende a deficiência na perspectiva de um modelo relacional sócio inclusivo (multidimensional), no qual a sociedade deve prover os recursos de apoio (acessibilidade) conforme as demandas de cada pessoa para que ela viva com autonomia e independência. De acordo com este modelo, as pessoas com deficiência não são objetos de caridade ou assistencialismo. A convenção defende a eliminação de barreiras físicas (arquitetônicas), atitudinais (preconceito e discriminação) e institucionais (políticas e práticas discriminatórias) na direção do reconhecimento da diversidade e dignidade humana. Neste contexto, a educação especial deve se dar em escolas da rede regular de ensino (Brasil, 2024).

O debate sobre a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares de ensino não é novo — há décadas se mantém ativo tanto no Brasil quanto no mundo. No panorama nacional, a Constituição Federal de 1988 já assegura, em seu Artigo 205 que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988).

No contexto internacional, a Declaração de Salamanca (1994), um marco global em defesa da inclusão social, afirma que a escola regular é o espaço mais eficiente para se lutar contra a discriminação, consolidando a ideia da educação inclusiva. No Brasil, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 reafirma esse princípio, garantindo o direito universal à educação.

Em 2006, a Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforçou a importância do acesso do estudante com deficiência à escola regular. Dois anos depois, em 2008, com base nessa Convenção, o Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), alinhando-se aos compromissos internacionais assumidos.

A Resolução CNE/CEB N° 4/2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, entendido como um serviço complementar ou suplementar — e não substitutivo — à escolarização, que (teoricamente) deve garantir o acesso ao currículo escolar. Esse serviço foi regulamentado pelo Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Mais adiante, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, fortalece ainda mais essa perspectiva, ao propor a redução da exclusão e das desigualdades no âmbito escolar, reconhecendo e valorizando as diferenças, buscando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, com ou sem deficiência.

Percebe-se, portanto, que são diversas as normativas legais nacionais que asseguram os direitos humanos para a educação inclusiva no Brasil. As políticas públicas enfatizam a inserção dos estudantes nos sistemas e redes de ensino (estaduais e municipais), especialmente na classe comum da educação básica. O grande desafio, no entanto, é que as escolas ofereçam oportunidades reais de aprendizagem a todos, respeitando a diversidade dos estudantes.

Segundo Garcia (2017), as políticas de educação especial possuem determinantes econômicos e surgem em um contexto marcado pela hegemonia do capitalismo neoliberal. Inserida nesse sistema que produz e perpetua desigualdades, a ideia de inclusão escolar aparece, muitas vezes, como uma tentativa de camuflar a exclusão —como se fossem opostos, quando, na verdade, são processos interligados da mesma realidade, duas faces da mesma moeda. Nesse sentido, a inclusão não supera ou soluciona a exclusão; ao contrário, pode servir para mantê-la sob novas roupagens.

A autora ressalta que tais políticas foram gestadas em um cenário de contradições entre discurso e prática, refletindo disputa de interesses e visões distintas sobre o papel da educação. De um lado, as avaliações de desempenho docente e discente reforçam a responsabilização dos professores pela qualidade educacional; de outro, ignoram-se as condições precárias de realização do trabalho docente e o silenciamento das dificuldades estruturais enfrentadas na escola.

São diversas as nuances discursivas que sustentam as políticas de inclusão de base neoliberal. O argumento das aprendizagens adequadas aos “novos” tempos impõe um padrão de aprendizagem, métodos ativos de ensino (geralmente de menor custo), e reforça a noção de protagonismo e proatividade do professor. No entanto, essas ideias, apropriadas pelas políticas de educação especial, expressam uma realidade marcada pela privatização do ensino, pela responsabilização individual dos docentes, pela precarização das condições de trabalho escolar e pela adaptação dos sujeitos à sociedade. Assim, o discurso inclusivo é frequentemente alinhado a interesses econômicos, priorizando a redução de custos e o aumento da eficiência administrativa em detrimento de uma educação realmente emancipatória (Garcia, 2017).

Apesar dos avanços na inclusão escolar (ampliação do acesso à escolarização das pessoas com deficiência em diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, salas de recurso, AEE), ainda são muitas as contradições. Embora o discurso da inclusão busque garantir o acesso de todos os estudantes ao sistema educacional, as práticas pedagógicas e as condições estruturais das escolas não acompanham plenamente seus ideais (discurso X realidade). As salas de recursos, por vezes, podem acabar por reforçar o modelo clínico-pedagógico e promover

uma segregação disfarçada. Apesar de estar na escola regular, o estudante com deficiência muitas vezes é “atendido” de forma isolada, sem que haja interação com os demais estudantes e com as práticas pedagógicas gerais.

A desconexão entre o que é trabalhado nas salas de recursos e o currículo das classes comuns ainda é um problema. Essa lacuna dificulta a consolidação de uma prática inclusiva em que todos os professores da escola se sintam corresponsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes, afinal a inclusão é um compromisso coletivo. Além disso, a falta de formação continuada específica (precarização do trabalho docente) também é uma barreira para a qualidade da educação disponibilizada. A formação inicial e continuada dos docentes ainda não atende às necessidades da educação inclusiva, de acolher a diversidade (as políticas formuladas não dão conta da formação docente). Todos esses aspectos influenciam a organização e a prática da educação inclusiva.

É neste cenário que o presente estudo, cuja temática é a surdocegueira congênita, se realiza. Esta pesquisa se concentra em Vitor, um estudante de 14 anos de idade, com surdocegueira congênita, matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual paulista do Programa Ensino Integral (PEI), que enfrenta grandes obstáculos na sua relação com o mundo e no acesso ao conhecimento. Vitor perdeu os sentidos da visão e da audição no decorrer do seu primeiro ano de vida, em razão de complicações de um nascimento prematuro. Ele não utiliza formas convencionais/tradicionais de comunicação como a língua oral ou a língua de sinais para interagir. O estudante faz uso do próprio corpo para se comunicar (mostrar seus desejos, necessidades, protestar, interagir).

Em meio a tantas contradições, a história de Vitor reflete os desafios e as potencialidades da educação inclusiva na realização das políticas educacionais. Vitor está presente na escola, mas não tem acesso a práticas educativas, incluindo o AEE, e não frequenta a sala comum do ensino regular. Dois Profissionais de Apoio Escolar foram contratados: um para auxiliá-lo nas atividades de higiene, alimentação e locomoção no cotidiano das atividades escolares (cuidadora¹⁷), e outro para atuar no âmbito da acessibilidade comunicativa (professora instrutora medidora), teoricamente para garantir a participação de Vitor no processo educacional, visto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 disciplina que:

¹⁷ Quando o estudante apresenta demandas específicas, à escola, por meio do cuidador, cabe favorecer o desenvolvimento da autonomia em atividades diárias básicas, segundo a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em 12/11/2024.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 17).

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 estabelece que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino desse aluno”. Isso significa que o ensino do conteúdo curricular e demais funções estritamente pedagógicas são de responsabilidade do professor, que conforme previsto no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ter formação de nível superior. Por consequência, pressupõe-se que não se exige do profissional de apoio essa mesma formação.

Ainda segundo a Nota Técnica, a atuação do profissional de apoio deve ocorrer de forma articulada com os professores da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais profissionais envolvidos no contexto escolar.

Na prática, porém, observa-se uma série de contradições, especialmente no que tange ao professor instrutor mediador. Esse profissional frequentemente executa atividades próprias do processo de ensino e aprendizagem., sendo, em muitos casos, colocado como elemento substitutivo à escolarização ou ao AEE. Com isso, sua atuação nem sempre se articula às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares.

Além disso, embora muitas vezes compreendido como um profissional de âmbito geral — responsável por auxiliar em tarefas como segurança, alimentação e recreação —, esse profissional pode ter formação específica, inclusive em nível de pós-graduação, dada a complexidade das situações com as quais lida. Essa incoerência entre o reconhecimento formal e a prática revela a desvalorização de sua função, que permanece subestimada, apesar das exigências cada vez maiores em sua atuação.

A surdocegueira é uma condição única e desafiadora no contexto da educação inclusiva, posto que influencia diretamente a forma como o indivíduo interage com o mundo. Este é um tema relevante, pois há lacunas significativas na disponibilização de ações educacionais/pedagógicas para estudantes com esta deficiência. Na direção de uma inclusão que privilegia a aprendizagem, para além do estar na escola, se faz necessário investigar, na prática escolar, os desafios, tensões e conflitos que surgem no movimento para a inclusão desses

estudantes. A discussão acerca daquilo que eles vivenciam na escola pode oferecer subsídios teóricos e práticos para a ampliação das possibilidades de inclusão escolar.

No campo da educação e das deficiências, estudos científicos na área da surdocegueira são bastante escassos. Quando o tema é a surdocegueira congênita, os estudos são ainda mais raros, especialmente no que diz respeito àqueles que abordam sujeitos que não se comunicam de forma convencional por uma língua (oral ou de sinais). Na maioria das vezes, as produções científicas são baseadas em revisões de literatura, o que evidencia a urgência de ampliar o número de publicações que discutam experiências/intervenções conduzidas por quem lida diretamente com esses estudantes na concretude do cotidiano escolar, para que possamos refletir prospectivamente sobre o tema.

Falkoski (2023), Mata (2022) e Machado (2020) são as raras autoras que abordam especificamente a surdocegueira congênita no contexto escolar. Segundo elas, há vários aspectos comuns que refletem os desafios e demandas específicas do estudante com surdocegueira congênita no contexto da educação inclusiva: importância do desenvolvimento da comunicação, necessidade de formação dos professores, uso de estratégias e recursos pedagógicos específicos, importância do profissional de apoio (instrutor mediador) e do professor especializado (professor de AEE). Uma educação especial desvinculada do ensino comum e a falta de um trabalho colaborativo nas escolas são aspectos que se sobressaem nos estudos. Não basta ter um professor especializado ou um mediador; a inclusão envolve a construção de um ambiente em que todos estejam disponíveis para interagir com a diversidade. Na visão das autoras, o sucesso da inclusão depende de um esforço coletivo, envolvendo professores, professores de AEE, mediadores, e a própria estrutura escolar. Elas defendem que há caminhos para a promoção da inclusão desses estudantes, desde que as escolas estejam preparadas. Mas questiono: o que vem a ser uma escola preparada ao nos depararmos com as contradições impostas por políticas educacionais gestadas no âmago do capitalismo neoliberal, como apontado por Garcia (2017)?

Assim, esta pesquisa tematiza as con(tradições concretas e objetivas da inclusão escolar de Vitor, a partir da análise de dados que afloram de narrativas escritas por mim, no período em que atuei como sua professora instrutora mediadora (de agosto de 2021 a maio de 2022).

Assumimos¹⁸ as proposições teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotsky¹⁹, que emerge como uma das mais influentes abordagens para compreendermos o desenvolvimento humano, especialmente no contexto educacional. Esta abordagem se distingue de outras por sua ênfase na importância do meio social e cultural no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Vigotski propõe que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento, a memória e a linguagem, ocorre pela mediação social, e assim, as interações com outros indivíduos e com a cultura desempenham papéis cruciais.

A tese que nos propomos a defender é que as dificuldades no processo de inclusão não estão primariamente no estudante e que a escola é sim lugar de desenvolvimento para Vitor (para o estudante com surdocegueira congênita) desde que lhe sejam garantidas condições (mediação pedagógica, contextos e interações significativas, acesso a atividade escolar, desenvolvimento da autonomia e da comunicação). São diversas as nossas indagações: o que ocorre na concretude do movimento pela inclusão escolar? Como a escola se organiza (ou pode vir a se organizar) para acolher o estudante com surdocegueira congênita? O que este estudante vivencia no cotidiano escolar? Como as contradições se realizam na escola? Como os outros inscritos nas narrativas (os demais estudantes, gestores, professores, funcionários da escola) percebem e se relacionam com este estudante? O que é possível uma professora instrutora mediadora realizar na escola? Quais são as ações/práticas de uma professora instrutora mediadora?

Estas questões nos levam à elaboração de duas questões de pesquisa: Que condições a escola oferece para sustentar/garantir a inclusão escolar do estudante com surdocegueira congênita? Quais as possibilidades de participação e de aprendizagem de Vitor no contexto escolar?

Nesta direção, o objetivo geral desta pesquisa é compreender, por meio das narrativas de uma professora instrutora mediadora, como as relações sociais escolares criam condições (ou não) para o desenvolvimento de um estudante com surdocegueira congênita em uma escola pública estadual paulista.

¹⁸ Considerando que o estudo foi elaborado em parceria com minha orientadora, opto por redigir o texto em primeira pessoa do plural, exceto quando me refiro especificamente àquilo que vivenciei na relação com Vitor e na seção de descrição das cenas, em que uso a primeira pessoa do singular.

¹⁹ A grafia do nome do autor é encontrada de diferentes modos, a depender da obra citada. Nesta tese, optamos por manter a grafia Vigotski ao longo do texto, exceto nas citações literais e na lista de referências, nas quais usaremos a grafia conforme aparece na obra mencionada.

Os objetivos específicos são: 1) identificar as contradições presentes na escola no que tange à inclusão; 2) reconhecer caminhos possíveis para a aprendizagem do estudante com surdocegueira congênita.

Quatro capítulos compõem a presente tese.

O **capítulo 1** aborda as características da surdocegueira, o papel do instrutor mediador e as produções científicas nacionais da surdocegueira no contexto da educação inclusiva.

O **capítulo 2** especifica o referencial teórico que serve de base para a compreensão dos fenômenos estudados. Ele apresenta aspectos do materialismo histórico dialético, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores com foco na linguagem e na percepção e do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

O **capítulo 3** apresenta o percurso metodológico da investigação. Nele, discorreremos sobre Vitor, sua escola e a maneira como os dados foram produzidos e organizados para análise.

O **capítulo 4** se dedica à análise dos dados organizados em sete cenas que revelam as relações/interações sociais na escola que criam (ou não) condições para o desenvolvimento de Vitor, as con(tradi)ções da educação inclusiva e apresentam caminhos possíveis para a inclusão do estudante.

Cena 1 – Cuidado e invisibilidade

Cena 2 – Visibilidade e incômodo

Cena 3 – Misturebas

Cena 4 – Circulando

Cena 5 – José, Mariana e Joana

Cena 6 – Rumo à autonomia

Cena 7 – Transitando do sensorial ao simbólico

Na sequência, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

1 – A SURDOCEGUEIRA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: O QUE REVELAM OS ESTUDOS

A surdocegueira — grafia sem hífen — é considerada uma condição única e não a somatória da deficiência visual e auditiva. Embora envolva a presença simultânea dessas duas deficiências, de maneira total ou em diferentes graus, ela configura uma condição com características bastante peculiares. Essa combinação provoca efeitos que não se somam, mas que se multiplicam devido à intensificação do impacto de uma sobre a outra, criando uma deficiência única e diferente. Por isso, a pessoa com surdocegueira apresenta demandas diferentes daquelas de indivíduos com cegueira/baixa visão ou surdez/deficiência auditiva de forma isolada, exigindo abordagens específicas. Seu desenvolvimento social, linguístico, cognitivo e educacional é bastante singular (Lagati, 2002; Almeida e Souza, 2017).

O Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, uma associação fundada em 1997 com o objetivo de conscientizar, informar e ampliar os serviços de atendimento voltados para pessoas com surdocegueira no Brasil (Maia, 2004), apresenta a seguinte definição de surdocegueira:

A surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade (Grupo Brasil, 2017, s/p).

A surdocegueira pode ser classificada como adquirida ou congênita, dependendo do momento em que ocorre na vida da pessoa e do desenvolvimento ou não de uma língua já desenvolvida — seja oral ou sinalizada. A forma adquirida se refere à perda ou limitação da visão e da audição ao longo da vida, em indivíduos que já se utilizavam de uma língua para se comunicar (McInnes, 1982). Nesses casos, a relação com o mundo continua mediada por signos linguísticos (repertório de palavras ou sinais) e pela linguagem (comunicação simbólica), o que lhe possibilita o compartilhamento de pensamentos, ações, sentimentos e informações. Segundo Watanabe e Maia (2012), essas pessoas já possuem uma bagagem sociocultural quando a deficiência se instala e os desafios que normalmente enfrenta são a aceitação da nova condição e a aprendizagem de formas alternativas de comunicação, conforme suas características e condições sensoriais. Em algumas situações, podem por exemplo, continuar se expressando por

meio da língua oral ou de sinais, e, ao mesmo tempo, passar a receber informações por meio da língua de sinais na modalidade tátil.

Para atuarem na sociedade e exercerem sua cidadania, pessoas com surdocegueira adquirida necessitam do serviço prestado pelo guia-intérprete. Segundo Almeida (2015), esse profissional é quem domina as diversas formas de comunicação utilizadas por esse público e atua interpretando, contextualizando e transmitindo informações na língua utilizada pela pessoa com surdocegueira. Seu papel envolve tanto a mediação da comunicação quanto a descrição do ambiente e das pessoas ao redor, além de garantir a locomoção segura da pessoa pelo espaço. O autor destaca, ainda, a escassez de mediadores qualificados para essa função, o que compromete as interações sociais das pessoas com surdocegueira adquirida.

A surdocegueira congênita acontece quando a deficiência surge no nascimento ou antes do desenvolvimento de uma língua oral ou sinalizada²⁰ como forma de comunicação (antes do desenvolvimento de um idioma). Nesses casos, a criança precisa de apoio para construir modos de se comunicar que muitas vezes, não seguirão os padrões tradicionais baseados em uma língua estruturada. A ausência desse repertório linguístico gera grandes dificuldades no estabelecimento de relações/vínculos sociais via processos comunicativos, podendo levar ao isolamento social e ao atraso no desenvolvimento de aprendizagens. Ainda assim, mesmo que não desenvolva a língua (oral ou de sinais) como canal de interação, ela continua expressando seus desejos e sentimentos e fazendo escolhas por meio de outros elementos simbólicos²¹, nem sempre reconhecidos como linguagem. A questão é que as pessoas do seu entorno normalmente não (re)conhecem ou validam suas diferentes e específicas formas de comunicação. A forma como o “outro” se relaciona com a criança, impacta a maneira como ela interage socialmente, aprende sobre o que se passa a sua volta e desenvolve a consciência sobre o mundo, principalmente se não houver nenhum resíduo dos sentidos.

Maia et al. (2010) discorrem sobre os níveis de comunicação pré-simbólico e simbólico. Segundo as autoras, a comunicação pré-simbólica ocorre quando a pessoa ainda não é usuária de uma língua (códigos linguísticos). Nesta fase, a criança pode utilizar o próprio corpo²² para

²⁰ A produção e compreensão da língua oral ou da língua de sinais tem signos linguísticos como elementos simbólicos. Ambas representam e ordenam a realidade, criam conceitos, categorizam e dão sentido ao mundo, possibilitando o compartilhamento de pensamentos, ações, sentimentos e informações nas interações sociais. A língua é um repertório de signos organizados por um sistema de palavras ou sinais, que se desenvolve a partir da linguagem. A linguagem é a base para o desenvolvimento da língua (Fiorin, 2013).

²¹ O desenvolvimento da linguagem pressupõe a existência de signos em qualquer modalidade e o estabelecimento de relações entre seus significados (Viñas, 2004).

²² Formas de comunicação que envolvem o próprio corpo incluem vocalizações, gritos, choro, toques em pessoas ou em objetos, gestos naturais (reconhecidos convencionalmente por um grupo de pessoas como acenar para alguém, balançar a cabeça em sinal positivo ou negativo), gestos indicativos (apontar indicando um desejo),

se comunicar (mostrar seus desejos, necessidades, protestar, interagir). Nesse caso, na interação com a criança, os “outros” (as pessoas do seu convívio que devem atuar como mediadores) precisam considerar e valorizar como intenção comunicativa qualquer expressão corporal, facial ou vocalização, buscando reconhecer seus sinais de comunicação e atribuir significados às suas ações. Cabe ao “outro” buscar estabelecer interações com ela e favorecer sua participação nos diferentes contextos de vida. Neste momento, as autoras ressaltam que a criança ainda não compreende que os signos (palavras, sinais ou objetos) podem representar coisas. No entanto, no presente estudo, consideramos o corpo como recurso semiótico e fonte de desenvolvimento da linguagem, visto que ele demonstra intenções às quais podem ser atribuídos sentidos.

Para Souza e Silva (2010, p. 706) o corpo é um componente fundamental na constituição de sentidos e significados produzidos na atividade. Tem estatuto semiótico, “corpo é signo porque suas possibilidades expressivas de refletir e refratar sentidos e significados apresentam-se além de sua realidade material”. O corpo é signo na medida em que vai sendo significado pelo outro na linguagem, a partir do lugar que ocupa e do que vivencia, tornando próprio o que estava antes posto nas relações. Ele é caracterizado conforme a cultura. É um produto social constituído por diversas mediações e condições; vai se apropriando dos significados que são produzidos no contexto das relações.

A comunicação simbólica ocorre por meio de signos abstratos como palavras, sinais, objetos, gestos, sistemas pictográficos ou Braille, que representam conceitos, ações, pessoas. À medida que a criança começa a atribuir significados aos signos, ela está desenvolvendo a comunicação simbólica e, conseqüentemente, manifestando a linguagem (Maia et al., 2010).

Cormedi (2011) evidencia que, na transição da comunicação pré-simbólica para a simbólica, os signos podem estar associados a objetos concretos, denominados objetos de referência. Esses elementos estabelecem uma conexão entre o concreto e o abstrato, atuando como mediadores da comunicação. Podem antecipar eventos (o que vai acontecer, onde, por que, como e com quem) e facilitam a compreensão dos significados construídos nas práticas sociais, na relação com o outro.

movimentos corporais (alteração do tônus muscular, da postura, do estado de alerta, aproximar-se, afastar-se, andar sem rumo, chutar, bater, empurrar, apertar, balançar a cabeça, jogar-se no chão, bater os pés), expressões faciais (sorrir, franzir a testa, fazer careta, mostrar raiva ou surpresa), movimentos dos olhos (desviar o olhar, manter contato visual, alternar o olhar), mudanças no comportamento (agressividade, autoagressão, usa vocalizações, se isola), entre outras (Maia, 2011).

De forma complementar, podem ser introduzidos sinais da Libras como forma simbólica de comunicação. A utilização dos objetos de referência de forma planejada, consciente, com significados e motivos suscita o aprendizado e redimensiona o desenvolvimento, provocando novas formações e elaborações psíquicas superiores, como memória, atenção e pensamento.

Watanabe (2017, p. 52) refere que: “a surdocegueira congênita exige técnicas específicas de intervenção que auxiliarão no desenvolvimento da criança e irão ajudar a família, a escola e demais pessoas de sua convivência a interagir com ela e apresentar-lhe o mundo”. Nesse contexto, o papel do instrutor mediador, habilitado para atuar com pessoas com surdocegueira congênita, ganha notoriedade. Esse profissional é responsável por mediar a relação da criança com os diferentes ambientes que ela frequenta e com as outras pessoas, apoiando suas experiências sociais e propiciando que ela compreenda o que se passa no seu entorno. Discorreremos mais sobre a função do instrutor mediador logo adiante.

Segundo Reyes (2004) e Cambuzzi (2007), independentemente de a surdocegueira ser congênita ou adquirida, há quatro situações diferentes em que se apresenta, conforme os tipos de perda sensorial: a) surdocegueira sem resíduos visuais e auditivos; b) surdez e baixa visão (surdocegueira com resíduo visual); c) deficiência auditiva e baixa visão (surdocegueira com resíduos visuais e auditivos); e d) deficiência auditiva e cegueira (surdocegueira com resíduos auditivos). A deficiência, então, caracteriza-se pela baixa visão ou cegueira associada à deficiência auditiva ou surdez. Há uma diversidade das condições perceptivas devido a diferentes combinações de comprometimentos visuais e auditivos. Algumas pessoas apresentam surdocegueira total (não têm nenhuma visão e audição) e outras (a maioria delas) apresentam a deficiência com resíduo visual e/ou auditivo.

As diferentes condições sensoriais, o momento de surgimento das deficiências, as características individuais de cada indivíduo e a presença ou não de deficiências adicionais proporcionam uma heterogeneidade da população com surdocegueira, o que implica em diferentes modalidades comunicativas possíveis de serem desenvolvidas ou em diferentes formas de relacionamento com o meio (Reyes, 2004).

É importante dizer que, quando o portador de surdocegueira apresenta outras deficiências associadas (intelectual, física ou autismo, por exemplo), continua sendo uma pessoa com surdocegueira. Nesses casos, muitas vezes, a surdocegueira acaba sendo classificada erroneamente como deficiência múltipla²³. Falkoski (2023, p. 31) salienta que este

²³ O termo deficiência múltipla é utilizado para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas (intelectual, autismo, física/motora, sensorial). Quando há comprometimento sensorial de um dos sentidos de distância — visão ou audição, há a deficiência múltipla sensorial, que é diferente da surdocegueira. No entanto, a

fato prejudica o preenchimento do Censo Escolar, pois “o próprio sistema marca a opção deficiência múltipla quando mais de duas deficiências são assinaladas”. Esta falha “acarreta diversos problemas e impossibilita um maior investimento público no campo da surdocegueira”, pois com o suposto baixo número de pessoas com essa deficiência “entende-se não haver necessidade de políticas públicas”, segundo a autora. Falkoski (2017) reitera que a devida conceitualização, a compreensão da deficiência e identificação desse público são essenciais na luta pelos seus direitos e processo de inclusão social e educacional.

Dainez (2017) destaca que a compreensão da especificidade da deficiência, tendo em vista o conhecimento sobre ela, é fundamental para o estabelecimento de caminhos educacionais com foco na disponibilização de diversos recursos, formas de suporte, ações e mediações humanas. Na mesma direção, Falkoski (2023) corrobora que seu reconhecimento é necessário para a acessibilidade comunicacional da pessoa com surdocegueira, mas que isso não deve gerar rótulos ou empecilhos para a oferta de possibilidades.

A seguir, discorreremos sobre a função do professor instrutor mediador, possibilidades de ações a serem desenvolvidas por ele no contexto escolar, formação profissional e comportamentos. Além disso, apresentamos alguns dados da pesquisa de Leme (2015) que revelam importantes aspectos do trabalho deste profissional.

1.1 – O instrutor mediador

Segundo Falkoski (2017), são considerados mediadores ou parceiros de comunicação da criança aqueles que interagem de forma significativa com ela (os familiares, os professores, o instrutor mediador). Eles desempenham um papel essencial no acesso às informações por meio de uma comunicação eficiente, no favorecimento da interação social e da aprendizagem, privilegiando o bem-estar social e emocional da criança.

Entre esses agentes, os familiares ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança com surdocegueira congênita. Por isso, é fundamental que recebam apoio especializado desde os primeiros anos, a fim de aprenderem a lidar com os desafios que a deficiência impõe. O vínculo com profissionais preparados para fazer a mediação da comunicação é essencial para a inclusão social e educacional da criança com surdocegueira congênita. Para isto, os

surdocegueira é comumente confundida com a deficiência múltipla, resultando em uma identificação inadequada da deficiência (Maia et al., 2010).

profissionais precisam receber formação específica, que os habilite a compreender as singularidades da surdocegueira e a proporcionar interações significativas.

Negrelli (2022), com base em Maia et al. (2008), destaca que o termo instrutor mediador foi criado no Canadá para designar a atuação de um especialista com formação específica para atuar tanto com pessoas com surdocegueira congênita quanto com pessoas com deficiência múltipla. Trata-se de um agente preparado para compreender as particularidades da surdocegueira e mediar a comunicação e a aprendizagem de forma significativa.

O Grupo Brasil e o Instituto AHIMSA²⁴ atuam juntos em projetos voltados à formação desses profissionais. De acordo com Maia e Falkoski (2023), entre setembro de 2020 e agosto de 2021, 16 pessoas participaram de um curso voltado à preparação de instrutores mediadores, aberto à comunidade em geral. A formação incluiu 80 horas de estágio supervisionado e disciplinas como: Aspectos Gerais das Deficiências: Física, Intelectual, Múltipla, Visual, Surdez/Auditiva, Surdocegueira, Transtorno do Espectro do Autista; Interação e Comunicação; Recursos Acessíveis; Função e o papel do Instrutor Mediador; Princípios da intervenção; Livros Acessíveis.

O público-alvo é composto por “profissionais que têm estudantes com surdocegueira e estão em processo de inclusão nas redes municipais ou estaduais de educação” (Maia e Falkoski, 2023, p. 7). Houve inscrições de participantes dos Estado de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraíba e Alagoas, e uma participante do Paraguai.

Maia, Ikonomidis e Araoz (2019), relatam uma experiência de cursos de formação para as funções de guias-intérpretes e instrutores mediadores, organizados pelo Projeto Pontes e Travessias do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e AHIMSA, realizados entre maio de 2009 a junho de 2018. Nesta ocasião houve 75 participantes para guia-intérprete e 66 para instrutor mediador (em um período de quase dez anos). Diante destes dados relevantes, nota-se a absoluta carência destes profissionais no cenário brasileiro.

Maia (2011, p. 70) entende que o papel do instrutor mediador é fundamental para as crianças com surdocegueira congênita, pois ele faz a interpretação do que elas estão expressando (confirmando ou não o que está sendo expresso), utiliza sistemas de comunicação e recursos acessíveis, conhece estratégias de ensino que favorecem a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo (aprendizagem). Isso equivale a dizer que o instrutor mediador

²⁴ Organização social de educação e saúde especializada em surdocegueira, deficiência múltipla sensorial, transtorno do espectro autista e doenças raras.

contribui e participa do processo de ensino e aprendizagem. É “um profissional que não pode substituir o professor e nem ser substituído por outros profissionais”, Maia (2008, p. 42).

Os comportamentos e os conhecimentos do professor instrutor mediador influenciam a participação do estudante nas atividades educacionais, a partir de suas necessidades específicas, constituindo-se em uma ferramenta de desenvolvimento social. Nessa perspectiva, ele cria vínculo de afeto e confiança, está disponível para estabelecer diálogo, proporciona apoio, mas sabe se distanciar para que o estudante possa atuar e fazer escolhas. Ele respeita o tempo do estudante, não é invasivo, espera o estudante responder, parte daquilo que ele já conhece, valoriza o que ele produz, observa gostos e preferências, possibilita escolhas e tomadas de decisão. O professor instrutor mediador e o estudante devem interagir de forma recíproca, compartilhando atenção. Segundo Souza (2007), o profissional atua de forma a “fazer com” e não “fazer pelo” estudante.

Para Santos (2014), o trabalho desenvolvido com o estudante com surdocegueira na escola requer organização de espaço e tempo próprios para o estabelecimento de vínculo, a construção de rotina e a preparação de materiais específicos. Esses elementos tornam a atuação desse especialista especialmente complexa no ambiente da sala regular, podendo comprometer a efetiva inclusão no meio escolar. Maia (2011) salienta a importância de o instrutor mediador atuar de forma a garantir o acesso do estudante tanto às atividades comuns, realizadas com a turma, quanto às ações específicas de apoio, evitando que as adaptações se convertam em exclusão. Nesta direção, pensar no atendimento das especificidades do estudante sem retirar dele o direito àquilo que ele tem em comum com todos os outros estudantes é um desafio imprescindível.

A dissertação de mestrado de Leme (2015) intitulada *O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva²⁵ frente à inclusão de alunos com surdocegueira em uma escola de Ensino Fundamental e Médio*, analisa a atuação de duas professoras instrutoras mediadoras junto a duas estudantes com surdocegueira — uma com surdocegueira adquirida e

²⁵ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2009, p. 9). Exemplos: máquina braile, softwares de acesso às informações por áudio com amplificadores auditivos, etc. Segundo Leme (2015, p. 60), “o Ministério de Educação tem investido técnica e financeiramente para a efetivação da Tecnologia Assistiva na escola comum, por meio do espaço destinado a realização do AEE, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais e Centros de Atendimento Especializados”.

outra com surdocegueira congênita. Ambas, ao contrário de Vitor, ambas as estudantes utilizam formas de comunicação linguística pela fala ampliada²⁶.

Segundo ela, “as professoras de apoio instrutoras mediadoras que acompanham as alunas em sala de aula promovem o acesso das alunas ao currículo formal, adequando os materiais, viabilizando a Tecnologia Assistiva, mediando os conteúdos por meio de sistemas de comunicação adaptados” (Leme, 2015, p. 87). As professoras instrutoras mediadoras, formadas em Pedagogia e especialistas em Educação Especial, com formação complementar específica em surdocegueira, acompanham as alunas em todas as disciplinas e precisam manter boa relação com os demais professores. Elas transcrevem em tinta (sob a escrita em Braille realizada pelas alunas) as tarefas, provas, redações e trabalhos por elas realizados. Apoiam na elaboração dos materiais táteis e acessíveis para a compreensão dos conteúdos curriculares, auxiliam na Orientação e Mobilidade (OM) e nas interações sociais, atuando muitas vezes sob pressão. A autora enfatiza que:

Não é atribuição delas dominar todas as áreas do conhecimento para “ensinar” as alunas, pois, elas não dominam áreas tão específicas e complexas, tais como a física, química e matemática, assim como áreas reflexivas, tais como, história, filosofia e sociologia. As profissionais auxiliam as alunas em todas as disciplinas, realizam leituras complementares para mediar o conhecimento de forma eficaz, mas, não necessitam “dominar” o conteúdo profundamente para ensinar às alunas e sim mediar a comunicação e oportunizar o acesso às informações transmitidas pelos professores de cada área (Leme, 2015, p. 88).

Leme (2015, p. 58) preconiza a necessidade de um trabalho colaborativo envolvendo o instrutor mediador, os professores regentes da sala regular, os professores de AEE, a equipe pedagógica e a família no processo de inclusão escolar do estudante com surdocegueira. A autora ressalta que este profissional, atuando na mediação entre o estudante e o ambiente físico e social, “visa romper o isolamento da pessoa com surdocegueira”, promovendo sua interação com o mundo.

Ao final do estudo, a autora conclui que “não é somente a falta de formação dos professores do ensino regular o ponto chave para que a inclusão não aconteça de fato” (p. 101), pois no decorrer da pesquisa ela amparou os professores com informações sobre a surdocegueira e, mesmo assim, enfrentou resistências. É preciso que os professores quebrem velhos hábitos e convicções pessimistas e cristalizadas que dificultam a inclusão, e isso

²⁶ Sistema simbólico de comunicação utilizado por pessoas com surdocegueira que possuem resíduo auditivo (percepção do som). A língua oral é amplificada mediante o uso, por parte da pessoa com surdocegueira, de aparelho de amplificação sonora (AASI) (Godoy, 2011).

aconteceu em parte no decorrer do estudo. O papel das professoras instrutoras mediadoras é de grande importância, no entanto, devido as inúmeras atribuições, sentem-se desmotivadas em relação à falta de compreensão de suas funções e pelo fato de serem reconhecidas como as únicas responsáveis pelo processo de aprendizagem das alunas com surdocegueira, por terem formação na área. A função delas “não é tarefa fácil e sim uma atividade profissional complexa que lhes exige empenho pessoal, pesquisa, estudo e grande dedicação” (Leme, 2015, p. 102). A autora acentua que é fundamental que todos os profissionais envolvidos sejam responsáveis pela inclusão, de forma colaborativa. Vale destacar que não encontramos outros estudos, para além deste, relatando experiências vivenciadas por professores instrutores mediadores, o que revela uma escassez de informações na literatura sobre a prática deste profissional. Com isso, a presente tese oferece uma contribuição valiosa para a área.

Após discorrermos sobre aspectos da formação e atuação do professor instrutor mediador, a seguir, apresentamos as produções científicas nacionais sobre a surdocegueira congênita no contexto da educação inclusiva, a fim de compreender o que já foi estudado sobre este tema. Ao revisar trabalhos anteriores, podemos contextualizar melhor a nossa pesquisa, mostrando como ela se relaciona com o conhecimento existente até este momento.

1.2 – Produções científicas nacionais: a surdocegueira no contexto da educação inclusiva

Esta é uma pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com foco na produção teórica publicada no Brasil entre os anos de 2010 e 2024. Foram considerados artigos científicos, dissertações e teses redigidos em língua portuguesa tendo o contexto brasileiro como referência espacial.

O objetivo é mapear e analisar, os estudos que abordam a inclusão educacional de estudantes com surdocegueira a fim de situar esta pesquisa no panorama atual do conhecimento produzido sobre o tema. Ao examinar trabalhos anteriores, buscamos identificar contribuições relevantes, lacunas e caminhos já percorridos, que nos permite fundamentar melhor a proposta aqui apresentada.

As palavras-chave utilizadas em diferentes combinações foram: Surdocegueira, Surdocegueira congênita, Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusão escolar.

1.2.1 – Portal de Periódicos da CAPES

O Portal de periódicos CAPES, enquanto biblioteca virtual, reúne e disponibiliza conteúdos científicos para instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Neste acervo, buscas com as referidas palavras-chave culminam com 23 publicações. Destas, 15 foram excluídas por não se relacionarem ao nosso objeto de estudo. Elas tratavam de temas como orientação e mobilidade, contexto da escola especial, especificamente da comunicação, aspectos biopsicossociais, processo de reabilitação, presença da surdocegueira nas publicações, entre outros temas. Desta maneira, a fim de compreendermos a surdocegueira no contexto da educação inclusiva, privilegiamos estudos que abordam a sala de recursos (ou seja o AEE), histórias de trajetórias educacionais, práticas pedagógicas envolvendo a comunicação e a alfabetização, propostas de atividades matemáticas e atuação docente. Por fim, foram analisados oito estudos, nos quais mantivemos atenção especial no tema da surdocegueira congênita, conforme apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES

	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTORES	REVISTA
1	2022	Inclusão escolar de aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: o trabalho em sala de recursos multifuncionais	Giza, F.; Bondezan, A. N.; Moraes, D. R da S.	Educação por Escrito
2	2021	Trajetórias educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida	Lupertina, R.; Walter, C. C. de F.	Revista Brasileira de Educação Especial
3	2021	Surdocegueira, comunicação e alfabetização: um mapeamento de estudos	Alvaristo, E. de F.; Santinello, J.; Hallal, R.	Revista Espacios
4	2020	Possibilidades de atividades de matemática para estudantes na condição de surdocegueira	Santos, F. M. dos; Sales, E. R. de	Revista Interfaces da Educação
5	2019	Inclusão em foco: um estudo de caso sobre um deficiente que possui surdocegueira no ensino regular	Bressan, L. L.; Buss, B.; Lewcowicz, A. A.	Revista Educação Especial
6	2017	As produções acadêmicas sobre a surdocegueira: contribuições para atuação docente	Rocha, T. N.; Böck, G. L. K.; Souza, C. P.	Revista Educação, Artes e Inclusão
7	2016	Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática	Branco, A. P. S. C; Leal, D.	Revista Educação Especial

8	2013	Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular	Galvão, N. de C. S. S; Miranda, T. G.	Revista Brasileira de Educação Especial
---	------	--	---------------------------------------	---

Elaborado pela autora (2024)

Giza et al. (2022) investigaram a inclusão escolar de um estudante com surdocegueira adquirida causada pela Síndrome de Usher, destacando as estratégias pedagógicas utilizadas em uma Sala de Recursos Multifuncionais (relevância do AEE). As autoras exploraram as formas de comunicação possíveis para alunos com surdocegueira, analisaram o trabalho pedagógico colaborativo entre professores de sala comum e especializados e apresentaram estratégias pedagógicas desenvolvidas para alunos com surdocegueira. O estudo foi conduzido em uma escola pública no Estado do Paraná, no Brasil e envolveu um aluno de 22 anos, identificado como Joel, com surdocegueira adquirida, que apresenta perda auditiva profunda e perda visual progressiva. A Sala de Recursos Multifuncionais foi crucial para atender às necessidades de Joel, permitindo adaptações de materiais, como letras ampliadas e contraste de cores. A utilização de Libras Tátil e Libras em campo reduzido possibilitou sua comunicação com os professores. O trabalho colaborativo entre os professores de sala comum e os da Sala de Recursos Multifuncionais foi um fator importante para a inclusão escolar do aluno. O estudo concluiu que, apesar dos avanços, ainda há desafios, como a falta de conhecimento por parte dos professores da sala comum sobre as formas de comunicação e as necessidades específicas do aluno.

A trajetória educacional de pessoas com surdocegueira adquirida, explorando suas experiências no ambiente escolar e a inclusão educacional foi o tema de Lupertina e Walter (2021). Os autores trouxeram as narrativas de indivíduos com surdocegueira adquirida sobre suas experiências educacionais, destacando os desafios e superações enfrentados ao longo de suas trajetórias. Participaram sete pessoas com surdocegueira adquirida, com idades entre 17 e 58 anos. Os surdocegos relataram desafios como a falta de profissionais especializados nas escolas, a falta de material adaptado e a experiência de serem os únicos surdocegos nos ambientes escolares. Muitos relataram a insistência na oralização e na leitura labial, em vez do uso da Libras tátil ou outros sistemas de comunicação adaptada. As barreiras enfrentadas incluíam a falta de acessibilidade e o desconhecimento das suas necessidades por parte das instituições de ensino. O estudo conclui que a inclusão escolar de pessoas com surdocegueira

adquirida ainda enfrenta muitos obstáculos, e destaca a necessidade de dar voz aos surdocegos nas pesquisas acadêmicas.

A comunicação e alfabetização de estudantes com surdocegueira, na perspectiva da educação inclusiva, em um mapeamento de estudos do Portal de Periódicos CAPES entre 2008 e 2020, foi o interesse da pesquisa de Alvaristo, et al. (2021). Os autores investigaram o que os estudos apresentam sobre a comunicação e a alfabetização de estudantes com surdocegueira. Foram identificadas lacunas significativas na literatura sobre o processo de alfabetização de estudantes com surdocegueira, embora haja estudos que discutam comunicação. A maioria dos estudos revisados foca nas barreiras de comunicação enfrentadas por alunos com surdocegueira, mas poucos apresentam práticas pedagógicas que possam ser aplicadas para alfabetização. A pesquisa destaca a necessidade de mais estudos voltados para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas (metodologias e didáticas) que auxiliem professores atuantes no ensino inclusivo de estudantes com surdocegueira.

Santos e Sales (2020) trataram das possibilidades de ensino de matemática para alunos com surdocegueira, utilizando elementos da história da matemática. Os autores analisaram as necessidades educacionais desse público-alvo e propuseram atividades de ensino de matemática. De natureza bibliográfica, a pesquisa sugere a aplicação das atividades em escolas que atendem alunos com a deficiência. O estudo propõe o uso de objetos tangíveis que permitam ao aluno surdocego (que se comunica verbalmente/linguisticamente) explorar conceitos matemáticos de forma tátil, como o uso do osso de Ishango²⁷, gravetos ou pedrinhas para simular contagem primitiva. Defende a importância de criar atividades lúdicas, com base na história da matemática, para aumentar a motivação dos estudantes com surdocegueira no aprendizado. O uso de materiais adaptados e a sensibilização dos professores são apontados como essenciais para o sucesso da inclusão desses alunos no ensino de matemática.

Bressan, Buss e Lewcowicz (2019) realizaram um estudo de caso envolvendo a experiência de uma criança com surdocegueira no ensino regular. O objetivo foi compreender como se desenvolve o processo de inclusão desse estudante no ensino regular. As autoras não explicitam se a surdocegueira é congênita ou adquirida, tampouco detalham se sua comunicação é linguística ou não. A pesquisa foi realizada com professores de uma escola por meio de um roteiro de questões elaboradas de forma objetiva/subjetiva com intuito de responder ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Os resultados indicaram a falta de preparo

²⁷ O osso de Ishango é uma ferramenta matemática antiga, descoberta na África, e frequentemente associada à contagem e registros numéricos.

de todo o corpo docente para atuar com essa deficiência. O professor da turma, por exemplo, não sabia como incluir o estudante nas atividades. Além disso, a troca de professores a cada ano comprometia a continuidade de qualquer trabalho, dificultando a consolidação de estratégias pedagógicas. Os participantes também apontaram dificuldades relativas a estrutura física da escola, falta de recursos adequados e de formação específica na área das deficiências, gerando insegurança e resistência frente à atuação com o estudante. As autoras consideraram que o processo de inclusão ainda não está totalmente compreendido no contexto da escola, sendo comum encontrar posturas resistentes por parte dos docentes. Para que a inclusão se concretize, é preciso que ocorra uma mudança estrutural e cultural no ambiente escolar — ultrapassando o cumprimento formal da legislação. para que ela se torne de fato uma realidade.

Rocha et al. (2017) desenvolveram uma pesquisa documental que visava verificar as informações veiculadas acerca de estudantes com surdocegueira em artigos acadêmicos publicados no Brasil, entre 2001 e 2014, disponíveis no site de periódicos da Capes. O foco principal da investigação recai sobre a atuação de professores no processo educacional desses estudantes. Segundo as autoras, o professor do ensino regular que tem um estudante com surdocegueira na sala de aula precisa valorizar a diversidade humana e promover as interações sociais, com o apoio do professor especializado. A presença de profissionais de apoio, como guia-intérprete, instrutor mediador e intérprete de Libras, além da disponibilização de recursos adequados, favorece a participação do estudante com surdocegueira no espaço escolar. A articulação entre conhecimentos técnicos sobre a deficiência aliada aos apoios necessários, viabiliza a prática docente em uma perspectiva inclusiva (em atividades elaboradas para toda a turma).

A análise se concentrou em sete documentos que foram analisados, nos quais foram identificadas as dimensões/informações que mais apareciam nos textos acerca da surdocegueira no contexto educacional. Três categorias de análise foram definidas: diagnóstico, comunicação, interação social. A partir dessa sistematização, as autoras ressaltam a importância de compreender a surdocegueira em suas causas, formas de manifestação, e especificidades, a fim de se formar uma rede de apoio entre professores e profissionais. Aponta-se, também, que a dificuldade do diagnóstico prejudica a disponibilização de profissionais e materiais adequados para o estudante.

As publicações analisadas focam preferencialmente nas possibilidades comunicativas do estudante, as quais possuem implicações para o processo de interação social. Em um ambiente inclusivo, a presença de profissionais como instrutores mediadores não deve substituir

ou complicar a interação entre professor da sala comum e estudante, mas sim beneficiar. As autoras destacam na análise dos dados, a importância do convívio da pessoa com surdocegueira na comunidade em que vive. As autoras concluem que as publicações sobre o tema são escassas, principalmente no que tange às propostas educacionais (processo de ensino e aprendizagem) para estudantes com surdocegueira no contexto do ensino regular. Ressaltam que o professor da sala comum deve atuar em parceria com o professor de AEE, com o instrutor mediador e com a família do estudante, assumindo seu papel de promover o acesso ao conhecimento e possibilitar a aprendizagem a todos os estudantes.

Em uma revisão sistemática, Branco e Leal (2018) abordaram a inclusão de estudantes com surdocegueira no ambiente escolar e a atuação dos professores e equipe de profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A análise abrangeu estudos publicados no Portal de Periódicos da CAPES e no Portal Digital de Teses e Dissertações entre 1996 e 2016. As autoras constataram que as atividades desenvolvidas no AEE são fragmentadas revelando a necessidade de formação continuada específica para os diferentes profissionais envolvidos — professores de salas de recursos, professor de sala comum e mediadores.

Galvão e Miranda (2013) analisaram e discutiram as formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) prestadas a alunos com surdocegueira que se comunicavam oralmente, por Libras ou Tadoma (ou seja, que se comunicavam por meio de uma língua). A pesquisa foi conduzida em escolas regulares da rede de Educação Básica de Salvador-Bahia, por meio de entrevistas com profissionais que atuavam no AEE. Analisou-se a dinâmica do AEE, a ação do profissional no desenvolvimento do AEE e a conexão entre o AEE e as necessidades dos alunos com surdocegueira. Os resultados indicaram ausência de planejamento e fragmentação das ações do AEE, ações pedagógicas desarticuladas entre os professores da sala regular e os especialistas, desconhecimento das necessidades educacionais dos alunos com surdocegueira e invisibilidade desses alunos no espaço escolar.

Resumidamente, diante do que foi exposto, raros estudos fazem referência direta à surdocegueira congênita ou abordam sujeitos que não se comunicam de forma sistemática e convencional (pela palavra oralizada ou língua de sinais), confirmando a carência de informações sobre o campo desta deficiência.

De forma recorrente, as pesquisas ressaltam a insuficiência na formação dos professores e destacam a importância da atuação colaborativa entre os docentes de sala comum, os profissionais do AEE e os instrutores mediadores e guias-intérpretes. Dentre os trabalhos analisados, quatro têm caráter bibliográfico, baseando-se em revisões de literatura e

mapeamentos de estudos já existentes (Alvaristo, et al., 2021; Santos e Sales, 2020; Rocha et al., 2017; Branco e Leal, 2016) Embora não envolvam diretamente sujeitos com surdocegueira em seus recortes empíricos, essas produções certamente contribuem para a consolidação do conhecimento acumulado até o momento.

No entanto, em consonância com Alvaristo, et al. (2021), salientamos a urgência de ampliar as publicações que discutam experiências/intervenções vividas na concretude do cotidiano escolar. Estudos que tragam a perspectiva de quem lida diretamente com esses estudantes são fundamentais, para avançarmos de forma crítica e propositiva na reflexão sobre práticas educacionais voltadas à surdocegueira.

1.2.2 – Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Partindo para a investigação das produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES — ferramenta que reúne informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil — utilizamos as mesmas palavras-chave anteriormente aplicadas (Surdocegueira. Surdocegueira congênita. Educação Inclusiva. Educação Especial. Inclusão escolar), em diferentes combinações. Como resultado, encontramos 38 produções publicadas no período de 2010 a 2023.

Desse total, 23 pesquisas foram excluídas por não se relacionarem com o nosso objeto de estudo, visto que tratavam de assuntos como: pré-requisitos para orientação e mobilidade, intervenções no contexto da escola especial, implante coclear, comunicação, experiências de pais, histórias de vida. Dentre os temas mais recorrentes nas publicações analisadas, destaca-se a comunicação.

Foram, portanto, incluídos 15 estudos em nossa revisão. Eles proporcionam subsídios para uma reflexão do processo educacional do estudante com surdocegueira no ensino regular. Esses trabalhos abordam temas como possibilidades de escolarização, análise de práticas inclusivas, desenvolvimento de recursos pedagógicos/didáticos, e o papel do AEE e dos mediadores (instrutor mediador e guia-intérprete). Tais estudos são apresentados a seguir, no Quadro 2:

Quadro 2 - Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

	ANO DE DEFESA	TÍTULO	AUTORES	IES	D/M
--	----------------------	---------------	----------------	------------	------------

1	2023	Caminhos e possibilidades para a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita	Falkoski, F. C.	Universidade Federal de São Carlos	D
2	2023	A inclusão escolar de estudantes surdocegos na perspectiva de professores do atendimento educacional especializado	Giza, F.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	M
3	2022	Indicadores acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita	Mata, S. P. da	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	D
4	2022	Síndrome de Wolfram e aprendizagem: um estudo de caso de inclusão da pessoa com surdocegueira no contexto da educação básica	Negrelli, M. E. D.	Universidade Estadual de Maringá	M
5	2022	Percepções de professores de Educação Especial acerca de suas práticas com alunos surdocegos no interior da Amazônia	Rabelo, F. M.	Universidade Federal do Oeste do Pará	M
6	2021	Ciências com sentidos: a relação da linguagem científica e recursos didáticos multissensoriais em processos de ensino de ciências para duas alunas com surdocegueira	Crittelli, B. C.	Universidade de São Paulo	D
7	2020	A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita	Machado, E. M. C.	Centro Universitário Vale do Cricaré	M
8	2017	A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados	Emi, L. C. Y.	Universidade de São Paulo	M
9	2017	O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo	Galvão, D. L.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	M

10	2015	O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira	Almeida, W. G.	Universidade Federal da Bahia	D
11	2015	Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica	Farias, S. S. P.	Universidade Federal da Bahia	M
12	2015	O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva frente à inclusão de alunos com surdocegueira	Leme, C. G.	Universidade Pitágoras UNOPAR	M
13	2013	Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: um estudo de caso	Cambruzzi, R. de C. S.	Universidade Federal de São Carlos	D
14	2012	Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola	Matos, I. S.	Universidade Estadual do Ceará	M
15	2010	A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva	Galvão, N. de C. S. S.	Universidade Federal da Bahia	D

Elaborado pela autora (2024)

Enquanto prática que favorece a inclusão, Falkoski (2023) pesquisou a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita, com ênfase na importância da formação docente. Seu objetivo foi conhecer os caminhos possíveis para a alfabetização de alunos com surdocegueira congênita em diferentes idades, a partir do relato de professores que atuam ou atuaram na área nos últimos 10 anos, no Brasil. Participaram da pesquisa nove docentes com experiência em Educação Especial e com trabalhos em diferentes contextos educacionais. Segundo a autora, a alfabetização de alunos com surdocegueira congênita é possível, desde que os professores estejam preparados. A formação inicial e continuada dos docentes é fundamental. Foram identificadas dez categorias que influenciam a alfabetização, entre elas: conceito de surdocegueira, tipo de surdocegueira, comunicação receptiva e expressiva, comunicação entre o professor e aluno, contexto social do aluno, material/método/estratégia utilizados. O estudo destaca a importância de estratégias pedagógicas específicas e da formação contínua para garantir uma prática inclusiva efetiva.

Analisar as principais formas de comunicação de estudantes surdocegos e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de professores do AEE foi o objetivo do estudo de Giza (2023). A autora descreveu as formas de comunicação utilizadas pelos estudantes surdocegos atendidos no AEE, analisou as interações entre os professores do AEE e os estudantes surdocegos, avaliou os métodos pedagógicos utilizados no processo de ensino e discutiu a formação inicial e continuada dos professores que atuam com esses estudantes. Participaram da pesquisa quatro professores bilíngues (Libras e português) que atuam com alunos surdocegos no AEE. As formas de comunicação mais utilizadas foram a Língua Brasileira de Sinais Tátil (Libras Tátil), o Alfabeto Manual Tátil e o uso de objetos de referência. O estudo considerou que muitos alunos surdocegos não recebem o atendimento educacional adequado devido à falta de reconhecimento de suas necessidades específicas. Assim como Falkoski (2023), Giza (2023) também destaca a carência de formação profissional especializada e a urgência de mais pesquisas voltadas para a área.

O tema central de Mata (2022) foi a escolarização de alunos com surdocegueira congênita, focando nos indicadores que podem fornecer subsídios para o processo educacional desses estudantes no ensino regular. A autora analisou aspectos da organização de uma escola regular de Ensino Fundamental I que tinha um estudante com surdocegueira congênita, em nível pré-simbólico de comunicação (sem uma forma convencional de comunicação estabelecida). O estudo foi dividido em uma revisão integrativa de literatura sobre a escolarização de alunos com surdocegueira congênita e um estudo de caso sobre a escolarização de um aluno com surdocegueira congênita em uma escola regular.

No estudo de caso, participaram sete sujeitos: uma coordenadora pedagógica de Educação Especial, uma professora de sala regular, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um professor de Arte, uma professora de Educação Física, e duas profissionais de apoio. A revisão integrativa permitiu a organização de indicadores em cinco áreas temáticas: organização e gestão; avaliação; comunicação, interação e linguagem; Tecnologia Assistiva; e componentes curriculares.

Os resultados demonstraram que a maioria desses indicadores foram contemplados no processo de escolarização desse sujeito. No entanto, indicaram a necessidade de inserção de outros elementos à área temática “gestão e organização”, referentes à flexibilização do tempo/permanência do aluno no mesmo ano ou ciclo, à organização da turma com um número reduzido de alunos e à oferta de transporte para deslocamento do domicílio à escola. Também foram observados barreiras e desafios relacionados à formação dos profissionais, à designação

de profissionais de apoio, e à articulação para parcerias intersetoriais e com a família. Para os alunos com surdocegueira congênita a escola tem um papel bastante peculiar: identificar e priorizar os conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento, mesmo que estejam mais diretamente relacionados aos conceitos cotidianos. A autora defende a criação de um programa sistematizado para o processo de escolarização desse público.

Já o estudo de Negrelli (2022) se dedicou a analisar uma intervenção pedagógica com foco na aprendizagem e inclusão de um aluno com surdocegueira adquirida, matriculado no segundo ano do ensino médio, em uma escola pública do Paraná. A comunicação alternativa — incluindo Libras Tátil e Alfabeto Manual adaptado — foi apontada como essencial para sua participação no processo educacional. O estudo enfatiza que a escolha do método comunicacional deve considerar as preferências individuais do aluno. Além disso, destaca a importância da colaboração entre o docente do ensino regular e o professor de AEE para garantir uma inclusão mais efetiva e natural no ambiente escolar.

Rabelo (2022) analisou a percepção dos professores da Educação Especial acerca das suas práticas com alunos surdocegos na rede estadual de ensino, no município de Santarém-PA. A autora aplicou entrevistas com roteiro semiestruturado em dez professores envolvidos no processo educativo dos alunos com surdocegueira. Os dados foram sistematizados em duas categorias: *interação* e *práticas pedagógicas*. Na categoria *interação*, os professores partícipes da pesquisa buscam interagir com o aluno surdocego utilizando sistemas de comunicação para o desenvolvimento da linguagem. Nesta direção, o estabelecimento de sistemas de comunicação facilita a aprendizagem dos alunos com surdocegueira. Na categoria *práticas pedagógicas*, os professores buscam respeitar as especificidades apresentadas por seus alunos, considerando, principalmente resíduos auditivos ou visuais, aquisição ou não de uma língua, e as variadas formas interativas para o desenvolvimento da comunicação. As análises apontam que essas práticas foram desenvolvidas, em sua maioria, sem o conhecimento aprofundado em relação a deficiência apresentada por seus alunos, caracterizando assim a falta de formação continuada, o que acaba por promover o risco da execução de práticas ineficientes por parte dos educadores, podendo desencadear prejuízos no desenvolvimento do indivíduo com surdocegueira.

A inclusão de duas alunas com surdocegueira no ensino de ciências, com foco na utilização de recursos didáticos multissensoriais para facilitar o ensino e a aprendizagem, foi o assunto da tese de doutorado em Ensino de Ciências de Amado (2021). A pesquisa, baseada em um estudo de caso, estudou as formas de comunicação utilizadas pelas alunas com surdocegueira nas aulas de ciências, analisou as interações entre as alunas, os professores e

outros alunos no contexto das aulas e avaliou o impacto do uso de recursos multissensoriais no aprendizado. O estudo foi realizado em duas escolas de ensino regular. Os recursos multissensoriais utilizados, como materiais táteis e visuais, contribuíram para a comunicação e a interação das alunas com surdocegueira, promovendo maior engajamento com os conteúdos de ciências. A pesquisa revelou que a formação dos professores e mediadores é crucial para o sucesso da inclusão, especialmente no que diz respeito ao uso de recursos adequados. A inclusão das estudantes foi favorecida pela mediação constante dos professores e pela flexibilização dos conteúdos e métodos para atender às suas necessidades.

Outro estudo trata do papel da comunicação no contexto educacional e como práticas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) podem contribuir para a permanência e inclusão efetiva do aluno no ambiente escolar regular. Machado (2020) aborda questões centrais relacionadas à inclusão escolar, como a adaptação de recursos pedagógicos e a importância do AEE no processo de ensino e aprendizagem de um aluno com surdocegueira congênita. A autora relata que a intervenção pedagógica com CAA resultou em melhorias significativas na comunicação e no aprendizado do aluno, que passou a utilizar Libras tátil, interpretação háptica e Braille. Adquiriu, ainda, noções de tempo, regras de convivência e afetividade, além de desenvolver conceitos pessoais e sociais. Como produto da pesquisa, foi elaborado um manual pedagógico com sugestões de materiais táteis destinados a professores e profissionais especializados no atendimento a estudantes com surdocegueira.

Já a pesquisa de Emi (2017) discutiu a inclusão de alunos com surdocegueira (em geral) na rede municipal de ensino de São Paulo, com base nos relatos de profissionais especializados. O estudo teve como objetivo refletir sobre as mudanças na educação a partir da perspectiva de educadores que atuam ou atuaram na inclusão desses estudantes nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS). Foram entrevistadas quatro pessoas com experiência na área de Educação Especial, diretamente envolvidas na inclusão de alunos com surdocegueira. A chegada desses alunos às EMEBS causou, inicialmente, resistência entre alguns profissionais, mas ações coletivas garantiram sua entrada e permanência com qualidade. Os relatos destacam que o sucesso da inclusão esteve associado à articulação colaborativa entre equipe escolar e comunidade. A pesquisa evidenciou que as EMEBS são espaços de integração entre diferentes culturas — da Comunidade Surda e de surdocegos —, promovendo um ambiente inclusivo. As falas das educadoras foram sintetizadas em categorias como direito, acolhimento, respeito e responsabilidade, que orientaram as práticas inclusivas nessas escolas.

O estudo contribui para o entendimento dos desafios e das mudanças metodológicas imprescindíveis para a inclusão desses alunos na educação pública.

A pesquisa de Galvão (2017) teve como foco o ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira adquirida, matriculada no 9º ano do ensino fundamental em um contexto escolar inclusivo. O estudo investigou as contribuições de atividades práticas com materiais manipuláveis adaptados para o processo de aprendizagem. Para avaliar os resultados, foram aplicados testes iniciais e finais a todos os alunos da turma. De acordo com a autora, após a intervenção pedagógica, houve um aumento significativo no desempenho da aluna com surdocegueira: sua pontuação passou de 53% para 92% no teste final. Os demais estudantes também apresentaram melhora no aproveitamento, passando de 54% para 81%. Galvão concluiu que estratégias de ensino inclusivas com objetivos claros e bem delineados contribuem para a apropriação de conteúdos pelos alunos, independentemente de suas deficiências.

Para Almeida (2015), a inclusão de pessoas com surdocegueira requer a presença de profissionais especializados, como o guia-intérprete e o instrutor mediador, para facilitar a comunicação e promover a interação no ambiente escolar. Em sua pesquisa, realizada em Salvador (Bahia), o autor analisou o trabalho desses profissionais e os procedimentos de intervenção utilizados nas práticas comunicativas. Participaram do estudo 11 guias-intérpretes ou indivíduos que haviam concluído cursos de formação para atuar como mediadores. Os resultados revelaram uma carência significativa de informações e conhecimentos específicos sobre a surdocegueira, o que impacta negativamente a qualidade do trabalho. Além disso, barreiras estruturais e atitudinais foram identificadas como desafios significativos para a inclusão. Embora fundamentais para a mediação da comunicação e a promoção da inclusão social, os guias-intérpretes ainda carecem de uma formação mais ampla para exercerem sua função de maneira adequada.

Farias (2015), por sua vez, abordou o tema da inclusão de alunos com surdocegueira na Educação Básica, com foco nos processos educacionais relacionando-os às garantias dos direitos desses estudantes. O estudo foi realizado em escolas de ensino regular no estado da Bahia e envolveu dois alunos: um com surdocegueira congênita e outro com surdocegueira adquirida na tenra idade, ambos estavam cursando o Ensino Médio. Eles utilizavam diferentes formas de comunicação eficaz, como Libras Tátil, comunicação oral e Braille. A participação da família foi essencial como mediadora da comunicação e facilitadora do processo de inclusão. No entanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto na esfera pública quanto privada, mostrou-se insuficiente frente às demandas desses estudantes, resultando em um

processo fragmentado de inclusão. O estudo apontou para a necessidade urgente de formação de professores para lidar com as necessidades dos alunos com surdocegueira, tanto no ensino comum quanto no especializado.

O papel do instrutor mediador e o impacto da tecnologia assistiva na inclusão de alunos com surdocegueira no ensino regular foi o tema do estudo de Leme (2015). O estudo teve enfoque na análise de práticas de inclusão escolar. Os sujeitos do estudo foram professores da rede básica de ensino e instrutores mediadores que atuavam diretamente com alunos com surdocegueira: dois instrutores mediadores e quatro professores. O estudo destacou que o instrutor mediador desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com surdocegueira, auxiliando na comunicação e interação social. A tecnologia assistiva foi considerada um elemento essencial para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos desses estudantes, especialmente no que se refere à comunicação. Foi observado que a formação dos professores ainda é insuficiente para lidar com as demandas por eles exigidas. Segundo a autora, a inclusão depende de uma ação colaborativa entre professores, mediadores e a comunidade escolar.

Cambruzzi (2013) analisou a eficiência das adaptações visuais utilizadas para alunos com surdocegueira causada pela Síndrome de Usher (surdocegueira adquirida) e seu impacto no processo de escolarização. O estudo foi realizado em uma Escola Básica Inclusiva localizada em Santa Catarina, Brasil, e envolveu um pré-adolescente de 12 anos, com Síndrome de Usher, matriculado no Ensino Fundamental. O aluno apresentou melhoria no desempenho com o uso de recursos visuais acessíveis, como a ampliação dos materiais impressos (letras de 12 para 20 ou 22 pontos) e a mudança das fontes de Times New Roman para Arial e Verdana. Os materiais visuais acessíveis foram considerados adequados, mas a escola não dispunha de apoio óptico²⁸ e não óptico²⁹ suficiente para lidar com a nova realidade de atuar com estudantes portadores da síndrome. O estudo concluiu que as adaptações visuais foram eficazes, mas salientou a necessidade de maior suporte institucional para garantir o direito educacional dos alunos com Síndrome de Usher.

²⁸ O apoio óptico envolve o uso de dispositivos ópticos que ampliam ou ajustam a visão da pessoa, ajudando-a a enxergar com mais clareza. Essas ferramentas são projetadas para melhorar a visão a partir de mecanismos de aumento, correção ou ajuste do campo visual. Alguns exemplos incluem: lupas, óculos de alto grau, óculos com lentes especiais que aumentam o tamanho dos objetos para pessoas com baixa visão, telescópios manuais, óculos com lentes prismáticas, lupas eletrônicas (ou lupas digitais) (Cambruzzi, 2013, p. 147).

²⁹ O apoio não óptico inclui recursos que não utilizam lentes para melhorar a visão, mas que adaptam o ambiente ou materiais para facilitar a leitura e o aprendizado de pessoas com deficiência visual. Exemplos: materiais de alto contraste, ampliação de fontes, cadernos com pautas ampliadas, uso de lápis 6B ou 3B, suporte para leitura, livros em Braille ou audiolivros, software de leitura de tela, iluminação adequada (Cambruzzi, 2013, p. 147).

A formação continuada dos professores do AEE e como ela influencia as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira nas escolas de ensino fundamental da rede pública de Fortaleza/CE, foi investigada por Matos (2012). A partir de observações sistemáticas do contexto escolar e das práticas docentes, constatou-se que as professoras demonstravam interesse e disponibilidade para a formação continuada, mas afirmaram que o conteúdo oferecido não contemplava todas as demandas específicas em relação à surdocegueira. As práticas pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais nem sempre utilizavam recursos adequados e não consideravam totalmente as implicações sensoriais dessa condição. Em resposta a essas lacunas, as docentes desenvolveram parcerias com instituições especializadas, percebidas como aliadas importantes no processo de inclusão. Constatou-se a necessidade de formação específica e mais aprofundada para que os professores do AEE possam atender adequadamente às necessidades dos alunos com surdocegueira.

Galvão (2010), em um estudo de caso, realizado em quatro escolas regulares pesquisou a comunicação de quatro alunos com surdocegueira no contexto da escola inclusiva e seu impacto no processo de inclusão. A autora descreveu e analisou as formas de comunicação utilizadas pelos estudantes e associou essas práticas ao tipo de AEE disponibilizado, relacionando ambos os aspectos ao processo de inclusão escolar. O estudo envolveu, além dos alunos, professores, especialistas do AEE, instrutores de Libras e outros profissionais educacionais. Foram observadas dificuldades na comunicação receptiva dos estudantes. O estudo identificou lacunas significativas na infraestrutura e na atuação dos especialistas responsáveis pelo AEE, apontou que a comunidade escolar desconhece as necessidades específicas dos estudantes com surdocegueira e apresentou propostas para melhorar sua inclusão escolar, sugerindo ações a curto, médio e longo prazo.

Em suma, cada pesquisa elencada nesta revisão bibliográfica contribui de forma diferente e complementar para o entendimento da surdocegueira no contexto da escola regular. Os autores que abordam especificamente a surdocegueira congênita são Falkoski (2023), Mata (2022) e Machado (2020), o que evidencia a escassez de produções científicas nesta área. Há vários aspectos comuns que refletem os desafios e necessidades específicas enfrentados no processo de inclusão: importância do desenvolvimento da comunicação, necessidade de formação dos professores, uso de estratégias e recursos pedagógicos específicos, importância do profissional de apoio (instrutor mediador) e do professor especializado (professor de AEE). Esses estudiosos reconhecem que a inclusão de alunos com surdocegueira congênita é um grande desafio. Na visão deles, o sucesso da inclusão depende de um esforço coletivo,

envolvendo professores, professores de AEE, mediadores, e a própria estrutura escolar. Há caminhos para a promoção da inclusão desses estudantes, desde que as escolas estejam preparadas.

A surdocegueira adquirida é tema das pesquisas de Negrelli (2022), Galvão (2017), Cambuzzi (2013), Almeida (2015), Farias (2015). Para o estudante com esta deficiência, diante da provável perda progressiva da visão e audição, torna-se imprescindível uma adequação contínua tanto do ambiente escolar quanto das práticas pedagógicas. Muitos iniciam a vida escolar apresentando apenas uma das deficiências (visual ou auditiva) e, com a evolução da condição, precisam de novas estratégias educacionais. Cambuzzi (2013) e Galvão (2017) enfatizam que a perda gradual da visão e audição exige, por exemplo, mudança de fontes e uso de recursos táteis/manipuláveis. Sendo assim, o processo de inclusão destes estudantes demanda: formação continuada de professores, adequação de materiais e métodos de ensino, disponibilização de Tecnologias Assistivas (como lupas, entre outras), interação do estudante com o mundo ao seu redor e com o conteúdo escolar (o que depende da comunicação), presença do profissional de apoio (guia-intérprete), colaboração entre escola e família e suporte contínuo de profissionais especializados. Mais uma vez, a comunicação é considerada essencial para garantir o aprendizado. E o guia-intérprete, na mediação da comunicação, é um facilitador no processo de inclusão.

Em nossa análise, os estudos proporcionam algumas reflexões adicionais sobre as oportunidades para a real inclusão do estudante com surdocegueira. Muitas pesquisas exploram a perspectiva dos professores e especialistas (Falkoski, 2023; Mata, 2022; Negrelli, 2022; Machado, 2020; Almeida, 2015; Farias, 2015; Cambuzzi, 2013). No entanto, a inclusão não deve ser compreendida apenas do ponto de vista da estrutura escolar, mas também pela experiência subjetiva dos alunos e de seus familiares. Nesta direção, uma área que poderia ser mais estudada é a perspectiva dos próprios estudantes e das famílias. A inclusão não se limita ao que é oferecido pela escola, mas envolve, sobretudo, o modo como esses sujeitos se percebem pertencentes ao espaço escolar — ou não. Trata-se de um campo promissor para investigações futuras, que valorizem as vozes dos estudantes e de seus familiares no debate sobre práticas inclusivas.

Outra carência observada está na falta de sensibilização e na preparação da comunidade escolar como um todo — professores de disciplinas gerais, funcionários e outros alunos. A cultura da inclusão deve ser difundida para que a escola seja mais receptiva e acolhedora. Não

basta ter um professor especializado ou um mediador; a inclusão envolve a construção de um ambiente em que todos estejam disponíveis para interagir com a diversidade.

Outro fato é que muitos autores discutem a inclusão no âmbito acadêmico, raramente se debruçam sobre a participação do estudante com surdocegueira em atividades culturais, esportivas, recreativas e no convívio diário com outros colegas. No entanto, o pertencimento não deve acontecer apenas dentro da escola, mas também em atividades extracurriculares e nas interações sociais com seus pares, com vistas a romper o isolamento que ainda marca sua trajetória escolar.

De forma geral, observa-se que a surdocegueira no contexto da inclusão é pouco investigada no Brasil. Há uma grande carência na literatura de pesquisas que tratam da surdocegueira congênita e de práticas educacionais que potencializam o desenvolvimento de alunos com essa deficiência — especialmente daqueles que não se comunicam por meio de uma língua, seja oral ou de sinais. Nesses casos, como o de Vitor, a permanência na escola só se torna significativa quando acompanhada de uma proposta pedagógica intencional e estruturada, capaz de colocar seu desenvolvimento como horizonte central.

2 – FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente capítulo visa especificar o referencial teórico que serve de base para a compreensão dos fenômenos estudados nesta pesquisa. Ele apresenta aspectos do materialismo histórico dialético, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores com foco na linguagem e na percepção e do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 na cidade de Orsha, na Bielorrússia (região dominada pela Rússia). De família judia, com boas condições financeiras, estudou em uma escola particular na cidade de Gomel. Já na adolescência demonstrava interesse por arte e literatura. Ingressou no curso de Medicina, mas optou por estudar Direito na Universidade de Moscou. Também se graduou em História e Filosofia na Universidade do Povo de Shanjavsky. Concluiu os estudos em 1917 e retornou à Gomel, onde lecionou sobre temas da literatura, psicologia e pedagogia. Vigotski preocupou-se com a transformação social e política pós Revolução Russa.

Baseado nos trabalhos de Marx³⁰, o autor considerava que a Psicologia precisava de novas concepções. Ele escreveu muitos trabalhos deixando manuscritos, aulas, relatos e anotações com informações fabulosas, mas ficou doente e faleceu cedo, aos 38 anos de idade. Pesquisadores ao redor do mundo se dedicam a manter vivo seu legado, que continua a gerar resultados práticos e a influenciar uma possível transformação social. Apesar de suas ideias terem sido desenvolvidas há várias décadas, elas permanecem extremamente relevantes nos dias atuais.

De forma revolucionária, Vigotski (2000) estabelece uma crítica à divisão tradicional na psicologia entre abordagens objetivas (como o behaviorismo e a reflexologia) e subjetivas (psicologias introspectivas). Ambas, segundo ele, tratam o desenvolvimento psíquico de maneira reducionista. O método empírico/subjetivo envolve a observação e descrição de comportamentos e estados psíquicos isolados, sem a manipulação intencional de variáveis. Este método muitas vezes inclui técnicas como a introspecção e a observação naturalista. Já o método experimental/objetivo é centrado na manipulação e observação de estímulos e reações para provocar fenômenos psíquicos e estudar suas variáveis controladas.

O autor discute extensivamente a universalidade do método estímulo-resposta na pesquisa experimental. Neste tipo de investigação, o comportamento humano é estimulado para

³⁰ Marx buscava compreender a sociedade burguesa e o capitalismo.

se “estudar, investigar, analisar, descrever, comparar a resposta a um determinado estímulo, a reação que esse estímulo provoca” (Vigotski, 2000, p. 48). O foco está invariavelmente em provocar artificialmente o fenômeno sendo investigado (o comportamento) e analisar a correlação do estímulo-reação (método comum/único; base inalterada), embora os problemas de pesquisa e as técnicas utilizadas sejam diferentes. Esta é a tendência do behaviorismo e da reflexologia, por exemplo. Este esquema serve, então, para investigar as respostas humanas a diferentes estímulos, seja influenciando diretamente o comportamento ou a experiência vivida do indivíduo. A essência deste método reside em modificar o estímulo que provoca mudanças diretas no processo psíquico e registrar objetivamente as manifestações exteriores desses processos.

Contudo, Vigotski critica a aplicação de um esquema de estímulo-resposta e enfatiza a necessidade de compreender as reações e atividades psíquicas como estruturas complexas que não podem ser reduzidas a simples associações mecânicas de elementos. Em sua concepção, ambas abordagens — objetiva e subjetiva — tendem a ignorar o caráter histórico e cultural do desenvolvimento psíquico, focando em vez disso em processos biológicos/naturais/fisiológicos ou em estados psíquicos isolados, o que leva a uma compreensão descontextualizada dos fenômenos humanos.

Vigotski (2000), então, buscou uma psicologia que explicasse a existência objetiva dos fenômenos de forma não causal e dicotômica. Seu objetivo era superar concepções subjetivistas e procedimentos descritivos, estabelecendo nexos e relações entre os acontecimentos. Ele destaca a importância de abordar os processos psíquicos como estruturas integradas, em que os elementos são interdependentes e cada parte é definida pela estrutura do todo. Desta maneira, ele propôs uma nova psicologia a partir da filosofia do materialismo histórico e dialético. Desde sua concepção, a Teoria Histórico-Cultural tem sido amplamente aplicada e estudada em diversos campos, oferecendo novas perspectivas em estudos sobre o desenvolvimento humano.

Vigotski (2000) se ocupa, em seus estudos, da educação das pessoas. Para o autor, nas palavras de Pimenta e Caldas (2014):

Na época do nascimento, o organismo – aparato biológico – está estruturalmente formado, entretanto, ele ainda não está humanizado. [...] O desenvolvimento do homem parte de um aparato biológico, encontrando nas relações sociais os fatores humanizadores (Pimenta; Caldas, 2014, p. 181).

O ser humano foi capaz de ir além das funções psíquicas biologicamente determinadas e herdadas, construindo uma conduta organizada culturalmente (Oliveira, 1997). Buscando

compreender os problemas educacionais em sua complexidade, o autor se refere à aprendizagem e à educação escolar. Para ele, os processos de aprendizagem são marcados/influenciados por circunstâncias socioculturais (fenômenos coletivos). O papel da escola é a apropriação da experiência culturalmente acumulada. Seu objetivo é o desenvolvimento individual (psíquico) e social do sujeito, por meio de conteúdos e práticas pedagógicas. O impacto da escolarização (e suas influências culturais) no desenvolvimento de funções psíquicas mais elaboradas (modos particulares de pensamento, por exemplo) depende da qualidade das práticas educativas realizadas. Na sua concepção, não é possível haver práticas de escolarização universais e homogêneas (Rego, 2022).

No processo de humanização, é essencial que o homem (desde o momento em que nasce) se aproprie do produto do desenvolvimento histórico-humano: a cultura. Este fato provoca reflexões acerca do papel da escola. Nessa perspectiva, a atividade pedagógica tem a função de promover a apropriação de conhecimentos, por meio da apropriação da cultura, dos processos vivenciados historicamente na vida coletiva, em sociedade. Na apropriação de elementos culturais, o indivíduo desenvolve novos modos de ação que lhe possibilitam novas atividades, novas relações com o mundo, o que promove mudanças qualitativas em seu psiquismo.

Este capítulo teórico encontra-se subdividido em três seções que visam esclarecer os principais fundamentos da teoria: **1** – O materialismo histórico-dialético; **2** – O desenvolvimento das funções psíquicas superiores (com foco na linguagem e na percepção); **3** – O desenvolvimento da pessoa com deficiência. Estas seções examinam alguns conceitos centrais que explicam o desenvolvimento humano e fornecem bases sólidas para práticas que valorizam a interação social, ou seja, a colaboração, o diálogo e a construção conjunta do conhecimento.

2.1 – O materialismo histórico-dialético

Com base no materialismo histórico e dialético, Vigotski criou a teoria geral do desenvolvimento humano considerando as dimensões histórica, cultural e individual. Segundo a lei geral do desenvolvimento cultural de Vigotski (2000, p. 150), toda função psíquica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas (um acontecimento social). Dizendo de outra forma, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos”, primeiro no plano social (intersíquico) e depois no plano individual (intrapíquico).

Esta lei reflete a importância do coletivo como espaço no qual as relações sociais são a base para a formação das funções psíquicas superiores.

Em seus estudos sobre a gênese dos fenômenos psíquicos na trama concreta das relações sociais, Vigotski (2000, p. 33) demarca a implacável relação entre o sujeito e a sociedade. Para ele, a pessoa é “um agregado de relações sociais corporificadas em um indivíduo”. Sua tese defende a constituição social e cultural dos indivíduos. Rego (2022), com base no autor, afirma que o ser humano é inteiro e complexo, constituído na interação com o meio e nas relações sociais, transformando-se e sendo transformado na e pela cultura. A mesma autora ainda discorre que o indivíduo se constitui em contextos socioculturais, organizados coletivamente, diante de condições concretas e materiais de existência. Em sua totalidade e historicidade, e na relação singular com a sociedade, o indivíduo articula dialeticamente aspectos externos (sociais/culturais/objetivos) com internos (psíquicos/subjetivos). Sua configuração individual é uma unidade do diverso, uma síntese de múltiplas e contraditórias determinações.

O materialismo histórico e dialético é, ao mesmo tempo, uma teoria do conhecimento e um método de investigação. O materialismo compreende o mundo como essencialmente material, considerando a matéria como base primária da realidade e a consciência como sua decorrência (ou seja, secundária). A realidade, portanto, não é estática, mas transformada pela ação humana. Já o termo ‘histórico’ remete à construção social e histórica dos modos de produção e das formas de vida. Isto é, à internalização de atividades coletivas historicamente desenvolvidas/produzidas (que não estão dadas ou prontas). Dessa maneira, na pesquisa com base no materialismo histórico e dialético, o pesquisador avalia o objeto de estudo em sua historicidade. Por fim, o termo ‘dialético’ concerne a um fenômeno contextualizado e relacionado a outros e à contradição (uma ação se opõe a outra). No método dialético, a objetividade e subjetividade são dinâmicas (Pino Sirgado, 2000; Will Ludwig, 2014).

É nesse horizonte que Vigotski (2000) desenvolve seu pensamento, pois considera a natureza contraditória e conflituosa do desenvolvimento humano. A realidade é marcada por conflitos, em que cada mudança qualitativa é o resultado de tensões internas. A dialética não é apenas uma ferramenta teórica, mas um método que busca compreender como as contradições internas levam o fenômeno, em transformação e evolução contínuas, a novas qualidades e estados. Os processos psíquicos não são elementos isolados, mas resultados de conflitos e resoluções contínuos, que entram em ação de forma integrada. Eles constituem uma totalidade considerada um sistema dinâmico e interconectado que funciona em situações reais de vida e se transforma ao longo do tempo.

A história e a dialética são fundamentos metodológicos centrais na Teoria Histórico-Cultural, pois permitem compreender os processos psíquicos como dinâmicos e em constante transformação. Para Vigotski (2000), estudar o fenômeno historicamente significa considerá-lo em constante movimento e desenvolvimento, na direção da sua essência. Essa perspectiva exige que o pesquisador vá além da observação do estado atual, considerando as trajetórias de desenvolvimento dos sujeitos de pesquisa e as influências culturais e históricas que moldaram essas experiências. Isso requer uma abordagem dinâmica, que considere a temporalidade e a mudança como aspectos centrais dos fenômenos estudados. O autor critica abordagens que focam apenas no presente, ignorando como as condições passadas influenciam o estado atual dos indivíduos e da sociedade.

De acordo com Martins e Lavoura (2018), o método histórico-dialético enfatiza a captura da realidade em sua totalidade, movimento e contradições internas. O objetivo é alcançar uma compreensão profunda dos fenômenos investigados. Para isso, considera as complexas e múltiplas determinações e relações que compõem o objeto de estudo e comportam sua existência objetiva. Esse método busca entender e explicar os fenômenos a partir de suas condições estruturais e transformações históricas particulares.

O desenvolvimento humano/psíquico, então, é impulsionado por contradições, consideradas forças motrizes nesse processo. Um exemplo disso é a discrepância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou colega mais capaz — a chamada zona de desenvolvimento proximal. Essa contradição promove o aprendizado e o desenvolvimento. A perspectiva dialética, portanto, propõe olhar para os fenômenos além do seu estado atual, considerando como eles se desenvolveram ao longo do tempo. Trata-se de olhar para além das aparências superficiais e buscar as relações dinâmicas e as contradições subjacentes que definem o objeto de estudo (Vigotski, 2000). Assim sendo, a dialética é um fundamento da Teoria Histórico-Cultural, pois estrutura o desenvolvimento individual (do sujeito humano) a partir das condições históricas e culturais nas quais ele ocorre.

Martins e Lavoura (2018) explicam que as dimensões ontológica e epistemológica são conceitos fundamentais e interligados no materialismo histórico-dialético. A ontologia se refere ao estudo do ser, das características da realidade, o que envolve compreender os objetos e fenômenos como eles realmente são. Já a epistemologia trata de como os seres humanos podem compreender e explicar essa realidade. Isso inclui os métodos, validade, e limites do conhecimento humano. Essa relação reflete uma abordagem dinâmica na qual a teoria (epistemologia) tenta refletir e explicar a prática e a realidade (ontologia). Assim, o método de

materialismo histórico-dialético orienta a investigação científica na direção da totalidade, busca a compreensão e explicação da realidade concreta, destacando a importância de superar dicotomias como quantitativo versus qualitativo e subjetividade versus objetividade.

É importante destacar que a pesquisa com base no método histórico-dialético envolve uma relação dinâmica entre o sujeito investigador e o objeto/fenômeno investigado, de modo que o sujeito deve ir além da aparência imediata para identificar os processos subjacentes ao objeto de estudo. Dito de outra maneira, o investigador deve buscar compreender a essência do fenômeno estudado, a sua lógica interna de funcionamento.

No processo de pesquisa, o conhecimento científico é essencialmente teórico, pois o conhecimento do objeto é alcançado por meio da reconstrução teórica do movimento real do objeto investigado (daquilo que se passa na realidade efetiva) no plano do pensamento. Ou seja, o objeto de estudo é teoricamente fundamentado para ser profundamente compreendido pelo investigador por meio da “decodificação abstrata sobre a realidade concreta” em um processo histórico e dinâmico. Há o que é da ordem da realidade (aquilo que é propriedade do fenômeno investigado) e o que é da ordem do pensamento (aquilo que se constitui como o conhecimento operado pelo sujeito investigador) (Martins e Lavoura, 2018, p. 225).

Segundo Marx (2011), o conhecimento científico, se desenvolve do abstrato em direção ao concreto — um movimento dialético que vai do pensamento, da teoria à realidade e suas contradições e tensões. A abstração, que podemos chamar de conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos — unidades mínimas de análise — constitui a totalidade de um objeto ou fenômeno em um “movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente” (Martins e Lavoura, 2018, p. 227). A totalidade determina e é determinada por cada elemento que a constitui.

Nessa perspectiva Vigotski (1991) sugere que a análise científica deve ser focada em unidades de análise que mantenham as propriedades essenciais do todo. Estas unidades diferem de elementos simples porque possuem as características dinâmicas e complexas dos fenômenos estudados, sendo consideradas os componentes primários do fenômeno, mantendo a integridade e a totalidade do sistema em que estão inseridas. Devem ser escolhidas de modo que não reduzam os fenômenos a elementos isolados e desconectados. Uma unidade de análise adequada deve capturar a essência do fenômeno psíquico, mantendo suas propriedades integrais e sua funcionalidade dentro do sistema psíquico maior (dentro de um todo maior). Ela deve ser capaz de revelar como diferentes aspectos de um fenômeno estão inter-relacionados e como eles operam dentro do contexto de sistemas mais amplos. Isto é crucial para abordar questões

sobre o desenvolvimento humano de uma maneira que reconheça a interdependência entre os aspectos individuais e sociais. A fala, por exemplo, é uma unidade de análise que permite compreender, simultaneamente, seus aspectos biológicos, sociais e culturais — evidenciando a articulação entre linguagem, comunicação e mediação cultural (Vigotski 2000).

A relação entre problema, método e técnicas de investigação é inseparável e crucial no processo de pesquisa baseado na Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2000) defende que mudanças na concepção de um problema exigem adaptações correspondentes no método de investigação, ou seja, o método precisa ser adequado ao problema. Em suas palavras, “toda abordagem fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de pesquisa mantêm uma relação muito estreita”³¹ (Vigotski, 2000, p. 47). Dessa maneira, o objeto de pesquisa e o método são profundamente interligados, influenciando-se mutuamente.

Zanella et al. (2007) destacam que o desenvolvimento do problema e do método avançam juntos. Um método adequado deve refletir a natureza do objeto investigado, assegurando assim que o processo de investigação seja válido e relevante. As escolhas metodológicas, então, podem e devem ser ajustadas de acordo com as especificidades do problema de pesquisa, diante da importância de um alinhamento coerente entre o que se investiga, como se investiga e os instrumentos utilizados na investigação.

No processo de transformação do comportamento, ou seja, no processo de desenvolvimento cultural, “a busca pelo método torna-se uma das tarefas de maior importância da investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da pesquisa”³². O autor declara ainda que “a total revelação do método deverá ser o objetivo de todo o trabalho em seu conjunto”³³; isto é: o método se mostra no desenrolar da investigação (Vigotski, 2000, p. 47). Assim sendo, o método não se constitui apenas uma ferramenta para produção de dados, mas é uma parte integral do resultado da pesquisa.

No processo de investigação do comportamento humano, Vigotski (2000) defende a análise do processo ao invés do objeto/produto. Valendo-se deste princípio, ele critica a abordagem tradicional de analisar fenômenos psíquicos como produto acabado. Para ele, os

³¹ Trecho na língua original: “todo planteamiento fundamentalmente nuevo de los problemas científicos, conduce inevitablemente a nuevos métodos y técnicas de investigación. El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha” (Vigotski, 2000, p. 47).

³² Trecho na língua original: “la búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. (Vigotski, 2000, p. 47).

³³ Trecho na língua original: “La total revelación del método deberá ser el objetivo de toda la obra en su conjunto” (Vigotski, 2000, p. 47).

processos psíquicos devem ser entendidos como produtos de desdobramento histórico, que mudam ou se transformam ao longo do tempo. Desta maneira, o psiquismo do indivíduo — a linguagem, a memória, o pensamento, entre outras funções — é constituído e transformado por experiências culturais e históricas ao longo do tempo. Zanella et al. (2007, p. 29) afirmam que o indivíduo se constitui no movimento histórico na medida em que se apropria de forma singular de aspectos da realidade “que se apresentam como sínteses que contemplam aquilo que é passado no que é presente”. Conhecer a história de um fenômeno permite não só compreender suas manifestações atuais e desenvolvimento ao longo do tempo, mas também suas possibilidades de manifestações futuras. Segundo os autores, os processos que constituem o sujeito:

[...] se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser (Zanella et al., 2007, p. 29).

Em seus estudos, Vigotski (2000) aborda a importância do princípio da análise genotípica ao invés de fenotípica. Enquanto esta se limita às manifestações externas e visíveis dos fenômenos psíquicos, aquela busca compreender suas origens, transformações e trajetórias históricas.

A perspectiva genotípica está diretamente vinculada ao desenvolvimento cultural e social das funções psíquicas superiores. Como essas funções se constituem a partir da internalização de práticas e ferramentas mediadas historicamente, sua compreensão requer uma análise da sua gênese e do caminho que percorrem até se tornarem manifestações concretas.

Essa abordagem é especialmente útil para estudar processos complexos como o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da memória, pois considera não apenas o que se observa, mas os fatores internos e contextuais que sustentam essas expressões.

Ao privilegiar essa análise mais profunda, os pesquisadores podem desenvolver intervenções educacionais mais eficazes, baseadas no entendimento profundo das origens dos processos psíquicos que desejam transformar. Isto se dá em contraste com a análise fenotípica, que foca apenas nas manifestações externas e visíveis (os fenótipos). Vigotski (2000) contesta as abordagens fenotípicas por serem superficiais e por não conseguirem explicar os processos internos que geram os fenômenos observados. Segundo ele, esse tipo de análise tende a estagnar

no descritivo, não alcançando um entendimento profundo das causas subjacentes ou da dinâmica dos processos psíquicos.

A relação entre o singular e o coletivo possui implicações metodológicas. Vigotski, (2000) argumenta que a dialética se refere à relação entre o social e o individual. Ele vê o ser humano como fundamentalmente histórico e cultural, manifestando-se como uma expressão singular de um conjunto amplo de relações sociais. As funções psíquicas superiores do indivíduo se originam nessas relações. Ou seja, o que é inicialmente externo (social) torna-se interno (individual) através do processo de internalização. O desenvolvimento é a própria internalização das relações sociais em funções psíquicas. Esta transformação de processos intersíquicos (entre pessoas) em intrapsíquicos (dentro de uma pessoa) é essencialmente dialética.

Sendo assim, essa abordagem se contrapõe às perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto. A tarefa principal do investigador é mostrar como aquilo que é individual se desenvolve dentro de um ambiente coletivo, e não apenas como o indivíduo se comporta isoladamente. Deve-se focar na maneira como as estruturas sociais e culturais implicam no desenvolvimento psíquico. Essa perspectiva difere das teorias que consideram o desenvolvimento psíquico como um fenômeno primariamente biológico ou individual. Entender o “como” e o “porquê” do desenvolvimento de certas funções psíquicas exige um olhar para a história e a cultura que constituíram essas funções.

Segundo Martins e Lavoura (2018), a relação singular-particular-universal é fundamental para a análise científica e dialética da realidade, evitando a compreensão dicotômica do objeto. A singularidade refere-se ao específico, ao individual, e é vista como a expressão imediata de um fenômeno. É a representação inicial e concreta do objeto de estudo, que serve como ponto de partida para uma investigação mais profunda. A particularidade é a mediação entre o singular (específico) e o universal (geral), representada pelas características que definem e diferenciam o fenômeno em um contexto mais amplo — no âmbito da sociedade — o que possibilita uma compreensão mais dinâmica e menos estática do fenômeno. A universalidade envolve a totalidade e as leis gerais sociais e naturais mais amplas que governam os fenômenos, abrangendo a complexidade e as conexões internas que definem sua essência ao longo do tempo e do espaço.

Para Oliveira (2005, p. 26) “[...] a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação”. Bernardes (2012) assinala a falta de condições necessárias

— relativas à estrutura social contemporânea — para a formação de indivíduos singulares, que possam se apropriar das elaborações humanas historicamente construídas pelos homens. Para a autora, neste distanciamento entre as características universais e singulares:

[...] os indivíduos não conseguem usufruir das condições universais possibilitadas pela evolução do gênero humano em geral, ficando restritos às condições particulares possibilitadas na vida em sociedade. Desta forma, as condições criadas nas particularidades da vida em sociedade passam a assumir a condição de máximas possibilidades para o desenvolvimento humano, sem que sejam consideradas as reais potencialidades do humano como ser genérico, universal (Bernardes, 2012, p. 22).

Outro aspecto discutido por Vigotski (1991) é a análise de significados e sentidos como um elemento central na investigação dentro da perspectiva histórico-cultural, enquanto expressão dialética dos planos singular e coletivo. O autor via a linguagem como um meio pelo qual o pensamento se desenvolve e é expresso, dando ênfase na interação entre significados e sentidos dentro do contexto cultural e social em que os indivíduos estão inseridos. Sua abordagem sobre sentidos envolve um processo dialético em que o pensamento e a linguagem são interdependentes e se influenciam mutuamente. Os sentidos ajudam a formar o pensamento à medida que são expressos através da linguagem, e a linguagem, por sua vez, é moldada pelo modo como os indivíduos pensam e sentem.

Vigotski (1991) explica que os significados são relativamente estáveis e compartilhados dentro de uma cultura, enquanto os sentidos são pessoais e subjetivos, variando significativamente entre os indivíduos. O sentido de uma palavra engloba uma gama mais ampla de associações e conotações psíquicas evocadas na mente de um indivíduo quando a palavra é usada. Discorrendo sobre a interação entre pensamento e fala, o autor afirma que “o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa” (Vigotski, 1991, p. 333).

Os sentidos são fundamentais para entender como as pessoas interpretam e dão significado ao mundo ao seu redor. Eles são importantes para a comunicação eficiente, pois permitem que os indivíduos expressem e compreendam nuances que os significados padrão das palavras podem não cobrir completamente. Isso se deve à sua capacidade de capturar a complexidade das experiências humanas e a profundidade dos processos psíquicos. Analisá-los permite aos pesquisadores acessarem não apenas o que é comunicado explicitamente, mas

também o rico subtexto de pensamentos, sentimentos e experiências culturais que moldam a comunicação.

A ênfase de Vigotski (1991) no conceito de sentido tem implicações metodológicas significativas. Ele propõe que os métodos de pesquisa devem ser sensíveis às variações individuais e contextuais dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências. Além disso, ressalta a importância de abordagens capazes de apreender tanto o conteúdo explícito quanto o implícito nas interações humanas. A busca pelos sentidos ajuda a desvendar as camadas mais profundas das atividades subjetivas, promovendo uma compreensão mais integrada do desenvolvimento humano.

Na concepção de Vigotski (2000), a compreensão dos processos psíquicos humanos mais simples requer o entendimento dos mais complexos. Esse desafio metodológico exige mostrar como o “grande” se manifesta no “pequeno”, ou seja, como a realidade social é reconstituída e objetivada em cada pessoa. A relação entre partes e totalidade é central: os fragmentos não existem isoladamente, mas em conexão com o sistema como um todo e são por ele determinados. A análise que isola elementos pode reduzir o fenômeno a uma visão equivocada, levando à perda da compreensão tanto das partes quanto da totalidade. O foco, então, deve estar na complexidade das relações.

Dessa maneira, o pesquisador deve conhecer os movimentos do sujeito nas relações que estabelece e as condições em que estas se dão. Esse enfoque implica evita simplificações e busca uma compreensão integral dos fenômenos, considerando a articulação entre coletivo e singular e vice-versa. Isso exige uma metodologia que reconheça a interdependência dos fenômenos e a constituição mútua de sujeitos e sociedade (Zanella et al., 2007).

Vigotski (2000) também critica a contraposição entre tarefas descritivas e explicativas na pesquisa. De acordo com ele, descrever comportamentos não proporciona um entendimento significativo dos processos psíquicos. É necessário investigar os mecanismos que os sustentam: fatores sociais, culturais, históricos e biológicos que moldam o desenvolvimento. A análise completa, portanto, deve integrar tanto as descrições quanto as explicações, utilizando-as de forma complementar para construir uma compreensão mais robusta dos fenômenos psíquicos investigados. Isso implica em não apenas observar o que é evidente, mas também investigar as estruturas ocultas e os processos dinâmicos que sustentam os fenômenos observados, o que envolve compreender as bases subjacentes e as relações causais entre eles. A abordagem dialética é particularmente adequada para alcançar esse equilíbrio, ao considerar as contradições internas e sua evolução ao longo do tempo. Ao focar na integração das tarefas descritivas e

explicativas, ele busca promover uma compreensão mais profunda e cientificamente fundamentada dos aspectos humanos.

No âmbito da presente pesquisa, a explicação da realidade acontece ao tomarmos narrativas escritas como objeto de análise, enquanto eu atuava como professora instrutora mediadora. Esses registros contêm relatos das relações de Vitor na escola e é para eles que vamos olhar, como pesquisadoras, neste estudo.

2.2 – O desenvolvimento das funções psíquicas superiores

A gênese (ou a origem) das funções psíquicas superiores é discutida por Vigotski (2000). O autor estudou as funções psíquicas em uma perspectiva mais dinâmica (não isolada), como processos históricos e culturais, na direção de transcender as limitações das abordagens tradicionais da psicologia. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano é marcado pela história e pela evolução das práticas culturais³⁴ e sociais. Essa percepção posiciona, então, a cultura e a interação social como forças centrais na construção das capacidades intelectuais mais evoluídas. Com isso, a forma de organização dos indivíduos na sociedade, ou seja, as estruturas sociais (coletivas) e as práticas culturais constituem o desenvolvimento intelectual e comportamental dos indivíduos, influenciando e transformando suas condutas/personalidades.

Ao distinguir as funções biológicas elementares das funções psíquicas superiores, Vigotski (2000) não opõe o natural ao cultural, mas busca evitar o reducionismo naturalista. Para ele, o homem constitui-se simultaneamente por dimensões biológicas (naturais) e sociais. As funções psíquicas elementares/naturais têm origem biológica (inatas), comuns também a outros animais e se manifestam por meio de ações reflexas, condicionadas, mecânicas ou processos de associações simples entre eventos, sem intencionalidades, baseados na relação estímulo–resposta.

Já as funções superiores são de ordem cultural e emergem nas interações sociais. Estão associadas ao uso da linguagem, à representação simbólica e pensamento abstrato, memória, atenção e lembrança voluntária, intencionalidade, imaginação, capacidade de planejar, estabelecimento de relações, elaboração conceitual, raciocínio dedutivo. Essas ações são racionais, planejadas, conscientes, com significados, que redimensionam o desenvolvimento

³⁴ A cultura é social. “A cultura é um produto da vida social”. “O problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento” (Vigotski, 2000, p. 151).

humano, provocando e influenciando novas funções e elaborações (Vigotski, 2000). Compreender a gênese das funções superiores exige estudar o desenvolvimento do comportamento em todas as suas fases, desde as formas mais elementares até as complexas.

Segundo o autor, as funções psíquicas superiores não são inatas. Elas são construídas socialmente através da interação cultural e se desenvolvem/transformam a partir das funções elementares (de base biológica), pela mediação do ambiente social e cultural. Sua evolução ocorre por meio da mediação da linguagem, signos e ferramentas culturais — elementos essenciais para que o indivíduo domine e organize os próprios processos psíquicos.

Neste estudo, damos relevância à linguagem e à percepção enquanto funções psíquicas.

2.2.1 – A linguagem

A linguagem é um processo interpessoal (verbal) pelo qual a criança faz parte de um contexto social, entende o outro e é entendida (relewa o papel do outro). Como sistema de signos criado pelo ser humano, possibilita um mundo de significados e sentidos e, conseqüentemente, a elaboração de conceitos a compreensão das coisas e a organização do pensamento.

Mais do que uma ferramenta de comunicação, a linguagem atua na mediação das experiências humanas, regulando os processos psíquicos e contribuindo para a constituição da subjetividade. Os significados produzidos nas relações socioculturais são progressivamente internalizados, tornando-se elementos individuais/particulares. Assim, o desenvolvimento da linguagem decorre da apropriação de signos na relação com o outro, provocando mudanças cruciais no comportamento humano. Segundo Pino (2010), a significação permite a passagem do plano social para o plano pessoal, afetando o homem e a realização da sua própria atividade.

Vigotski (2001) afirma que linguagem e pensamento constituem uma unidade indissociável — não há um sem o outro. A linguagem, nesse sentido, não é apenas um instrumento de interação, mas um meio de pensar. Ao ser internalizada, permite ao indivíduo, representar mentalmente objetos, eventos e pessoas, tornando-se parte essencial das funções psíquicas superiores.

Compreender a produção de signos e o princípio da significação na conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores é essencial. Em 1930, Vigotski (2000) introduziu o conceito de instrumentos psicológicos; no ano seguinte, ao escrever *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, passou a usar o termo “signo” em lugar de “instrumento psicológico” (Vigotski, 1995). Sobre o papel dos sistemas de signos no desenvolvimento do psiquismo humano, ele escreve:

De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. [...] No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios das conexões psicológicas são, por sua própria natureza e função, signos, isto é, estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (Vigotski, 1995, p. 83 e 85).

Para Vigotski (2000), o comportamento não se resolve na relação estímulo-resposta (comportamento elementar), em uma abordagem mecanicista. Entre esses dois polos há um elemento mediador: o signo — um recurso de natureza não orgânica (ou seja, recurso de caráter artificial criado pelo homem). É por meio dele que os processos psíquicos superiores são constituídos, regulados e desenvolvidos.

No contexto social, esses signos (palavra, conceito, e outros sistemas simbólicos) operam como ponte entre o universo objetivo e o subjetivo, entre as relações interpessoais e intrapessoais (processo de internalização e apropriação cultural que consiste na conversão daquilo que é social em privado, conversão esta que é um processo reversível). Tal movimento, como destaca Pino Sirgado (2000), é reversível: os signos (a língua, a escrita, entre outras produções culturais) regulam tanto a atividade externa (mundo público) quanto a interna (a consciência/mundo privado). Assim, o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social. Os signos agem sobre o indivíduo, como instrumentos da linguagem e do pensamento, e suscitam o aparecimento de novas estruturas intelectuais, de forma dinâmica, sempre em movimento.

Vigotski (2007) trata da dimensão sîgnica como mediação semiótica: ação dos sistemas de signos na constituição da atividade psíquica humana. A relação do homem com o mundo físico e social não é direta, mas mediada por ferramentas simbólicas — que tornam possível pensar, falar, sentir, lembrar, sonhar. Os mecanismos mediadores das relações humanas com o mundo envolvem a criação de instrumentos técnicos (que regulam ações sobre objetos) e sistemas de signos (regulam ações sobre o psiquismo) que servem para conhecer e transformar o mundo, para comunicar experiências e desenvolver novas funções psíquicas. Trata-se de uma dupla mediação: técnica e semiótica.

O desenvolvimento humano é resultado do trabalho, entendido no sentido de “obra”, colocado entre o homem e a natureza. A atividade do trabalho implica em uma dupla produção: dos objetos culturais e da humanização do homem. Em um processo análogo ao trabalho, o

signo e as ferramentas/instrumentos apresentam em comum sua função mediadora (são criação do homem, fazem parte da cultura), mas divergem entre eles:

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade; a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar determinadas mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica; é meio do qual se vale o homem para influir psicologicamente, seja na sua própria conduta seja nas dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (Vigotski, 1983, p. 94).

Os instrumentos técnicos, produzidos para agir na realidade material, conduzem e ampliam a atividade humana (de trabalho) sobre a natureza (ou objeto), transformando-a, provocando mudanças externas, — por exemplo, usar uma pá para cavar um buraco (Pino Sirgado, 2000). Entretanto, segundo Vigotski (2007), o homem transforma-se junto com a transformação da natureza da qual ele faz parte. Assim, o uso de instrumentos técnicos promove a transição para a operação de novas funções psíquicas superiores.

Os signos, em oposição aos instrumentos técnicos, são mediadores psicológicos que se orientam internamente. Seu papel é representar a realidade, operando entre o homem e o mundo, fazendo emergir um universo de significação. Esses sistemas, elaborados pelos grupos humanos, dão sentido ao mundo, operam no campo da consciência, permitem ao homem lidar com os objetos, mesmo quando estes estão ausentes, e dominar seu comportamento por meio de atividades voluntárias e intencionais (Vigotski, 2007). Como destaca Rego (2022, p. 4) eles permitem ao ser humano “atribuir significação às coisas e às suas ações, compartilhando seus conhecimentos e experiências com os outros”. É por meio desses recursos simbólicos que se torna possível “transformar e aprender sobre o mundo, comunicar as suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas”.

O homem, então, no processo de socialização, abandona o estado de natureza e entra no estado da cultura. Com isso, desenvolve novas habilidades e conhecimentos, criando e usando instrumentos, organizando suas ações, se comunicando de forma eficiente e cooperando socialmente. Ele se distancia dos sinais naturais — como marcas, pistas e indícios sensoriais (por exemplo, os *quipus* utilizados por povos indígenas para estimular a memória, registrar informações, enviar comunicados, calcular) — que guardam uma relação direta com o objeto e funcionam como instrumentos externos. Embora artificiais, esses sinais ainda operam no plano “sensível” e material (som, imagem etc.) que, na lógica da evolução, precedem os sistemas de signos (Pino Sirgado, 2000).

Segundo Vigotski e Luria (1996), o homem se distancia destes sinais artificiais, pois agora ele realiza atividade mental semiótica (produção simbólica/imaginária), constituindo as funções psíquicas simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade, em um processo de humanização (de incorporação/internalização da cultura).

A criança não constrói ou cria os signos que utiliza para se comunicar, tampouco escolhe livremente seus significados. Ela os assimila no processo de interação com os adultos, compreendendo o que lhe é transmitido pela fala alheia. Nesse processo, os enunciados do outro têm um papel decisivo na formação da consciência infantil. A palavra, enquanto signo privilegiado, é carregada de significados previamente convencionados que são apresentados à criança no processo de comunicação verbal com os adultos.

No que diz respeito à aquisição da fala (linguagem verbal), Vigotski, (2001) elenca três estágios do discurso: exterior, egocêntrico e interior. A fala exterior representa o início do desenvolvimento da linguagem, a própria interação verbal. O segundo movimento, por sua vez, é uma etapa transitória na evolução da fala exterior (oral) para a fala ou discurso interior, quando a criança está transformando formas sociais de comportamento em formas psíquicas internas, evoluindo seu pensamento. Já na fala ou discurso interior, o pensamento é intencional, puro de significados. A criança pensa sobre as palavras, em vez de pronunciá-las. A compreensão dos significados pressupõe um movimento do plano externo da linguagem para o plano interno, enquanto o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior. A vocalização é consequência da linguagem interior. Conforme esses pressupostos, o desenvolvimento da linguagem não é um processo automático e natural. A linguagem desenvolve-se nas relações com os outros, no compartilhamento de significados, sendo os significados apropriados de fora (da cultura) para dentro, do outro para si.

Ao discutir a vinculação entre pensamento e palavra, Vigotski (2001), salienta que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. O significado é o que transforma a palavra em veículo de pensamento — trata-se de um conceito, um ato cognitivo que abarca uma classe de objetos, e não apenas uma referência isolada. Esse significado da palavra (ou do sinal tátil para a pessoa com surdocegueira) é público, socialmente compartilhável, estável, convencional. É uma construção social (sócio histórica). À discussão acerca do significado, Vigotski (2003) agrega a ideia de sentido. O sentido se refere à soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência (é fluído, dinâmico-contextual). Ele não é o mesmo para diferentes sujeitos na mesma situação. É construído por meio de

lembranças, vivências, percepções únicas e singulares que emergem na consciência de cada pessoa.

Ainda que Vigotski (2001) discuta sobre a palavra como forma verbal e convencional de linguagem (como signo), é fundamental destacar que a ela se dá por meio de diferentes sistemas simbólicos, e não especificamente/somente da fala/do uso da palavra. A linguagem abrange um amplo conjunto de recursos verbais e não verbais que o ser humano usa para expressar ideias, sentimentos, desejos, reflexões e vontades como: movimentos, gestos, sons, imagens, objetos, fala, escrita, sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sinais táteis, entre outros.

Esses diferentes sistemas mediadores (não restritos a signos linguísticos tradicionais) são construídos socialmente ao longo da história e veiculam significados relativamente estáveis. Como já dito, sua internalização e desenvolvimento dependem da inserção do indivíduo na cultura e em práticas sociais/coletivas. Para Vigotski (2000), o coletivo não apenas enriquece ou modifica funções já existentes no indivíduo, mas cria funções psíquicas superiores a partir de interações sociais, internalizadas pela criança e transformadas em elaborações individuais.

O contexto coletivo, em que as pessoas compartilham experiências, ideias e práticas por meio da imitação, diálogo e cooperação (de acordo com a cultura e o período histórico), constitui a fonte da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Ele promove um avanço das funções que as pessoas ainda não dominam sozinhas, por meio do apoio e da orientação de pessoas mais experientes. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ilustra esse processo: trata-se do intervalo entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros (como professores, colegas ou cuidadores) (Vigotski, 2000). O coletivo, na visão do autor, não é apenas um contexto onde o desenvolvimento ocorre, mas o principal motor do desenvolvimento humano, da construção da individualidade, consciência e personalidade.

Vigotski (2000) explica sobre a transição da vida natural para a vida cultural a partir da aquisição das diversas funções psíquicas. Desde o nascimento, a criança estabelece uma relação com o mundo externo e os outros por meio de ferramentas. O desenvolvimento cultural primário se inicia com o domínio de instrumentos simples, como o uso das mãos e do corpo para agir sobre objetos — ainda sem o uso da linguagem. Nessa fase, há uma conjunção do mundo pessoal da criança e do mundo externo objetivo marcada pela exploração sensorial e remota.

O homem tem suas possibilidades de ação/atividade ampliadas graças ao auxílio de ferramentas e seu sistema natural composto pelas mãos, olhos e ouvidos (órgãos determinantes) que lhe possibilitam conhecer o mundo externo. Em pouco tempo, a criança passa do agir sobre

as coisas/objetos externos (tocar e agarrar por meio dos órgãos sensoriais) ao uso de recursos simbólicos, marcando o início das reações sociais mediadas. Gestos, olhares, sorrisos e sons dirigidos ao adulto funcionam como ferramentas iniciais de comunicação. É por meio dessas interações que se estabelece a base para o desenvolvimento de funções sociais mais complexas, inaugurando o processo de internalização e, com ele, o desenvolvimento cultural.

Os sentidos (físicos/orgânicos), em consonância com as necessidades e os prazeres primitivos, chamam a atenção da criança para os objetos — uma etapa marcada pela realidade natural ou biológica, precedendo o estado de cultura. Nesse primeiro momento, o gesto ou ação da criança existe como um dado natural. No entanto, quando esse gesto passa a ter um significado para o outro, ocorre um deslocamento: aquilo que era puramente orgânico ganha valor simbólico. A significação atribuída pelos demais transforma-se em referência para o próprio sujeito. É assim que se inicia a constituição cultural do indivíduo, pela apropriação de sentidos produzidos nas interações sociais. Um exemplo é o ato de apontar: ele só adquire significação comunicativa quando é reconhecido e interpretado pelo outro, sendo, portanto, mediado pela “palavra do outro” (Sirgado Pino, 2000). Acreditamos que no processo de internalização de significados sociais, que deveria ter sido produzido/mediado por signos e pelos outros, mas não foi, que Vitor teve sua constituição afetada.

Segundo Vigotski (2000), quando significados que provém dos gestos passam a ser atribuídos a objetos (desenvolvimento do signo), a criança alcança a concepção de mundo. É deste movimento que deriva a internalização da linguagem. O gesto/movimento indicativo dirigido a um objetivo, começa a cumprir no ser humano, graças ao meio social, uma nova função e torna-se uma forma cultural de comportamento. O significado inicial provém do gesto/da indicação da criança, no entanto, o significado é dado no processo de comunicação com o adulto, na relação com o outro, sendo apropriado de fora (da cultura) para dentro, do outro para si. Aquilo que é significativo para o outro torna-se significativo para o indivíduo (Sirgado Pino, 2000; Vigotski, 2001).

Para Sirgado Pino (2000) o que se internaliza não a coisa, o objeto ou o signo em si, mas o sentido que o outro atribui a eles — é essa significação compartilhada que estrutura a identidade e a consciência do sujeito. A constituição do *eu* acontece na relação com o *outro*, numa dinâmica em que as interações sociais se transformam em processos internos. No processo de internalização, o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social, havendo uma constante mudança e produção de sentidos em uma cadeia de

significação — reinterpretação/ressignificação — nos processos dialógicos (negociação/flutuação de sentidos).

No caso de Vitor, esse processo foi interrompido. Ele não teve acesso aos significados dos objetos provenientes dos gestos dos outros (do meio social) enquanto forma cultural de comportamento. As pessoas de seu convívio não tinham conhecimento acerca das possibilidades de mediação para além da palavra. Houve um investimento e insistência para que ele “ouvisse” e desenvolvesse a fala por meio do implante coclear (foco na correção do plano sensorial), o que não aconteceu. Por fim, no decorrer da sua vida (em seu processo histórico), Vitor não teve acesso a outros caminhos que lhe fossem acessíveis no acesso à informação, à cultura, ou seja, à significação (linguagem).

Com base em Sirgado Pino (2000) e Vigotski (2000), acreditamos que Vitor, na sua relação sensorial com o mundo ao seu redor, tenha indicado por meio de gestos e ações seu interesse por objetos (concretos). No decorrer da sua vida, devido ao cerceamento do mundo, ele pode ter minimizado a produção de gestos indicativos. Porém, o aspecto mais importante aqui reside no fato de que seus gestos e movimentos indicativos dirigidos a um objeto não se tornaram formas culturais de comportamento devido à falta de significação que o objeto adquire a partir do gesto do outro, de fora (da cultura) para dentro, na comunicação com o adulto. A relação do outro/do adulto com Vitor (o que o *outro* da relação tem para o *eu*) foi absolutamente restrita (ou corrompida, modificada), o que afetou completamente a sua constituição e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Na ausência de processos dialógicos e de negociação, criou-se uma situação na qual os comportamentos (individuais) de Vitor produzem sentidos deturpados na relação com o meio social.

2.2.2 – A percepção

A atividade psíquica humana, mediada pelos signos e pelo outro, é um sistema funcional dinâmico de funções psíquicas superiores, que compõem uma unidade integrada, sempre em formação e transformação (mutável), no qual pensamento e emoção, por exemplo, se entrelaçam para constituir a consciência, a personalidade e a subjetividade humana. Sobre este assunto, Vigotski (2000, p. 329) afirma que:

Nenhuma das funções como a linguagem ou a memória se desenvolvem por si mesmas, com independência das demais funções. Todas as facetas da vida psíquica se desenvolvem em um processo de estreita interação, progredem juntas e se apoiam reciprocamente por todos os meios. A personalidade se

desenvolve como um todo [...] Nem a memória nem a atenção, por si mesmas, não podem, qualquer que seja o nível de seu desenvolvimento natural, converte-se em processos de comportamento cultural (Vigotski, 2000, p. 329).

Na concepção do autor, o menor avanço de qualquer função na esfera do plano cultural pressupõe o amadurecimento da personalidade como um todo. A essência desse processo está no domínio do homem sobre os processos do seu próprio comportamento. Mas a premissa essencial para este domínio é a formação da personalidade. Assim, o funcionamento de cada capacidade está sempre vinculado à totalidade dessa estrutura pessoal.

Por exemplo, a linguagem, que é o meio fundamental do desenvolvimento da personalidade, conduz-nos à principal forma de memória, que só se torna compreensível à luz da função indicadora dos sinais de atenção. Ao funcionar como ferramenta direta para a formação de conceitos, a palavra é o meio fundamental do pensamento e está ligada ao desenvolvimento do gesto, do desenho, do brincar e da escrita.

A atenção, por sua vez, fornece-nos a base necessária para o desenvolvimento de conceitos que, sem ela, não seriam claros. Há também um elo muito importante entre a vida orgânica e a vida da personalidade que diz respeito ao desenvolvimento cultural das emoções e das atrações ou motivações humanas (necessidades sociais e culturais) (Vigotski, 2001). Sendo assim, há interdependência entre pensamento, linguagem e afeto. Aspectos intelectuais e emocionais se combinam ao pensamento, que é influenciado por necessidades pessoais ou intenções, enquanto afeta a ação concreta, a expressão verbal e o comportamento.

Do mesmo modo, com base no autor, Toassa (2009) considera que nas funções psíquicas superiores opera um caráter sistêmico de funcionamento, isto é, atuação de uma rede de funções, como atenção, memória, percepção, linguagem, pensamento. As conexões existentes entre as diversas funções psíquicas formam um complexo sistema que se modifica ao longo do desenvolvimento.

Para Pimenta e Caldas (2014), segundo Vigotski (2001), o ponto de partida para tais conexões são as estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação. É a partir delas que se formam novas e complexas funções psíquicas, dependentes das experiências sociais, ou seja, as funções vão das mais elementares e biológicas para as superiores.

Ao tratar da formação dos comportamentos complexos, Martins (2013, p. 118) questiona a concepção dicotômica (a divisão) de dois grupos de funções psíquicas: elementares e superiores. A autora salienta que os fenômenos psíquicos “conquistam qualidades especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento” e que “o dado originário desses fenômenos é, sem dúvida, o dado natural”. Dessa maneira, as funções de raízes biológicas/orgânicas

precisam ser compreendidas — de forma dialética — no estudo das funções culturais, superiores. É graças ao emprego de ferramentas e ao uso de signos que o homem se liberta de seus limites naturais e torna seu comportamento consciente, planejado e controlado. Ou seja, neste processo ocorre a transformação da estrutura psíquica natural/primitiva em novas e complexas estruturas, constituindo a subjetividade humana (“reflexo psíquico da realidade”, “realidade objetiva refletida na forma de fenômenos psíquicos” ou “imagem subjetiva da realidade objetiva”) (Martins, 2013, p. 120). No entanto, o grau de desenvolvimento orgânico também determina a atividade humana, em cada etapa.

A autora afirma ainda que a formação da imagem psíquica ou da subjetividade é um fenômeno material, objetivo, real, consciente. A imagem consciente da realidade (a consciência humana), enquanto função psíquica superior, envolve relações interfuncionais e funções elementares. A estrutura/atividade psíquica natural/primitiva se torna complexa, aperfeiçoada, assume nova expressão, graças às experiências sociais e ao acesso à cultura.

Nesta esteira, a sensação é o substrato natural/fisiológico (receptores/analísadores visuais, táteis, auditivos, gustativos, olfatórios que discriminam diferentes tipos de estímulos) para a captação psíquica dos objetos, a partir da realidade objetiva. A sensação é a “porta de entrada” do mundo na consciência. Ela tem relação com as condições de ação do sujeito, com as suas atividades práticas. A ação, então, é um requisito para a captação sensorial seletiva do mundo material pelos órgãos dos sentidos (estes são os canais de acesso ao mundo na consciência). Ela requalifica a acuidade sensorial. Por isso, reações sensoriais e motoras formam uma unidade primária (cada sensação comporta em si um tipo de movimento). A sensação aliada a ação/movimento, diante das condições de vida e das atividades realizadas, possibilita ao indivíduo apreender os estímulos do meio, diferenciar as propriedades dos objetos e fenômenos (suas qualidades isoladas, seus aspectos parciais). O desenvolvimento sensorial depende das ações realizadas pelo indivíduo. Martins (2013) pontua também que perdas sensoriais (da visão, audição) provocam profundas contenções do desenvolvimento psíquico.

Embora sensação e percepção constituam uma unidade funcional — ambas são modos primários de reflexo da realidade, integram o sistema psíquico e se vinculam à constituição da consciência —, há distinções importantes entre elas. A percepção envolve o todo, ou seja, capta o conjunto de propriedades dos objetos e fenômenos, diferentemente da sensação, que remete a estímulos isolados.

Importa destacar que a percepção não resulta da soma de sensações isoladas, das partes para o todo. Pelo contrário: ela se inicia de forma difusa e carente de detalhes acerca do objeto.

Seu desenvolvimento se dá do todo para as partes. A autora ressalta: “a percepção das partes é secundária em relação à do conjunto” e a “acuidade discriminativa de elementos é conquista da percepção desenvolvida” (Martins, 2013, p. 136). Pimenta e Caldas (2014, p. 184) afirmam que “A percepção, desde o princípio, é global. Um bebê percebe os objetos como um todo estrutural. Assim, não depende das partes isoladas, mas sim da estrutura visual”. As autoras ainda explicam que:

Na primeira infância a criança tem seu comportamento determinado sempre pela situação presente. Ela não traz conhecimentos prévios para orientá-la em cada nova situação, sua dependência está dada pelo seu campo visual-direto. Há uma união entre as motivações e a percepção. A percepção não possui ainda independência, estando integrada à reação motora. Portanto, qualquer estímulo percebido é desencadeador de uma ação. Uma característica da consciência na primeira infância é a unidade entre as funções motoras e sensoriais [...] nessa idade a percepção visual-direta [...] se objetiva em ação de forma imediata (Pimenta e Caldas, 2014, p. 184).

Segundo Vigotski (2007), a percepção imediata faz parte das funções elementares/biológicas da espécie humana, entretanto, não permanece a mesma durante toda a vida do indivíduo — ela se transforma conforme o indivíduo se desenvolve. A percepção adulta, por exemplo, se distingue da infantil por certas particularidades psíquicas. Enquanto a criança percebe o mundo de forma mais ingênua, fisiológica e global, influenciada pelos contextos externos (como estímulos visuais diretos) o adulto, por meio da linguagem e nexos com experiências anteriores, atribui sentido e significado aos objetos, independentemente da situação externa.

Assim, a percepção adulta é mais elaborada: organiza, categoriza, abstrai e interpreta os estímulos, integrando-os ao pensamento. Isso representa uma superação da estrutura natural do campo sensorial uma mudança na percepção do mundo ao redor.

Vigotski (2006) explica que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança começa pelo desenvolvimento da percepção — base sobre a qual se constroem as outras funções. Por isso ela se desenvolve antes; é uma função básica da primeira infância.

Por volta dos três anos de idade, com o desenvolvimento da percepção, da fala, da linguagem, do pensamento e da memória, acontece uma quebra da unidade sensório-motora imediata com o meio, o que diminui a dependência situacional da criança. De pontual (concreta, imediata, caracterizada por uma relação direta do indivíduo com o meio, contextual), a percepção vai se tornando generalizada (abstrata, um processo superior mediado pela linguagem internalizada). Esse processo marca a transição do comportamento natural/primitivo

dos animais para o comportamento cultural, na medida em que o indivíduo se relaciona socialmente (e indiretamente) com o meio, apreendendo agora um sistema complexo de relações.

Primeiro, a criança em idade pré-escolar percebe os objetos por meio de suas funções/ações valendo-se da motricidade: cada percepção é seguida por uma ação. Depois, ela os nomeia (rotulação simples e direta). Nesse processo, surgem as primeiras palavras soltas, depois frases (grupos de palavras) desvinculadas da ação imediata da unidade sensório-motora. Nesse ponto, a criança pensa sobre o mundo em toda sua complexidade, o que altera significativamente suas relações com o meio. Esse salto só é possível graças ao desenvolvimento da linguagem — que sucede o avanço da motricidade. Com o domínio da linguagem, surgem as generalizações: o objeto não é mais visto apenas em relação à sua situação (Vigotski, 1995).

Pimenta e Caldas (2014, p. 186), fazendo referência a Vigotski (2006), explicam que “Uma percepção generalizada é a primeira forma de se obter os significados das palavras. Dizer que a percepção é generalizada, é dizer que ela é atribuída de sentido”. Assim, a percepção antes externa, direta e não verbal, torna-se pensamento, ato de consciência, junto com a denominação verbal dos objetos, dotada de sentido social. A criança agora percebe (e pode analisar) os objetos no interior de um todo, sem que ela os veja em seu campo visual direto.

A percepção passa a fazer parte de um complexo sistema de outras funções, como explica Oliveira (1997, p. 74): “ao percebemos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos” (memória, atenção, linguagem, afeto, entre outros), que se influenciam mutuamente.

Dessa maneira, a percepção deixa de ser apenas uma resposta sensorial para se tornar parte de um sistema integrado, em constante transformação e vinculado ao desenvolvimento cultural. As informações biológicas iniciais são refinadas, categorizadas linguisticamente e formam um todo coerente. Assim, percepção e ação passam a se retroalimentar: a forma como percebemos guia o comportamento e a atuação humana no meio e vice-versa.

Durante esse processo, a percepção infantil — inicialmente variável e instável — vai se estabilizando. Isso faz com que, no início, a criança “tome por pequeno o que está distante, por grande o que está próximo e por acessível o que enxerga” (Martins, 2013, p. 136). Interligada a outras funções, a percepção passa a ter constância, havendo a correção da imagem visual percebida, ou seja, o conhecimento acerca dos objetos (forma, tamanho, etc.) é construído no

processo perceptivo. A imagem estável do objeto depende das “conexões formadas entre os diferentes analisadores graças às experiências e aprendizagens” e “requer a exposição repetida ao conjunto de estímulos sensoriais e da mediação” (Martins, 2013, p. 136 e 137). Sobre a correção da imagem, Pimenta e Caldas (2014) afirmam:

O processo de desenvolvimento da capacidade perceptiva infantil parte do aparelho perceptivo fisiologicamente constituído para, a partir da atuação social, transformar-se em uma experiência de correção da imagem percebida. Esta nova imagem traz consigo as transformações da experiência social e se alterará novamente com a aquisição da linguagem, graças à elaboração lógica da generalização – analisar o percebido e categorizá-lo (Pimenta e Caldas, 2014, p. 180).

O ato perceptual não é simples e mecânico. Ele depende da relação entre sujeito e objeto e possui componentes motores (movimento dos olhos, palpação, inclinação do corpo na direção do estímulo). A percepção da laranja, por exemplo, demanda impressões visuais, táteis, olfativas, gustativas e conhecimentos prévios (experiências passadas). Este é um processo complexo e estruturado pelo qual os objetos são percebidos, identificados e reconhecidos. Por meio dele, buscamos informações, podemos fazer comparações, distinções e formular hipóteses. Trata-se de um movimento de atribuição de significados às impressões sensoriais, de aproximação com os processos de pensamento e de linguagem (Martins, 2013).

A conquista da linguagem (no processo histórico) promove um salto qualitativo na percepção. A conexão entre palavra/conceito/discurso/função simbólica e percepção possibilita a apreensão rigorosa das propriedades do objeto percebido e transforma a condição inicial da relação da criança com o mundo físico e social. No ato perceptivo, integram-se a ação (motricidade, atividade prática de conhecimento do objeto, ações de descoberta, comportamento de busca e de orientação no ambiente), os conhecimentos anteriores, a linguagem e o pensamento. Esses elementos se fundem por meio de mecanismos interfuncionais, que demonstram o caráter integrado e ativo da percepção.

Dessa forma, a percepção do mundo não é um processo natural/biológico (presente desde o nascimento), que pode ser pensado separadamente. Trata-se de um processo material e genérico, ativo, mediado e internalizado, que localiza conceitualmente os indícios sensoriais em dada categoria e envolve constância e correção, visando a máxima correspondência da imagem ao real (Martins, 2013).

A autora explica que a conquista de significação é um traço característico da percepção infantil. O significado do objeto percebido é desenvolvido com “a participação da criança em

um universo cultural, material e simbólico” (Martins, 2013, p. 139). Nesse estágio, percepção e significado estão intrinsecamente ligados. Aquilo que é sensorialmente captado (percepção prática-imediata) é, ao mesmo tempo, nominado, interpretado (percepção categorial) em razão de conhecimentos previamente existentes/aprendidos (fusão entre funções), o que transforma qualitativamente a percepção. A percepção sem significação não passa de uma captação sensorial difusa que não mobiliza inferências acerca do objeto (Martins, 2013, p. 136, 137 e 139).

A aprendizagem acerca das propriedades do objeto ocorre pela intervenção da palavra, da denominação verbal, do signo. Este é “o requisito primário para a generalização e a formação de conceitos”. “Toda percepção de um objeto pressupõe sua integração a um sistema de representações ou conceitos, condicionando-se a ele, de tal forma que a percepção do mundo [...] se realiza pela perspectiva da consciência social” (Martins, 2013, p. 140). A percepção, portanto, está sob a influência da linguagem e do pensamento, da relação àquilo que já conhecemos. A interação entre linguagem, pensamento, atenção, memória, imaginação, emoção e percepção são atributos da consciência e da personalidade. Por isso, a percepção precisa ser considerada no conjunto das funções que constituem o sistema psíquico.

O interesse em abordar o delineamento e o entrelaçamento de funções psíquicas, como a linguagem e a percepção, neste estudo, reside no fato de Vitor ser um estudante com acesso limitado ao meio social e cultural. Ele não desenvolveu formas verbais de comunicação (oral ou de sinais), ou seja, não teve contato efetivo com sistemas de signos que representam e significam o mundo (mediação semiótica). Apesar de inserido em uma família, comunidade e escola, Vitor não participou ativamente de estruturas sociais coletivas, o que limitou sua imersão no estado da cultura. Esse isolamento social resultou na ausência de internalização de conhecimentos, afetando significativamente o desenvolvimento de suas funções psíquicas.

2.3 – O desenvolvimento da pessoa com deficiência

O campo da defectologia, desenvolvido por Vigotski (1997) emerge como uma importante contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano diante de deficiências intelectuais, sensoriais ou motoras. Em 1925, ele fundou um laboratório de psicologia que, em 1929 deu origem ao Instituto Experimental de Defectologia, — espaço onde conduziu parte das suas pesquisas nesta área.

A preocupação com o desenvolvimento de crianças com deficiência foi fundamental para a sua teoria geral do desenvolvimento, com foco na gênese social do funcionamento

psíquico superior. Vigotski critica as abordagens biologizantes, que focalizam a simples falta ou limitação de uma função, e defende, em contrapartida, práticas educativas que valorizam o potencial e a diversidade humana.

Sua concepção se afasta de modelos baseados na normalidade como parâmetro. Em vez de comparar a pessoa com deficiência a um suposto padrão ideal, ele propõe uma abordagem centrada na singularidade. Recusa análises quantitativas e valoriza o aspecto qualitativo — ou seja, a peculiaridade — da deficiência, investigando o modo como o funcionamento psíquico se organiza nesta condição.

Para Vigotski (1997), o alcance do desenvolvimento mesmo diante da deficiência, desde que se considerem caminhos diferentes e específicos — por rotas que tornem possível a emergência das funções superiores:

A criança cega ou surda pode atingir o mesmo desenvolvimento que a criança normal, mas a criança com defeito³⁵ consegue isso de uma forma diferente, por um caminho diferente, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança (Vigotski, 1997, p. 17).

O autor trata da coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência como um problema da defectologia. Sobre o princípio formativo das funções psíquicas superiores, o autor ressalta que “cada função psíquica superior aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro como função de conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação” (Vigotski, 1997, p. 214) (de maneira interpsíquica). Em segundo lugar, “como modo de conduta individual”, pessoal (de categoria intrapsíquica). A linguagem, por exemplo, aparece primeiro na criança como um meio de comunicação, como forma de afetar quem está por perto, como forma de colaboração e interação (ela pergunta, responde às perguntas que lhe são feitas, replica, pede, relata algo). Na última etapa do desenvolvimento da linguagem, com a função linguística, ela se converte em personalidade, função intelectual e pensamento, um dos principais processos interiores que guiam a conduta³⁶ (a linguagem exterior se transforma em linguagem interior). A partir desta dupla aparição, formam-se os processos superiores de pensamento, diante da conduta coletiva, da experiência social.

³⁵ Defeito: tradução de defectologia, termo utilizado na época dos estudos de Vigotski, em tono de 1924.

³⁶ Autodomínio, processo volitivo, reflexão: controla ações impulsivas imediatas, diretas.

Nesta esteira, o autor distingue deficiência primária de deficiência secundária. A deficiência primária é de natureza biológica/orgânica (por exemplo, a perda da visão, ou da audição). Segundo ele, a deficiência primária resulta em uma ação sempre secundária, não direta. A criança não sente diretamente a sua deficiência, mas sim percebe as dificuldades que dela derivam. A consequência da deficiência é o declínio/redução na posição social (pelo sentimento/estigma criado de menos valia, de inferioridade — consequência psicológica). A deficiência, então, se realiza como um desvio social, segundo o qual a criança é colocada em uma posição inferior, como quando entende-se que ela precisa ir a uma escola especial, o que significa que ela está em uma difícil posição social. Todos os vínculos com as pessoas, seu lugar no meio em que vive, seu papel e destino como partícipe da vida, todas as funções da existência social, vão se reestruturando, se degradando. É por esta via, indireta, que a deficiência vai influenciar o desenvolvimento da criança. “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, sim suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (Vigotski, 1997, p. 19).

A deficiência afeta o desenvolvimento das funções elementares, que tendem a se desenvolver de forma incompleta em razão do comprometimento primário causado pela condição. No entanto, o desenvolvimento incompleto das funções superiores não deriva completamente e diretamente da deficiência em si, mas está relacionado a fatores secundários.

Vigotski, 1997 destaca que essas limitações mais complexas constituem uma subestrutura da deficiência, que ocorre pelo afastamento da criança da coletividade, da socialização, pela ausência da fala/língua, falta/dificuldade de comunicação, colaboração e interação com as pessoas a volta (são as dificuldades na atividade coletiva que geram o desenvolvimento incompleto das funções superiores). Toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não residem apenas na limitação biológica inicial (na deficiência primária e comprometimento de funções elementares), mas nas consequências secundárias que ela provoca. É justamente a coletividade — o convívio, a mediação simbólica e a interação com o outro — que possibilita o progresso completo das funções psíquicas superiores (Vigotski, 1997).

Está no primeiro plano o princípio de que a criança com deficiência é antes de tudo uma criança — e, como tal, deve se desenvolver e ser educada seguindo as mesmas leis comuns da infância, por meio da linguagem, colaboração conjunta, conduta social. Sua educação, no entanto, ocorre por vias secundárias/indiretas, pela coletividade.

O foco no processo educativo não deve recair sobre a deficiência/o defeito em si (o que na maior parte das vezes é impossível), mas sobre as consequências sociais geradas pela deficiência, as quais constituem as dificuldades com as quais precisamos lidar. Para avançar em seu percurso formativo, uma criança com deficiência, precisa de exigências/objetivos sociais, estando presente em um meio sociocultural “destinado a um tipo humano normal” (Vigotski, 1997).

A definição do que é primário e secundário é fundamental para as ações práticas, pois “as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência se encontram no campo das funções superiores” (Vigotski, 1997, p. 221). A educação sensorio-motora orientada para o aperfeiçoamento dos processos elementares, o adestramento de sensações isoladas (diferenciar odores, cores e sons — na esfera da percepção de caráter imediato, concreto, direto, não elaborado racionalmente), torna as funções superiores inacessíveis à criança com deficiência. Os processos elementares são os menos educáveis, os menos dependentes das influências externas (sociais). A consequência primária/direta da deficiência é praticamente impossível de ser superada. Sobre isso, o autor escreve:

O coletivo, como fator do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, diferentemente do defeito como fator do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, está em nossas mãos. É praticamente tão irremediável lutar contra o defeito e suas consequências diretas como é, em sentido inverso, legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva (Vigotski, 1997, p. 223).

Estas premissas chamam a nossa atenção para os processos de compensação social da deficiência. Segundo Vigotski (1997, p. 74), a limitação da visão ou da audição implica na restrição das funções e vínculos sociais, pois “o olho e o ouvido do ser humano não são apenas órgãos físicos, são também órgãos sociais”. A deficiência biológica ou orgânica provoca, então, uma grave perturbação de todo o sistema social. Dessa maneira, no âmbito educacional, é preciso compreender a deficiência, prioritariamente, como uma questão social. Educar o estudante com deficiência significa inseri-lo na vida como participante do meio social, para que possa reorganizar a sua existência. O outro e a linguagem do outro são instrumentos de contato com a vida e de comunicação com o mundo. Conforme o autor, é preciso se atentar para as possibilidades de compensação, ou melhor, de redimensionamento³⁷ social da deficiência, para

³⁷ Optamos preferencialmente pelo uso da palavra “redimensionar” ou invés de “compensar” ou “superar” a deficiência, pois entendemos que o aspecto orgânico sempre irá existir e que o indivíduo tem o direito de ser uma pessoa com deficiência e de possuir no âmbito social as condições para viver em suas singularidades. O termo

os modos de atuação na coletividade, de acesso à cultura e à linguagem. As dificuldades geradas na limitação da visão e da audição são solucionadas mediante o desenvolvimento da estrutura psíquica complexa (atenção, memória, imaginação, pensamento generalizado, conceitos) e não mediante a correção do defeito, da falta.

Quando se tira o foco da deficiência sensorial ou física (déficit orgânico) somente e passa-se a valorizar as possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural da pessoa, abre-se caminho para a compensação da deficiência. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 153), “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência”. O autor defende que “a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento”. A educação da criança com deficiência é “a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação na sociedade”; é uma responsabilidade do meio social, que deve fazer parte de um trabalho educativo comum. O princípio da compensação social é “a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano” (Dainez; Smolka, 2014, p. 1097).

Quando discorre sobre a educação de crianças com surdocegueira, Vigotski (1997, p. 201, tradução nossa) é categórico ao afirmar que “a educação fundamental da criança surdocega consiste em ensiná-la a linguagem”, ou seja, ajudá-la a construir significados e sentidos sobre as coisas, sobre o mundo. A linguagem é extremamente relevante nos programas educacionais voltados para estudantes com ou sem deficiência, especialmente para aqueles com surdocegueira. Ela abre caminhos para sua humanização, para seu alcance à cultura humana e participação ativa na vida coletiva.

Nesta conjuntura, Vigotski (1997) cita Helen Keller³⁸, conhecida mundialmente como exemplo de superação da surdocegueira, pois ela conseguiu converter o “defeito” em vantagens sociais, em face de suas condições concretas de vida. Helen é um exemplo de compensação da deficiência por efeito das demandas sociais impostas ao seu desenvolvimento e dos esforços de sua professora Anne Sullivan, que a educou. Ela graduou-se na Universidade de Harvard e desenvolveu-se por outros meios, devido às condições sociais e culturais a que foi exposta.

“redimensionar” implica, para nós, necessidade de compreender a deficiência e lidar com ela em outra dimensão. Trata-se de uma reelaboração do aspecto orgânico pela dimensão social (Maio, 2020).

³⁸ Helen Keller (1880-1943) foi uma norte-americana, nascida no Alabama em 1880, que ficou surdocega em tenra idade devido a uma doença diagnosticada na época como febre cerebral. Ela tornou-se escritora e graduou-se em 1904 na Universidade de Harvard, desenvolvendo importantes trabalhos em favor de pessoas com deficiência e escreveu livros sobre sua vida. Fez conferências pelo mundo todo, demonstrando como havia vencido as barreiras impostas pela surdocegueira. Visitou o Brasil em 1953. Anne Sullivan foi sua professora, a qual ficou conhecida pelo filme *O milagre de Anne Sullivan*. Helen foi considerada uma celebridade, uma heroína e um orgulho nacional (Keller, 2001; Dainez; Smolka, 2014).

Vigotski (1997, p. 54) ressalta que “esse feito mostra melhor do que nada qual papel desempenhou em sua educação o mandato social”. Ao referir-se à Helen, o autor destaca a força do engajamento coletivo e da responsabilidade da sociedade na criação de condições que criam potencialidades para a pessoa com deficiência. Seus argumentos evidenciam o papel da educação no estímulo às potencialidades humanas, no atendimento às exigências sociais e na ampliação das formas de participação cultural.

Assim, o processo educacional nos leva a refletir criticamente sobre o papel do ambiente no desenvolvimento humano. Vigotski (2010) estabelece uma compreensão inovadora dessa relação ao propor que os seres humanos e o meio interagem de forma dinâmica e dialética. Enquanto diferentes ciências abordam o meio como realidade objetiva ou um conjunto de elementos naturais concretos Vigotski investiga especificamente seu papel, o significado e a participação no desenvolvimento da pessoa. Em sua perspectiva, o meio constitui um parâmetro relativo — não absoluto — pois suas condições físicas, biológicas e culturais são variáveis, e sua influência depende fundamentalmente da própria dinâmica do desenvolvimento. À medida que a criança de apropria de novas funções psíquicas (progressivamente, em cada etapa³⁹ do desenvolvimento) transforma suas formas de interação com o meio social. Por isso, a periodização do desenvolvimento não deve ser tomada como etapas pré-definidas. Para Vigotski (2010), os períodos dizem respeito à situação social de desenvolvimento da criança e têm a ver com o meio como fonte de desenvolvimento.

Por exemplo: a fala das pessoas que estão ao redor da criança pode ser a mesma quando ela tem seis meses, um ano e seis meses ou três anos e seis meses. Ou seja, a quantidade de palavras que ela ouve e o caráter da fala, do vocabulário, da erudição, considerando o contexto cultural, podem permanecer os mesmos. Contudo, qualquer um entende que esse fator, que não mudou ao longo do desenvolvimento, tem um significado diferente quando a criança compreende a fala, quando não a compreende de forma alguma e quando se encontra entre essas duas fases, começando a compreendê-la. Dessa forma, o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio. Antes de tudo, o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário (Vigotski, 2018, p. 74).

³⁹ Segundo Sirgado Pino (2010, p. 749), há uma certa sintonia das ideias de Vigotski com a teoria de Gesell e Piaget quando o autor usa os termos “idades”, “etapas” e “faixas etárias”. Para Vigotski, “o desenvolvimento psicológico passa por certas etapas ou estágios cada vez mais complexos, nos quais ocorre o aparecimento de comportamentos novos em relação aos anteriores”. Em sua concepção geral do desenvolvimento, ele situa a problemática do “papel e função do meio” nos momentos da infância e da adolescência.

O meio, então, não opera com “leis ou normas fixas e constantes ao longo do desenvolvimento”. O ambiente humano não é estático, nem eternamente o mesmo. Numa perspectiva dialética, se a criança muda, o meio também tem que mudar (Pino, 2010, p. 747). O meio “se modifica para a criança a cada degrau etário” (Vigotski, 2018, p. 74) à medida que o nível de compreensão ou a atribuição de sentido ao que acontece se altera.

Vigotski (2010) defende que cada idade possui seu próprio meio. Com o crescimento físico e psicológico infantil, seu ambiente se expande. Pino (2010, p. 748) destaca que “novos elementos e aspectos desse crescimento ocupam a cena produzindo novos efeitos. Mas isso ocorre porque a criança passa a ter outras necessidades que as condições anteriores do meio não satisfazem”. Assim, mesmo quando o ambiente físico permanece inalterado, a criança, por meio de sua evolução, transforma as condições e significados do meio em que está inserida.

A mudança no processo de desenvolvimento da criança altera o papel e o significado dos elementos do meio. Em uma relação de reciprocidade, o desenvolvimento, além de sofrer a influência do ambiente, o reconfigura, criando novas condições para a própria experiência. Por sua vez, o meio produz novas formas de influência no desenvolvimento, favorecendo a emergência de novas funções psíquicas.

Cada criança vivencia essa dinâmica de maneira singular, ou seja, conforme a maneira como ela atribui significado aos elementos da experiência, já que um mesmo acontecimento tem para a criança um significado diferente: “um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas” (Vigotski, 2018, p. 77). Em seu texto, o autor exemplifica e repete esta afirmação em diversos momentos: a relação de cada pessoa com os acontecimentos do meio é diferente; cada pessoa vivencia uma situação de forma diferente; a influência que um mesmo acontecimento exerce no desenvolvimento das crianças é diferente em função das suas vivências.

Na discussão acerca do meio, Vigotski (2018) apresenta o conceito de “vivência”, que se refere à relação entre as particularidades psíquicas da criança e os fatos objetivos com que ela se defronta. A vivência define a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018, p. 75).

No estudo do meio na relação com a criança é fundamental analisarmos a sua vivência; ou seja, a maneira como ela particularmente atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento/situação, a partir de seu nível de compreensão, de consciência. É isto o que define o papel e a influência do meio no seu desenvolvimento psíquico. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele. Sendo assim, nosso foco deve estar no papel do meio (nas condições do meio) no desenvolvimento psíquico da criança (personalidade, consciência, etc.), a partir da relação dela com a realidade. Não é o meio em si mesmo (ou a criança isoladamente) que precisa ser estudado. Precisamos olhar para a relação entre determinada situação do meio e a criança, para a vivência da criança (como ela elabora a situação) (Vigotski, 2018):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência [...]. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

Segundo Sirgado Pino (2010, p. 753), nas situações criadas pelo meio e “nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança”. É pela mediação semiótica, dizendo de outro modo, em um processo intelectual mediado pela simbolização (que não se separa da linguagem e que não é inato), que a criança busca diante da sua subjetividade (mundo interno), dar sentido ao que vivencia no mundo/meio físico, social e cultural (mundo externo) colocado à sua disposição.

Vigotski (2018) explica que o desenvolvimento do significado da palavra (e do pensamento) para a criança (desenvolvimento da língua, da comunicação com as pessoas ao redor, da relação com o mundo), define uma nova relação entre ela e o meio. O significado da palavra (que é diferente para a criança⁴⁰ e para o adulto) é muito importante para a compreensão da influência do meio no desenvolvimento, uma vez que sempre representa, do ponto de vista psíquico, uma generalização (que decorre da relação com o meio): “Tomemos uma palavra qualquer, por exemplo, palavras como “rua”, “pessoa”, “tempo”. Elas não se referem a um objeto único, mas a uma classe conhecida e a um grupo de objetos” (Vigotski, 2018, p. 81).

⁴⁰ A depender da etapa do seu desenvolvimento, “a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto” (Vigotski, 2018, p. 82).

Para a criança, o autor afirma que o significado da palavra ou a generalização “tem caráter mais concreto, mais visual”, factual, no entanto, a criança designa os mesmos objetos com as mesmas palavras dos adultos: “Ela não inventa sua própria língua”. “Ela encontra as palavras prontas, subjacentes aos objetos e assimila nossa língua e o significado das palavras nela presentes. Então, a criança relaciona as palavras aos mesmos objetos a que nós (adultos) as relacionamos” (Vigotski, 2018, p. 81).

Como a criança generaliza/pensa de forma diferente do adulto, ela não tem a mesma compreensão da realidade e dos acontecimentos que ele (ela atribui sentidos de forma diferente à realidade). Sua compreensão melhora com o tempo e então, os acontecimentos no meio começam a influenciar o seu desenvolvimento de modo diferente, havendo uma alteração/modificação na sua relação com a situação:

A situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. Essa compreensão dinâmica e relativa do meio é o mais importante de tudo que podemos haurir quando falamos do meio na pedologia (Vigotski, 2018, p. 83).

No desenvolvimento há a forma inicial/primitiva/própria da criança (balbúcio) e a forma final/superior/ideal/elaborada pela humanidade (fala/língua), presente no meio. Progressivamente, há uma adaptação entre a forma inicial e final dessa etapa, graças ao ambiente. Se ali não existe a forma ideal (portanto não há interação entre a forma inicial e ideal/final), o desenvolvimento da criança transcorrerá fora dessas condições, limitado e empobrecido. Caso a criança conviva/interaja apenas com a forma inicial (na relação com outras crianças), ela evoluirá de forma peculiar, mais vagarosamente. Com isso, podemos ver que a presença da forma ideal (mais elaborada, do adulto) no meio é fundamental para que a criança alcance maiores níveis de amadurecimento da comunicação (o meio resulta em desenvolvimento). A criança necessita estar num processo de relação com a forma ideal da fala, do comportamento. Se, por fatores externos (do meio) ou internos (a criança tem uma deficiência, a surdez, por exemplo), houver o rompimento da relação entre a forma final, existente no meio, e a forma inicial, o desenvolvimento da criança se torna extremamente desorganizado. É nesta direção que podemos afirmar que “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento” das características superiores humanas (da forma humana elaborada ao longo do desenvolvimento da humanidade). Fora do meio, da sociedade, o homem jamais amplificaria

tais características, que surgem inicialmente como atividade externalizada, entre ele e as pessoas ao redor (Vigotski, 2018, p. 89). Conforme Ribas et. al. (2024) tem-se que:

As determinações culturais impulsionam a emergência de novos ciclos desenvolvimentais. Isso quer dizer que fora do espaço social, do trabalho colaborativo intencional, as funções psíquicas culturais se reduzem à sua elementaridade; impossíveis de se realizarem em termos de uma atividade psíquica consciente própria do gênero humano (Ribas et. al., 2024, p. 77).

Segundo Vigotski (1997), a atividade de ensino deve organizar ações que possibilitem o acesso aos conhecimentos elaborados na e pela cultura, a superação da análise imediata da realidade. Sendo assim, o ensino não pode estar restrito à dimensão concreta (não simbólica); ele requer o uso de instrumentos semióticos (sistemas de signos) para a superação da análise imediata da realidade, para o acesso aos conhecimentos elaborados na cultura e pela linguagem. A construção de formas de comunicação por outras vias não convencionais de significação, de relação com o meio social e de acesso à informação (como objetos, sinais, sinais táteis, fotografias, desenhos, cartões com objetos ou parte deles, cartões com o contorno de objetos, entre outras), para além das palavras, pode viabilizar o desenvolvimento cultural de estudantes com surdocegueira e favorecer a compensação das dificuldades geradas pelas limitações biológicas.

Para a aquisição da linguagem, a pessoa com surdocegueira depende ainda mais das relações com o meio social que a cerca e dos caminhos e recursos auxiliares criados pela cultura humana. Sua experiência semiótica precisa ser reconfigurada diante das suas especificidades. Assim, conforme se estruturam as interações sociais e as intervenções realizadas no processo de ensino e aprendizagem (escolarização), criam-se condições de vida que acionam (ou não) novas formações psíquicas. Uma proposta educacional adequada, focada na relação do estudante com mundo, promove oportunidades de ampliação do potencial humano e de superação das dificuldades geradas pela deficiência.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico da investigação. Nele, discorreremos sobre Vitor, sua escola e a maneira como os dados foram produzidos e organizados para análise.

3 – METODOLOGIA

A presente seção se destina a apresentar o sujeito da pesquisa. Busca-se relatar sua história, entrelaçada à minha história com ele, até o momento do encontro na escola, quando me torno sua professora instrutora mediadora. Nos entremeios, abordamos suas necessidades e modos de interação. Em seguida, apresentamos a escola e explicamos os procedimentos de construção dos dados e a organização das análises em cenas, a fim de responder ao objetivo geral de compreender como as relações sociais escolares criam condições (ou não) para o desenvolvimento de um estudante com surdocegueira congênita em uma escola pública estadual paulista.

3.1 – Vitor

Vitor é um menino de 14 anos de idade, filho único, que reside e estuda em uma cidade do interior paulista. Dentre os diversos aspectos que o caracterizam como único/singular está a surdocegueira. Seu nascimento foi prematuro, quando sua mãe ainda estava na 32ª semana de gestação, o que desencadeou uma série de complicações. Devido a uma retinopatia da prematuridade, apresentou complicações oculares que o levaram a perder a visão aos seis meses de idade. Além disso, outras complicações pós-natais resultaram na perda de sua capacidade auditiva, diagnosticada aos nove meses. Desse modo, do ponto de vista biológico, diante da perda dos sentidos da visão e da audição antes do desenvolvimento da linguagem e da língua, Vitor é considerado uma pessoa com surdocegueira congênita.

Com comportamentos que fogem daqueles que são convencionalmente esperados, Vitor possui andar cambaleante, movimentos repetitivos de balanceio de cabeça, agitação das mãos e gritos em episódios de euforia. Ele se expressa valendo-se de ações que são interpretadas (ou não) pelos outros. Vitor vocaliza, faz caretas, sorri, chora, dirige a mão do adulto para algo com a intenção de conseguir o que deseja (conduz a mão do adulto para abrir a torneira, fechar a porta), realiza ações para chamar a atenção (como sentar-se à mesa para indicar que está com fome), empurra quando não quer a interação de uma pessoa ou um objeto, estende a mão, toca, agarra ou larga um objeto para indicar interesse ou desinteresse. Também oferece objetos como forma de pedido (por exemplo, entrega a caneca para pedir leite), joga objetos no chão para protestar, se autoagride em resposta a uma frustração e reage ao contato físico, alterando o tônus muscular.

É assim que ele se apresenta ao mundo: por meio de ações que, quando encontram um outro disposto a acolhê-las e interpretá-las, ganham sentido. No entanto, com frequência, essas tentativas de comunicação não são compreendidas — e tampouco ele compreende as intenções de quem o cerca.

Sendo o homem constituído tanto pelo outro quanto pela palavra, Vitor é constituído por interações sociais, cuja linguagem é gestual e corporal, não oralizada. As mediações semióticas que emergem nas interações com o outro envolvem expressões faciais, vocalizações, movimentos corporais, gestos e ações — sinais que surgem no lugar da palavra e se tornam, em contextos específicos, veículos de sentido. Esses elementos comunicativos, são potenciais signos que emergem em seus processos sociais, carregados de conotações e intencionalidades, que demandam ser reconhecidos, valorizados, interpretados e significados na relação com o outro.

Para apoiá-lo em seu processo de aprendizagem, é preciso que esse outro esteja disposto a aprender as especificidades de sua forma de interação. No entanto, por não ter desenvolvido uma língua⁴¹ (oral ou sinalizada) como meio de comunicação, as possibilidades de interação das pessoas (da sociedade) com Vitor são dificultadas/escassas.

Por apresentar modos não convencionais de se comunicar e estar no mundo, ele frequentemente encontra um outro que não se apresenta para ele — que se afasta e se exime de investir na interação com ele, seja por falta de conhecimento ou por insegurança diante da diferença. Soma-se a isso o peso do binômio normal/patológico, que ainda restringe a concepção do que é ser humano e coíbe o olhar da sociedade para além da diferença, da deficiência. Comumente, Vitor não é, como diz Padilha (2001, p. 2), considerado pessoa que “pensa, deseja, necessita”.

Essa exclusão simbólica o afasta do lugar discursivo nas práticas sociais, o que traz implicações diretas em suas experiências com o mundo, no acesso à cultura — entendida aqui como internalização de conceitos, costumes, hábitos, conhecimentos, crenças, padrões de comportamento e características de um grupo social — e, conseqüentemente, na constituição de suas singularidades e desenvolvimento das suas funções psíquicas.

Isto posto, sua deficiência impactou (e ainda impacta) suas possibilidades de construir vínculos sociais e de desenvolver aprendizagens. Vitor possui acentuada dificuldade de simbolização, ou seja, de “substituir realidades concretas por realidades simbólicas”, o que é

⁴¹ Um sistema simbólico de comunicação convencionado pelo ser humano e usado por grupos, que se inclui na linguagem, que é uma forma de linguagem, tendo as palavras ou os sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como elementos.

fundamental para o desenvolvimento dos processos intelectuais, conforme Padilha (2001, p. 5). Com isso, é difícil para ele estabelecer relações interpessoais/intersubjetivas e atribuir sentido ao mundo.

Desde muito pequeno, Vitor experimentou a solidão. Permanecia a maior parte do tempo “brincando” sozinho, sentado no chão, com objetos da casa como baldes e vassouras, batendo-os repetidamente na cabeça. Segundo sua mãe, nunca demonstrou interesse por brinquedos comuns. Tornou-se totalmente dependente do outro nas atividades de vida diária, demandando apoio constante nas práticas de higiene e de alimentação. Sua mãe, sobrecarregada com o trabalho, alegava não ter tempo para ensiná-lo, e depositava na escola a expectativa de que Vitor se tornasse mais autônomo.

Por permanecer grande parte do tempo sentado ao chão, desenvolveu encurtamentos musculares nos membros inferiores. Teve atraso no desenvolvimento da marcha e controlou os esfínteres aos 10 anos de idade.

Vitor teve pouco contato com seu pai biológico que se separou de sua mãe e nunca mais voltou para vê-lo ou contribuiu para seu crescimento e desenvolvimento. Há seis anos, porém, passou a conviver com o atual companheiro da mãe que aceita sua condição e ambos possuem uma relação recíproca de muito afeto. Foi sua mãe, quem, sozinha, cuidou dele e foi a provedora do seu sustento (e continua sendo). Para que ela pudesse trabalhar, Vitor permanecia na escola em período integral.

Ainda no primeiro ano de vida, começou a frequentar uma escola municipal de Educação Infantil. Até os quatro anos, frequentou a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), devido à suspeita de deficiência intelectual e autismo. Em 2014, ingressou no primeiro ano (da primeira etapa) do Ensino Fundamental em uma escola de ensino comum da rede municipal, de período integral, na qual permaneceu até 2020 quando estava matriculado no 5º ano.

Aos três anos, foi submetido à cirurgia de implante coclear⁴². Um ano depois (em 2011), passou a ser acompanhado por uma fonoaudióloga que atua na área da surdez, especificamente no âmbito da reabilitação auditiva, com vistas ao desenvolvimento da oralidade. No entanto, após sete anos de terapia fonoaudiológica, as sessões foram suspensas (em 2018), diante da ausência de progresso na aquisição da língua oral/fala. A profissional atribuiu essa dificuldade a uma possível deficiência intelectual decorrente de sequelas neurológicas provocadas por um

⁴² O implante coclear, conhecido como ouvido biônico, é tido pela área médica como uma tecnologia para os surdos que pode “curar” a deficiência, devolvendo a audição à pessoa (Pontin, 2014).

quadro de anoxia neonatal. Segundo ela, embora fosse capaz de detectar alguns sons por meio do dispositivo, Vitor não lhes atribuía sentido.

Nesse período, tanto a fonoaudióloga quanto sua mãe e educadores passaram a compreender suas necessidades a partir da condição de surdez e do uso do implante coclear (Maio, 2020). Vitor desenvolveu recorrentes episódios de otite grave no ouvido implantado, culminando na extrusão do dispositivo em 2023.

Fazendo uma retrospectiva da nossa história, conheci Vitor no ano de 2013, quando ele tinha seis anos de idade e passou a frequentar semanalmente⁴³ a instituição especializada no atendimento de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla, onde eu atuava como profissional de referência⁴⁴. O caminho trilhado pela equipe da instituição não ia na direção da oralidade como única possibilidade comunicativa para Vitor. Ali, ele teve acesso a estratégias e recursos específicos — como o uso de objetos concretos organizados em sistema de calendário — que objetivavam favorecer o desenvolvimento da sua comunicação.

Para acessar informações do meio, Vitor se vale de suas vias sensoriais disponíveis: o tato aliado ao movimento corporal. Como não apresenta resíduo auditivo, a palavra oral não é acessível a ele e, portanto, não se constitui como signo em sua experiência de mundo. Em seu lugar, os sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), adaptados ao tato, podem se tornar signos para ele, possibilitando o acesso ao conhecimento. Da mesma forma, objetos de referência (sentidos por meio do toque) podem funcionar como elementos simbólicos/semióticos (de mediação e significação na relação com as pessoas e com o mundo).

Objetos, aliados a sinais táteis, podem se tornar signos na medida em que são significados em diferentes contextos (situações reais, cotidianas) na relação com um interlocutor (o outro/mediador). É por meio dessa mediação que se viabiliza o desenvolvimento da linguagem e de outras funções psíquicas superiores. Essa é a especificidade da comunicação de/com Vitor. E, na instituição, este aspecto era levado em consideração.

⁴³ Vitor frequentou a instituição especializada uma vez por semana, no período das 8h às 11h, durante os cinco anos em que esteve matriculado (2013 a 2018).

⁴⁴ O profissional de referência é aquele que atua em uma equipe de trabalho transdisciplinar, que está aberto à várias disciplinas, sendo capaz de integrar diversos conteúdos (valores, técnicas e conceitos) de diferentes áreas e desenvolver novas habilidades. Ele lida com contextos complexos, atua em conjunto com profissionais de outras áreas, buscando as melhores possibilidades de desenvolvimento para o indivíduo. Ele é quem estreita laços afetivos e de confiança com o usuário e sua família, condensa informações importantes a respeito das suas vidas em diferentes instâncias (contexto familiar, escolar, clínico etc.) e, assim, guia a elaboração conjunta do plano educacional individualizado, conforme as necessidades evidenciadas. Atuei nesta função, na instituição, entre os anos de 2011 e 2017, período em que investi na minha formação na área da surdocegueira.

Tanto os sinais da Libras quanto sinais próprios⁴⁵ de comunicação, criados especificamente na relação entre ele e a profissional que o acompanhava, eram utilizados em atividades funcionais e significativas do dia a dia, sobretudo em atividades de autocuidado (higiene, alimentação) e de orientação e mobilidade. Vitor tinha o suporte de uma profissional responsável pela mediação nos processos individualizados de intervenção (Maio, 2020).

Vale destacar que o trabalho desenvolvido não ultrapassava os muros da instituição. O acesso a meios específicos de comunicação se dava apenas no âmbito institucional, em um período de três horas semanais. Fora isso, a família e a escola não conseguiam colocar esses recursos e estratégias em prática, visto que os desconheciam e que, além disso, tinham a expectativa de que Vitor desenvolvesse a oralidade/fala. A conexão entre os profissionais da instituição e a mãe de Vitor não era fortalecida, afetando negativamente o suporte oferecido a ela, em nível de acolhimento e informação. Diante disso, em sua vida, Vitor teve pouca possibilidade de se desenvolver culturalmente por meio de caminhos possíveis e acessíveis que, mediante seus sentidos remanescentes, lhe oportunizassem uma comunicação efetiva. Este fato teve importantes repercussões nos seus processos de aprendizado e desenvolvimento.

Como no início de 2018 ingressei no mestrado, precisei me desligar da instituição para poder me dedicar à nova empreitada. No entanto, logo retornei como pesquisadora no campo da surdocegueira para desenvolver um estudo científico, que tinha Vitor como participante.

A pesquisa de mestrado, com base na Teoria Histórico-Cultural, se tornou um rico estudo acerca da vida de Vitor. Por meio de entrevistas narrativas, nos dedicamos a compreender sua situação social, ou seja, o modo como ele era visto e caracterizado pelas pessoas do seu convívio, as atividades que sua vida social demandava e como se davam seus modos de comunicação e interação em diferentes contextos: em casa, na escola, na instituição especializada, no atendimento clínico. À época, fui a campo conhecer seu universo escolar, quando ele estava matriculado no 5º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental em uma escola municipal de tempo integral.

⁴⁵ Os sinais da Libras e os sinais próprios de comunicação, todos adaptados ao tato, eram normalmente sinais isolados. Mesmo sinais isolados da língua de sinais, ainda não organizados em um sistema linguístico, podem, aos poucos, caminhar para o desenvolvimento da língua, se aliados no processo de desenvolvimento da comunicação simbólica (Matos, 2012; Santos, 2014). Os sinais próprios de comunicação são sinais colocados em uso no contexto da interação, diante de gestos ou movimentos iniciados ou apresentados por Vitor. Toma-se o movimento mais sutil dele como gesto significativo. Este gesto pode se tornar um sinal próprio no movimento de significação entre ele e o outro. O sinal próprio, que não é sinal convencional da Libras, também é um signo verbal que carrega um conceito/significado convencional (é uma produção cultural da sociedade, passível de significação e internalização), mas trata-se de um sinal específico criado em um contexto singular de interação.

Vitor frequentava a escola havia seis anos, e era assistido exclusivamente por uma cuidadora, que o acompanhou no decorrer de todo este tempo na escola municipal. Ela nutria por ele um amor maternal e prestava todos os cuidados básicos de forma exímia (relativos à alimentação, higiene e proteção). No entanto, não tinha formação profissional, sentia pena da condição dele e não estava preparada para engajá-lo em processos interativos.

Na escola, Vitor não frequentava a sala de aula nem tinha acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não havia um plano pedagógico elaborado pela equipe escolar e colocado em prática com ele. O lugar físico ocupado por ele era a biblioteca, onde permanecia todo o período escolar sentado sobre um tatame, disposto no chão. Sob a justificativa de suas “necessidades especiais”, era colocado em uma posição diferente da de seus pares: fazia as refeições antes dos demais, não enfrentava a fila comum a todos, permanecia em um local específico da escola, e todas as ações eram realizadas para e por ele pela cuidadora, o que tirava dele a possibilidade de desenvolver a autonomia em tarefas básicas. Em sua rotina bem demarcada e previsível, Vitor era poupado de vivenciar as mesmas demandas e exigências dos demais estudantes.

Nos seus deslocamentos pelo espaço escolar — até o refeitório ou o banheiro — era conduzido passivamente, sem o uso de técnicas de orientação e mobilidade, o que o impedia de acessar informações do ambiente físico e social.

Diante desse cenário, as oportunidades de reconhecer e explorar o espaço escolar, de se comunicar e interagir, eram extremamente reduzidas. Vitor não ocupava o lugar de estudante nem vivenciava o pertencimento ao contexto escolar. Esse espaço passou a ser, para ele, apenas um lugar para dormir e comer. Onde deveria haver comportamentos de atenção, envolvimento, entusiasmo e interesse, havia apatia, falta de iniciativa e de motivação. Esses últimos comportamentos passaram a constituir-lo, influenciando o seu interesse pelo mundo (Maio, 2020).

Encontramos na concretude do cotidiano escolar muitos descompassos e desafios. Identificamos uma situação complexa e dificuldades de diversas ordens (administrativas, técnicas, atitudinais) presentes em seu processo de inclusão educacional. Apesar de frequentar a escola, Vitor não estava inserido em práticas educativas e não tinha consciência da presença dos outros (estudantes, professores, funcionários) no ambiente escolar, o que implicava em situações de isolamento social, justamente onde deveria haver possibilidades de interação e interlocução (Maio, 2020).

No referido estudo, entendemos que Vitor foi submetido a práticas e condições de existência que pouco oportunizaram sua participação na sociedade, sua inserção na cultura e na vida. Em função da sua deficiência, diante das condições de ensino que (não) lhe foram disponibilizadas (reduzidas à cuidadora e ao tatame) e do lugar que ele ocupava no sistema de relações sociais, Vitor foi compreendido (interpretado) na escola como alguém que não possui possibilidades de se desenvolver.

Vigotski (1997) discute este fato quando evidencia que a condição do déficit orgânico é significada historicamente por sentidos de piedade, de cuidado e proteção redobrada, diante do princípio de invalidez ou improdutividade social. Segundo o autor, o déficit orgânico — a falta/ausência de funções, o desvio da norma — desestabiliza a ordem social esperada, dita “normal”, convencionalizada na sociedade. Isso afeta a condição/dinâmica social do sujeito com deficiência. Os vínculos, as formas de interação e de colaboração são reorganizados, são estabelecidos de modo que reorientam a sua posição social, impondo obstáculos para sua inserção em práticas sociais e culturais. Para o autor, o déficit em si (orgânico) não afeta diretamente o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo, mas sim o déficit sociocultural gerado pela deficiência. A situação de Vitor na escola municipal é um exemplo concreto disso.

No ano de 2019, quando terminei a pesquisa de campo na instituição especializada, a mãe de Vitor decidiu desligá-lo da instituição. Sendo assim, ele permaneceu somente na escola de ensino comum, matriculado mais uma vez no 5º ano do Ensino Fundamental, na mesma escola pública municipal. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara o estado da contaminação pelo coronavírus como pandemia. As aulas são suspensas, sendo instituído o ensino remoto, pois o isolamento social torna-se uma medida fundamental para a contenção da Covid-19, doença que assolou a humanidade.

Durante todo o ano de 2020, Vitor seguiu longe da escola. Em julho, recebo uma ligação do empregador de Luz⁴⁶, mãe de Vitor. Ele me contou que, com o fechamento da escola em razão da pandemia, Vitor estava recluso em casa, passando os dias no quarto, sem disposição ou motivação para qualquer atividade.

O impacto do afastamento foi profundo. Ainda que alheio às questões do mundo — sem compreender os motivos da mudança abrupta em sua rotina —, ele sentia intensamente a ausência daquele espaço em que passava nove horas por dia. A escola, diante das experiências

⁴⁶ Nome fictício.

proporcionadas (boas ou más, desafiadoras ou não), ocupava um lugar importante na sua vida. Seja como for, Vitor estabelece uma relação com esse ambiente e era afetado por ele.

Sensibilizado com a situação enfrentada por mãe e filho, o chefe de Luz decidiu intervir. Entrou em contato comigo para fazer uma proposta de trabalho: que eu passasse a atuar como professora instrutora mediadora particular, atendendo Vitor em casa. Embora morássemos em cidades diferentes — separadas por cerca de cinquenta quilômetros, no interior do Estado de São Paulo —, aceitei sem hesitar.

Com entusiasmo, passei a visita-lo três vezes por semana. Estar no ambiente doméstico foi uma experiência transformadora. A convivência direta com sua rotina com sua família me permitiu observar, com mais profundidade, como se davam suas relações interpessoais. Pude acompanhar de perto as formas como ele era inserido (ou não) na dinâmica da vida cotidiana, por sua mãe, companheiro da mãe, tias, primos, vizinhos, o motorista da van, e até o porteiro do condomínio.

Durante esse período, Luz seguia trabalhando o dia todo. E na pandemia, com o filho isolado em casa, dependia de uma cuidadora para “olhá-lo”. A cuidadora era uma adolescente que morava no mesmo condomínio e sua função era proteger a integridade física de Vitor e sanar sua fome, dando a ele algo para comer periodicamente. Eles praticamente não interagiam e não possuíam vínculo afetivo. Vitor mal percebia a presença dela no ambiente.

Passei a observar que Vitor vivia como em uma redoma, sem ter noção do que acontecia no seu meio e de qual era o seu papel no mundo. Suas relações interpessoais eram restritas e comumente corrompidas, no sentido de serem relações diferenciadas pela sua condição. Ao sentir fome, por exemplo, ele dirigia-se e sentava-se à mesa, pois dominava o espaço físico doméstico. Esta era sua maneira de “dizer” ou comunicar que sentia fome. E então, de forma fragmentada (de modo que fugia da experiência cultural), ele logo recebia o alimento já picado sobre o prato na mesa (este era o papel do outro). Com isso, Vitor não podia imaginar como aquela refeição havia chegado ali, pois nunca participava de ações de cultivo, compra (em horta, mercado ou feira) ou preparação de algum alimento. Ele não compreendia/vivenciava a alimentação enquanto fator de nutrição, de bons hábitos, de autonomia ou gostos pessoais (de escolha do que e quanto se quer comer, de expressão de vontades) e de sociabilização/interação (sentar-se com os outros à mesa e compartilhar acontecimentos).

Nas refeições, comumente Vitor preferia não utilizar instrumentos como talheres (ritual que permeia as refeições), mas sim suas mãos para se alimentar. No momento do banho, ao ser colocado no chuveiro, Vitor deitava-se no chão sob a ducha de água quente e lá ficava por

longos minutos dando gargalhadas, sentindo a água cair em seu rosto e corpo. Ele não sabia fazer uso da bucha, do sabonete e/ou do shampoo. Em outros momentos, ele permanecia apresentando movimentos estereotipado deitado na sua cama ou no sofá da sala, sem ter no seu entorno algo para fazer ou para direcionar a atenção, a curiosidade, a criatividade. Isso demandava alguém disponível, paciente e hábil para estabelecer interações com ele e apoiá-lo.

Esses dados nos remetem à repercussão da história do menino do Aveyron que, em janeiro de 1800, foi encontrado em um bosque no sul da França. Também conhecido como Victor de Aveyron⁴⁷ — o Garoto Selvagem — havia permanecido na selva isolado do contato humano. Acredita-se que ele tenha vivido isolado na natureza por muitos anos antes de ser encontrado. Victor não falava (não se desenvolveu linguisticamente). Emitia sons guturais. Sua comunicação, diante da privação social, fora comprometida. Ele não sabia andar na postura ortostática, ereta (Banks-Leite; Galvão, 2017).

Depois de ser encontrado, Victor de Aveyron foi encaminhado para diferentes instituições e foi objeto de estudo de médicos e educadores da época, mais notavelmente pelo médico Jean Marc Gaspard Itard, que tentou educar e civilizar o garoto, utilizando métodos educacionais da época. O processo de tentar reintegrar o garoto à sociedade foi difícil. Ele teve dificuldades em aprender a falar e a se comportar de maneira socialmente aceitável. No entanto, conseguiu realizar algum progresso em sua capacidade de comunicação sob os cuidados de Itard. A história do Garoto Selvagem teve um impacto significativo na educação especial, influenciando os debates sobre a natureza versus criação, a importância da socialização e os métodos de ensino para crianças com deficiências. Apesar dos esforços para integrá-lo à sociedade, Victor de Aveyron nunca se adaptou à vida social e viveu o resto de sua vida sob a custódia de instituições. O caso destaca os desafios associados à socialização e educação de crianças isoladas por longos períodos.

A história de Victor de Aveyron promove uma importante discussão sobre a interconstituição da dimensão orgânica e cultural do desenvolvimento humano e suas implicações nos processos psíquicos. Victor, na ausência do conhecimento linguístico e semiótico, em seu estado “natural” devido à sobrevivência solitária (independente do estado social), vivia em função de ativar seus sentidos corporais (sensibilidade biológica/inata) e de suas necessidades primárias (como a fome, por exemplo). Estando fora da sociedade, sem se apossar da linguagem, esta era sua maneira, quem sabe, de evocar ideias sem palavras, que não

⁴⁷ O nome fictício do Vitor em nossas pesquisas foi escolhido justamente em função da história de Victor de Aveyron.

se consolidavam em sua memória (acreditava-se que Victor não possuía lembranças de seu passado, da sua história). Na falta de necessidades sociais e perante as lacunas culturais, seu desenvolvimento era limitado à superação de necessidades elementares. Suas atitudes/conduitas, como a ausência de ideias ou sentimentos morais, por exemplo, não tinham relação com objetos culturais. Victor se conectava de forma concreta/real às situações (Banks-Leite; Galvão, 2017).

Tratando “*Do isolamento da floresta ao isolamento em sociedade*”, Galvão e Dantas (2017, p. 65), afirmam que para se constituir como ser humano, o homem precisa viver entre humanos. É o universo interpessoal, ou seja, a interação com as pessoas, que dá significado aos produtos da cultura, integrando o indivíduo à sociedade. Mesmo as funções naturais (sensoriais) têm “sua constituição profundamente marcadas pelas condições sociais”. Com base nas autoras que discutiram a tentativa de Itard de educar o Garoto Selvagem, podemos dizer que, assim como Victor, Vitor teve seu universo interpessoal restrito, resumido às pessoas encarregadas de cuidar dele. Porém, Victor, o garoto selvagem, viveu por alguns anos afastado do convívio social e do acesso à cultura. Já Vitor, embora tenha nascido e crescido em um meio cultural, nunca se interessou por brinquedos ou brincadeiras próprias da sua idade. Não teve contato com outras crianças habitantes do mesmo local (com seus pares), nem acesso aos costumes e valores da sociedade civilizada ou à educação coletiva, levando-o a vivenciar o isolamento no mundo humano. Ele se apropriou da linguagem da ação, compreendendo e se fazendo compreender por meio de atividades concretas, ligadas a situações de seu interesse.

Vitor não tinha autonomia (socialmente construída diante de modos de ação, participação e interação) nas atividades de vida diária. Tanto em casa quanto na escola, precisava de suporte o tempo todo e para praticamente tudo. Em vista da sua deficiência, de ser compreendido, muitas vezes, como alguém incapaz de aprender, as pessoas de seu convívio buscavam sanar suas necessidades básicas (fisiológicas). Quase nada lhe era ensinado pelos adultos de maneira estruturada e organizada em experiências da vida real — as pessoas de seu entorno não conheciam maneiras de ajudá-lo a desenvolver aprendizagens. Ele, foi, então, permanecendo alheio às questões do mundo e da vida. Sua não circunscrição em situações cotidianas limitava seu acesso à cultura (construção de sentidos), bem como suas próprias ações e atitudes (engajamento e domínio da vida psíquica). Sob seu modo de compreensão, as pessoas realmente tinham a incumbência/serventia de realizar as ações por ele, de atuar no mundo por ele (e não com ele). Vitor era condicionado e dependente das ações dos outros, sem ter consciência disso. Esta era a maneira como ele havia se constituído, diante dos sentidos construídos em seu ambiente social.

Ao conhecer os costumes de Vitor em casa, passei a construir caixas de antecipação⁴⁸ com objetos de referência⁴⁹ de ações que ele vivenciava no banheiro, na cozinha, no quarto e nas nossas saídas para o bairro. Aliada aos objetos, no contexto da interação, nossa comunicação ocorria de forma consistente, por meio de sinais táteis próprios ou da Libras e de movimentos coativos realizados de forma conjunta⁵⁰, com mãos sob mãos⁵¹. Na impossibilidade da fala (compreendida como forma verbal da linguagem) ou na ausência de movimentos fonoarticulatórios e da língua, Vitor necessita de outras vias para se comunicar, significar, compreender as coisas e pensar.

Dessa maneira, no período em que estivemos prioritariamente reclusos em casa devido à pandemia, investi na reestruturação da sua rotina e no desenvolvimento de estratégias de comunicação em momentos do dia a dia como alimentação, banho, troca de roupa. Passei a convocá-lo para participar de ações cotidianas. Sendo assim, na hora do café da manhã, por exemplo, solicitava sua ajuda para buscarmos juntos os utensílios e os alimentos na cozinha e arrumarmos a mesa. Utilizávamos uma cesta para reunir o leite, o achocolatado, o pão, o requeijão, o copo, a colher e a faca, pegando cada coisa em seu lugar (armário e geladeira), o que facilitava nosso deslocamento até a mesa da sala de jantar que era um pouco afastada da cozinha. Na hora do banho, pegávamos sua roupa (peça por peça) nas gavetas do armário do seu quarto e assim, iam surgindo muitas oportunidades de interação. Nestes contextos, estando lado a lado, em constante investimento na relação interpessoal, surgiam possibilidades de comunicação por meio dos sinais próprios de comunicação ou sinais isolados da Libras adaptados ao tato, aliados a objetos concretos e ações práticas.

Após algum tempo inserindo-o nas ações (e de certo modo na cultura), Vitor deu alguns indícios de que podia reorientar sua atividade, atuar em seu universo por meio de novas experiências. Ao sentir sede ou fome, por exemplo, ele já era capaz de ir à cozinha, abrir a

⁴⁸ A caixa de antecipação é uma referência pessoal, podendo ser personalizada e conter os objetos que representem atividades que serão realizadas (futuro) (Falkoski, 2017).

⁴⁹ Os objetos de referência (reais ou tangíveis) representam situações, atividades, pessoas ou lugares. Eles auxiliam no desenvolvimento da linguagem e na elaboração de conceitos, podendo ser combinados com outros meios de comunicação, como a fala ou a língua de sinais. No contexto de mediação social, esses objetos concretos, adquirem significados e sentidos, sendo utilizados de forma consciente para estabelecer relações, ideias e vivências. Assim, tornam-se signos, podendo ser associado a outros signo, no caso, sinais da Libras adaptados ao tato. Também servem para antecipar os acontecimentos — o que vai acontecer, onde, por que, como e com quem — e são aplicáveis no sistema de calendário ou na caixa de início e término das atividades (Falkoski, 2017).

⁵⁰ Os movimentos coativos são realizados em pares e incentivam a pessoa a acompanhar o adulto proporcionando modelos e conhecimento sobre o que o corpo do adulto faz (Djik, 2000). São realizados nas ações em conjunto com a pessoa com deficiência, lado a lado, por meio da técnica mão sob mão.

⁵¹ Para que a pessoa (re) conheça um objeto ou realize uma ação/movimento, as mãos do adulto posicionam-se sob as mãos da pessoa com deficiência. Trata-se de um toque (um contato físico) que permite o compartilhamento de uma situação/experiência, em que a atenção é mútua (Miles, 2000).

geladeira e, por meio da discriminação tátil (toque das mãos e dedos), escolher com segurança, conforme seu desejo, a garrafa de água, de refrigerante, de suco ou a caixa de leite localizados na porta. Ao sentir fome, no lugar de sentar-se à mesa e esperar, podia buscar o pão na cozinha.

Com o tempo, foi aprendendo a abrir portas, gavetas e tampas — e, nessas atuações, eu investia na atribuição de sentidos ao contexto e aos sinais táteis de comunicação presentes em nossa interação. Certa vez, ao sair do banho, sua mãe o encontrou sentado no sofá com a lata de Nescau aberta, que ele próprio havia buscado no armário. Vitor foi pego dando gargalhadas comendo o achocolatado diretamente na lata. Em outra ocasião, abriu sozinho a embalagem do sabão líquido de lavar roupas que estava na lavanderia, derramando-o todo pelo chão.

Para mim, essas experiências eram fundamentais. É no contato com as coisas e vivenciando as situações que ele pode compreender mais sobre o mundo. Em uma fase primária/primitiva do desenvolvimento cultural, ele buscava estabelecer uma relação com o mundo externo por meio dos seus canais sensoriais — mãos, tato, olfato — como instrumentos de exploração e ação na direção de objetos. O uso dessas ferramentas naturais ampliava suas possibilidades de ação/atividade no mundo, marcando sua transição da vida puramente biológica para uma vivência cultural.

Quando sua mãe abria a porta de casa ao chegar do trabalho, valendo-se do olfato e de sua noção temporal (em função dos eventos em dada sequência), Vitor logo a procurava com um sorriso no rosto, pronto para receber dela um abraço e um beijo carinhoso (demonstração de afeto). Ainda que não utilizasse palavras (existe uma crença de que a compreensão só se dá por meio da fala), seus movimentos corporais, gestos, expressões faciais e vocalizações eram repletos de sentido e, portanto, passíveis de serem interpretados pelo outro envolvido na relação social (que convive, que compartilha atenção, que possui uma história com ele — neste caso, sua mãe).

Com atividades de orientação e mobilidade pelo condomínio, Vitor ampliou o conhecimento acerca do espaço físico onde morava. Valendo-se da propriocepção, ele me surpreendia ao reconhecer declives e aclives. Certo dia, precisamos descer barranco abaixo para que ele pudesse compreender o que significava aquela inclinação/rampa (para onde ela nos levava). Na volta, não foi fácil fazê-lo subir a ribanceira.

Na busca por reconhecer o carro de sua mãe estacionado no condomínio, ao tatear os demais parados lado a lado, certa vez, ele encontrou a porta de um deles destrancada e rapidamente entrou e se sentou no banco traseiro (ele não parava para pensar se aquele era mesmo o carro da sua mãe). Precisei convencê-lo a sair o quanto antes. Em outra situação, ao

encontrar uma moto no nosso percurso, ele tentou montá-la. Achei isso curioso e ao comentar com Luz, ela me disse que, em certa ocasião, havia levado Vitor para dar uma volta de moto. Então, entendi que ele estava relacionando algumas vivências e memórias, enquanto eu desejava que ele desenvolvesse o sentimento de pertencimento ao local onde vivia, o que me fazia acreditar cada vez mais no seu potencial.

Com a autorização de Luz, conforme acompanhava a situação pandêmica, passei a realizar atividades externas com Vitor a fim de vivenciar situações para além do seu condomínio. Passamos a nos locomover pelo bairro e pela cidade, buscando vivenciar alguns detalhes/características dos espaços sociais. Passei a acompanhá-lo na natação, em consultas médicas, exames em hospital. Passamos por experiências no mercado do bairro e no shopping da cidade, lugar repleto de odores, onde eu o convidava a caminhar e a conhecer o que era possível, no seu tempo. Certa vez, fomos almoçar em um restaurante, mas ele se recusou a comer. Ele desconhecia situações como essa, portanto não sabia como se portar. Estava habituado a fazer refeições sempre em casa. Acabou se irritando e literalmente virou a mesa, e eu precisei de calma e empatia da garçonete naquele momento.

Era muito desafiador proporcionar novos saberes a Vitor, mas eu imaginava o quanto era importante que ele dominasse o mundo a fim de reconhecer a si próprio e os outros. Foi por este caminho que, entre julho de 2020 e julho de 2021, vivi com ele momentos intensos, inesquecíveis, de sentimentos verdadeiros e de muita aprendizagem. Dentre tantas marcas de impossibilidades que ele carregava, conforme Padilha (2001), eu buscava entrar pelas brechas das possibilidades, concebendo-o como sujeito que podia se inserir na cultura e dela participar.

Em fevereiro de 2021, Vitor foi matriculado no 6º ano da segunda etapa do Ensino Fundamental, na rede estadual paulista, vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI) — foi nesse contexto que as narrativas analisadas nessa pesquisa foram produzidas. Já em julho, fui contratada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e iniciei minhas atividades em agosto, agora como professora instrutora mediadora, desta vez, no ambiente escolar. Com isso, encerrei o trabalho domiciliar que vinha realizando até então e passei a acompanhá-lo diretamente na escola.

Amparado por políticas públicas, pela primeira vez em toda sua trajetória escolar, Vitor teve acesso ao instrutor mediador (PAE). No entanto, quando cheguei à escola, observei que ele não frequentava a sala de aula comum, mas uma sala específica, sob a responsabilidade de uma cuidadora. Nenhum professor regente das diferentes disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental participava da elaboração de uma proposta pedagógica para ele. O estudante não

tinha acesso ao currículo escolar, indício de que seu processo de inclusão escolar era um grande desafio.

Após revelarmos quem é Vitor, suas características, sua chegada na escola estadual até nosso encontro, se faz fundamental discorrermos sobre a escola já refletindo criticamente sobre aspectos deste macro contexto que inferem no processo de inclusão escolar.

3.2 – A escola

A escola frequentada por Vitor é uma unidade da rede estadual paulista, vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI), localizada em área urbana de um município do interior de São Paulo, com cerca de 250.000 habitantes e bons níveis de indicadores sociais, infraestrutura e instalações de ensino. A instituição atende estudantes da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e da Educação Especial.

Em 2023, contava com 365 matrículas distribuídas da seguinte forma: 231 nos Anos Finais, 122 no Ensino Médio e 12 de estudantes diagnosticados com deficiência. Há duas turmas do 6º ano, cada uma com 38 alunos em média, totalizando oito turmas dos Anos Finais e quatro do Ensino Médio.

O prédio possui treze salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório multiuso, laboratório, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, sala de leitura, banheiro para alunos, banheiro para funcionários, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto. Há um piso superior e escadas, mas a escola não conta com elevador nem piso tátil, o que compromete a acessibilidade. Também não há salas destinadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os estudantes têm acesso à alimentação, água filtrada, energia e internet. As aulas têm duração de 45 minutos e são oferecidas três refeições diárias (dois lanches e um almoço). Há dois intervalos de 15 minutos — um pela manhã e outro à da tarde — e a pausa para o almoço tem duração máxima de 1h30. Ao todo, trabalham na escola 52 profissionais, entre professores, coordenação e funcionários das demais áreas.

As disciplinas do 6º ano do envolvem os componentes multidisciplinares e curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como: Língua/ Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura estrangeira – Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia. Além disso,

o PEI propõe um currículo ampliado, articulando conteúdos da BNCC com a Parte Diversificada, que envolve componentes curriculares específicos (Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos, Nivelamento, Protagonismo Juvenil, Clubes Juvenis, Tutoria, Acolhimento, Líderes de Turma), proporcionando aos estudantes a construção de conhecimentos, competências e habilidades que lhes permitirão elaborar e desenvolver seus projetos de vida. Vitor, no entanto, não participa de nenhuma destas atividades.

Amparado pela Constituição de 1988 e pela LDB, Lei 9394/96, o Programa Ensino Integral (PEI) está presente na rede estadual paulista desde 2012. Foi implementado de forma gradual pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, como uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino. O PEI está em expansão. Em 2019, eram 135 mil estudantes nas 417 escolas do programa. Em 2023 havia 2.314 escolas e 1,2 milhão de vagas, em 492 municípios. É ofertado em dois formatos de jornada escolar ampliada, visando o aumento do tempo dos estudantes na escola: 7 horas e 9 horas. As escolas de 7h oferecem dois turnos: das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15. As escolas de 9 horas, como a de Vitor, oferecem apenas um turno de aulas: entre 7h e 16h.

Conforme o Caderno do Gestor – Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral (PEI) publicado pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo (Governo do Estado de São Paulo, 2021), o programa parte da concepção da educação integral, baseando-se no pressuposto de que o desenvolvimento da pessoa ocorre como um todo (visão integral do sujeito), ou seja, envolvendo os aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais. O principal objetivo da escola do PEI⁵² é formar um cidadão autônomo, solidário, competente e protagonista do seu próprio conhecimento.

O PEI é orientado por princípios (Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI; Pedagogia da Presença; Educação Interdimensional; Protagonismo Juvenil) e premissas (Protagonismo; Formação Continuada; Corresponsabilidade; Excelência em Gestão; Replicabilidade) que são ideias norteadoras e os requisitos mínimos, tanto para a organização da escola quanto para o comportamento e atuação dos profissionais. Diversas ferramentas de gestão são utilizadas para o acompanhamento/monitoramento do trabalho pedagógico realizado nas escolas. Apesar de estar matriculado em uma escola do PEI, Vitor não tem acesso a esses

⁵² Não é objetivo deste trabalho discorrer sobre o Programa Ensino Integral (PEI), no entanto, cabe destacar que se trata de um cenário alinhado com uma perspectiva empresarial, de aspecto neoliberal e corporativo. Alguns autores como Ball (2005), Paro (2010), Parente (2018) e Dias (2023) abordam e criticam este modelo de educação.

princípios e propostas pedagógicas. A educação disponibilizada a ele está à margem das diretrizes do programa.

Ao chegar na escola, logo iniciei meu trabalho com Vitor que, até então, permanecia aos cuidados de uma cuidadora em tempo integral. Passei a acompanhá-lo de segunda a sexta-feira das 6h50 às 15h30. Embora o horário oficial fosse das 7h às 16h, ele era autorizado a entrar e sair dez minutos mais cedo a fim de evitar, segundo a gestão, possíveis complicações no encontro dele com os demais estudantes.

Vitor e a cuidadora ocupavam sozinhos uma sala próxima ao portão de entrada e saída. O espaço era marcado pela ausência de elementos escolares — havia uma (única) mesa com cadeira, utilizadas nas refeições. O café da manhã era enviado na mochila por Luz e era oferecido pela cuidadora, por volta das 7h, quando os outros estudantes já estavam em suas salas. Eles tomavam lanche apenas nos horários dos intervalos, às 9h30 e às 15h30. Perto destes horários (sempre antes dos demais), Vitor também tomava o lanche oferecido pela escola (ele lanchava duas vezes no período da manhã). O almoço era servido às 12h, mas Vitor almoçava dentro da sala às 11h30. A cuidadora buscava sua comida na cozinha e retornava para a sala, oferecendo-a na boca de Vitor. A comida era servida em um vasilhame de vidro de bordas altas para evitar derramamentos. De acordo com esta organização da escola, ele não se encontrava com os demais estudantes, professores ou funcionários.

Havia colchonetes fixados nas paredes ao redor da sala em que ele ficava — segundo a cuidadora, em algumas situações, Vitor se autoagredia batendo com a cabeça na parede. No canto, tinha um tatame, uma almofada e uma coberta, onde Vitor costumava deitar-se e dormir. A cuidadora, uma jovem de 20 anos, não conhecia as possibilidades comunicativas de Vitor, e nenhum professor regente do 6º ano participava de seu processo educacional.

Apesar de garantida a sua matrícula, não existiam práticas educativas direcionadas a ele, o que comprometia a sua permanência na escola. Amparado por políticas públicas, Vitor passou a ter acesso ao instrutor mediador (Profissional de Apoio Escolar), mas não tinha professores preparados para recebê-lo na sala de ensino regular, nem na Sala de Recursos Multifuncionais (ele não tinha acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE), o que mostra que a escola não estava organizada quanto aos recursos e serviços para atender as especificidades do estudante público-alvo da educação especial.

As escolas do PEI devem cumprir os propósitos da educação inclusiva assegurada pela Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes Bases da Educação (LBDEN, nº 9.394/96), Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 e o Decreto nº

6.949/09, dentre outras deliberações. A educação inclusiva, enquanto movimento político, cultural, social e pedagógico mundial, deve incluir estudantes que antes não faziam parte do sistema regular. Teoricamente, trata-se de uma concepção educacional que deve possibilitar que estudantes com e sem deficiência percorram sua trajetória escolar juntos em sala de aula. Dessa maneira, prevê a eliminação de qualquer tipo de prática excludente e o oferecimento de condições estruturais e didático-pedagógicas para todos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis. Uma escola inclusiva deve prover uma educação de qualidade, garantindo oportunidades de participação em atividades escolares e de aprendizagem. Nessa esteira, estudantes com deficiência devem ter a mesma possibilidade de formação integral ofertada aos demais.

Alguns princípios da educação inclusiva devem estar presentes no discurso e nas práticas da escola: toda pessoa tem o direito de acesso à educação, toda pessoa aprende, o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular, o convívio no ambiente escolar comum beneficia todos, a educação inclusiva diz respeito a todos (educadores, famílias, gestores escolares, comunidade). Esses princípios servem de referencial para o estabelecimento de objetivos e metas que precisam estar explícitos no Projeto Político Pedagógico, orientando uma reorganização estrutural e cultural para que os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial no ano de 2008 visa constituir ações promotoras de uma educação de qualidade para todos. A referida política orienta a inclusão escolar de alunos com deficiência nos sistemas de ensino, de modo que possam participar do ensino comum. Dentre suas diretrizes, a inclusão do estudante com deficiência em turmas comuns da escola regular demanda a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do sistema Braille, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, e na adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos. Assim, cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor mediador, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, em caráter interativo e interdisciplinar de atuação nas salas comuns do ensino regular e nas salas de recursos (no atendimento educacional especializado), como serviços e recursos de educação especial. Sendo assim, o apoio individual do instrutor mediador, profissional habilitado para

atuar com pessoas com surdocegueira congênita, pode colaborar para o êxito do processo educativo, enquanto uma das ações previstas na PNEEPEI para a inclusão escolar.

Conforme a Resolução SEDUC nº 21, de 21 de junho de 2023, Capítulo IV, o PEI deve prever a presença de um Profissional de Apoio Escolar (PAE) para o estudante com surdocegueira, tanto em sala de aula quanto nas demais dependências da escola. Esse profissional pode atuar como instrutor mediador ou guia-intérprete. Conforme o Capítulo V, artigo 21, é responsabilidade do PAE oferecer suporte à comunicação e à interação social do estudante no ambiente escolar. Já o artigo 23 esclarece que o apoio deve abranger as atividades em sala e as extracurriculares, sempre com o objetivo de ajudar na superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A atuação do PAE deve ser articulada com as atividades da classe comum do ensino regular (professores regentes) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) — professor especializado.

A mesma resolução, em seu artigo 11, estabelece que o AEE deve ser assegurado no PEI de forma individualizada, em Sala de Recursos Multifuncionais ou em Modalidade Itinerante, sem comprometer o acesso aos componentes curriculares. O AEE, como forma de mediação pedagógica, visa a possibilitar o acesso ao currículo. Cabe à equipe gestora do PEI a elaboração de plano de trabalho específico para o atendimento integral e inclusivo do estudante, assegurando que o AEE não tenha caráter substitutivo aos componentes curriculares. O professor especializado do AEE não substitui os professores regentes das classes comuns do ensino regular, mas trabalha em articulação com eles.

A fim de notabilizar a função de cada profissional no contexto da educação inclusiva, o professor especializado deve se comprometer com a mediação das metodologias, conteúdos e técnicas da educação especial para a sala de aula regular, indicar apoios, recursos e serviços ao estudante. Já os professores regentes das classes comuns do ensino regular devem responsabilizar-se pelo processo de ensino e aprendizagem na sua área de atuação; efetivar as atividades e interações pedagógicas que sejam benéficas aos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência; realizar o encaminhamento pedagógico; e promover a acessibilidade curricular como apoio do professor especializado.

3.3 – Construção dos dados

Este é um estudo qualitativo orientado pelos princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético que embasa a Teoria Histórico-Cultural, apresentados no capítulo anterior. Trata-se de uma pesquisa que tem a escola de Vitor como contexto de investigação e se configura com narrativas da própria prática. As experiências vividas e narradas por mim, enquanto professora instrutora mediadora, são tomadas como objeto de estudo e interpretadas no processo da pesquisa. O objetivo da investigação é compreender de que maneira as relações sociais escolares criam condições (ou não) para o desenvolvimento de um estudante com surdocegueira congênita.

A produção das narrativas se deu em um livro ata mantido na sala de aula como forma de salvaguardar o trabalho realizado com o estudante. Ao chegar na escola, recebi a orientação da gestão escolar para relatar diariamente os acontecimentos envolvendo Vitor. O livro já continha algumas informações sobre sua alimentação e hora do sono, registradas pela cuidadora. Assim que comecei a escrever, o livro ata acabou ganhando novos contornos, pois se tornou um manuscrito no qual eu confidenciava emoções, conflitos e pequenas transformações que ocorriam no cotidiano da escola. Nele, narrei não apenas experiências, mas também memórias, sentimentos, modos de pensar, tudo sob a minha ótica. Este livro, enfim, materializou o que foi vivido no território escolar e converteu-se em um acervo que continha os relatos da minha vivência como professora instrutora mediadora de um estudante com surdocegueira congênita em um dado contexto sociocultural.

Tomamos esse acervo como fonte de dados para a presente pesquisa. Ele materializa a vivência no território escolar e permite acessar, com profundidade, as relações estabelecidas entre mim, Vitor e os demais integrantes da escola. A partir desses registros, é possível problematizar a organização do ensino, as práticas pedagógicas e as condições concretas oferecidas à educação inclusiva, revelando tensões e possibilidades do contexto escolar. Apesar de singulares, esses dados são aspectos coletivos, produtos da educação inclusiva, enquanto conjunto mais amplo.

Os dados foram produzidos entre agosto de 2021 e maio de 2022, no período letivo em que acompanhei Vitor, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do PEI. Na época, não havia a pretensão de transformar os registros em dados de pesquisa científica. No entanto, enquanto professora e pesquisadora, decidi revisitar meus escritos e refletir sobre o que vivenciei junto de Vitor na escola, no decorrer de um trabalho este que me tocou e marcou profundamente. Escrever sempre foi um hábito presente em minha

trajetória — uma forma de processar e registrar informalmente acontecimentos cotidianos, de forma solta e despreocupada. No entanto, enquanto anotava no livro ata, sabia que ele era de responsabilidade da escola, portanto aqueles escritos não eram de caráter privado. O livro permanecia na sala, sobre a mesa. No final do dia, eu o guardava no armário da sala, com os outros materiais. Comecei os relatos de forma tímida e, muitas vezes, esperava que alguém lesse o que ali estava, mas isto nunca aconteceu. Ninguém nunca se propôs a conversar sobre o que relatava no livro. Sendo assim, acabei dando vazão a certa espontaneidade nos apontamentos e passei a escrever com detalhes sobre a maioria dos fatos que aconteciam na escola. Por ocasião deste estudo, é um desafio tornar públicas minhas memórias, vivências e prática profissional.

Obtivemos autorização da direção escolar para utilizar os registros narrativos como dados nesta pesquisa com a finalidade de refletirmos sobre a educação inclusiva de Vitor e nosso projeto de pesquisa foi aprovado pela Comitê de Ética⁵³.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano é constituído na cultura, na interação social (na relação com o outro) e na/pela linguagem. As narrativas, por sua vez, são repletas de relações humanas — e a escola, espaço de múltiplas interações, torna-se um terreno fértil para o entrelaçamento de vidas e significados. Dessa maneira, ao narrar acontecimentos, estamos considerando o homem enquanto sujeito histórico e cultural, constituído pelo outro, em um processo de significação mediado pela palavra (processo de natureza simbólica).

Como afirma Abrahão (2004), as histórias são carregadas de significados e nelas, o sujeito se desvela para si, e se revela para os outros. Sendo assim, neste estudo, partimos do entendimento de que a análise das narrativas produzidas por mim refletem as relações comigo mesma e com o(s) outro(s).

A pesquisa narrativa é uma abordagem qualitativa de investigação que se concentra na produção e análise de histórias individuais, permitindo acessar a riqueza e a complexidade das experiências humanas. Trata-se de uma forma de compreender fenômenos sociais, culturais e psíquicos, que permite a apreensão de nuances, contextos e subjetividades que não são quantificáveis (metodologia de natureza qualitativa) (Abrahão, 2016).

As narrativas organizam a experiência humana ao conferir forma e sentido aos acontecimentos de uma vida. Elas são, ao mesmo tempo, atividade sónica (linguística) e produto cultural, mediando o pensamento e a nossa construção de mundo. Na visão de Bruner

⁵³O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, sob o número do parecer 6.805.482.

(1991), as narrativas são um modo de pensamento e possibilitam a produção cultural de significados entre os membros da cultura, perpassando, portanto, todo o processo de formação humana.

Tomando por base os estudos de Vigotski (2000), a passagem das relações interpessoais para as intrapessoais ocorre pela mediação semiótica (atividade com signos na relação com o outro). Desse modo, Freitas (2019, p. 48) afirma que o indivíduo que narra é um “sujeito social que se relaciona com o outro e consigo mesmo”, que “se apropria das práticas sociais desse mundo”. Narrar, então, é uma atividade tipicamente humana, “constituída pelo sujeito ao longo de sua vida, nas interações que estabelece com os outros, em diferentes práticas sociais” (Freitas, 2019, p. 49). Smolka (2000) concorda que os modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se do sujeito são explicados pelas suas relações sociais.

Vigotski (2003) elabora o conceito de mediação semiótica, já explicado anteriormente. Segundo ele, a relação do homem com o mundo físico e social não é direta, mas mediada por instrumentos técnicos e psicológicos (os signos) construídos historicamente. Os signos carregam conceitos (significados) produzidos na e pela cultura e que possibilitam a internalização e interpretação dos significados e sentidos. São instrumentos psicológicos que se orientam internamente, que visam à representação da realidade. Os sistemas de signos com seus significados concebidos pelos grupos humanos, têm a função de dar sentido à realidade externa (ao mundo), de organizar o pensamento e o comportamento do indivíduo. Operando entre o homem e o mundo, fazem emergir um universo simbólico ou de significação. É a significação, nesse caso, da palavra, que quando internalizada, transforma e constitui o indivíduo, conferindo o social à conduta humana (Sircado Pino, 2000). Esse mesmo autor afirma que a mediação semiótica (que envolve signos) torna possível a interpretação do funcionamento humano e a significação do mundo por meio da internalização de práticas culturais.

É por este viés que Freitas (2019, p. 49) compreende a narrativa como um instrumento técnico-semiótico. Para a autora, “narrar é uma atividade de linguagem, sónica, que incide sobre o sujeito que narra e regula seu pensamento” na organização da experiência, podendo também “afetar e provocar transformações no outro”. Desse modo, ela complementa que narrar “implica uma relação do narrador consigo mesmo e com o outro”, possibilitando a compreensão de fatos e vivências.

O movimento de significação ocorre no ato de narrar experiências vividas em diferentes práticas sociais, pois é nesse processo que signos e sentidos emergem, conforme os modos de interpretação e atribuição de sentido que lhes são conferidas. Focalizando o processo de

significação (internalização de significados) que ocorre na e pela linguagem, Vigotski (2001) discute a vinculação entre pensamento e palavra tomando a palavra como signo por excelência, como produto da atividade humana, o que nos ajuda a compreender a narrativa como meio/modo de elaboração de conhecimento.

Segundo o autor, o significado da palavra contém, ao mesmo tempo, a palavra e o pensamento. Em suas palavras, ele diz: “una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío” (Vigotski, 2007, p. 426). Estudiosa da Teoria Histórico-Cultural, Freitas (2019, p. 50) que tem se dedicado a pensar o uso de narrativas na perspectiva de Vigotski, afirma que “a palavra – signo principal – é central na formação das funções psíquicas superiores”. Segundo ela:

Narrar é uma atividade de linguagem, tipicamente humana que se constitui na/pela palavra (oral, escrita). Orientado pela palavra, o sujeito elabora conceitos, organiza seu pensamento. Por conseguinte, há uma intrínseca relação entre narrar e pensar, entre narrar e elaborar conhecimento. [...] Ao narrar, o sujeito mobiliza funções psíquicas superiores: imaginação, memória, elaboração conceitual, emoção. Com base no princípio da interfuncionalidade, a narrativa pode ser tomada como função psíquica superior que mobiliza e redimensiona outras funções. Ao narrar uma experiência de vida, o narrador, na relação com o outro e consigo, atribui sentidos, reflete sobre o vivido, (re)significa a experiência, elaborando assim novos modos de conhecimento (Freitas, 2019, p. 50).

Na conjuntura das experiências, vale destacar o conceito de vivência: “vivência diz respeito aos modos como as experiências vão sendo interpretadas pelo sujeito e pelos outros. Assim, o sentido de uma experiência não é único, se transforma e se constitui nas diferentes práticas sociais” (Freitas, 2019, p. 56). Os significados e sentidos impressos sobre a experiência vivida, de forma dramática e tensa, são internalizados nas relações dialéticas estabelecidas entre o sujeito e o meio social, ou seja, as configurações individuais são definidas entre o sujeito e as circunstâncias histórico-culturais.

A dimensão dramática, as contradições, são inerentes à condição humana e à vida. A relação de cada indivíduo com o meio social, corporificada em forma de drama, foi denominada por Vigotski (2018) como *perejivanie*. Traduzido como vivência, esse conceito explica “como o ambiente influencia as pessoas e como as pessoas atribuem significado ao ambiente” (Rego, 2022, p. 5). Nesse mesmo sentido, Sirgado Pino (2000) afirma que o sujeito, enquanto indivíduo social, real, concreto e singular, é membro de um grupo social-cultural, que tem significação para os outros e que adquire significação para si mesmo.

Sendo assim, a identificação e análise dos acontecimentos vivenciados por mim na escola retrata um contexto sócio cultural mais amplo, pois, conforme Rego (2022), são

experiências individuais (únicas, peculiares) relacionadas a fenômenos coletivos, na dinâmica estabelecida entre o singular e o plural. Segundo a autora, as narrativas expressam significados culturalmente construídos pelo sujeito, revelando as marcas de traços históricos e culturais internalizados em determinada época e sociedade. As narrativas escondem uma multiplicidade de experiências, que são sempre significadas de uma maneira particular. Nessa direção, Delari Junior (2013, p. 43) postula que o singular não é o “oposto do plural, mas o que só pode existir numa relação constitutiva com o plural”.

Segundo Oliveira et al. (2006, p. 121), ao narrar sua trajetória em dado ciclo de vida, diante das temáticas, modelos, valores e normas do seu mundo cultural, o sujeito indica tensões, contradições, crises, compartilha significados sociais e culturais construídos (modos pensar, de fazer, de ser culturalmente e socialmente internalizados). Com base nestes aspectos, as narrativas podem contribuir para a compreensão da relação entre cultura e modos de funcionamento psíquico, “ênfatizando a dupla determinação nas relações entre sujeito e entorno sócio histórico”. O trajeto pessoal de um indivíduo inclui vários papéis socioculturais e facetas da sua identidade. As memórias pessoais, os olhares internalizados e a subjetividade não são apenas individuais. São também sociais e coletivos. São processos simultaneamente singulares e plurais. Revelam os modos de se vivenciar o mundo cultural. E olhar para o passado com os olhos do presente, pode orientar o futuro e projetar o que queremos ser.

Diante do exposto, as narrativas presentes neste texto visam olhar para o que foi vivenciado na escola. Sob influências de âmbito pessoal, social, econômico, político e educacional, a análise das experiências vividas pode produzir conhecimentos/aprendizagens sobre o movimento da educação inclusiva de estudantes com surdocegueira congênita. Afinal, a pesquisa (que teoriza sobre o desenvolvimento humano) precisa ser um ato de (trans)formação social, na medida em que cria conjuntamente a história e a sociedade, em uma composição com aplicação social e política. A transformação social, em um mundo que é compartilhado com outros, é um compromisso (Stetsenko, 2017).

3.4 – Análise dos dados

Os dados foram organizados em cenas narrativas que direcionam as discussões. A seleção dessas cenas considerou o propósito da pesquisa de compreender, por meio das narrativas de uma professora instrutora mediadora, como as relações sociais escolares criam condições (ou não) para o desenvolvimento de um estudante com surdocegueira congênita em uma escola pública estadual paulista. Priorizamos aquelas que revelam processos interativos e

situações vivenciadas no cotidiano escolar (condições concretas e objetivas), sem a obrigatoriedade de seguir uma ordem cronológica. Fizemos recortes referentes a estes processos e situações para serem analisados de forma explicativa, com as narrativas sendo reorganizadas para dialogar com os temas a serem discutidos.

Meu olhar de pesquisadora — marcado por um vínculo afetivo com Vitor, por conhecer sua história, e por ter formação e experiência profissional na área da surdocegueira — certamente influenciou a atribuição de sentido aos acontecimentos narrados, a interpretação dos recortes selecionados. Diante disto, não há neutralidade na pesquisa perante a perspectiva teórico-metodológica assumida. A minha subjetividade, as contradições e os dramas vivenciados interferem na minha relação com o meio social (escola) e com os acontecimentos, de modo recíproco, dialético.

4 – RELAÇÕES SOCIAIS ESCOLARES — CENAS DE UMA HISTÓRIA

Este capítulo aborda a minha chegada na escola e se dedica à análise dos dados organizados em cenas que revelam as relações/interações sociais no ambiente escolar que criam condições (ou não) para o desenvolvimento de Vitor.

Ao chegar na escola no dia 13 de agosto de 2021, sou recebida pela vice-diretora na sala dos professores. É dia de reunião de pais. Ela me apresenta rapidamente à coordenadora geral e, em seguida, sai para buscar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de Vitor, — também chamado de currículo adaptado — para me entregar. O PDI (Governo do Estado de São Paulo, 2021) havia sido elaborado pela equipe gestora com o apoio de um professor de Libras de outra escola.

Alguns minutos depois, ela me entrega o PDI e o livro ata, e me orienta a anotar diariamente informações sobre a rotina de Vitor. Abro o livro e vejo breves relatos da cuidadora como: Vitor comeu bem, dormiu por duas horas, foi ao banheiro. Ela também me informa que não participarei das reuniões pedagógicas (ATPCG⁵⁴, ATPCA⁵⁵), pois “não há necessidade”.

Começo a ler o PDI (2021) e logo observo que há uma “flexibilização” do currículo com atividades simplificadas, sem vínculo com o currículo comum/coletivo. A principal meta do documento é o desenvolvimento da língua de sinais. A vice-diretora afirma que sem o domínio da língua de sinais, não há possibilidades de escolarização para Vitor. No entanto, a meta estipulada — o aprendizado de dez sinais em um ano — já é considerada por ela como “frustrada”, sob a justificativa de que o estudante não é “capaz” de reproduzir sinais e não tem coordenação motora para tal.

O documento não especifica estratégias para o desenvolvimento da comunicação, a não ser a reprodução⁵⁶ de sinais no contato de Vitor com algumas pessoas e objetos. Embora mencione atividades de estimulação sensorial (tátil e olfativa), essas práticas sequer são implementadas na rotina escolar.

Estes aspectos inferem nas razões pelas quais Vitor teve seu funcionamento psíquico limitado às condições mais elementares.

⁵⁴ ATPCG: Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral.

⁵⁵ ATPCA: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área. É uma reunião pedagógica coordenada pelos professores coordenadores de área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, de Linguagens e Ciências Humanas e suas tecnologias.

⁵⁶ A simples reprodução de sinais no contato de Vitor com pessoas e objetos (toque mecânico) não garante a atribuição de sentidos a eles. Este é um processo complexo de interação social que demanda interpretação e significação das experiências.

Depois de analisar o PDI (2021), ainda no mesmo dia, começo a listar algumas ações preliminares, afinal eu conheço Vitor muito bem. Entre elas estão: pleitear a minha participação no coletivo da escola; organizar momentos de planejamento; minimizar o tempo que Vitor passa deitado no colchonete propondo uma rotina significativa; iniciar o (re) conhecimento do espaço escolar, organizar o sistema de comunicação.

No dia 15 de agosto de 2021, pela primeira vez, me encontro com Vitor na escola como sua professora instrutora mediadora. Sou direcionada para a sala onde ele permanece com a cuidadora. Por conta do nosso vínculo afetivo e de confiança previamente construído, a minha interação com Vitor flui de forma tranquila. Eu o cumprimento fazendo uso do meu objeto de referência pessoal (pulseira) e ele prontamente me reconhece. Vitor é capaz de me identificar com um simples toque no meu fino braço e/ou por meio do cheiro do meu corpo (ele costuma direcionar o rosto na minha direção valendo-se do sentido do olfato como pista de informação). Sua expressão facial (normalmente um sorriso discreto) ou intenção de estabelecer conexão corporal comigo (por meio do contato físico, do toque), me dava o aval para a aproximação. Mantenho-me sempre corporalmente disponível, próxima a ele e bastante atenta a suas ações e reações.

Ainda neste dia, proponho um passeio pela escola com o objetivo de me familiarizar com o espaço e promover a ambientação de Vitor. Logo observo que ele não tem consciência do ambiente, nem compreende o que faz ali (não sabe qual o papel da escola). Ele não conhece os “outros” que fazem parte do contexto (professores, funcionários e estudantes). Dessa maneira, a escola não se configura como espaço de convivência e aprendizado para ele. Ao encontrar com alguns professores no pátio, eles me perguntam: *Você é a nova cuidadora?* Nos dias seguintes, as pessoas continuam a me denominar de cuidadora e penso: *Por que ninguém imagina que Vitor possa ter uma professora e não uma cuidadora?* Eu ainda não havia sido apresentada para a equipe escolar. Então, nos primeiros dias, me senti bastante perdida. Aos poucos, fui intencionalmente buscando interagir com funcionários, estudantes e professores.

A seguir apresentamos sete cenas construídas a partir das narrativas registradas no livro ata. Essas cenas constituem unidades de análise das complexas e adversas situações vivenciadas na escola. Elas abordam as relações/interações sociais instituídas com Vitor (pela cuidadora, pelos professores, comigo, por Joana), as con(tra)dições da educação inclusiva evidenciadas no contexto escolar do estudante e caminhos possíveis de aprendizagem para ele:

Cena 1 – Cuidado e invisibilidade

Cena 2 – Visibilidade e incômodo

Cena 3 – Misturebas

Cena 4 – Circulando

Cena 5 – José, Mariana e Joana

Cena 6 – Rumo à autonomia

Cena 7 – Transitando do sensorial ao simbólico

Considerando que os acontecimentos escolares são dinâmicos e interdependentes, e que a compreensão dos processos psíquicos de Vitor exige a análise da relação entre as partes explica o todo, torna-se difícil separar os eventos de forma estanque. Para além de nos preocuparmos com a ordem cronológica dos fatos, nos atentamos ao enredo da história, ao contexto encontrado na minha chegada à escola e às transformações que se desenrolam com o tempo.

Então, para começar, a primeira cena trata da relação da cuidadora com Vitor, que expõe a primeira contradição observada no cenário da inclusão quando chego na escola. Essa relação, em vez de promover interações significativas, reforça o isolamento e não cria condições de desenvolvimento para ele.

A segunda cena discorre sobre a “relação” dos professores com Vitor — uma “relação indireta” e enigmática. Embora evitasse contato direto com o estudante, havia entre eles uma conexão inevitável, que afetava diretamente suas condições de inclusão. Vitor estava à margem: sem acesso ao currículo, ao coletivo, às informações, à aprendizagem. A postura dos docentes diante dessa situação — reflexo das tensões das políticas públicas — parecia impassível, o que me mobilizou na direção de buscar desenvolver atividades curriculares com ele, com base em suas especificidades.

Logo, a terceira cena trata do desenvolvimento de uma dessas atividades, na área de Ciências. Ela cumpria duplo papel: de um lado propiciava a nossa interação/comunicação e a atribuição de sentido ao contexto e à percepção sensorial de Vitor; e, de outro, de forma infrutífera, marcava a sua exclusão do coletivo escolar (paradoxalmente eu assumia atribuições dos professores regentes).

Enquanto isso, na quarta cena, Vitor estava em pleno movimento de aprender a se orientar e se locomover na escola por meio de técnicas de Orientação e Mobilidade (OM). Aos poucos, à medida que percorria os espaços escolares, ampliava suas possibilidades de interação — como quando passou a ir sozinho até o balcão da cozinha em busca de comida. Esse

movimento de aproximação com o ambiente e com as pessoas culmina na quinta cena, que retrata o vínculo criado com a merendeira nos momentos (significativos) das refeições.

A sexta cena é protagonizada por Vitor e por mim. Nela, atuo mediando ações voltadas para a autonomia, discorrendo sobre essa temática na perspectiva do desenvolvimento cultural.

Por fim, a sétima e última cena disserta sobre a atribuição de sentido ao sinal tátil de “água”, em uma situação específica/restrita vivenciada comigo, no contexto escolar. Esse momento revela que o desenvolvimento ocorre quando Vitor pode se relacionar com o outro, embora ele não generalize os sentidos internalizados.

Os dados mostram que a escola comum é (pode ser) lugar para ele. Mesmo sem ter desenvolvido a língua. Vitor demonstra que pode aprender a agir de forma prática no mundo.

Cena 1 – Cuidado e invisibilidade: Vitor chega de transporte escolar às 6h50 da manhã. A cuidadora o encontra na van na frente da escola e o conduz passivamente para a “sala de aula”, carregando a mochila dele, para ele. Ela não conhece técnicas de orientação e mobilidade. Com isso, o estudante não acessa referências espaciais, o que dificulta bastante sua percepção e interação com o meio. Vitor permanece sozinho em uma sala, na qual há uma única carteira, um armário pequeno, um tatame de EVA, uma almofada e um cobertor. Trata-se de uma sala localizada próxima ao portão de entrada e saída para “facilitar” seu deslocamento. Esta simplificação faz com que Vitor não circule escola adentro. A cuidadora mantém a porta da sala preferencialmente fechada, o que também faz com que Vitor mal seja visto pelas outras pessoas. Comuniquei que a porta permanecerá aberta a contar da minha chegada. A cuidadora é a única pessoa com quem Vitor tem contato. Ela não consegue interagir com ele de forma significativa. Vitor faz todas as refeições dentro da sala. Em caráter especial, seu café da manhã é ofertado na escola pela cuidadora, às 7h, assim que ele chega. Sua mãe envia na mochila uma garrafinha com leite achocolatado e um pote com pão ou bolacha. As refeições de Vitor são antecipadas. Às 9h15, é servido o lanche da escola, às 12h o almoço (a comida é dada na sua boca), e às 15h o lanche da tarde. Os demais estudantes não tomam café da manhã na escola. Eles apenas tomam lanche às 9h30, almoçam às 12h30 e depois tomam lanche novamente às 15h30. Na hora de ofertar a ele o café da manhã, ela abre a mochila, pega o lanche e entrega nas mãos dele. Ele bebe o leite e come tudo rapidamente. Em seguida, ela mesma recolhe os utensílios (garrafinha e pote) e os guarda na mochila novamente. Vitor não sabe que traz o lanche de casa, pois mal tem contato com a mochila e com as suas coisas (ele não é comunicado, não carrega sua mochila, não manuseia seus pertences). A cuidadora realiza todas as ações por ele (e não com ele), portanto Vitor não tem nenhuma autonomia em atividades básicas (alimentação, uso do banheiro, higiene e locomoção). Fora os horários das refeições, Vitor permanece deitado e dormindo boa parte do tempo (18/08/2021).

Essa cena foi narrada na minha primeira semana na escola. Os dados evidenciam a relação assistencialista da cuidadora com Vitor e revelam a posição diferenciada que ele ocupa na instituição: sala específica, refeições antecipadas, tempo para dormir —, tudo em nome da sua deficiência, da sua “diferença”. A cuidadora é a representação do olhar biologizante da escola. As baixas expectativas quanto às potencialidades do estudante com deficiência levam

as pessoas a adotarem condutas assistencialistas e superprotetoras, mantendo-o em um estado socialmente dependente e segregado física e simbolicamente.

Sem compreender as necessidades de Vitor ou os pressupostos da educação inclusiva, a cuidadora realiza todas as ações por ele, tratando-o como uma criança pequena: carrega sua mochila, abre e fecha a mochila, pega e guarda os pertences por ele, dá comida na boca, sobe e desce seus shorts quando ele vai ao banheiro. Esse comportamento reforça a ideia de que o estudante não é “capaz”, limitando suas oportunidades de aprendizagem. Sendo poupado de realizar ações simples do dia a dia, Vitor não se apropria de modos culturais de vida, permanecendo alheio a eles, ou seja, não aprende a atuar no meio físico e social. Dessa maneira, ele mal vivencia o mundo de forma sensorial, no contato direto com os objetos/coisas que fazem parte do seu contexto.

A manutenção dessa lógica de cuidados substitutivos compromete sua vida social, dificultando e impedindo sua inclusão. Em vez de promover autonomia, a escola reforça mecanismos de exclusão. O papel desempenhado pela cuidadora, nesse sentido, restringe as possibilidades de interações sociais, aprendizagem e desenvolvimento de Vitor.

Em oposição, a escola deveria garantir acessibilidade e condições de autonomia⁵⁷ do estudante em atividades de alimentação, higiene e locomoção, para além do simples cuidado pessoal. Seus profissionais, sem exceção, precisariam levar em conta quem é o estudante, suas características e necessidades, o que demanda formação e capacitação para elevar a qualidade da educação ofertada.

Essa prática institucional revela uma forma de capacitismo — tipo recorrente de preconceito contra pessoas com deficiência — materializado tanto em ações quanto em omissões. A falta de acesso a práticas educacionais expõe Vitor à desigualdade social, o que compromete a sua existência. Além disso, a superproteção, a infantilização, a falta de acessibilidade do meio (atitudinal, instrumental e comunicacional), a falta de informações sobre a deficiência, o não favorecimento da convivência com os outros também são maneiras de se subestimar o seu potencial, ou seja, de reforçar o capacitismo. Giangreco (2020) corrobora esta ideia ao afirmar que sentimentos de piedade/caridade, baixas expectativas e protecionismo ameaçam as oportunidades de crescimento e a dignidade de indivíduos com deficiência. Ainda que não seja algo fácil/simple, o autor destaca que é essencial que o capacitismo seja confrontado e combatido em todas as instâncias (pessoal, estrutural e organizacional).

⁵⁷ Cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar o PAE (Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19).

A escola de Vitor, diante da situação exposta, acaba por assumir que ele não pode realizar tarefas ou participar plenamente da vida social. Essa postura está alinhada à cultura da meritocracia e à lógica competitiva ainda presente nas instituições de ensino, que valorizam o desempenho acadêmico com base em padrões de “normalidade”. Nessa perspectiva, estudantes que não atendem aos critérios são vistos como “fora do padrão” e, por isso, excluídos.

A escola ainda é marcada por padrões rígidos/homogêneos de ensino. Aqueles que não se enquadram nesses padrões/moldes (como Vitor), que não alcançam os mesmos níveis de sucesso que os demais, ficam de fora do processo educativo e são tratados de forma diferenciada. Quando a deficiência é percebida como um desvio do “normal”, ela se torna um estigma, uma barreira invisível que perpetua a exclusão, gerando o que Vigotski (1997) chama de deficiência secundária, com base nos aspectos psicossociais da deficiência.

A deficiência secundária restringe as oportunidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois quando não se acredita nas suas possibilidades de aprendizagem, não lhe são ofertadas condições para superar as dificuldades. Na perspectiva do autor, não é a deficiência, em si, que determina o “destino” do indivíduo, mas sim a maneira como a diferença é significada na sociedade — ou seja, as experiências, as formas de cuidado e propostas educativas que lhe são oferecidos.

Uma visão negativa sobre a diferença/deficiência gera atitudes de rejeição e pena. Na concepção de Vigotski (1997), pessoas com deficiência devem ser vistas a partir de suas potencialidades, e não a partir de suas limitações. O autor defende que estudantes com deficiência precisam ser incluídos no ambiente social e educacional para poderem se desenvolver. Nesse processo, a mediação — entendida como o uso de ferramentas culturais e o papel do outro — é crucial. No entanto, a escola de Vitor desconhece⁵⁸ suas formas de comunicação e possibilidades de interação e aprendizagem.

Vigotski (2000, p. 57) afirma que o homem, desde o nascimento, constrói sua humanidade na relação com o outro, em um sistema de comportamento social e de atividades humanas da sua cultura, promovendo a sua própria história de ação. O autor afirma que “[...] nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Assim sendo, constituímos nossas singularidades enquanto membros de um grupo social e de um mundo cultural externo.

No caso de Vitor, suas características identitárias são construídas diante da posição que ocupa no seu mundo (do lugar no qual é colocado), tornando intrassubjetivos aspectos antes

⁵⁸ A especificidade da comunicação de Vitor contribui para a sua exclusão de interações essenciais na escola, pois as pessoas desconhecem suas possibilidades comunicativas. Este fato culmina com o seu isolamento social, com sua não participação em eventos escolares (práticas discriminatórias).

intersubjetivos. Os acontecimentos concretos vivenciados por ele foram engendrando a sua identidade pessoal como produto dos significados apropriados, dos valores sociais constituintes da sua realidade objetiva. A escola, nesse cenário, assume um papel simbólico importante, mas empobrecido. Os significados que ela adquire para Vitor se reduzem a um lugar apenas para comer e dormir: *Ele faz as refeições dentro da sala; Vitor permanece deitado e dormindo boa parte do tempo*. Esses são os acontecimentos significativos para ele, diante do que ele vivencia, aquilo que a escola comunica, na prática, como sendo seu “lugar”. Assim, Vitor não tem consciência do real papel/função da escola, do que acontece nesse meio.

Diante dessa circunstância, começo a ter dimensão dos inúmeros desafios impostos ao seu processo educacional.

A cena 1 nos possibilita refletir sobre o papel do cuidador (PAE). A contratação do cuidador se trata de uma solução simplista e precária encontrada para “acolher” o estudante com deficiência, para oferecer suporte nas atividades de vida diária. Vitor estava sob a responsabilidade de uma cuidadora na escola desde o mês de fevereiro de 2021, assim como anteriormente na escola municipal havia permanecido seis anos sob a incumbência de uma cuidadora.

A abordagem individualizada, com foco nas limitações e demandas de cuidado do estudante, é considerada um *serviço*⁵⁹ educacional no contexto escolar, que de forma contraditória, se dissocia do trabalho pedagógico⁶⁰. Na nossa concepção, a figura do cuidador, da forma como ocorre na escola de Vitor, precisa ser repensada, pois representa um retrocesso para a inclusão. Lopes (2018, p. 9) afirma que o cuidador não é um professor de apoio e seu papel e perfil profissional não está definido. O cuidador “pode constituir um apoio importante para viabilizar o processo de inclusão escolar de estudantes que requerem esse tipo de apoio, mas pode ser também usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio”. Isso pode criar conflitos e exclusão no contexto escolar, visto que não garante aprendizagem e desenvolvimento ao estudante conforme suas especificidades. Na maioria das vezes, o cuidador não atua de forma articulada ao AEE. Mas, na perspectiva da educação inclusiva, o trabalho do cuidador não poderia ser alheio ao processo formativo do estudante, devendo ser criteriosamente planejado e acompanhado pela gestão e pelo AEE.

⁵⁹ Com base nos sentidos discursivos das políticas educacionais, a educação é afirmada como um “serviço”, mediante a compreensão de que pode ser ofertada pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão estabelecido com o Estado (Garcia, 2017).

⁶⁰ Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da Educação Especial, nem se responsabilizar pelo ensino desse aluno (Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19).

Com efeito, defendemos prioritariamente investimentos no AEE e na formação continuada docente como pilares da transformação dos contextos escolares. O papel do professor instrutor mediador, também classificado como PAE, surge neste cenário — como um profissional de âmbito geral, que auxilia nas atividades da escola. Em vista disso, a sua atuação parece sinônimo da atuação do cuidador (somos colocadas no mesmo “lugar”), mas temos atribuições e formações bem diferentes (qualificação profissional diferente), o que nos leva a acreditar que os papéis destes profissionais necessitam ser mais bem esclarecidos nas normativas.

Afinal, a atuação com Vitor (dentro e fora da sala de aula) demanda profissionais com formação adequada, com conhecimento para atuar. Mais do que qualquer outra pessoa, ele necessita do outro e da linguagem para a formação e transformação das funções psíquicas superiores.

Em suma, a presente cena destaca a relação da cuidadora com Vitor e como ela limita a autonomia e a interação dele com o meio escolar (coletivo), colocando em xeque essa forma de “apoio” incorporada no espaço escolar. Trata-se de uma relação que reflete uma con(tradição do movimento inclusivo, pois a cuidadora atua de forma isolada e não garante respaldo a uma prática inclusiva. A relação social instituída por ela carece de interação significativa que favoreça o desenvolvimento social e cultural de Vitor.

A cena a seguir trata da relação dos professores com Vitor e discute o macro contexto sociocultural das escolas do PEI, que repercute no trabalho docente dentro da sala de aula.

Cena 2 – Visibilidade e incômodo: Como professora instrutora mediadora entendo que meu papel seja interagir com os professores da sala do Vitor (6º ano), pois ele não é apenas meu aluno. Ele é um aluno do 6º ano, um aluno da escola. Pressuponho que o trabalho a ser desenvolvido com Vitor deva ser pensado e realizado de forma conjunta. Mas, alguns professores, quando passam por nós, nos olham assustados, demonstram até mesmo repulsa. Percebo os olhares temerosos, pois agora Vitor circula pelos espaços escolares e aparece para a comunidade escolar (é visto). Com disponibilidade para interagir, tenho tentado me aproximar de alguns professores para propor uma troca de experiências, visando a construção de uma rotina mais significativa para Vitor, com o apoio deles. A professora de Matemática busca sempre desviar do nosso caminho e foi logo me dizendo que não sabe como ajudar Vitor. Conversando com a professora da disciplina Projeto de Vida, pedi para me inteirar do trabalho que ela estava realizando com a turma de Vitor em um projeto denominado *O Pequeno Príncipe*. Nesta curta conversa, ela sugeriu que Vitor fizesse uma avaliação na APAE, pois lá seria o melhor lugar para ele. O professor de Artes se esquivava de interagir comigo. Ele nos olha de forma misteriosa e penso que, tanto Vitor quanto eu, não somos bem-vindos por ele. Na verdade, sinto que os professores não aceitam a nossa presença na escola (13/09/2021).

A cena descrita manifesta alguns aspectos da minha subjetividade (emoções, pensamentos). A maneira como sinto e interpreto, para além das palavras, de forma singular, as tentativas de interação com alguns professores, têm relação com a minha visão de mundo, com as minhas vivências enquanto ser social e simbólico. Aspectos emocionais acompanham as palavras: “*penso que, tanto Vitor quanto eu, não somos bem-vindos*”, “*sinto que os professores não aceitam a nossa presença na escola*”. O que percebemos (em nuances), sentimos e compreendemos são funções psíquicas superiores imbricadas com normas e valores culturais. Estamos falando de emoções que se desenvolvem e se transformam na relação com o mundo objetivo, de acordo com as condições materiais de produção (Vigotski, 2004).

Faz-se fundamental, nesse momento, antes de tudo, revigorar o papel do professor instrutor mediador na escola diante do seguinte registro: “*pois ele não é apenas meu aluno*”. Com base na literatura existente, o instrutor mediador é um profissional de apoio que deve atuar em conjunto com os professores regentes, o professor de AEE, a família e a equipe pedagógica para favorecer a inclusão escolar do estudante com surdocegueira congênita ou com múltipla deficiência. O papel do instrutor mediador é prover ao estudante uma comunicação eficiente (adequada às suas necessidades), apoiar suas experiências sociais e favorecer que ele compreenda o que acontece no seu entorno, fazendo a mediação entre o estudante e as outras pessoas, entre o estudante e o ambiente escolar, por meio, inclusive de técnicas de orientação e mobilidade (Leme, 2015).

A escola, enquanto parte de um sistema capitalista neoliberal que se organiza em torno das políticas educacionais, pode dispor do professor instrutor mediador (PAE) para favorecer a acessibilidade comunicacional de Vitor. No entanto, não esgota todos os caminhos possíveis para que ele participe e usufrua de condições para crescer e evoluir no ambiente educacional. Ainda que esteja amparado por políticas públicas, Vitor não tem professores preparados para recebê-lo na sala de ensino regular, nem na Sala de Recursos Multifuncionais (não existia essa sala na escola).

Segundo Mendonça e Neto (2019, p. 111), “este docente (o profissional de apoio) possui conhecimentos específicos que favorecem o aprendizado dos conteúdos escolares das diferentes disciplinas, respeitando as necessidades peculiares do estudante com deficiência, incluindo o suporte na comunicação. Ele tem um papel bastante importante quando seu trabalho é feito em parceria com o professor da classe”. Atua como um interlocutor entre o professor do ensino regular e o estudante. Os autores ressaltam que o professor de apoio lida com o estudante com deficiência que precisa “de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares”.

Ou seja, ele não deve agir de maneira isolada, sendo o único responsável pela aprendizagem do estudante com deficiência. A educação não será inclusiva se o ensino ocorrer de modo individual, segregado e se for delegado apenas para o professor instrutor mediador. Com base neste conhecimento, *“pressuponho que o trabalho a ser desenvolvido com Vitor deva ser pensado e realizado de forma conjunta”*.

A colaboração com os professores do ensino comum é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo, a ampliação do repertório comunicativo e a participação em atividades de vida diária (inclusão em todas as atividades da escola). É essencial também para a busca de diferentes formas de ensinar, por meio de recursos didático-pedagógicos específicos e metodologias heterogêneas e acessíveis. A especificidade do estudante não deve ser mal-interpretada e usada para justificar a exclusão como se o “problema estivesse dentro do estudante”. A singularidade do estudante não pode criar argumentos para que ele não seja incluído na sala comum, sugerindo que precisa de apoios disponíveis em outros lugares/ambientes, como quando a professora de Projeto de Vida sugere *“que Vitor fizesse uma avaliação na APAE, pois lá seria o melhor lugar para ele”*.

A inclusão não justifica a criação de rótulos e categorias (gradações, divisões ou ordens) que designam os estudantes com deficiência para determinados ambientes/programas educacionais, ou seja, os colocam em dadas posições/lugares. Por exemplo, o estudante com surdocegueira deve ser “encaixado” na APAE — o que escancara o desconhecimento acerca da deficiência de Vitor (surdocegueira congênita), do próprio Vitor (suas características e necessidades) e do público-alvo atendido pela APAE (pessoas com deficiência intelectual), hoje denominada Associação Somos do Bem.

Diante dessa situação, entendemos que a deficiência de Vitor desregula imensamente o contexto social. Por isso a professora o “coloca” em um lugar específico, especial (espaço físico e simbólico conferido a ele). Segundo Vigotski (1997), o que sai da norma, desregula o entorno. Sobre isso, Dainez e Freitas (2018) explicam:

Ao elaborar a lei da transformação das formas coletivas de colaboração em formas de atividade psíquica da personalidade, Vigotski (1997) focaliza a relação da criança com deficiência com o meio social e considera que o déficit orgânico provoca uma orientação social peculiar. Isso porque o déficit orgânico desregula formas de conduta pressupostas e estabilizadas em dada ordem social, afeta a situação social do sujeito relacionada a cada período de desenvolvimento. Dizendo de outro modo, a condição orgânica não coincide com a condição social, com o que é esperado, desejado, convencionalizado em determinada forma de organização da sociedade. Essa alteração correlativa é notável ainda na ambiência familiar, primeira esfera de inserção social do sujeito, em que a criança com deficiência é recebida e frequentemente

significada como especial, inabitual. Ocupa uma posição na qual se inscreve, por um lado, sentidos de piedade, de cuidado e proteção redobrada; e por outro, abandono, rejeição, discriminação. Essa forma historicamente produzida de significar a condição do déficit marca a vivência da criança, define a sua inserção e participação social, delinea os processos educacionais e formativos da personalidade (Dainez; Freitas, 2018, p. 149).

Giangreco (2020) salienta que os educadores precisam pensar como podem mudar para aceitar, acomodar e ensinar alunos na diversidade, a partir das especificidades⁶¹ da deficiência deles, no lugar de ficarem questionando se estes alunos “se encaixam” ou não na escola comum. Este ciclo, baseado em categorizações, precisa ser interrompido, pois o estudante com deficiência não pode ser simplesmente colocado para fora do ambiente educacional regular, sem que antes lhe sejam ofertadas diferentes formas de ajuda e serviços. A diversidade estudantil deve estar presente e deve ser respeitada.

Na busca por compreender por que Vitor não teve acesso à sala de aula de educação geral e permaneceu segregado, é preciso ir além da persistente discriminação contra pessoas com deficiência (o capacitismo). Vale indagar, por exemplo, em que medida a defasagem de conteúdo do aluno com deficiência em relação aos colegas de turma da mesma idade (sem deficiência) pode ser justificativa para seu não acesso ao ensino comum. Afinal, Vitor chega ao 6º ano (“*ele é um aluno do 6º ano*”) sem ter tido acesso real à educação escolar e aos conteúdos elaborados culturalmente.

O fato é que, em consonância com Vigotski (2000), os ritmos e caminhos de aprendizagem são diferentes para cada pessoa; porém, as políticas educacionais vigentes estão orientadas para um tipo único de indivíduo e modos homogêneos de aprendizagem. Cabe à escola, portanto, buscar meios de atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno, que podem ser diferentes dos colegas.

Mesmo quando os modos de aprender e os resultados de aprendizagem são consideravelmente diferentes dos pares da mesma idade e da mesma sala, os professores precisam desenvolver práticas que incluam alunos com deficiências em atividades do currículo comum.

Imersa na situação, busco interpretar a reação dos professores como medo, receio, desamparo, inquietação quando escrevo “*alguns professores, [...] nos olham assustados, demonstram até mesmo repulsa*”, “*a professora de Matemática, [...] busca desviar do nosso*

⁶¹ Segundo Dainez (2017, p. 3), na concepção de Vigotski, “a especificidade, isso quer dizer ter em vista o conhecimento da deficiência para estabelecer caminhos educacionais, com foco na criação e disponibilização de: diversos recursos / instrumentais, variadas formas de suportes; novas ações e mediações humanas, investindo na atividade de instrução”.

caminho”, “*o professor de Artes se esquivava de interagir comigo*”. Talvez, estes sentimentos e atitudes dos professores tenham relação com a sensação de insegurança.

De fato, Costa (2007) em sua dissertação de mestrado, investiga os sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva e identifica que insegurança, frustração, solidão, ansiedade, despreparo e angústia predominam entre os participantes da sua pesquisa (dez professores). Outras dificuldades destacadas são relacionadas às metodologias de ensino e às condições de trabalho (carência de recursos materiais e humanos, modelo inapropriado de formação de professores, escassez de espaço e tempo para diálogo, para a reflexão da prática e planejamento das ações, falta de trabalho colaborativo entre professores, gestores e outros profissionais). A autora ressalta que as dificuldades mencionadas não são exclusividade do ensino de estudantes com deficiência, diante da problemática estrutura educacional do país.

A inclusão educacional é um direito do estudante. No entanto, para a sua efetivação é essencial pensar no fato de os professores ainda não possuírem formação específica de atuação em algumas áreas. Ao caracterizar nove professoras que trabalham com estudantes com surdocegueira congênita, Falkoski (2023) aponta que todas são habilitadas na área da educação, com licenciatura em Pedagogia (a grande maioria) ou Letras. Todas são pós-graduadas na área da educação especial inclusiva. Além disso:

Uma professora possui mestrado em educação e outras duas estão finalizando o mestrado também em educação. Todas elas têm algum tipo de formação na área da surdocegueira, sendo três com a formação de Instrutor mediador e duas com a formação de Guia-Intérprete (Falkoski, 2023, p. 145).

As professoras relataram que “tiveram que buscar formações com recursos próprios”. Apenas uma delas “indicou ter recebido formação específica na área da própria instituição em que trabalha”. A falta — ou a pouca — formação é o maior desafio de quem trabalha com estudantes com surdocegueira. Sem conhecimentos teóricos e específicos na área, o trabalho prático é bastante prejudicado. A compreensão do conceito de surdocegueira, da Abordagem Coativa de Van Dijk e da comunicação receptiva e expressiva se mostra fundamental (Falkoski, 2023, p. 145). A atuação no campo da surdocegueira demanda conhecimentos e é preciso haver a oferta de formação para os professores.

Visando abordar aspectos da realidade escolar de Vitor — com uma trajetória de desenvolvimento marcada por uma alteração biológica — é preciso reconhecer que ele é privado de vivenciar o que os demais estudantes experimentam cotidianamente. Vitor não tem

acesso à cultura escolar em sua totalidade, aquela que se expressa não apenas na sala de aula, mas também no pátio, nos corredores, nas interações informais e nos modos de pertencer a uma comunidade humana. Ele está afastado de um acervo de ideias, condutas, ritmos, hábitos, valores, pensamentos, normas, práticas, formas de organização e modos de participação presentes no cotidiano escolar.

Com base em Vigotski (2000), o contexto vivido por Vitor é um fragmento de um todo. Trata-se de uma particularidade que se relaciona dialeticamente com um contexto universal, de modo que o “grande” se manifesta no “pequeno”, e o coletivo, no singular — e vice-versa. Há de se considerar uma interdependência entre fenômenos e elementos, e uma complexidade na relação entre o indivíduo e a sociedade.

Com isso, no movimento de conhecermos estas relações, cabe uma reflexão acerca do macro contexto sociocultural do qual Vitor faz parte, pensando a educação na relação com a política, a economia e a sociedade, pois este é um compromisso da Teoria Histórico-Cultural. A partir disso, é oportuno discorrermos sobre o âmago das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI).

A concepção de educação do PEI visa contribuir para a adaptação dos indivíduos ao processo de (re) produção do capitalismo, ou seja, trata-se de uma educação moldada para atender às exigências do capital. Dentro dessa lógica, cria-se uma “boa escola” é entendida como aquela baseada em uma educação inovadora, com incentivos individuais e empreendedores, na qual o estudante deve ser um sujeito empreendedor de si mesmo, sempre disposto a aprender algo novo, com vistas à produtividade e no mercado de trabalho — cada vez mais precário.

Nessa perspectiva, os problemas sociais são reduzidos a responsabilidades individuais desconsiderando-se as determinações estruturais que o produzem.

O modelo de gestão adotado pelo PEI é centrado em projetos e tarefas, com foco na excelência escolar pautada no desenvolvimento de documentos que possibilitem o alcance de metas (gerencialismo). Nas palavras de Dias (2023), este modelo:

[...] tem forte relação com uma política educacional baseada em visões empresariais de administração, criando categorizações, planos, dentre outros documentos que buscam fortalecer o desempenho dos educadores sob a ótica gerencialista. A gestão deve ser rápida, produtiva e eficaz, custe o que custar (Dias, 2023, p. 31).

Uma educação neoliberal, nos moldes mercadológicos, gera a meritocracia conforme o esforço individual do sujeito, criando os mais capazes, premiados ou fracassados. O

gerencialismo busca a performance e o desempenho com base na competitividade e na avaliação de desempenho. Segundo Dias (2023, p. 54), “altera as relações de trabalho, substitui o profissionalismo com seu caráter ético e moral por uma performatividade, necessária para o desenvolvimento de uma cultura do desempenho, atrelada às nuances do mercado”. As escolas com este modelo gerencial, assim como as empresas, precisam apresentar resultados que demonstrem eficiência e eficácia.

Nas escolas do PEI há uma racionalização do trabalho docente e seus resultados. Há uma excessiva necessidade de registro e uma burocratização por meio de infindáveis documentos e relatórios. Isso, na cultura do desempenho, imprime uma visão tecnicista à educação, em que a performatividade está atrelada à capacidade individual de produção e de resultados para satisfazer a auditoria. Tudo precisa se transformar em números e em indicadores, tomando muito tempo do trabalho em escolas de contextos complexos e com falta de estrutura básica, indo de encontro ao objetivo de humanizar pessoas pela educação. Nas estantes do mercado, estão os sujeitos do desempenho, reduzidos a números e tabelas.

Diante de objetivos de eficiência e da lógica econômica de mercado, preocupada com dados mensuráveis (indicadores quantitativos) e com a formação de competências, as escolas do PEI promovem um “excesso de atividades que demandam muito tempo dos professores, na burocratização da produção de documentos, nas diversas substituições em decorrência da falta de professores” (Dias, 2023, p. 61). Há uma obsessão por medidas objetivas (manipuladas conforme a vontade de membros da gestão), utilizadas como mecanismos de poder e julgamento autoritário, visando a produtividade e o alcance de metas estipuladas pela Secretaria da Educação. Na visão de Ball (2005), esta argumentação estatística com base no gerencialismo destrói os sistemas ético-profissionais, substituindo-os por sistemas empresariais competitivos.

Na escola do PEI os profissionais vivem inseguros, são cobrados e questionados o tempo todo, não possuem autonomia. Os professores incorporam o clima negativo da escola e vivem com uma enorme carga de estresse físico e emocional, competindo entre si. Onde deveria haver relações humanas dialogadas, sobram conflitos e angústias. Segundo Ball (2005), a performance, que reproduz os interesses do jogo do mercado, reverbera na subjetividade docente que busca a todo momento alcançar metas de produtividade. O autor destaca que a competitividade e a eficácia substituem o posicionamento ético dos professores. O trabalho docente se torna meramente técnico e é reduzido ao desenvolvimento de um conjunto de competências. Os parâmetros do desempenho, da eficácia, atingem a alma do professor e podem gerar sujeitos orgulhosos de se enquadrarem no sistema do desempenho (subjetividade

ilusoriamente inflada), mas também culpa, vergonha, inveja, frustração, angústia, dentre outros sentimentos que culpabilizam o sujeito de forma individualizada.

Dessa maneira, Dias (2023, p. 55) afirma que o neoliberalismo age como uma gestão da psique humana, “transformando o sujeito em capital, passando este a se compreender como uma empresa fadado as incertezas das dinâmicas do mercado, possibilitando uma sociedade competitiva, onde se criam hierarquizações e classificações”. Como um sujeito neoliberal, o professor compete “a todo momento com seus pares e em busca de seu sucesso”, na medida em que “se vê a todo momento avaliado, julgado e estimulado à competição” (Dias, 2023, p. 56). Submetido a relações de trabalho precárias e temporárias (categoria O⁶²), o docente se torna inseguro, com medo (sempre em risco), e mais dependente e subjugado ao Estado — o que é interessante para a gestão neoliberal. Passa, então, a ser capturado, modelado e controlado em seus gestos, opiniões, condutas e discursos, o que acaba a lhe causar sofrimento e dano moral.

Pensar nas possibilidades da educação inclusiva nesse contexto de liquidez e superficialidade das relações sociais, em que a subjetividade está atrelada ao exercício de funções produtivas e ao desenvolvimento da eficácia, se constitui um desafio. O que temos é uma escola que não cumpre seu objetivo, omitindo o direito do estudante — principalmente do estudante com deficiência — de acesso à cultura. O ato educativo em si (ou o modo como o educando se apropria da cultura e forma sua personalidade) é ignorado.

O PEI não contribui para a melhoria da qualidade do ensino no estado de São Paulo. Pelo contrário: é um modelo excludente que aumenta as desigualdades educacionais. A evasão é alta entre jovens que não conseguem conciliar estudo e trabalho, já que o formato de período integral dificulta essa jornada. O próprio horário de atendimento da escola escolhe implicitamente os estudantes que vão compor a comunidade escolar.

Com a expansão do programa, há uma redução no número de unidades regulares de apenas um turno (inclusive as noturnas), deixando muitos sem opção (exclusão ativa dos mais vulneráveis). Soma-se a isso o fator territorial: as unidades PEI tendem a ser implantadas regiões menos marcadas pela vulnerabilidade social, o que aprofunda as desigualdades socioespaciais. Como resultado, permanecem nas escolas os menos vulneráveis socialmente, criando-se um perfil socioeconômico específico da unidade escolar que não condiz com a realidade.

⁶² Em decorrência do aumento das escolas que aderiram ao PEI e da ausência de professores efetivos, os professores contratados, conhecidos como categoria O, passaram a lecionar nas escolas do PEI.

O ambiente escolar é competitivo, gerando adoecimento e abandono escolar, enquanto o clima profissional é marcado pela hostilidade. Embora o discurso do programa destaque o protagonismo e participação juvenil, na prática, os estudantes pouco são chamados a participarem das decisões da escola e do processo curricular (Dias, 2023).

Todos esses aspectos constituem as contradições nas escolas de gestão neoliberal, e acabam por trazer implicação para a inclusão. Se a forma de gestão torna as escolas excludentes (para todos), como elas podem incluir o estudante com deficiência?

Em relação às escolas do PEI, Castro et al. (2018, p. 1000) apontam o descompasso entre o que é apresentado em lei e o que de fato ocorre na realidade escolar, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com deficiência. Segundo os autores, “o que é lido na lei é belíssimo, no entanto o que é visto como prática nas escolas é uma estrutura que não tem funcionado”. Eles também destacam que “o sistema capitalista não tem nenhum interesse de financiar pessoas que não darão retorno capital à nação”.

Nesse contexto, o desenvolvimento do estudante não é favorecido por uma jornada ampliada em salas superlotadas e infraestrutura precária. O conceito de ensino integral deveria remeter à superação da fragmentação — seja ela do ensino em disciplinas, modalidades de ensino (regular, integral e/ou especial), seriações, classificações, hierarquias e conhecimentos. Seu objetivo deveria ser (trans)formar um sujeito integral, total, inteiro, considerando a riqueza da multiplicidade, mas não é o que acontece. Na visão dos autores, a escola precisa ressignificar tanto seus conceitos como suas ações.

El Tassa et al. (2023) afirmam que a implantação do ensino integral na rede regular, ao ampliar a jornada escolar e propor uma formação integral do sujeito, visa a melhoria da qualidade de ensino — o que implica, necessariamente, considerar a inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, o aumento do tempo na escola nem sempre garante a integralidade da formação voltada ao desenvolvimento humano, social, cultural e político. É o caso de Vitor que permanece maior tempo na escola do PEI, com a jornada escolar ampliada (dimensão quantitativa da educação integral), mas não vivencia experiências educativas que promovam aprendizagens significativas (dimensão qualitativa).

Segundo os mesmos autores, a educação inclusiva considera que as diferenças não sejam naturalizadas, nem meramente toleradas. Ao contrário, devem ser vividas no convívio, numa aprendizagem relacional, participativa, carregada de sentido e que contemple a subjetividade. O foco deve estar no oferecimento de possibilidades, e não na incapacidade ou na limitação. Isso implica romper com preconceitos, favorecer a interação entre todos os estudantes, e

promover a colaboração e o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões — cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, física e biológica.

Para tanto, o currículo precisa ser acessível e contemplar as especificidades dos educandos. A escola precisa se organizar em termos de estrutura, currículo, metodologia e formação dos docentes para educar estudantes com deficiência. Contudo, esses aspectos parecem distantes da realidade diante da prática de homogeneização da aprendizagem ainda presente nas escolas do PEI. Após discorrerem a implantação das políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva, os autores questionam a sua eficácia e salientam que ainda há muitos paradigmas para serem rompidos (El Tassa et al., 2023).

Pensando em um espaço e tempo para diálogo com os professores, elaborei um material audiovisual sobre as características, preferências, formas de comunicação de Vitor, além do trabalho que vinha desenvolvendo (e pretendia desenvolver) com ele. Então, pedi à Professora Coordenadora Geral (PCG) para participar de uma reunião pedagógica de ATPCG⁶³ com toda a equipe. A intenção era mobilizar concepções e compartilhar a responsabilidade pela sua educação.

Durante o encontro, professores, coordenadores e a supervisora da Educação Especial (também presente) puderam conhecer um pouco mais sobre quem é Vitor. Souberam, por exemplo, que ele gostava de se arriscar a subir nos móveis e de brincar na piscina. Puderam conhecer Luz e seu companheiro, com quem Vitor mantinha forte laço afetivo. Descobriram o que ele gostava de comer e fazer — como se balançar, por exemplo —, além de seus canais de aprendizagem (tato aliado ao movimento), suas potencialidades (como memorizar percursos, reconhecer lugares) e os caminhos possíveis para o desenvolvimento da comunicação (contexto, conteúdo e forma⁶⁴) e da orientação e mobilidade. A seguinte passagem, que compõe a cena 2, faz referência a este dia de interação com os professores:

Considerando que a situação de Vitor nunca foi discutida coletivamente na escola, há uma semana tenho investido na elaboração de um material audiovisual para conversar com a equipe escolar a respeito de Vitor na reunião

⁶³ A formação continuada dos profissionais que atuam no programa PEI é, em teoria, um instrumento essencial para promover o aperfeiçoamento e as aprendizagens necessárias à concretização dos objetivos do programa. Resumidamente, trata-se de um processo contínuo de aprimoramento profissional. A Formação Continuada é umas das cinco premissas do PEI e, no cotidiano escolar, ocorre por meio de reuniões pedagógicas semanais, inseridas na carga horária do professor: as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG) de caráter formativo geral e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área (ATPCA) (Dias, 2023).

⁶⁴ Para que a comunicação se desenvolva e tenha sentido, é preciso considerar o seu contexto (casa, escola, amigos, pais, brincadeira, atividade etc.), o conteúdo (o que comunicar), a forma de comunicação na modalidade da pessoa com surdocegueira, bem como a atuação dos mediadores ou parceiros de comunicação (familiar, professor, mediador profissional) (Falkoski, 2017).

de ATPCG. Conteí a história de vida dele por meio de fotos para mostrar que, para além da deficiência, ele é uma pessoa como qualquer outra, com as mesmas necessidades de afeto e educação. Expliquei a forma como pode ser dar a comunicação com ele, falei das suas possibilidades educacionais e da necessidade de um trabalho colaborativo. Foi um momento interessante de diálogo onde os professores puderam fazer perguntas e comentários. Alguns se mostraram surpresos e comovidos com a história dele. A supervisora da Educação Especial da Diretoria de Ensino estava presente. Depois da reunião, ela me procurou para conversar sobre o processo de inclusão escolar de Vitor. Ela admite que, ser “atendido” em uma sala separada não configura a inclusão escolar. Na visão dela, o não acesso de Vitor ao currículo do 6º ano não justifica a sua permanência no ensino regular. Ela sugere que este tipo de “atendimento” deve se dar em uma instituição especializada (21/10/21).

Apesar deste movimento, eu continuava excluída das atividades coletivas da escola e não pertencia ao grupo de professores. Além do mais, havia uma situação estabelecida entre a escola e a mãe de Vitor que também não favorecia a minha participação nas reuniões pedagógicas, conforme trecho de uma narrativa que integra a temática dos professores:

Hoje⁶⁵, todos os professores da escola estiveram reunidos durante o dia. Não havia outros estudantes na escola, apenas Vitor. A reunião estava prevista no calendário escolar, mas Vitor nunca é dispensado. Nestes dias, ele permanece sozinho na escola. Com isso, enquanto sua professora, não posso estar presente nas reuniões pedagógicas (10/12/2021).

Na ocasião, todos os demais estudantes haviam sido dispensados, pois era dia de reunião pedagógica voltada ao fechamento do bimestre e à organização do Conselho de Classe⁶⁶. Vitor, no entanto, permaneceu na escola. A justificativa era de que sua mãe ficava chateada ele não podia comparecer. Na verdade, ela precisava trabalhar e enfrentava dificuldades para deixá-lo em casa sob supervisão adequada quando não havia aula. A escola, diante de um modelo assistencial⁶⁷ de educação, deixava de exercer seu papel de protagonista na organização do trabalho pedagógico, enfraquecendo sua política de formação continuada e abrindo mão da reflexão crítica sobre suas próprias práticas.

⁶⁵ Especificamente no referido dia, conforme os registros, enquanto toda a equipe estava em reunião, no período da manhã, coloquei em prática uma atividade curricular de Ciências que havia planejado. Vitor e eu, visando o desenvolvimento de noções de transformação da matéria, cozinhamos ovos na cozinha da escola, a fim dele poder observar de forma concreta as transformações no estado do ovo, a partir da água fria e quente.

⁶⁶ O Conselho de Classe deve ser um espaço de reflexão da práxis do professor, deve ser um momento de (re) planejar as ações pedagógicas com base em decisões conscientes, com a intenção de melhorar a qualidade de ensino.

⁶⁷ Uma vez que a escola não conseguia direcionar o trabalho pedagógico de Vitor, aceitava cuidar dele enquanto sua mãe trabalhava. Esta relação deturpava a função da escola para ele e para a mãe (de cuidar no lugar de educar).

A questão do acesso ao currículo — e, mais amplamente, se a escola é ou não lugar de educação para Vitor — é um dilema para a supervisora de ensino, no universo da inclusão. A educação, o Atendimento Educacional Especializado, é um direito fundamental da pessoa com deficiência e constitui uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica.

Nesse sentido, não basta colocar o estudante com deficiência dentro da escola ou da sala de aula de ensino regular. É preciso garantir condições reais de aprendizagem, o que envolve não só o professor, mas toda a comunidade escolar: funcionários, estudantes, material didático, apoio e recursos necessários. Isso implica em mudanças de conteúdo, abordagens e estrutura.

Teoricamente (legalmente), estas “garantias” são conhecidas. No entanto, na prática, nos deparamos com outra realidade. A gestora da Diretoria de Ensino, supervisora da Educação Especial, tem esta consciência (ela conhece as leis e as condições da escola), mas não propõe ações visando mudar este panorama. Ela própria acredita que a educação de Vitor deve se dar em uma instituição especializada — um pensamento que reforça a lógica capacitista e contradiz o princípio da inclusão.

Essa postura produz uma imobilidade no processo de inclusão escolar, inclusive em instâncias superiores na hierarquia, que dificulta/impede qualquer possibilidade de transformação. Se a própria supervisora sustenta essa visão, como os professores adotarão concepções diferentes? A inclusão escolar exige movimento: mudança nas concepções, dinâmicas, formas de gestão, e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Sobre essa contradição de que recursos especiais devem ser ofertados na instituição especializada, Góes (2002, p. 16) aponta que na escola comum, o estudante “deve receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna”, “para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais”. A autora complementa:

Não se trata de escolher entre “esta escola regular” e “esta instituição especial” que aí estão (excetuando-se algumas iniciativas promissoras), mas de inovar “a escola” e não pensá-la num funcionamento uniforme, com pequenos ajustes aos sujeitos considerados incluídos. Esses ajustes, quando acontecem, não resolvem o principal. Vigotski foi muito crítico da escola especial de sua época mas insistiu na existência de uma “educação especial” que atendesse àquilo que a condição não típica do aluno demandava. Segundo ele, a educação escolar tem de ser projetada para levar em conta a organização sócio-psicológica peculiar dos casos de deficiência, embora as leis gerais de desenvolvimento sejam comuns a todas as crianças; tem de manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades emergentes, sem atrelar-se ao nível de desenvolvimento já atingido pelo aluno, com

condições que atendam às peculiaridades ligadas ao tipo de deficiência, à singularidade do educando e à sua história. Assim, os “recursos especiais” e “caminhos especiais” não estão dispensados, de modo algum, porque o aluno é recebido num ambiente educativo comum. Se isso ocorrer, fica invertida a ideia de “metas educacionais iguais e caminhos diferentes”: as metas se reduzem, e os caminhos são igualados. Logo, é preciso um projeto em que a “escola para todos” não seja a mesma escola para todos, no sentido do oferecimento de propostas educativas iguais, indiferenciadas. (Góes, 2002, p. 15).

Todos os aspectos apresentados impactam as relações sociais escolares de Vitor. A ausência de colaboração (que inviabiliza práticas inclusivas); a falta de formação docente (que limita a criação de estratégias pedagógicas significativas); o desconhecimento sobre a surdocegueira; o não acesso ao currículo; a inexistência de planejamento coletivo e a adoção de uma abordagem assistencialista, somados às barreiras atitudinais (como preconceitos, medos e insegurança) restringem suas interações e o impedem de integrar-se ao grupo escolar. Esses fatores perpetuam sua exclusão, desrespeitando seu direito à educação inclusiva.

De acordo com a perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa, as limitações do meio escolar afetam diretamente as possibilidades de desenvolvimento de Vitor. A falta de interações mediadas — pela linguagem, pela cultura e pelas relações sociais — inviabiliza a transformação de funções psíquicas elementares em superiores. Para que esse processo ocorra, é urgente que a escola se reorganize com base em práticas inclusivas para que Vitor fortaleça as interações sociais, tenha acesso a um espaço de convivência, à zona de desenvolvimento proximal e à presença de um outro, preparado para ensiná-lo. Só assim ele poderá internalizar significados e construir conhecimentos.

A relação dos professores com Vitor, conforme evidenciado neste estudo revela a dificuldade deles em lidar com suas necessidades, o que reflete tanto o despreparo quanto as barreiras atitudinais presentes na escola. O acesso ao currículo escolar, responsabilidade dos professores regentes do 6º ano, não se concretiza na prática, pois eles não atuam diretamente com o estudante. Diante disso, assumo, enquanto professora instrutora mediadora, a tarefa de organizar para ele atividades curriculares — as mesmas que estão sendo trabalhadas com os demais alunos da turma.

A próxima cena aborda justamente esse tema: a possibilidade de acesso ao currículo.

Cena 3 – Misturebas: Estudando as Guias de Aprendizagem (GA)⁶⁸ das disciplinas da sala comum do 6º ano, programei a realização de uma sequência de atividades curriculares da disciplina de Ciências: noções de misturas homogênea e heterogênea⁶⁹ e suas transformações para serem realizadas em diversos dias. Na sala, hoje, realizamos misturas de água e açúcar; água e sal; água e mel; suco de uva e água buscando perceber a mudança de textura, sabor e odor. Além do calendário do dia, organizei o calendário da atividade (com objetos concretos), como forma de antecipação. Nossa interação se deu por meio de movimentos coativos, objetos e sinais táteis com mão sob mão. Permanecemos conectados fisicamente todo o tempo para que ele pudesse acessar meus movimentos corporais e ações, e assim, compreender o que se passava (quando abrimos/fechamos as embalagens ou despejamos líquido nos recipientes, por exemplo). É difícil para Vitor atribuir sentido à atividade, pois tudo é novo para ele. Ele ainda precisa muito do contato direto com as coisas. Mas, ele gostou do mel e se lambuzou (ficou levando o vidro de mel à boca). Precisamos ir até o lavatório lavar as mãos e ele foi dando risada. No final, juntos, limpamos a mesa e guardamos os ingredientes no armário para continuarmos outro dia. A atividade com ele é complexa. Vitor ficou bastante cansado e acabou dormindo debruçado sobre a carteira (o acesso à informação pode ser estressante) (18/11/2021).

Na escola, eu passava bastante tempo ao lado de Vitor e desejava estar com ele em atividades coletivas mediando a comunicação. O não acesso dele ao currículo era algo que me instigava. Por isso, comecei a me movimentar na direção de pensar atividades curriculares que fizessem sentido naquele contexto. Ainda que o ambiente escolar fosse carente de práticas inclusivas, eu queria criar condições para que (em algum momento) ele pudesse interagir e conviver socialmente. A transformação e (re) significação do meio pelas atividades curriculares poderia favorecer suas interações e aprendizagens.

Nessa perspectiva, conforme Oliveira e Falkoski (2021), o currículo é a trajetória, percurso, organização daquilo que será trabalhado com o aluno na escola, considerando seu estilo de aprendizagem:

O currículo se caracteriza como um instrumento organizado por um conjunto de conteúdos que se pretende ensinar em determinado período. A partir dele, pode-se estabelecer o que será trabalhado a curto, médio e longo prazo. Com objetivos, habilidades e estratégias que vão dar conta desses conteúdos, ele deve ser pensado para o ano escolar no qual está matriculado o aluno, com

⁶⁸ Guia de Aprendizagem: documento bimestral elaborado pelos professores, que organiza os objetos de conhecimento, as competências, as habilidades e as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula em cada um dos componentes curriculares, tomando por base as prescrições – homogêneas – do Currículo Paulista. Trata-se de uma ferramenta de gestão pedagógica e administrativa utilizada nas escolas do PEI.

⁶⁹ Atividade proposta no Currículo Paulista da disciplina de Ciências, 6º ano. Unidade temática: Matéria e Energia. Situação de aprendizagem 1 – Misturas homogêneas e heterogêneas. Habilidade: (EF06CI01) - Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais, a partir da observação e da comparação das características e propriedades de diferentes materiais, por meio da execução de experimentos simples como a mistura de água e sal, água e areia, dentre outros. Objeto de conhecimento: Misturas Homogêneas e Heterogêneas (seus conceitos). O que são misturas? Diversos tipos de misturas durante o dia a dia (exemplo: componentes de um bolo).

flexibilizações de acordo com as necessidades individuais dos alunos (Oliveira e Falkoski, 2021, p. 151).

O currículo escolar, por focar nos conhecimentos a serem ensinados, precisa ser pensado de forma que acolha todos os estudantes, garantindo acesso equitativo e significativo. Para o estudante com deficiência, esse acesso deve possibilitar a vivência das mesmas experiências que os demais colegas — ou, ao menos, o contato com os mesmos conhecimentos —, de maneira que possa atribuir sentido às aprendizagens. Para isso, não pode haver um currículo único/homogêneo, prescrito pelas instâncias governamentais, que molde/engesse os conteúdos escolares. Essa rigidez desconsidera a diversidade dos sujeitos escolares, uma vez que é inviável supor que todos possam usufruir do mesmo conjunto de conhecimentos da mesma forma, pois cada um aprende a partir de singularidades cognitivas, sensoriais, sociais e culturais.

Especificamente no caso de Vitor, em que sua condição biológica (ausência da visão e da audição) organiza seu desenvolvimento de forma bastante peculiar, é evidente que o conjunto homogêneo de conhecimentos curriculares preconizados não serve como parâmetro. Pelo contrário, é mais um dispositivo de exclusão. Ainda que o conteúdo seja o mesmo para todos os estudantes, as ações e as condições de acesso ao currículo devem mobilizar métodos de ensino diferenciados, que respeitem as singularidades, e não se resumam à facilitação ou à mera adaptação das atividades.

Cabe à escola, portanto, encontrar maneiras de respeitar as especificidades de aprendizagem dos estudantes, valorizando as diferentes formas e tempos de aprender. É função da instituição construir percursos educativos que considerem o estudante com deficiência em sua complexidade, e não a partir da lógica da compensação ou carência.

Freitas, Dainez e Monteiro (2021, p. 4) questionam as “noções de adaptação, adequação, flexibilização curricular” argumentando que uma abordagem excessivamente centrada na individualização do ensino pode, paradoxalmente, intensificar a exclusão. Isso ocorre quando, sob a justificativa de atender às diferenças, restringe-se o acesso aos conteúdos do currículo comum, prioriza-se uma atuação técnica do professor especializado, diminuem-se as exigências escolares e simplifica-se o percurso formativo do estudante com deficiência.

Para as autoras, flexibilizar/adequar o currículo “não significa dar uma atividade diferente ao aluno com deficiência e deixá-lo trabalhar de modo individual”, pois o desenvolvimento ocorre quando o aluno interage com os outros, vivencia o que os outros vivenciam no coletivo, participa de práticas sociais. Flexibilizar/adequar o currículo quer dizer, por caminhos diferenciados, orientar o ensino de maneira significativa, instituindo práticas

escolares que orientam as relações com o outro e com o meio, que mobilizam modos de pensar e agir (Freitas, Dainez e Monteiro, 2021, p. 14).

Visando dar início a empreitada, decidi solicitar à gestão as Guias de Aprendizagem elaboradas pelos professores regentes de cada disciplina do 6º ano, com base no Currículo Paulista. Esses documentos bimestrais especificam os conteúdos, competências, habilidades e ações a serem desenvolvido com a turma. A partir deles, passei a elaborar atividades para Vitor alicerçadas no currículo formal/comum, ou seja, alinhadas aos mesmos objetivos educacionais definidos para os demais estudantes.

Dessa forma, planejei diversas atividades curriculares, entre elas algumas voltadas para a disciplina de Ciências. O desenvolvimento dessas propostas visava incluir Vitor no ensino comum e favorecer as suas interações sociais, uma vez que sua exclusão pedagógica contraria os princípios da educação inclusiva. Ainda que as atividades fossem adaptadas às suas especificidades, mantinham os mesmos objetivos do currículo comum. No entanto, em razão das barreiras comunicacionais — especialmente a dificuldade de ser compreendido e de compreender o outro, dada a ausência de linguagem convencional —, Vitor continuava isolado, apartado do coletivo.

A escolha pela disciplina de Ciências, com base no currículo comum, se mostrou viável devido à possibilidade de relação do conteúdo com o mundo ao redor por meio da experimentação, da vivência prática, do contato físico direto com diferentes materiais/objetos e da interação com alguns fenômenos físicos, químicos e biológicos em contexto real (relação do estudante com o meio em que vive). Embora o trabalho com conceitos abstratos fosse limitado devido à ausência de linguagem formalizada, foi possível, ao longo de diferentes dias, desenvolver atividades acerca de noções de misturas, ancoradas em experiências sensoriais e concretas. Busquei estabelecer uma rotina de situações reais com foco em experiências agradáveis de misturas, o que demandava tempo, planejamento detalhado e engajamento para serem colocadas em ação.

Cabe destacar que todas as etapas — do planejamento à execução — foram assumidas por mim, inclusive a organização da lista de materiais e a aquisição dos insumos, comprados com recursos próprios e fora do horário de trabalho. A ausência de apoio da gestão nesse processo revela falhas na administração de recursos materiais e na aplicação do financiamento destinado à modalidade da educação especial.

No que tange à maneira como as atividades de mistura aconteciam, utilizava um calendário temático (composto por objetos concretos e signos táteis em potencial) para mostrar

antecipadamente a Vitor os ingredientes que seriam utilizados nas misturas e os passos da atividade. O sistema de calendário apoia a comunicação, organiza as ações e ajuda a recordar a atividade.

Como Vitor tinha forte interesse pessoal em comida, esse recurso facilitava o engajamento nas atividades. Por meio do calendário, ele expressava consentimento e entusiasmo diante das propostas — o que indicava claramente sua compreensão e participação no processo. Por vezes, inclusive, recusava algumas atividades, o que reforça a função comunicativa do calendário.

Após a apresentação dos ingredientes, Vitor os pegava nas mãos e os aproximava do nariz e da boca. No calendário, eu dava tempo a ele de examinar os objetos/ingredientes e utensílios. Era sempre um momento de interação e trocas de turno.

Buscando considerar seus conhecimentos prévios, selecionei alguns dos ingredientes que já faziam parte de seu cotidiano na escola — como a água e o suco de uva que era servido na hora do lanche e ele adorava. Manuseamos embalagens e Vitor podia sentir a textura, o sabor e o odor de cada componente: água, açúcar, sal, mel, suco de uva.

À medida que os alimentos eram apresentados, eu indicava seus nomes e as ações que deveríamos fazer por meio de movimentos coativos e sinais táteis realizados mão sob mão. Vitor costumava levar os ingredientes à boca para (re) conhecê-los, valendo-se do paladar, do olfato e do tato para o acesso à informação. Eu respeitava esse tempo, cessando e retomando a atividade em outros dias, conforme necessidade ele precisa de um tempo maior de interação para acessar as informações do meio). Em todo o tempo havia um jogo de interpretação, de resposta, de espera. Eu permanecia atenta às suas reações, movimentos e expressões faciais.

No primeiro dia, combinamos elementos que resultavam em misturas de aspecto uniforme, com uma única fase (monofásica/homogênea⁷⁰): água⁷¹ e açúcar; água e sal; água e mel; suco de uva e água. Em dado momento, realizamos misturas que apresentavam mais de uma fase (heterogêneas⁷²): água e óleo (difícil de observar); água e areia. Em dias subsequentes, buscando concretizar de forma mais realista as possibilidades de misturas, preparamos massa

⁷⁰ Misturas homogêneas são aquelas em que não se consegue perceber a diferença entre duas ou mais substâncias que a compõem. Elas apresentam-se de forma uniforme, em apenas uma fase (monofásica). Isso acontece porque as substâncias se dissolvem e se tornam, na verdade, uma solução. Exemplos: água e açúcar; vinagre (mistura de ácido acético e água); ar atmosférico (mistura de gases, como nitrogênio e oxigênio), entre outros.

⁷¹ A água, por si só, por exemplo, é uma mistura de diversos sais minerais e gases. Trata-se de um elemento com substâncias unidas (H₂O). De maneira geral, é difícil encontrar substâncias isoladas disponíveis na natureza. Este conhecimento específico não é prioritário para Vitor, neste momento.

⁷² Nas misturas heterogêneas observa-se a presença de duas ou mais substâncias. Apresenta duas ou mais fases (polifásica). Exemplos: água e óleo; açúcar e farinha, entre outras.

de pão, massa de pizza (recheamos e assamos) e brigadeiro, buscando relacionar suas vivências na escola com seus interesses, afinal eu conhecia bem seus gostos (sabia que ele adorava comer pão, pizza e brigadeiro).

Sempre investindo na mediação, tendo o “todo da situação” como foco (a mistura de um líquido denso e bastante doce como o mel com água resulta em um líquido adocicado que remete a um suco), Vitor tem a chance de começar a organizar as informações que acessa e, quem sabe, desenvolver uma teoria de mundo (ideias sobre o mundo, sobre as coisas). A atividade em si não visa promover um conhecimento isolado, mas sim um conjunto de conhecimentos (ou características) relacionadas à textura, densidade, gosto, grau de doçura etc. Estamos falando da percepção como base para o desenvolvimento da linguagem (construção de significados) e da formação de conceitos cotidianos/espontâneos. Sob a ótica de Vigotski (1991), as funções psíquicas superiores se desenvolvem a partir das funções elementares (percepção e ação/movimento). Essas últimas se transformam, com a mediação social e cultural, em funções psíquicas superiores. Com isso, a percepção global (própria de estágios iniciais do desenvolvimento) e as ações e movimentos de Vitor no meio precisam ser sistematicamente trabalhados para que ele possa (futuramente/concomitantemente) internalizar conceitos mais complexos e avançar para estruturas superiores de pensamento. Este é o ponto de partida para o seu desenvolvimento psíquico, considerando suas necessidades nesta ocasião.

A falta de relação com o mundo cultural, manteve Vitor em um estágio de desenvolvimento primário, relacionado à vida natural/orgânica. Na ausência da linguagem, sua interação com o mundo ocorre predominantemente por meio de dados naturais, concretos, percebidos pelos sentidos físicos, como tato, olfato e paladar. Sua percepção é marcada pelo imediatismo e pela ação direta. Há necessidade de suporte significativo para que ele consiga se relacionar com o mundo externo/objetivo por meio da manipulação/domínio de objetos e de ferramentas na esfera da linguagem. Isso é fundamental para que ele acesse a cultura, atribua significados às situações e avance no desenvolvimento de sua atividade psíquica, entendida como um sistema funcional dinâmico, que integra funções superiores, como personalidade, consciência, domínio do comportamento e pensamento.

Compreender a relação entre a vida natural (estrutura psíquica primitiva) e a vida cultural é essencial para refletirmos sobre o desenvolvimento de Vitor. A partir das estruturas orgânicas elementares, as funções psíquicas mais complexas se formam e se transformam graças à interação com o contexto social e cultural.

Aos 14 anos, Vitor está na fase de perceber e vivenciar o todo das situações de forma global, utilizando predominantemente o tato e o movimento — funções elementares compatíveis com uma percepção infantil. Nesse estágio, o desenvolvimento de suas aptidões psíquicas está em um momento inicial. Sua dificuldade em estabelecer nexos com experiências anteriores decorre da impossibilidade de acessar a cultura de forma significativa. Embora esteja imerso no mundo da cultura— diferentemente do Victor de Aveyron —, ele ainda não consegue significar aquilo que vivencia,. Ele ainda precisa muito que o outro atue no mundo, de forma concreta, por meio da estrutura natural do campo sensorial, para percebê-lo.

A percepção e a ação sobre o mundo são os pilares para o desenvolvimento da linguagem, dos conceitos/da função simbólica, bem como da aprendizagem. É por meio da interpretação e da significação daquilo que percebe que Vitor poderia, quem sabe, começar a nomear objetos, atribuir sentido a sinais táteis, internalizar conhecimentos e fazer inferências relacionando vivências presentes e passadas. À medida que interage com o meio (objetos e pessoas) e participa de situações consistentes de aprendizagem no dia a dia, sua percepção e demais funções psíquicas podem se transformar e se tornar mais complexas.

Segundo Vigotski (1991), o envolvimento de aspectos perceptivos e funcionais e o contato com as propriedades do objeto colabora na formação do conceito cotidiano (pela palavra). O conceito espontâneo não se organiza de forma consistente e sistemática. Nas experiências cotidianas, a criança permanece focada no mundo dos objetos, ou seja, na nomeação direta deles. Sua relação com o mundo, nesse estágio, ocorre a partir do que ela vê ou vivência diretamente sem, contudo, elaborar explicações ou ter consciência plena dos conceitos que utiliza. Os conceitos espontâneos se desenvolvem antes de a criança ingressar na escola, a partir de suas experiências no mundo.

Quando afirmo que *“É difícil para Vitor atribuir sentido à atividade, pois tudo é novo para ele. Ele ainda precisa muito desse contato direto com as coisas do mundo”*, isso é consequência do seu legado histórico-cultural que envolve suas relações com a família e educadores. As condições de sociabilidade e de aprendizagem (ausência de intencionalidade pedagógica) não fomentaram seu desenvolvimento cultural. Vitor é um estudante que não possui conhecimentos espontâneos, como crenças ou ideias sobre o funcionamento das coisas. Ele não traz uma riqueza de saberes sobre o mundo, o que dificulta o estabelecimento de sentidos nas atividades escolares e desafia a construção de uma aprendizagem significativa.

Embora o papel da família não seja o foco desta pesquisa, é inegável que todo o esforço feito na escola demanda uma experiência compartilhada com ela. A família tem grande

influência na educação de seus filhos e precisa atuar em parceria⁷³ com os professores e demais profissionais. Desde cedo, é fundamental que receba apoio sistemático para se comunicar com a criança com surdocegueira e ensiná-la a realizar atividades cotidianas, criando oportunidades para o desenvolvimento de conceitos espontâneos.

As possibilidades de aprendizagem da criança envolvem o que ela vive dentro e fora da escola (conhecimentos prévios), construídos de forma constante, em diferentes situações. A participação na vida fora da escola é essencial nesse processo. O ensino deve levar Vitor a desenvolver formas de pensar que transcendem a sala de aula (que se estendem para outras situações), permitindo a internalização de informações aplicáveis a outros contextos e que favoreçam sua inserção em um grupo social — seja a família ou a comunidade. Nesse sentido, suas oportunidades de aprendizado não devem ser pontuais, centradas em uma única pessoa, lugar ou situação.

Vitor já não passa mais os dias dormindo no colchonete. As interações com ele, embora ainda distante de serem ideais, têm se estruturado dentro de uma rotina que, pouco a pouco se consolida. Envolvido no cotidiano escolar, ele começa a dar sinais de que deseja descobrir o mundo — e, com isso, a cultura. Quando escrevo que “*Mas, ele gostou do mel e se lambuzou (ficou levando o vidro de mel à boca). Precisamos ir até o laboratório lavar as mãos e ele foi dando risada*”, estou me referindo justamente a esses pequenos — mas potentes — indícios de curiosidade e engajamento.

Com atividades curriculares servindo de contexto de aprendizagem, Vitor pode interagir e agir sobre o meio, se apropriar dos modos de ação dos outros e de conhecimentos que lhe possibilitem novas formas de existência.

Vigotski (2000) explica que o domínio da cultura é fundamental para o desenvolvimento psíquico, na medida em que transforma a natureza (o estado biológico do homem) por meio do trabalho — entendido aqui como mediador desse processo. O autor compreende a cultura como o produto do trabalho/da atividade humana, incluindo a escolar, e representa a expressão do processo histórico, que se objetiva na linguagem, sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psíquico. Quando a pessoa adentra na cultura, ela pode reelaborar a conduta,

⁷³ No caso de Luz, busquei manter um contato o mais próximo possível por meio do caderno de comunicação casa-escola, em que registrava informações e orientações sobre as atividades desenvolvidas com Vitor, visando atuarmos em parceria. Uma vez por mês, realizávamos uma reunião presencial na escola, com registro das discussões no livro ata. Apesar dessas iniciativas, o compartilhamento e a coordenação do trabalho permaneciam limitados. De um lado, Luz alegava falta de tempo para estar na escola. De outro, a escola preferia mantê-la afastada, em razão de embates anteriores entre ela e a equipe gestora. A interação via WhatsApp entre nós, que poderia facilitar o fluxo de informações não era permitida pela escola.

reorientar o curso do desenvolvimento. O trabalho, então, transforma tanto a natureza como o próprio homem.

Por meio de mecanismos semióticos (internalização de signos) e da atividade social (que assim como os signos, também é uma produção humana), a princípio meios externos, o trabalho se torna fruto de relações sociais internalizadas que são convertidas em funções psíquicas próprias, possibilitando o desenvolvimento cultural.

Para além das *misturebas* na disciplina de Ciências, ainda em relação às possibilidades de desenvolvimento de atividades com base no currículo coletivo, cabe evidenciarmos a seguinte narrativa que envolve reflexões acerca da disciplina de História e Geografia:

Hoje, no final do dia, dispendemos um tempo maior no caderno de comunicação, construindo memórias por meio de referências concretas das atividades de hoje: alongamento na quadra (pedacinho⁷⁴ do colchonete), participação (não prevista) na atividade de História com a Profa. Josi (bolinhas de papel), lanche (bolacha de água e sal⁷⁵), regar a árvore (folha da árvore), atividade de orientação e mobilidade no estacionamento para percepção dos limites internos e externos (muros e portões) da escola (objeto de referência: pedrinha de pavimentação utilizada como piso de área externa), almoço (colher⁷⁶). Vejo que o uso do caderno como estratégia de comunicação é extremamente válido. Ao folhearmos as atividades registradas anteriormente no caderno, Vitor tocou o palito de algodão doce. A escola havia oferecido algodão doce e Vitor adorou comer. Então, nós havíamos usado o palito como referência da situação no caderno. Ele aproximou o nariz do caderno e abriu um sorriso (o palito ainda exalava algum cheiro de açúcar). Tenho certeza que ele se lembrou desse momento prazeroso. O caderno o ajuda a relembrar de situações vivenciadas por meio de seus sentidos remanescentes (tato e olfato) (29/09/2021).

O caderno de comunicação é uma estratégia que serve de pista de informação e favorece o desenvolvimento da linguagem. O registro das atividades, segundo Falkoski (2017), oferta ricas oportunidades de comunicação, permitindo dialogar e relembrar o que o foi feito ou o que aconteceu. Os apontamentos ali contidos (por meio de objetos, parte de objetos, figuras, fotos, texturas, escrita em Braille e/ou em tinta, desenhos, pinturas e outras formas, a depender do estilo de aprendizagem do estudante) favorece a lembrança de eventos passados, possibilitando sair do “aqui e agora”. Para além do caderno de comunicação, a autora explica o registro de

⁷⁴ Reservei um colchonete velho (igual ao usado na quadra) para ir retirando pedaços dele para serem utilizados como partes do objeto de referência.

⁷⁵ Quando precisava representar alimentos no caderno de comunicação, colocávamos (Vitor e eu) dentro de um saquinho plástico e fixávamos o saquinho na folha do caderno. Vitor podia reconhecer o alimento pelo tato (pela forma) e abrir o saquinho caso desejasse sentir o cheiro ou a textura. Ele estava em processo de atribuir sentido ao sinal tátil de “bolacha”, aliado ao uso do objeto concreto, e no contexto do lanche.

⁷⁶ Vitor já atribui sentido ao sinal de “comer” no contexto da escola.

atividades por meio do diário de bordo, agenda de notícia, livro de experiência real e livro de receita.

Quanto à “*participação (não prevista) na atividade de História com a Profa. Josi*” — no dia mencionado, a professora Josi nos chamou, de última hora, para que Vitor participasse de uma atividade que aconteceria no pátio com a turma do 6º ano. Tratava-se da construção de um mapa tátil (em relevo) do Império Macedônico. Por ser uma atividade com materiais manipuláveis, a professora presumiu que Vitor poderia se beneficiar da proposta, certamente com foco na estimulação sensorial/perceptual — os estudantes estavam fazendo bolinhas de papel crepom coloridas e colando no mapa desenhado na cartolina. Como estávamos sempre sozinhos, fomos, mesmo de improviso.

A participação de Vitor, no entanto, foi limitada a estar sentado à mesa com os demais estudantes, pois a atividade em si não fazia sentido para ele — Vitor não compreende os objetivos da atividade. Essa situação evidencia que a inclusão demanda uma resignificação de todo o processo educacional: concepções, estrutura e organização do ensino. Para incluir, de fato, não basta estar presente. Cada professor regente necessita conhecer as reais necessidades de seus estudantes e participar ativamente das relações de ensino e aprendizagem. De qualquer maneira, a atitude da professora de nos convidar para “participar” da atividade deu indícios de que não estávamos mais na total invisibilidade. Ainda que a situação não tivesse sido planejada, o convite significou, para mim, um prenúncio de abertura para o diálogo.

Este episódio me instigou a refletir sobre o ensino de História para estudantes como Vitor. A disciplina envolve atividades como a interpretação de imagens e textos, elaboração de mapas conceituais e *podcast*. As Situações de Aprendizagens da disciplina no Currículo Paulista⁷⁷ (currículo da sala comum) tratavam de temáticas como: cidadania, formas de governo na antiguidade clássica, legados da cultura helenística, trabalho e formas de organização social e cultural na passagem da antiguidade para a idade média, o papel social da mulher na passagem do mundo antigo para o mundo medieval, o papel da fé e das instituições religiosas na organização da sociedade medieval.

Segundo Alves (2022), o ensino de História se faz importante para que o estudante se aproprie da sua realidade e compreenda suas experiências. Para isso, ele precisa de condições básicas que lhe permitam descobrir a si mesmo e a interagir com o mundo a fim de criar e

⁷⁷ O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulista do Ensino Médio. O documento visa garantir o conjunto de aprendizagens essenciais ao estudante, apresentando as orientações referentes à etapa do Ensino Médio.

estabelecer relações. O professor deve utilizar mecanismos semióticos e representações dentro de um contexto histórico, social e cultural para dialogar com o estudante e mediar o conhecimento na reconstrução do passado (problematizações históricas). O conteúdo precisa ter sentido para o estudante, levando-se em conta seus conhecimentos prévios, ou seja, os significados das informações que ele já possui graças às suas vivências fora da escola (em interações cotidianas com familiares, amigos e vizinhos). Diversificadas fontes de saber histórico podem ser incorporadas no ensino de História para facilitar sua compreensão: a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos do cotidiano. No momento de desenvolvimento em que Vitor se encontra, sem a completa consciência de quem é, de onde vem, da comunidade que pertence, enfim, da sua realidade, o ensino de História se constitui realmente um desafio.

A “*atividade de orientação e mobilidade no estacionamento para percepção dos limites internos e externos (muros e portões) da escola (objeto de referência: pedrinha de pavimentação utilizada como piso de área externa)*” registrada no caderno de comunicação, foi elaborada com base no currículo da sala comum, cujo tema era a regionalização. Procurei o professor de Geografia para me inteirar do seu planejamento (também acessei sua Guia de Aprendizagem) e enquanto a turma do 6º ano estava estudando os critérios de regionalização (relações socioeconômicas, aspectos físicos e humanos, ideologias), Vitor precisava desenvolver o conceito de região, o que demanda a análise espacial. Então, por diversos dias, partimos para o reconhecimento concreto do território escolar. Percorremos os espaços e arredores da escola, por dentro e por fora (pela calçada), buscando perceber seus limites. Depois, elaborei uma atividade de regionalização um pouco mais abstrata, usando barbante e papéis firmes com texturas variadas para formar e delimitar diferentes regiões em uma cartolina com papel *contact* (para as peças grudarem). Adequei para Vitor (de forma tátil) a mesma atividade (visual) que seria proposta para seus pares. Comuniquei ao professor e combinei a participação de Vitor nessa aula com os demais estudantes.

A possibilidade de uma atividade mais prática, concreta, onde as peças poderiam ser mobilizadas no *contact* para formar diferentes regiões por critérios de cor, textura, forma, tamanho das peças, poderia ser válida e interessante para toda a turma. Mas, quando Vitor e eu entramos na sala, o professor pediu aos alunos para abrir o livro do Currículo Paulista na página da atividade. Solicitou que eles respondessem às questões do livro em silêncio, pois daria visto no livro no final da aula. Os estudantes estranharam a presença de Vitor na sala e, então, o professor nos olhou e disse (sem se aproximar de nós): “*bom gente, como vocês podem ver, o*

Vitor está participando da nossa aula. Mas que fique claro que nada aqui vai mudar. Vamos continuar do mesmo jeito". Entendi que esta foi uma forma de ele dizer que não nos aceitava na sua aula.

Enquanto a professora de História, de certo modo, se mostra disponível, o professor de Geografia se esquia totalmente de se aproximar de Vitor. Estas são algumas das contradições vivenciadas no contexto escolar.

Cena 4 - Circulando: Pela manhã, usando meu objeto de referência no pulso (uma pulseira), recebi Vitor na van. Faço (sempre) meu sinal pessoal de referência ao encontrá-lo. Como sua guia vidente, o guio da van até o portão da escola (ele toca o portão que já está aberto) e a partir do portão, com mão sob mão, tocamos a grade do pátio descoberto que fica do nosso lado esquerdo. Na sequência, do mesmo lado, seguimos tocando a parede do pátio interno até chegarmos na primeira sala de aula, onde ele e eu ficamos. São diversas as referências espaciais que favorecem a sua orientação e mobilidade na escola. As paredes internas e os pontos de referência fixos servem de guia. Ele caminha devagar. Já reconhece os lugares e decide para onde deseja ir. Vitor se orienta muito bem no espaço (04/10/2021).

Com a minha chegada à escola, um aspecto importante do trabalho realizado passou a ser o ensino das técnicas e das práticas de Orientação e Mobilidade (O.M.), aliado a processos interativos mediados pelo *outro* (no caso, eu). No contexto da Teoria Histórico-Cultural, entendemos a O.M. como forma de manejo do espaço que favorece o repertório cultural e social, e, conseqüentemente, a formação cultural das funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento da O.M. pode mobilizar conceitos relativos ao próprio corpo, ao espaço, às pessoas, aos objetos e aos acontecimentos. Com isso, é possível dizer que o trabalho com a O.M., enquanto processo interativo com o outro, pode colaborar na constituição da consciência, do pensamento, da linguagem, da percepção, da memória, entre outras funções psíquicas superiores. O outro assume o papel de interpretar e significar as situações nas interações com o meio e com as pessoas.

Quando esse *outro* conhece e aplica as práticas de O.M. e domina formas de comunicação acessíveis, pode favorecer a apropriação do conhecimento pelo estudante. Diversas passagens vivenciadas ao longo do percurso revelam a importância desse trabalho, especialmente porque, antes disso, Vitor permanecia quase sempre confinado à sala e não reconhecia o espaço escolar.

O trabalho de O.M. passou a ser realizado de forma sistemática desde a sua chegada pela manhã, de transporte escolar, estabelecendo uma rotina de deslocamento e exploração do ambiente escolar que visava promover a construção de referências espaciais e relações significativas com o entorno.

Segundo Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010), O.M. significa mover-se de forma orientada com segurança e independência, com sentido. A O.M., na medida em que possibilita a movimentação segura da pessoa com deficiência pelo ambiente, favorece os relacionamentos sociais, a comunicação, a aprendizagem, a compreensão do mundo. Uma das medidas tomadas na escola foi a construção de placas de identificação (objetos de referência) para os locais que Vitor costumava frequentar (sua sala de aula, sala de leitura, salas do prédio da secretaria, banheiro, cozinha), que é de grande valia para tornar o ambiente acessível. Mas na prática, foi difícil utilizarmos estas placas. Há um trecho em uma das narrativas em que menciono essa questão:

Construí placas de identificação (objetos de referência) para as salas do bloco da secretaria, pois temos ido bastante para lá. Estas placas acabaram não sendo utilizadas. Depois de tanto trabalho, o prédio entrou em reforma e as placas acabaram ficando guardadas. Foi possível identificar apenas o banheiro (27/09/2021).

No bloco da secretaria ficavam as salas das secretárias, dos coordenadores de área, diretora, vice-diretora, a sala dos professores e a sala de espera. Desde minha chegada à escola, busquei investir na nossa aproximação com os gestores para que conhecessem Vitor e as possibilidades do trabalho. Considerando características pessoais de cada um, criei objetos de referência para eles, que também passaram a compor as placas de identificação de suas salas. No entanto, como estavam sempre muito ocupados, a interação dos gestores com Vitor praticamente não acontecia (eram muito eventuais). Quando aconteciam, eram interações rápidas, sem sentido, que se davam normalmente por um toque qualquer no corpo de Vitor (um “tapinha” nas costas, um toque no ombro ou no braço, por exemplo). Dessa maneira, a preocupação com a identificação deles não tinha muito significado para Vitor.

Em nossos deslocamentos, eu era a guia vidente de Vitor. Ora ele segurava no meu antebraço, ora colocava uma das mãos no meu ombro, enquanto permanecia ao meu lado e meio passo atrás de mim. Eu sempre promovia acesso a informações do meio (por meio das referências espaciais táteis), com atenção a orientação do corpo no espaço. Além disto, indicava a ele a aproximação de escadas (comunicando via sinal tátil e apoiando a mão dele no corrimão), degraus (dando uma breve “paradinha”), espaços estreitos (posicionando-o atrás de mim). Ensina as técnicas de proteção do corpo, estendendo e cruzando um dos braços à frente, na altura dos ombros a fim de evitar impactos na cabeça e peito. Para proteção da região inferior do tronco, o braço era estendido para baixo na diagonal do corpo (Gense; Gense, 2004). No

cotidiano, Vitor utilizava pouco as técnicas de proteção do corpo, salvo em algumas situações específicas, como para não dar de encontro com a parede do fundo da sala. No entanto, tais técnicas faziam parte do nosso deslocamento no dia a dia na escola. Fazíamos também, ainda com base em Gense e Gense (2004), o uso da técnica de rastreamento, pela qual ele era incentivado a estender o braço cerca de 45 graus para o lado e para a frente para fazer contato com uma superfície, a fim de obter informações do ambiente ao seu redor.

O uso de objetos que serviriam de anteparo a obstáculos no percurso, como por exemplo, um carrinho ou uma pré-bengala — conforme sugerido por Andreossi (2008) —, não se mostrava viável no caso de Vitor. Ele apresentava grande dificuldade em caminhar segurando objetos e adotava uma postura diferenciada dos membros superiores para acessar informações do meio: cotovelos flexionados e braços abduzidos com a palma das mãos para fora (antebraços pronados). Suas dificuldades de equilíbrio corporal e coordenação motora eram evidentes, o que aumentava os desafios para sua locomoção. No entanto, ele possuía potencial para memorizar percursos:

Sua resistência física está melhorando ao percorrer a escola. Consegue permanecer mais tempo em pé e andando. Vitor se cansa rápido e quando isso acontece, ele simplesmente se joga/senta no chão, em qualquer lugar. A fim de evitar este comportamento, mostro a ele bancos e cadeiras disponíveis no espaço para que possa descansar, sentado neles. Quando necessário, coloco uma cadeira próxima a ele, em seu caminho. Quase sempre estou com o objeto de referência do lugar ou da atividade que estamos indo fazer no bolso para lembrá-lo para onde estamos indo ou o que iremos fazer. No caminho, vão surgindo diversas oportunidades de comunicação e variados sinais táteis são colocados em jogo. Ao retornarmos para a sala, suponho que Vitor está com sede. Aliado à caneca (objeto de referência), sinalizo “água”. Mais uma vez, se mostrando orientado no espaço, Vitor se locomove com independência até o bebedouro para tomar água. Ele está elaborando algumas ações. Consegue abrir a torneira, posicionar corretamente a caneca embaixo do jato de água e tirar a caneca antes de derramar (pelo peso, ele sabe quando a caneca está quase cheia). Fecha a torneira e como tem dificuldade para se equilibrar em pé e segurar a caneca ao mesmo tempo, prefere tomar água sentado. Então, ele sempre dá uns três passos para trás, andando de costas, até encostar as pernas no banco que ele já sabe que existe ali perto do bebedouro (22/09/2021).

Vitor faz uso da propriocepção (habilidade de perceber sua posição e movimento no espaço, sem precisar de orientação e auxílio visual) para identificar lugares familiares e direções. Ele reconhece, por exemplo, a inclinação do terreno, mudanças de textura do piso, a sensação de fazer uma curva, a presença do calor da luz solar e do ar corrente (vento) em alguns lugares específicos. Ele consegue “calcular” a distância até um obstáculo, por exemplo, quando entrava na nossa sala, valendo-se do toque da mão esquerda na parede lateral, depois de dar

alguns passos, ele estendia a mão direita para frente como forma de proteção do corpo, pois sabia que estava na direção da parede do fundo, e que ao tocar esta parede deveria virar o corpo para a direita na direção da sua carteira. Vitor memoriza estes marcos e os utiliza como guias em sua locomoção pelo espaço. A propriocepção, então, o ajuda a construir um “mapa mental” dos lugares por meio de padrões de movimento e orientação corporal. Há uma narrativa que trata deste assunto:

Valendo-se da propriocepção, Vitor reconhece a inclinação e a direção da rampa de saída da escola. A informação é recebida pelos pés. Assim que pisa no início da rampa, ele já estende o braço a frente esperando tocar o portão. Quando estamos indo na direção do prédio dos laboratórios, há uma grade de escoamento de água no chão. Quando pisa na grade, ele imediatamente vira o corpo e retorna, demonstrando que não deseja caminhar naquele sentido. O prédio dos laboratórios é o mais longe da nossa sala. É um prédio de dois andares, onde há uma escada. Vitor não gosta de subir e descer escadas. Quando ele retorna ao pisar na grade, ele revela que reconhece o espaço e está “dizendo”: *Não quero subir as escadas!* (08/09/2021)

Por efeito das técnicas de O.M., Vitor aprendeu a percorrer boa parte do espaço escolar composto por três prédios, os quais incluíam estacionamento, secretaria, sala da diretoria, salas de coordenadores, sala de informática, sala de leitura, banheiros, copa, cozinha, refeitório, salas de aulas, laboratórios, quadra, dois pátios etc. Os espaços aos quais Vitor mais atribuía sentido, de acordo com seus interesses e vivências, eram a secretaria (onde sempre buscávamos juntos algum material), banheiros, a sala na qual permanecíamos, sala de leitura, cozinha e refeitório (local onde ele se alimentava). Houve um intenso processo de desenvolvimento da OM:

Vitor foi comigo até a secretaria buscar cola quente. Ele também foi comigo até o bebedouro buscar água. Assim, vamos significando a locomoção e os espaços escolares. Ele permanece atento ao percurso e está se orientando muito bem no espaço (29/09/2021).

A Orientação e Mobilidade (O.M.) é um importante fator de autonomia. Na medida em que Vitor começa a percorrer o espaço escolar e atuar nele, passa a existir para o outro, o que é oportuno para a relação eu-outro, pela qual nos constituímos. O bilhete recebido no caderno de comunicação casa-escola, escrito pela mãe de Vitor, dá indícios disso:

Na terça-feira eu fui na casa do pai do Carlos⁷⁸ e quando estávamos descendo do carro, um amiguinho parou para falar oi para o Vitor. Ele disse que estudava na mesma escola. Fiquei feliz pelo gesto da criança (01/10/2021).

⁷⁸ Nome fictício. Carlos é namorado da mãe de Vitor.

Circulando pela escola, consigo me aproximar das funcionárias da cozinha. Elas se tornaram importantes aliadas do trabalho que eu desenvolvia com Vitor na escola, pois estavam sempre disponíveis para colaborar no que fosse preciso. A próxima cena revela parte desta relação e a importância de todos os atores escolares no processo de inclusão do estudante com deficiência. Na relação com Joana, uma das merendeiras, Vitor tem a oportunidade de iniciar o processo de atribuição de nome ao outro, processo este que é considerado o embrião do signo.

Cena 5 – José, Mariana e Joana: Algumas pessoas começam, de algum modo, a se relacionar com Vitor, ao encontrá-lo nos espaços escolares. Agora, Vitor vai até a janela balcão da cozinha pedir algo para comer. Ele veio de casa sem tomar café da manhã (mãe avisou no caderno de comunicação). Às 8h50 ele se levantou da cadeira. Fiquei observando suas intenções. Tateando uma das paredes, ele saiu da sala e se dirigiu até a cozinha, sozinho. Lá, encontrou Joana, Carla e Bela (funcionárias da cozinha). Principalmente Joana sempre se dispõe a interagir conosco nos horários das refeições. No balcão, Vitor estendeu os braços para procurar, por meio do rastreamento, algo para comer. Sinalizo: “comer” (mostro que compreendo suas intenções). As merendeiras sempre deixavam uma forma com os lanches do lado de dentro do balcão. Ou seja, ele consegue se locomover com intencionalidade. Quando vejo que tem pão, sinalizo “pão”. Joana entrega nas mãos dele um pão recheado com patê de atum. Ele aproxima o pão do nariz (ele usa o olfato para identificar o alimento) e imediatamente começa a comê-lo (12/11/2021).

A partir dos novos modos de ação e de organização da rotina, e da visibilidade de Vitor, dois professores passam a cumprimentar Vitor todas as vezes que o encontram no pátio. O professor José, tem um modo peculiar de cumprimentar Vitor com um toque específico em seu ombro. Já a professora Mariana, da sala de leitura, o cumprimenta com um toque⁷⁹ peculiar em sua mão. Aos poucos, fui propiciando que estes toques não fossem tão sutis, eventuais e velozes. Fomos aumentando o tempo de interação. No intervalo, algumas vezes, José se sentou ao lado de Vitor no pátio. Vitor começou a se sentir à vontade ao lado de José, mantendo conexão corporal com ele e sorrindo. Uma vez ou outra, Vitor chegou a levantar, puxando José como seu guia vidente. O professor se mostrava bastante tenso, mas eu ia oferecendo suporte e incentivando a interação entre eles.

Vitor e eu passamos a frequentar quase que diariamente a sala de leitura para encontrar Mariana. De certo modo, ela se mostrava disponível para aprender a interagir com ele e Vitor aceitava muito bem o contato físico dela, sempre demonstrando interesse pelo seu perfume intenso característico. Nessas ocasiões, às vezes, outros professores se aproximavam de nós.

Com o tempo, Vitor aprendeu a percorrer e reconhecer o caminho até a sala de leitura. A partir dessa convivência, Mariana e eu iniciamos um projeto de confecção de um livro tátil

⁷⁹ Este toque se tornou um sinal de referência pessoal, aliado a um relógio grande que Mariana usava no pulso.

contando algumas experiências de Vitor na rotina escolar. No entanto, diante da sobrecarga de tarefas que recaía sobre os docentes — e que gerava ansiedade em Mariana — o projeto foi sendo deixado de lado.

O trabalho colaborativo com ele não era considerado “essencial”, mas sim aleatório, quando fosse possível (mas quase nunca era possível diante da realidade da escola). Apesar de compartilhar as experiências interativas positivas com Vitor na escola com a direção e de propor momentos de formação continuada na escola no campo da educação especial, a situação de Vitor continuava a mesma, dependente de iniciativas praticamente isoladas.

À época da cena 5, o trabalho voltado para a O.M. acontecia de forma consistente durante toda sua permanência na escola. Eu buscava facilitar a independência de Vitor de ir e vir como forma de promover sua inclusão. Assim, com o tempo, ele foi aprendendo a percorrer os espaços com mais autonomia, utilizando a locomoção como forma de comunicação. Para “dizer” que está com fome, agora Vitor pode ir até a cozinha. Quando sente sede, já pode pegar sua caneca (que fica sempre no mesmo lugar no armário) e ir até o bebedouro buscar água para beber. Quando está na hora de ir embora para casa, pode pegar sua mochila e se dirigir até o portão de saída:

Vitor não quis tomar o lanche da tarde. Ele sabe que logo após este lanche, é hora de ir embora. Vitor compreende a sequência dos eventos na escola, sempre organizados no sistema de calendário. Então, ele tomou a iniciativa de pegar a sua mochila, colocar nas costas e sair da sala rumo ao portão, sozinho. Confirmo com ele (via sinal tátil: “casa ir”, “carro”) que é hora de ir embora (10/03/2022).

Na hora das refeições, ele não permanecia mais dentro da sala. Juntos, sempre nos dirigíamos para uma das mesas do refeitório. Vitor guiava-se pelo toque nas paredes internas e em outras referências espaciais táteis (portões, portas, corrimões). Ele costumava me chamar para acompanhá-lo (me procurava e me “puxava” pelo braço), ainda que não precisasse do meu apoio direto a todo momento. Embora estivesse sempre próxima a ele, eu não tirava dele a possibilidade de revelar intenções, tomar decisões e participar ativamente do contexto, pois estes aspectos constituem a relação social e o processo de elaboração do conhecimento. Percebíamos que suas possibilidades de interação com o entorno/meio estavam se ampliando e ele estava dando indícios de que era capaz de relacionar vivências prévias, de agir com alguma intencionalidade, de aprender (de transformar funções psíquicas), diante das intervenções. Seus desejos e novas atitudes, ainda que mantivessem relação com um interesse pessoal em comida, também eram resultado das suas experiências sociais em um dado contexto.

No refeitório, Vitor não aguardava (passivamente) a refeição chegar, sentado à mesa. Ele era convocado a participar das ações. Sempre utilizando as técnicas de O.M., movimentos coativos, técnica mão sob mão, objetos concretos e sinais táteis como elementos mediadores, íamos juntos até a janela balcão da cozinha (a cozinha da escola tinha uma porta e ao lado uma janela que funcionava como um balcão) pegar o lanche. Na hora do almoço, íamos juntos até o balcão *self-service*, que ficava ao lado da janela balcão, pegar a comida. Com isso, sentidos foram atribuídos a estas ações. Saíamos da sala sempre cinco minutos antes dos horários das refeições para conseguirmos nos sentar à mesa que ficava mais próxima da cozinha, pois facilitava bastante o nosso deslocamento:

Na hora das refeições, estamos sentando perto da cozinha. Deste modo, quando ele quer mais comida ou suco, levantamos e vamos juntos até o balcão da cozinha (29/09/2021).

Os estudantes⁸⁰ aprenderam a nos dar preferência na fila, enquanto Vitor estava no processo de compreender o que fazíamos ali. Esse gesto foi fundamental, pois cada etapa era um grande desafio junto de Vitor. Muitas vezes, ele ficava ansioso neste momento. Certamente, iria preferir sentar e receber o alimento na boca. Mas eu, permanecia firme no propósito de (re) significar nossas ações, favorecendo sua participação ativa. Então, realizávamos juntos o trajeto entre a sala, a cozinha e a mesa do refeitório. Nesse percurso, Vitor passou a interagir também com as merendeiras, em especial com Joana.

Joana era uma senhora de poucos sorrisos. Ela tem um filho adulto com Síndrome de Down e uma história de luta na área da deficiência. Com o passar dos dias, ela me chamou e disse: *Conte comigo para o que precisar!* Desde então, Joana passou a colaborar conosco nas refeições, sempre disponível para interagir com Vitor.

Vitor passou a reconhecer Joana fisicamente por meio de toques. Ele sabia que seu braço era fofo e que ela usava um pano preso na frente do corpo (o avental). Joana o servia no balcão, permitindo que ele acessasse todos seus movimentos por meio da conexão corporal. Eu os ajudava na mediação.

Isso permitiu que Vitor tivesse a oportunidade de interpretar diferentes aromas, temperaturas e movimentos no ato de colaborar para servir-se. Joana costumava acompanhá-lo

⁸⁰ Com o tempo, fui conseguindo espaço para atuar com os estudantes. Realizei, dentro das salas de aula, dinâmicas lúdicas envolvendo a comunicação por meio de sinais táteis. Dessa iniciativa, surgiu uma disciplina eletiva de Libras no semestre seguinte. Também realizei com eles atividades de O.M. pela escola. Assim, eles puderam conhecer e refletir sobre as necessidades de Vitor.

até a mesa do refeitório depois de servi-lo. Adotamos para ela um sinal tátil de identificação relacionado à forma como Vitor se apoiava em seu ombro na hora de se servir — o gesto fazia alusão à alça do avental. Trata-se de um sinal não convencional/linguístico, pois Vitor não atribui sentido a ele em outras situações (serve apenas para um contexto específico). Embora seja uma experiência precária e incipiente do funcionamento simbólico, trata-se de um movimento de linguagem que pode ser privilegiado na escola, nas relações interpessoais/intersubjetivas de/com Vitor.

Joana era bastante preocupada com a alimentação de Vitor. Costumava misturar toda a comida servida na escola em um vasilhame de bordas altas, transformando-a em uma papa amolecida. Com a intenção de incentivá-lo a comer frutas — que ele normalmente recusava — ela começou a incluir pedaços de abacaxi, banana ou mamão na comida dele.

Logo notei o desagrado de Vitor ao encontrar pedaços de frutas na comida. Graças à nossa parceria, conversamos sobre isto e tranquilamente ela concordou em mudar a forma de servir. A partir de então, passamos a oferecer o arroz, o feijão, a carne, o purê batata ou de mandioquinha, entre outros, de modo que Vitor pudesse sentir o gosto dos alimentos e pudesse revelar preferências, assim como qualquer um de nós.

As frutas, a exemplo do que era feito para os demais estudantes, passaram a ser oferecidas como sobremesa e nós passamos a respeitar seus gostos e decisões. Vale ressaltar que as expressões aqui utilizadas “*assim como qualquer um de nós*” e “*assim como para os demais estudantes*” denotam um espaço de intersubjetividade que pressupõe o posicionamento de Vitor em relação a seu grupo e a seu mundo. Isto quer dizer que, em relações e acontecimentos concretos, recorremos à relação com os outros, a significados compartilhados, no movimento de tornar intrapsíquicos alguns atributos socioculturais.

Cabe dizer que Joana se mostra disponível (demonstra afeto, cuidado, atenção, acolhimento) para colaborar comigo no dia a dia e para interagir com Vitor, a partir da mediação que realizo. Essa postura tem um impacto positivo no contexto de Vitor e em suas possibilidades de desenvolvimento. Na relação com ela, Vitor coopera, participa, interessa-se, pode aprender e pertencer à escola. Em uma situação real, ele passa a ter oportunidades de compreender seu entorno e de desenvolver a simbolização, a partir do acesso à comunicação.

Essa experiência demonstra que todos os atores escolares são importantes e participam no movimento de inclusão do estudante com deficiência, criando condições para o seu crescimento. Quando existe interlocução e rede de apoio, há maior possibilidade de êxito no

processo inclusivo. Por meio de conhecimentos específicos, o instrutor mediador pode ser um importante articulador do trabalho com o estudante com surdocegueira congênita na escola.

Diante de todos estes acontecimentos, a cena 5 revela possíveis indícios da transformação nos modos de interação de Vitor, revelando o impacto que a possibilidade de se comunicar e atuar no meio pode ter sobre sua evolução. Ampliar suas interações em ações cotidianas — como higiene, alimentação e locomoção — a partir da valorização do meio social e cultural, pode transformar seus modos de pensar, agir, sentir e expressar-se, favorecendo o “estar” na escola. Sendo assim, a concepção de desenvolvimento da autonomia precisa ir além de se ensinar o básico nas atividades de vida diária para reduzir a dependência. Essas ações precisam ser vistas como possibilidades de desenvolvimento da comunicação, da aprendizagem e do pensamento.

Cena 6 – Rumo à autonomia: Ainda que Vitor consiga realizar com certa autonomia algumas atividades simples do dia a dia, ele não faz uso do banheiro de forma independente na escola (abaixar os shorts, se limpar, dar descarga, lavar as mãos), pois está habituado que alguém (a cuidadora) realize as ações por ele. Vitor, inclusive, não lava as mãos após usar o banheiro, pois segundo a cuidadora, ele não toca em nada (então, não é necessário). Dessa forma, ele não desenvolveu este hábito fundamental, básico e cotidiano de higiene (questão de saúde pública) na escola. Agora, Vitor lava as mãos por diversas vezes (quando chega à escola, antes e depois das refeições, após atividades, após utilizar o banheiro). A pandemia intensifica a necessidade desse hábito de higiene. Ele sempre se esquia da iniciativa de lavá-las, anunciada por meio de um sinal tátil. Mas, insisto em cada passo (abrir a torneira, apertar a saboneteira na parede, esfregar uma mão na outra, repassar, fechar a torneira, pegar papel para secar, secar, jogar o papel no lixo), utilizando a ressonância, o movimento coativo e sinais táteis com mãos sob mãos. É preciso ensinar cada ação e movimento a ele. Ele se mostra condicionado aos meus atos (se mostra dependente de mim para realizar a sequência das ações subordinadas à ação maior de lavar as mãos). Vitor não consegue se organizar mentalmente para realizar a atividade. Mostra desinteresse e é muito difícil para ele ter atenção. É preciso convocar e esperar a cada instante. Se eu não o convoco, ele não realiza nenhum movimento. Ensinar Vitor demanda perseverança e uma percepção aguçada do jogo (de significação) existente na interação social. As ações com ele são demoradas. Ele não compreende a necessidade de higienizar as mãos (não se apropriou dos conceitos de sujo/limpo, do hábito cultural de higiene), ou seja, ele não atribui sentido à ação e ao contexto (não tem consciência da situação). Vitor não relaciona ou rememora experiência prévias (pois não as vivenciou), então, está bem no início do processo de aprendizagem. Na hora do almoço, permito que ele se alimente com mais independência. Ele segura a colher na mão, a abastece com comida, mas não coordena muito bem o movimento de levar a colher à boca (o que pode ser atribuído à falta de experiência). Acaba derrubando parte da comida sobre a mesa, no colo e no chão, necessitando de orientação e apoio moderado para participar do contexto. No momento do lanche, também tenho buscado minimizar a dependência de Vitor nas ações (de abrir e fechar o zíper da mochila, abrir e fechar potes e garrafas, guardar suas coisas de volta na mochila). Permito que ele manuseie (funcionalmente) os utensílios da sua mochila. Realizo as ações junto dele, lado a lado, sempre por meio de movimentos coativos e da técnica mão sob mão. Convoco e aguardo suas (re) ações. Quando não quer fazer algo coloca intencionalmente as mãos para baixo e enrijece os braços,

umentando o t3nus muscular para negar a participa33o na a33o. Como agora ele faz o lanche no p3tio, alguns estudantes se aproximam de n3s e fazem perguntas como: *Ele ouve alguma coisa? Ele enxerga? Por que ele n3o fala? Por que ele d3 esses gritos (vocaliza33es)?* (23/08/2021).

Acreditando⁸¹ no potencial de Vitor de se desenvolver culturalmente por meio das a33es realizadas por outros no ambiente escolar — ou seja, por meio dos modos sociais de comportamento —, decido trabalhar com ele em praticamente todos os momentos que passamos no local, incluindo o uso do banheiro e a alimenta33o.

Com o desejo de transformar sua situa33o na escola, reestruturo sua rotina, promovendo sua participa33o em a33es do dia a dia (formas culturais de atividade). Sob novas demandas sociais, Vitor passa a ser instigado/desafiado a se orientar no espa3o, carregar a pr3pria mochila, manusear, usar e cuidar de seus pertences, utilizar o banheiro com autonomia, fazer as refei33es no p3tio com maior autonomia, buscar 3gua no bebedouro, limpar o que suja, dispensar a lou3a suja no local correto, jogar lixo no lixo, entre outras pr3ticas de dom3nio cultural. At3 ent3o, na rela33o com a cuidadora, ele n3o participava de nenhuma destas a33es b3sicas. Vitor ainda n3o aprende conceitos (pois n3o disp3e de linguagem estruturada), mas aprende sobre as coisas, valendo-se da experi3ncia concreta, contextual e direta. A partir dessas experi3ncias, podemos criar “pontes” de transi33o do sensorial para o simb3lico, aliando formas de comunica33o gradualmente mais abstratas.

A cena descrita nos convida a refletir, 3 luz da perspectiva hist3rico-cultural, sobre a concep33o e o significado de autonomia. Nossa inten33o 3 romper com a l3gica da depend3ncia como forma de capacitismo, em busca de uma poss3vel ressignifica33o da perman3ncia de Vitor na escola.

Queremos evidenciar como ele pode ser mobilizado pelo outro e pelo meio em que vive, especialmente a partir da reestrutura33o da sua rotina, e do uso de estrat3gicas que favorecem a intera33o. 3 recorrente, ao longo do processo, minha postura de incitar Vitor a participar de a33es do dia a dia, visando o desenvolvimento da sua autonomia.

Na perspectiva assumida neste texto, a autonomia n3o 3 entendida como um valor absoluto, relacionado 3 independ3ncia, ao autocontrole, ou 3 capacidade de fazer tudo sozinho. Ao contr3rio, ela apenas 3 poss3vel na intera33o entre o individual e o coletivo, entre o singular

⁸¹ As concep33es do educador acerca do desenvolvimento da pessoa com defici3ncia e do trabalho que realiza, que neste estudo s3o embasadas na Teoria Hist3rico-Cultural, 3 imprescind3vel na supera33o das dificuldades, pelo estudante, impostas pela defici3ncia. Quando o profissional confia no potencial do estudante, ele investe em a33es conjuntas e aposta conscientemente e prospectivamente no desenvolvimento social e cultural, ou seja, na transforma33o dos processos ps3quicos superiores.

e o universal. Segundo Smolka et al. (1994), a autonomia em relação ao ambiente físico e social, em situações concretas do cotidiano, só é possível com o outro. As autoras destacam que “as regras que um sujeito vem a colocar para si são regras socialmente construídas”, que as elaborações no nível individual “não se dão fora da trama social (coletiva)”.

A autonomia, portanto, emerge das relações e depende da forma como a pessoa age com o outro — ou seja, dos modos de ação que ela assume nas práticas sociais. Esses modos estão relacionados à posição que ela ocupa nas práticas sociais e às situações cotidianas de interação (como, com quem e quando ele faz alguma coisa).

Por isso, pensar em formas de intervenção que produzam e privilegiem interações é fundamental. Enquanto Vitor tinha tudo feito e resolvido pelo outro (pela cuidadora na escola), não precisava interagir com o mundo social e físico, portanto não tinha autonomia para quase nenhuma ação.

Pensamos a autonomia na contramão da oferta de soluções prontas, o que tira da pessoa a possibilidade de agir no mundo, “de perguntar e de buscar respostas”, como diz Castro (2006, p. 50). Na visão da autora, o “levar pronto” ou o “fazer por” outras pessoas, contribui para que elas, muitas vezes, “percam um universo todo de possibilidades – a possibilidade do uso da imaginação e da criatividade”. Essa postura as impede de participar da construção do conhecimento que as rodeia, de entender como as coisas funcionam.

Para Vigotski (1987), a imaginação não é um capricho, mas sim uma função vital que depende da experiência acumulada pelo ser humano. Nesse sentido, é importante que o estudante tenha na escola sua gama de experiências ampliada para que possa criar, imaginar, fantasiar, interessar-se. Castro (2006, p. 50) ressalta que “quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências, as interações da pessoa com o mundo (outros sujeitos e objetos) e as atividades que ela é incentivada a realizar, maiores serão suas possibilidades criadoras”, de construir algo novo, de aprender, enfim, de manifestar aspectos da vida cultural (de tudo o que nos rodeia e que foi criado pelo homem).

No processo de demonstrar e possibilitar que Vitor faça as coisas por ele mesmo, muitas informações da ação são acessadas. Na relação ativa com o mundo (com as coisas e com os outros) ele pode construir conhecimento, imaginar, pensar, memorizar, perceber outros pontos de vista, interagir. A ação e a relação de Vitor sobre/com o mundo impactam a sua consciência da realidade, que é coletiva/comum. Nessa direção, a autonomia de que tratamos, enquanto experiência de mundo e consciência comum (valores sociais, morais, intelectuais), é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a formação de um

indivíduo socialmente e moralmente comprometido. Segundo Castro (2006), trata-se de um fazer por si mesmo que, na realidade, é uma troca social envolvendo reciprocidade em um sistema de relações.

Dessa forma, há uma forte conexão entre o trabalho que realizo com Vitor e sua possibilidade de experimentação do mundo. Esse aspecto específico do trabalho realizado — relacionado ao desenvolvimento da autonomia, ou melhor dizendo, do agir individualmente e, ao mesmo tempo, de forma colaborativa no mundo físico e social — é um elemento da totalidade em que diversas funções psíquicas podem se coordenar.

Trata-se de ações construídas socialmente, que operam de forma reversível e dialética, podendo ser interiorizadas, e, assim, elevar qualitativamente as funções psíquicas (pensamento abstrato, imaginação, linguagem, consciência etc.). Com isso, espera-se também progressos no processo de socialização, em consonância com a possível evolução do pensamento e reinvenção das ações.

No nosso vínculo, o processo de construção da autonomia exige que ambos — Vitor e eu — compartilhem ideias, nos compreendamos, nos ajustemos e complementemos, apesar de nossas personalidades diferentes, e das não coincidências. Esse processo requer tempo, claro, e demanda persistência, consistência e consciência do professor instrutor mediador.

É fundamental que o professor saiba dar espaço para o estudante agir, se expressar, testar, errar e interpretar as situações para poder reelaborar o pensamento. O estudante precisa ser valorizado neste percurso. Ao reconhecer e valorizar a autonomia de Vitor, busco romper com a ideia de que ele precisa ser sempre e somente cuidado. A partir do momento em que considero suas necessidades e características, fortaleço sua dignidade e atuo acreditando na possibilidade de transformação a partir do apoio e suporte disponibilizados, no que tange à comunicação, mobilidade e autonomia.

O desenvolvimento cultural do indivíduo (do conhecimento) depende das atividades que ele realiza em casa e na escola, do que ele vivencia e do fator social. Suas ações, reciprocamente de caráter individual e coletivo, promovem o progresso intelectual (do pensamento) por meio do encadeamento entre objetos e ideias (possibilidades de estabelecimento de nexos e contradições), o qual cria uma nova realidade. Na forte relação entre ação e pensamento, pode ocorrer a passagem do plano da ação (concreto) para o plano da linguagem, da consciência (Castro, 2006). A questão é que Vitor foi, o tempo todo, privado pelo outro de ter experiências, de agir no mundo.

Para Vigotski (1987), todos, desde os mais simples objetos da vida diária (elementos tomados da realidade cotidiana), nas interações contínuas entre o sujeito e o mundo que o rodeia, são a base para a construção do conhecimento. Segundo o autor, a riqueza e variedade da experiência/ação humana com/no meio (interação com objetos e pessoas ao redor) é condição para o desenvolvimento intelectual. Dessa maneira, a criação de um meio propício para o adiantamento sociocultural, no qual o estudante possa atuar em atividades coletivas com sentido vinculadas à sua realidade e possa experimentar o mundo, é fundamental para sua evolução enquanto ser humano. A vida coletiva é capaz de recriar as relações entre as funções psíquicas superiores, uma vez que elas são internalizadas a partir das relações sociais e quando são convertidas em funções intrapsíquicas, singularizam e modificam a personalidade.

Assim, o aprendizado da autonomia (no caso de Vitor, carregar, usar e cuidar de seus pertences, participar de ações do dia a dia), na relação comigo e com o mundo, na produção de novas significações, é um pressuposto da educação.

Para que Vitor possa participar e interagir nas situações vivenciadas na escola, rumo ao desenvolvimento da autonomia, utilizo algumas estratégias: a ressonância e o movimento coativo. A educação e a interação com a pessoa com surdocegueira congênita demandam técnicas e estratégias táteis, que facilitam o aprendizado.

Os movimentos coativos são realizados em pares e incentivam o estudante a acompanhar o adulto proporcionando modelos e conhecimento sobre o que o corpo do adulto faz (Dijk, 2000). Essas ações são conduzidas em conjunto com a pessoa com deficiência, lado a lado, por meio da técnica mão sob mão. Nesse processo, o mediador posiciona suas mãos sob as mãos da pessoa com surdocegueira, a fim de auxiliá-la a realizar uma determinada ação ou movimento. Ao guiar seus gestos, o mediador possibilita que ela entenda o que está acontecendo ao seu redor, favorecendo a apropriação da atividade e facilitando a construção de significados.

No uso da técnica mão sob mão, segundo Miles (2000), o mediador posiciona suas mãos sob as mãos da pessoa com surdocegueira para que ela (re) conheça um objeto ou realize uma ação/movimento. Trata-se de um toque (um contato físico) que permite o compartilhamento de uma situação/experiência, em que a atenção é mútua.

Na situação do lanche, por exemplo, com as minhas mãos posicionadas sob as de Vitor, realizamos juntos ações como abrir e fechar o zíper da mochila, os potes e garrafas. Ao orientar seus movimentos por meio do tato, ofereço segurança e suporte, ao mesmo tempo em que o motivo a interagir com objetos e a realizar atividades. Tanto os movimentos coativos quanto a

técnica mão sob mão são essenciais no processo de ensino e aprendizado do estudante com surdocegueira.

Ao nos sentarmos à mesa do refeitório, eu demonstrava as ações necessárias para abrir e fechar a mochila, pegar a garrafa de leite com achocolatado e o pote — normalmente com pão de forma com manteiga ou com bolachas doces enviadas por sua mãe. Fazia isso por meio de movimentos coativos, com minhas mãos sob as mãos de Vitor, conduzindo-o na experiência.

Ele muitas vezes acompanhava atentamente meus movimentos. Em outros momentos, tentava esgueirar-se, tirando suas mãos da minha, esperando que eu realizasse a ação por ele. Aos poucos, respeitando seu ritmo, eu ia afirmando nossa conexão corporal por meio do toque das nossas mãos (convidando-o), de forma consistente e perseverante, buscando sua participação no ato de manusear seus pertences da mochila.

À medida que nossa interação evoluía, eu ia sutilmente e gradativamente diminuindo o contato direto, de modo a permitir que Vitor tocasse os objetos e agisse sobre eles de forma mais independente. Assim, ele podia compreender melhor o que se passava no contexto, tendo oportunidade de desenvolver a autonomia.

Na narrativa relato que “*Ele se mostra condicionado aos meus atos*”; “*Vitor não consegue se organizar mentalmente para realizar a atividade*”; “*É preciso convocar e esperar a cada instante*”. Essas observações evidenciam uma história de relações marcadas pela passividade imposta. Vitor foi constituído em vínculo com pessoas (principalmente mãe e cuidadora) que o conceberam como um ser passivo, sanado suas necessidades básicas no “aqui e agora”.

Nessas interações, ele não vivenciou experiências de escolha ou negociação. Permaneceu submetido ao comportamento do outro, o que afetou a elaboração das suas funções psíquicas superiores. Em um contexto que não privilegiou o fator social e cultural, Vitor permaneceu no plano das funções psíquicas elementares, das sensações orgânicas, do imediatismo.

Por isso, apresenta grande dificuldade para interpretar o mundo, atribuir sentido às coisas, planejar ações, tomar decisões e participar das atividades. Segundo Rego (2014), é preciso que sujeitos como Vitor estejam cada vez mais submetidos às leis do desenvolvimento sócio histórico e tenham acesso a oportunidades de aprendizagem. Só assim é possível acionar o potencial de transformação que existe em cada processo de humanização.

No momento em que escrevo “*Quando não quer fazer algo coloca intencionalmente as mãos para baixo e enrijece os braços, aumentando o tônus muscular para negar a participação*”

na ação”, é importante ressaltar a interpretação das reações e intenções de Vitor. Na relação com ele, é fundamental a atenção aos seus movimentos, interpretando-os de acordo com o contexto. O respeito às suas tentativas e ritmo de comunicação e a validação de seus desejos e sentimentos (prazer, desprazer, ansiedade, desconforto, pedidos, protestos etc.) estão presentes no processo de interação social.

Diante das novas formas de atuação na nova rotina de Vitor, passei a enfrentar situações de divergência com a cuidadora. Em sua concepção, as possibilidades de aprendizagem são inconcebíveis para ele — por isso que acabo assumindo boa parte das funções que, teoricamente, seriam dela. Sua postura o mantém em uma espécie de redoma, afastando-o do contato com o mundo.

Passa a haver um jogo, no qual eu busco a participação dele nas ações e atividades, e ela o poupa fazendo tudo por ele, pois é difícil para ela transformar a prática direcionada a Vitor e atuar de forma colaborativa. Com a cuidadora, Vitor permanece quase sempre bastante tranquilo, em sua “zona de conforto”. Comigo, a partir do momento em que o mobilizo, ainda que haja vínculo de afeto entre nós, muitas vezes, ele demonstra ficar confuso, impaciente, irritado e tenta se esquivar das ações conjuntas. Ele se comporta de modo distinto/heterogêneo, revelando que não é indiferente ao outro, que experiências qualitativamente diferentes influenciam como ele se comporta e responde. Um exemplo disso está retratado no seguinte trecho narrativo:

Hoje, a cuidadora e eu fomos buscar Vitor na van. Quando ela tocou nele para ajudá-lo a descer, ele já estava com uma das alças da mochila no ombro. Ao reconhecê-la, ele imediatamente (e desinteressadamente) jogou a mochila para fora da van, no meio da rua. É como se ele dissesse: “carregue para mim” (era o que ele esperava dela). Resolvi intervir. Com movimentos firmes (de conotação emocional de quem está contestando sua atitude), passei a interagir com ele. Ele aproximou o rosto do meu corpo para identificar/confirmar pelo olfato quem estava ali. Sua expressão facial se modificou ao me reconhecer (comunicação expressiva). Era como se seu “brilho” sumisse (ele apresentou uma expressão de chateado), pois ele também sabe bem o que esperar de mim. Pedi para a cuidadora parar o trânsito e eu o fiz buscar a mochila no meio da rua (esta decisão foi possível na ocasião). Sinalizei de maneira tátil “mochila você pegar” (comunicação receptiva). Guiei-o até a mochila e ele prontamente a pegou. Vitor reage de forma diferente aos distintos modos de relação instituídos com ele. Ele é sensível às nuances das interações comigo e com a cuidadora, ou seja, ao meio social. (13/12/2021).

Vitor é mobilizado/desafiado diante dos diferentes modos de ação. Ele é afetado e reage às intervenções, aos comportamentos das pessoas, ao contexto, na medida em que é convocado a participar das ações. A sua impaciência comigo pode ser positiva se compreendermos que

está expressando suas preferências e limites, o que significa que, nas situações de não coincidência entre o que eu quero e o que ele quer, ele tem a oportunidade de dissociar/diferenciar a sua pessoa da minha, de afirmar sua identidade, na medida em que manifestamos confronto, frustração, raiva, alegria, surpresa e rompemos expectativas e imposições. Nesse processo, de compreender melhor o *outro* e as situações que vivencia na cultura, talvez ele possa (re) configurar sua individualidade e sua expressão, o que tem significativa relevância para a sua formação e desenvolvimento na escola.

Segundo Smolka (2010), as não coincidências de comportamentos (diferenças, desencontros e conflitos) em uma relação são vistas como parte natural e essencial do desenvolvimento humano. Elas surgem frequentemente, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP⁸²), espaço entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha e o que ela consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente. Elas são, na verdade, oportunidades de aprendizagem e avanço do nível de compreensão (internalização de novos conhecimentos). Emergem dialeticamente do confronto entre pontos de vista e formas de ação, promovendo reflexão e transformação dos envolvidos. Sendo assim, as não coincidências têm um papel importante no desenvolvimento social (negociação, comunicação, resolução de conflitos), da autonomia e da identidade.

Os aspectos discutidos na cena revelam, na contramão do movimento inclusivo, os impactos da ausência de experiências sociais e culturais e de intervenções pedagógicas no desenvolvimento de Vitor, que diante da sua historicidade, teve poucas oportunidades em sua vida (familiar, comunitária, escolar) de desenvolver e transformar suas funções psíquicas (vontade, atenção, consciência, linguagem, etc.). Todavia, ainda que a escola não ofereça as melhores condições de inclusão, é nela que ele passa a ter algumas experiências de vida na cultura, o que evidencia sua importância para ele.

⁸² Na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2001) identifica dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O desenvolvimento real refere-se às funções ou capacidades que a pessoa já aprendeu e dominou, isto é, aquilo que ela já consegue realizar sozinha sem a assistência de alguém mais experiente. O desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a pessoa é capaz de fazer mediante auxílio de outra pessoa. A distância entre o que ela consegue fazer sozinha e o que ela realiza em colaboração com os outros, o autor chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Em sua perspectiva, o que a criança realiza com assistência hoje, ela realizará sozinha amanhã, ou seja, o desenvolvimento proximal transforma-se em desenvolvimento real diante do aprimoramento de funções. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de grande importância para a educação, pois no processo de aprendizado, o educador é responsável por criar e atuar esta zona. Com isso, os objetivos e estratégias de ensino devem orientar e motivar, de forma prospectiva, a elaboração do conhecimento e favorecer futuras conquistas, mas Vitor não teve acesso à zona de desenvolvimento proximal (ao educador, às estratégias de ensino).

A discussão aqui apresentada trata da autonomia como um fenômeno de natureza social e coletiva, evidenciando o papel do outro nos processos de desenvolvimento. Cabe ao outro convocar, esperar, atribuir significados e oferecer sentidos — elementos essenciais para que Vitor possa fazer parte do contexto escolar enquanto meio cultural, vivenciando experiências similares às dos demais estudantes. A reconfiguração da experiência semiótica se dá mediante as especificidades de Vitor. As mediações são recursos auxiliares criados pela cultura humana que estruturam as interações sociais e as intervenções, na direção de acionar novas formações psíquicas.

Mais uma vez, essas questões nos remetem a discussão do meio como fonte de desenvolvimento, sobretudo do meio social, da experiência vivida. Houve uma modificação significativa na rotina de Vitor e agora ele dispõe de alguém que interage com ele, que aponta, mostra, indica, que realiza ações em conjunto. Podemos dizer que sua situação social de desenvolvimento foi transformada, constituindo o ponto de partida para as mudanças que poderão ocorrer em seu processo de desenvolvimento. O meio foi modificado — e, com isso, a relação de Vitor com o meio também tende a ser transformada.

Segundo Lemos, Magiolino e Silva (2022, p. 2), o meio é variável e marca o desenvolvimento. A pessoa não está “passiva à experiência com o meio, pelo contrário, ela reage afetivamente a ele, dialeticamente impactando-o e transformando-o”. Com base em Vigotski (2018), as autoras afirmam que o desenvolvimento, de caráter social e cultural, é resultado das relações com o meio.

Sendo assim, é por meio de um processo cultural, derivado das relações sociais e que envolve a internalização (transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal) e a mediação simbólica/significação, que Vitor pode se desenvolver psiquicamente. Para isso, é fundamental que o meio se configure de modo a orientar atividades com sentido, coletivas, compartilhadas, que irão se diferenciar de modo singular no indivíduo.

A próxima cena revela como na relação social, Vitor pode internalizar significados por meio de sinais táteis da Libras como via de comunicação. Os dados colocam em discussão a possibilidade de desenvolvimento linguístico para ele e o caderno como estratégia de comunicação.

Cena 7 – Transitando do sensorial ao simbólico: Estou sempre oferecendo água a Vitor. Sua caneca (objeto de referência) permanece na sala em cima do armário. Quando saímos para percorrer a escola, por causa do esforço físico, ele sente muita sede. Ao irmos até o bebedouro, pegamos a caneca e eu sempre sinalizo “água” em Libras, de forma tátil, com mão sob mão. Hoje, Vitor e eu estávamos sentados em uma das mesas do pátio. Ele precisava descansar um

pouco, pois estávamos em uma atividade de orientação e mobilidade. Achei que ele poderia estar com sede e ofereci água sinalizando “água” (sem associação com o objeto concreto). Ele reagiu estendendo a mão à frente, buscando pela caneca. Em contextos significativos/específicos/objetivos, Vitor pode atribuir sentido a sinais táteis, ainda que isolados, como forma de comunicação. Esta é uma tarefa da escola: o desenvolvimento rumo ao simbolismo (da cultura). Na hora do almoço, ele se levantou da mesa e se dirigiu até o balcão *self-service* com a intenção de repetir a comida (comunicação expressiva). Na nossa interação eu sempre sinalizava: “mais comida”, “levanta você”, “vai pegar” e, por muitas vezes, fiz a ação junto dele. Dessa vez, sinalizei e ele tomou a iniciativa de agir com maior autonomia, mostrando que atribui sentido ao contexto. Precisou de ajuda com o recipiente/vasilhame de comida (de vidro), mas está interagindo cada vez mais, no lugar de apenas esperar que outro resolva/faça tudo por ele. No final do almoço, juntos (por movimentos coativos) limpamos a mesa (que fica razoavelmente suja) e dispensamos a louça suja no local adequado. O tempo todo eu o convoco para participar das situações rotineiras (29/09/2021).

Quando relato “*eu sempre sinalizo “água” em Libras, de forma tátil, com mão sob mão*”, vale dizer que a língua viabiliza a produção e a compreensão das informações, a interação social, a vida em sociedade. A comunicação mediada por signos linguísticos como elementos simbólicos possibilita representar e ordenar a realidade, criar conceitos, categorizar, compartilhar pensamentos, ações e sentimentos, dar sentido ao mundo. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui características essencialmente visuais e motoras. A pessoa com surdocegueira faz adaptações de seu uso de acordo com a potencialidade de sua visão. A Libras pode se dar no espaço visual ou em campo visual reduzido, conforme sua necessidade, ou ainda ser adaptada ao tato (na ausência da visão) (Matos, 2012).

A possibilidade de acesso e desenvolvimento da língua (signos linguísticos) relaciona-se às condições sensoriais (presença de resíduos auditivos e/ou visuais). Na presença de resíduo auditivo funcional, ela pode ter a língua oral como possibilidade. Na presença de resíduo visual funcional, ela pode ter a língua de sinais como possibilidade. Vitor, que não possui resíduos visuais e/ou auditivos funcionais desde o nascimento, tem como possibilidade a língua de sinais na modalidade háptica (e não em campo visual), requerendo o tato aliado ao movimento corporal como forma de recepção de informações. Os sinais táteis possibilitam uma comunicação por meio de seus sentidos disponíveis, pois a fala/palavra oralizada não é acessível a ele por meio da audição, nem os sinais da Libras realizados no espaço visual. Dessa maneira, os sinais que ele pode sentir em seu corpo e interpretar em diferentes contextos, constituem uma forma possível de comunicação (de acesso à informação) para ele. O uso da língua de sinais tátil (incluindo os sinais isolados) na surdocegueira é um processo que pode se dar a partir do suporte de diferentes sistemas de comunicação e requer profissionais e mediadores aptos a favorecer o desenvolvimento da comunicação simbólica (da linguagem) em contextos

interativos significativos. Vitor ainda se encontra em fase inicial de desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Fiorin (2013) explica que a língua se desenvolve a partir da linguagem, sendo a linguagem a base para o desenvolvimento da língua. Segundo Vigotski (1997), a apropriação da linguagem se dá na dinâmica dialógica/interativa entre a criança e o outro, em um movimento conjunto de relações intersubjetivas, o que não é um processo automático ou natural. Sendo assim, as formas de interlocução favorecem (ou não) a produção e o uso da linguagem.

Se as pessoas ao redor da criança com surdocegueira congênita (que ainda não desenvolveu a língua oral ou de sinais) não forem capazes de estabelecer vínculos com ela (em função de não conhecerem suas formas específicas de comunicação), de inseri-la em práticas sociais, seu ambiente social será bastante prejudicado. Ou seja, a forma como o outro (o adulto) se relaciona com a criança vai impactar o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

O instrutor mediador, enquanto profissional com formação específica em surdocegueira congênita, pode ajudar nesse processo, promovendo condições favoráveis de interação na escola a partir de experiências concretas.

Vitor não se expressa por meio de sinais (não os reproduz). Devido a isso, a vice-diretora da escola entende que ele não é capaz de desenvolver a comunicação. A ausência de produção de sinais por parte de Vitor gera a suposição de que ele é passivo e incapaz de compreender as informações que recebe (por meio de sinais táteis). São essas as formas como Vitor é socialmente concebido.

Com isso, deixa-se de investir na comunicação receptiva com ele (a meta é “frustrada”), o que afeta seus vínculos sociais. Smolka e Dainez (2017) evidenciam que, algumas vezes, os adultos já estão repletos de pressupostos de impossibilidade de compreensão da criança. Sendo assim, deixam de interpretar outras maneiras de expressão — como movimentos corporais, expressões faciais, ações, gestos e vocalizações — como formas legítimas de comunicação.

O acesso de Vitor à comunicação receptiva não pode ser reduzido (por meio de objetos concretos, gestos, movimentos, sinais táteis isolados da Libras, sinais próprios de comunicação). Ainda que ele não se expresse por meio de sinais, não quer dizer que ele não compreenda ou possa vir a compreender as informações que recebe. O jogo entre a comunicação receptiva e expressiva é essencial para o desenvolvimento da comunicação.

Segundo Maia (2011), na fase de comunicação pré-simbólica (quando o indivíduo ainda não é usuário de uma língua, como Vitor), é possível utilizar o próprio corpo para se comunicar (mostrar seus desejos, necessidades, protestar, interagir). É importante que as pessoas do seu

convívio atribuam significados a essas tentativas de comunicação. Aos interlocutores (familiares, professores) cabe interpretar e buscar compreender o que está sendo comunicado.

Qualquer expressão corporal, facial ou vocalização deve ser considerada uma intenção comunicativa. As respostas do adulto às ações e reações da criança criam significados e possibilitam o compartilhamento de intencionalidades. Quando o adulto não interpreta nem responde à criança, ela tende a deixar de participar do contexto. As formas de comunicação pré-simbólica precisam ser consideradas e valorizadas, pois podem se tornar fonte de desenvolvimento da linguagem.

É importante frisar que, ainda que o estudante não desenvolva a língua (oral ou de sinais) como padrão de interação, ele continua tendo possibilidades de se comunicar, expressar seus desejos e sentimentos, fazer escolhas, internalizar significados, na medida em que faz uso de outros elementos simbólicos não necessariamente linguísticos (que levam em consideração suas modalidades sensoriais, suas características e necessidades) (Forchetti, 2000).

Pessoas com surdocegueira podem fazer uso de diversas práticas comunicativas repletas de signos e possibilidades, que vão além da forma oral, mediante interações sociais significativas.

A linguagem pressupõe a existência de signos — em qualquer modalidade: palavras, sinais, objetos — que representem conceitos, ações, pessoas. A construção de significados e sentidos é sempre mediada pelo outro e se desenvolve conforme a criança começa a atribuir significado a esses signos.

Na transição da comunicação pré-simbólica para a simbólica, os signos frequentemente mantêm relação com elementos concretos. As formas concretas de comunicação tornam-se, assim, as primeiras expressões simbólicas quando carregam significados — passando de instrumentos de uso para elementos de representação. É nesse contexto que objetos podem vir a se tornar signos.

Esses objetos (denominados objetos de referência) funcionam como mediadores da comunicação, facilitando a compreensão dos significados e permitindo o estabelecimento de relações, ideias e vivências. Eles podem contribuir para a construção de conceitos e antecipação de acontecimentos — como o que vai acontecer, onde, por que, como e com quem — sendo utilizados, por exemplo, no sistema de calendário ou na caixa de início e término das atividades.

O uso de objetos concretos pode ser associado à introdução de gestos e sinais da Libras como formas simbólicas de comunicação. Mesmo sinais isolados da língua de sinais, ainda não

organizados em um sistema linguístico, podem aos poucos caminhar para o desenvolvimento da língua (Cormedi, 2011).

Santos (2014) também menciona que uma forma de comunicação mais abstrata, mais independente do objeto concreto, como gestos e sinais da Libras, pode ser aliada no processo comunicativo.

A atribuição de significados aos objetos ocorre nas práticas sociais (na relação com o outro) e em contextos significativos. Não se trata de uma ação mecânica, condicionada, sustentada por uma concepção associativista, baseada na relação estímulo – resposta que se desenvolve por meio de uma espécie de treinamento, sem intencionalidades (que restringe o desenvolvimento às funções psíquicas elementares).

A associação do objeto à ação ou do objeto ao signo poder ser apenas um caminho inicial para o aprendizado de conceitos, mas o pensamento não se reduz a simples associações e representações. Pensar é tomar consciência dos significados, é elaborar. Sendo assim, a atribuição de significados aos objetos é uma ação racional, planejada, consciente. É ela que suscita o aprendizado, conduz e redimensiona o desenvolvimento, provocando nele novas funções e elaborações (que influencia as funções psíquicas superiores).

Mais uma vez, o papel do instrutor mediador é fundamental. Cabe a ele conhecer e aplicar sistemas de comunicação simbólicos, utilizar recursos acessíveis e implementar estratégias de ensino que favoreçam a atribuição de sentidos.

Vitor está no caminho de converter aspectos da nossa relação social em significação pessoal, na medida em que tem a oportunidade de desenvolver a linguagem e atuar no mundo quando narro: *“sinalizei e ele tomou a iniciativa de agir com maior autonomia, mostrando que atribui sentido ao contexto. Precisou de ajuda com o recipiente/vasilhame de comida (de vidro), mas está interagindo cada vez mais, no lugar de apenas esperar que outro resolva/faça tudo por ele”*.

Sendo a cultura produto da vida social, o desenvolvimento cultural de Vitor nos leva a refletir sobre o plano social do desenvolvimento — especialmente sobre o processo de internalização, isto é, a transformação de formações externas em internas. Esse processo envolve tanto suas possibilidades comunicativas, mediadas por signos, quanto sua participação social mais ampla.

Vigotski (2000) ressalta que o individual é o social internalizado. A escola, portanto, tem o papel de atuar, de forma planejada e sistematizada, com signos historicamente constituídos — condição essencial para o processo de desenvolvimento psíquico.

O desenvolvimento da simbolização é uma das funções centrais da escola. No entanto, Vitor, até recentemente, não teve acesso a esse processo. Faltaram a mediação do outro e a disponibilização de signos adequados à sua forma de perceber e interagir com o mundo. Essa ausência comprometeu, desde cedo, sua possibilidade de construir sentidos e elaborar significados — um direito que lhe foi negado e que agora buscamos reconstruir

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo geral compreender, por meio das narrativas de uma professora instrutora mediadora, como as relações sociais escolares criam condições (ou não) para o desenvolvimento de um estudante com surdocegueira congênita em uma escola pública estadual paulista. Os objetivos específicos foram: 1) identificar as contradições presentes na escola no que tange à inclusão; 2) reconhecer caminhos possíveis de aprendizagem do estudante com surdocegueira congênita.

Para atender aos objetivos propostos, apresentamos as características da surdocegueira, o papel do professor instrutor mediador e uma revisão bibliográfica minuciosa da surdocegueira no contexto da educação inclusiva. Discorremos sobre pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e o percurso metodológico (Vitor, a escola, construção dos dados e forma de análise). Em seguida, explicitamos cenas vivenciadas no cotidiano da escola, por Vitor e por mim, professora instrutora mediadora, que toma as narrativas produzidas como fonte de dados para discutir as relações sociais no meio escolar, as tensões e con(tradições da prática inclusiva em uma escola do PEI (já que o discurso inclusivo “ideal” está distante da prática) e possíveis caminhos para a inclusão do estudante.

No estudo, demos destaque à história de Vitor, visando não focar apenas no presente, pois para a Teoria Histórico-Cultural, é fundamental o estudo do fenômeno na sua essência, no seu contexto de desenvolvimento, em situações reais de vida. Buscamos, de forma profunda, a totalidade da realidade de Vitor, em suas contradições e relações, na sua objetividade, buscando compreender como se deu seu desenvolvimento ao longo do tempo. A pesquisa revela a estreita relação entre Vitor e a professora instrutora mediadora. Essa relação também ajudou na compreensão da essência do fenômeno estudado.

A pesquisa tratou da atribuição de sentidos e significados. O estudante não teve, ao longo de sua vida, mediação do ambiente social e cultural (acesso a ferramentas culturais — signos — pelos quais ele pudesse interagir com o mundo externo). Com isso, não internalizou a linguagem (os significados provenientes dos outros para ele), apresentando um desenvolvimento cultural primário/primitivo, típico de fases iniciais de desenvolvimento, praticamente permanecendo no plano que precede o estado da cultura: o plano natural, biológico (dependente de seus órgãos físicos/orgânicos/sensoriais para agir sobre as coisas).

Na ausência de signos como elementos intermediários na sua relação com o mundo, ele interage com o seu entorno de maneira direta/imediata (pelo uso/ação/movimento na direção de objetos), estabelecendo processos bastante simples/elementares de interação (como quando se

mostra condicionado ao outro, sem conseguir planejar mentalmente uma ação). Como Vitor não converteu relações sociais em funções psíquicas superiores, é difícil para ele atribuir sentido às ações e experiências, lidar com objetos ausentes, representar pessoas, eventos e objetos (em pensamento), ou seja, realizar atividade semiótica (produção simbólica, imaginação).

Em relação à educação escolar e a aprendizagem, diante das circunstâncias socioculturais, Vitor não constituiu uma conduta organizada culturalmente. A escola não cumpriu o seu papel de apropriação cultural e de desenvolvimento psíquico e social, visto que ele não teve acesso ao contexto coletivo (motor do desenvolvimento humano), à ZDP (apoio e orientação de pessoas mais experientes), a conteúdo e práticas pedagógicas. As condições materiais e concretas do meio (o contexto coletivo, social e cultural) dialeticamente influenciaram a configuração individual de Vitor.

Como sujeitos de uma sociedade, na relação entre o singular e o coletivo, somos a expressão das nossas relações e vivências sociais e culturais, mediante a internalização do que é externo/social/cultural em interno/funções psíquicas superiores. As estruturas sociais e culturais implicam no desenvolvimento psíquico. Na dinâmica e complexa relação singular-particular-universal, abordamos Vitor e sua história (singularidade), a sua realidade escolar (particularidade), buscando compreendê-la em um contexto mais amplo (universalidade), fazendo uma crítica às escolas do PEI, enquanto sistema educacional, político e econômico. Os aspectos da universalidade repercutem na situação de Vitor na escola e na sua formação, na medida em que governam os fenômenos.

No nosso processo de investigação, cada parte define o todo. Desse modo, a relação entre os acontecimentos (as partes) explica a realidade concreta e os processos psíquicos de Vitor (considerados em sua totalidade). Algumas unidades de análise (a relação com a cuidadora, com os professores, com a professora instrutora mediadora, com Joana, as atividades curriculares) como partes do todo, entrelaçadas, nos ajudaram a compreender as relações sociais escolares de Vitor, suas interações e possibilidades de desenvolvimento, conforme o objetivo geral definido para este estudo.

De um lado, a relação da cuidadora com Vitor reflete uma abordagem predominantemente assistencialista que limita sua autonomia e a interação dele com o meio escolar (coletivo), constituindo uma con(tra)dição do movimento inclusivo. A relação social instituída por ela carecia de interação significativa que pudesse favorecer o seu desenvolvimento social e cultural de Vitor.

No que diz respeito à minha atuação como professora instrutora mediadora, a relação entre mim e a cuidadora era desprovida de entrosamento e colaboração. Movida por pena e pela falta de compreensão sobre o real significado de inclusão, ela acreditava que era certo cuidar dele como se ele fosse um bebê, privando-o de tudo.

É preciso, portanto, repensar e ressignificar o papel da cuidadora no contexto escolar. O desenvolvimento da autonomia é fundamental para Vitor e demanda conhecimento, técnicas, estabelecimento de formas de comunicação e de relações de ensino e aprendizagem (é parte do processo pedagógico).

Na nossa opinião, o papel da cuidadora (tal qual ele se apresenta) não deveria ser admissível na escola, pois representa um retrocesso para a inclusão, possibilitado pelos gestores escolares e pelo sistema educacional. Individualmente, sem formação, a cuidadora realiza o que consegue, o que é possível. No entanto, a educação de Vitor é responsabilidade coletiva da instituição, dos gestores escolares, os quais são responsáveis por promover a educação inclusiva e a aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, a interação com Joana (merendeira) revelou que pequenas ações na escola podem ter um impacto bastante positivo. Mesmo sem formação, ela se mostrou disponível, criou vínculo profícuo com Vitor (ela acreditava no potencial dele) e conseguia atuar de forma colaborativa comigo. No entanto, a inclusão não pode depender de atitudes individuais, isoladas.

No que diz respeito à relação dos professores com Vitor, o estudo evidencia que a dificuldade em lidar com suas necessidades reflete o despreparo e as barreiras atitudinais presentes na escola. Os docentes evitavam interações com Vitor, demonstrando medo, insegurança e falta de conhecimento sobre como incluí-lo em atividades escolares. Com isso, Vitor não tinha acesso a práticas pedagógicas.

A ausência de formação específica, o déficit de planejamento colaborativo e a falta de apoio institucional agravavam esse distanciamento. Ficou evidente a presença de uma visão capacitista da supervisora da educação especial, além da falta de apoio da gestão escolar. Esses são elementos que se somam à con(tra)dição do discurso inclusivo, em que o estudante é mantido à margem do coletivo escolar e do currículo, o que reforça seu isolamento social. Mais uma vez, destacamos a responsabilidade da escola e de seus gestores no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica direcionada aos estudantes.

Nas atividades realizadas com Vitor, a manipulação dos objetos aliada à linguagem, atua como ponte entre ele, o meio, a cultura e os outros. Essa combinação possibilita a produção de

sentidos, a interpretação. Na sua relação sensorial com o mundo, busco atribuir significados aos seus mais simples gestos e movimentos, na direção de transformá-los em formas culturais de comportamentos.

As estruturas orgânicas elementares, aliadas ao emprego de ferramentas e signos — como objetos aliados a sinais táteis — são o ponto de partida para o funcionamento interdependente das funções psíquicas superiores (percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, etc.). Esse processo, enraizado na experiência concreta e objetiva, permite que a estrutura natural e primitiva do sujeito se torne, gradativamente, complexa, aperfeiçoada (caso as interações sejam consistentes).

A percepção imediata e direta das propriedades gerais dos objetos — por meio de impressões táteis, olfativas, gustativas, da unidade sensório-motora —, favorece, inicialmente, a apreensão global das situações. Com o tempo e as vivências socioculturais, essa percepção se refina: surge a capacidade de discriminar elementos, perceber detalhes, estabelecer nexos e relações entre as experiências, categorizar e generalizar.

Na relação com o meio físico e social, a percepção mais elementar se transforma em percepção complexa (atribuída de sentido), conforme se desenvolve a linguagem. Essa transformação altera as relações com o meio. A percepção mediada, generalizada e internalizada é essencial no movimento de fazer inferências/interpretações baseadas em informações e dados (a princípio, sensoriais) à luz de estruturas psíquicas mais sofisticadas (culturais/indiretas).

Não há estudos científicos que tratam especificamente do desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes com surdocegueira congênita. Diante dessa lacuna, nesta pesquisa, optei por me guiar pelas atividades do currículo comum, tendo em mente a coletividade.

Compreendi, ao longo do processo, que desenvolver atividades com objetivos comuns, respeitando as especificidades do estudante, demanda criatividade, recursos, organização, planejamento, colaboração, diferentes modos de ensinar/atuar e diferentes tempos e espaços.

As práticas com Vitor demandam sua relação direta com o contexto/meio, além de um tempo maior para desempenhar as tarefas e a possibilidade de repetir as atividades (em outros dias ou momentos). Isso porque a sobrecarga de informações causa estresse e cansaço, afetando negativamente seu desenvolvimento. O currículo, portanto, precisa considerar esses aspectos (o ritmo dele) para favorecer sua inclusão.

Entendemos que, no caso de Vitor, o currículo disciplinar não pode estar isolado da percepção e do conhecimento cotidiano, o que demanda uma especificidade da atuação docente,

da mediação pedagógica, da escola. Concordamos com o estudo de Mata (2022) quando considera que, para os alunos com surdocegueira congênita, a escola tem um papel bastante peculiar, no qual devem ser identificados e priorizados os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento, mesmo que estejam mais diretamente relacionados aos conceitos cotidianos.

Nossa pesquisa também expôs a potencialidade de Vitor para se locomover e se orientar no ambiente escolar, quando tinha o suporte adequado. O desenvolvimento da locomoção possibilitou a ele ser visto, participar do meio, desenvolver a autonomia e ter oportunidades de interação social. A disponibilização de programas de O.M. se mostrou essencial para Vitor (re) conhecer e atuar no espaço escolar.

Os fenômenos psíquicos são processos que mudam, se transformam. As apropriações passadas, assim como o contexto do qual o indivíduo participa, em constante movimento, provocam manifestações futuras, caminhos possíveis. Nessa direção, buscamos compreender o movimento dos sujeitos, as condições das relações sociais na escola, contemplando o coletivo no singular. Procuramos explicar os fatos e os comportamentos (de Vitor, meus, dos professores), o que ajudou a identificarmos, para além dos desafios e conflitos, caminhos promissores (futuros) para ele na escola no que se refere à autonomia, à locomoção, a atividades concretas e ao uso de sistemas e formas de comunicação (que podem conectar o sensorial ao simbólico).

Em relação ao primeiro objetivo específico, os dados revelam diversas contradições presentes na escola no que tange à inclusão. Embora Vitor esteja matriculado em uma escola regular — onde deveria ter acesso a práticas pedagógicas —, o que se observa é a falsa ideia de inclusão. Um exemplo disso é a contratação de um professor instrutor mediador para uma atuação isolada.

A legislação estabelece que o profissional de apoio (instrutor mediador) não deve ser responsável pelo ensino, mas, na prática, esse profissional acaba assumindo um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem de Vitor, sem que isso seja devidamente reconhecido. O fato é que as políticas educacionais defendem a inclusão de estudantes com deficiência, mas, na prática, as condições concretas das escolas não permitem sua real efetivação. O AEE, por exemplo, é garantido por lei, mas não está disponível para Vitor.

A inclusão é defendida como um direito universal, mas o modelo neoliberal da educação precariza as condições de ensino, sobrecarrega os professores e impede que os princípios inclusivos sejam efetivados. A inclusão (meramente simbólica), então, mascara a exclusão,

conforme apontado por Garcia (2017). Embora a educação seja um direito de Vitor, garantido por lei, há grandes obstáculos na escola que limitam sua participação nela. Outra contradição está presente no fato de que a prática inclusiva gera exigências e demandas, no entanto, os professores do ensino regular não têm formação específica e/ou outro suporte para atuar com estudantes com deficiência. Assim, o papel do currículo escolar é prover acesso ao conhecimento, o que não ocorre com Vitor.

Apesar do discurso de acessibilidade, Vitor enfrenta barreiras que limitam sua circulação, interação e aprendizagem no ambiente escolar. A escola deveria ser um espaço de valorização da diversidade, mas, na prática, há resistência da comunidade escolar em relação à sua presença.

Em relação ao segundo objetivo específico, os dados revelam alguns caminhos possíveis de aprendizagem para Vitor, apontando que o trabalho escolar pode, sim, ser significativo para ele. Nosso estudo se mostra relevante por tratar da intervenção/experiência prática de uma professora instrutora mediadora na concretude do cotidiano escolar, evidenciando práticas que articulam mediação pedagógica e construção de autonomia como fatores centrais no desenvolvimento cultural do estudante..

Foram adotadas abordagens específicas, como a ressonância, os movimentos coativos, a técnica mão sob mão e o caderno de comunicação, que favoreceram sua participação ativa nas atividades. Nessas experiências, Vitor foi mobilizado: reagia às intervenções, demonstrava interesse, envolvia-se. Quando lhe foi dada a possibilidade de atuar em colaboração com o outro, ele respondeu, reagiu e aprendeu coisas. Essas situações reforçam um princípio fundamental da perspectiva histórico-cultural: aquilo que o sujeito é capaz de realizar com auxílio é indicativo de suas possibilidades de desenvolvimento. A aprendizagem, nesse caso, não é apenas resultado — ela é caminho e condição para o próprio desenvolvimento.

Com a modificação na rotina (no meio) e com alguém disposto a interagir (a convocar, a esperar, a realizar ações em conjunto), ele foi reconfigurando suas ações, se tornando mais independente na satisfação de necessidades básicas (ir banheiro, saciar a sede, a fome, se locomover), desenvolvendo conceitos cotidianos. A atribuição de sentidos a sinais táteis isolados, como ao sinal de “água”, revela a potencialidade do trabalho comunicativo com ele em contextos significativos (internalização da linguagem). Os sinais táteis, enquanto signos, poderiam criar uma ponte entre ele e o mundo (entre ele e a inclusão), se suas possibilidades de comunicação fossem ampliadas no cotidiano, dentro e fora da escola. Todos esses aspectos

ressaltam que a escola é sim lugar para ele. E destacam o papel do professor instrutor mediador como potencial agente de interação humana e de inclusão.

No entanto, os meus comportamentos como professora instrutora mediadora e interações também foram sendo afetados, de forma dinâmica e contraditória, conforme a internalização de significações no contexto da escola. Eu desejava propor caminhos de desenvolvimento para Vitor, entendendo que a escola é lugar privilegiado de relações humanas. Acabei assumindo grande parte do trabalho da cuidadora. Diante do meu compromisso ético, preoquepei-me em desenvolver atividades curriculares, o que era função dos professores regentes. Isso tudo, aliado ao sentimento de isolamento e exclusão, me sobrecarregou física e emocionalmente. Mas, foram as palavras do professor de Geografia na ocasião da atividade na sala de aula, cujo tema era a regionalização (“*bom gente, como vocês podem ver, o Vitor está participando da nossa aula. Mas que fique claro que nada aqui vai mudar. Vamos continuar do mesmo jeito*”), que provocaram em mim, o que Vigotski (2018) chama de *perejivanie*.

Esse acontecimento (objetivo, do meio), relacionado a todos os outros, teve influência na minha vivência, na minha particularidade psíquica. Neste momento, diante dos recursos que compõem minha singularidade (personalidade, linguagem, memória, pensamentos, sentimentos), tive consciência de que a transformação da realidade de Vitor seria inviável diante das condições disponibilizadas no meio escolar. Foi nesse momento que ocorreu uma transformação na minha relação com o contexto. A significação atribuída à escola — construída a partir do movimento entre o exterior e o interior, entre o mundo e minha elaboração semiótica/simbólica — passou por um deslocamento. As palavras do professor, que inicialmente pareciam só mais um comentário, tornaram-se a “ponta de um *iceberg*”, revelando camadas profundas de uma lógica institucional excludente.

Essas novas significações explicaram a minha desistência do trabalho depois de nove meses de atuação.

O contexto desta pesquisa revela a complexidade da realidade escolar de Vitor. A sua história de vida, o não desenvolvimento da língua, as contradições das políticas educacionais vigentes, o próprio meio escolar que não consegue implementar práticas inclusivas, todos estes aspectos contribuíram para a precariedade das condições escolares disponibilizadas a ele, criando barreiras para a sua participação social. Sendo assim, a escola necessita se transformar para educar Vitor. Nesse sentido, nosso estudo corrobora os achados de Falkoski (2023), Mata (2022), Machado (2020), Negrelli (2022), Farias (2015) no que se refere à ausência de trabalho colaborativo (entre professores regentes, especializados e mediadores), à falta de clareza do

papel de cada um na escola, de formação/conhecimento sobre a deficiência e possibilidades para a pessoa com deficiência, e da própria estrutura escolar.

Diante da postura capacitista da escola, o presente estudo nos possibilitou defender a tese de que as dificuldades no processo de inclusão não estão primariamente no estudante com deficiência, mas nas condições concretas oferecidas pela instituição. Defendemos que a escola pode — e deve — ser um lugar de desenvolvimento para Vitor, desde que lhe sejam garantidas condições (mediação pedagógica, contextos e interações significativas, acesso a atividade escolar, desenvolvimento da autonomia e da comunicação).

As mudanças, as aprendizagens de Vitor, com a atuação do professor instrutor mediador na escola, foram iniciais, no entanto, apontam para uma direção.

Consideramos que a análise daquilo que é vivido no campo da surdocegueira congênita pode indicar caminhos para a construção de saberes que visam proporcionar a participação desses estudantes nas atividades escolares, pode oportunizar diálogos (espaços de discussão) e ajudar quem atua com esses alunos, enfrentando diariamente inúmeros desafios. Esperamos que nossas reflexões contribuam para a área e que outros estudos científicos, com foco na prática/na intervenção, possam vir a abrir caminhos para favorecer a inclusão do estudante com esta deficiência.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, Reflexividade, Experiência e Identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F de S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S (org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016. 320p.
- ALMEIDA, W. G. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 2015, 187f. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.
- ALMEIDA, W. G.; SOUZA, J. B. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. **Revista Sinalizar**. Goiânia, v. 2, n. 1, p. 67-87, jan./jun. 2017.
- ALVARISTO, E. de F.; SANTINELLO, J.; HALLAL, R. Surdocegueira, comunicação e alfabetização: um mapeamento de estudos. **Revista Espacios**. Vol. 42 (11) 2021. Art. 8.
- ALVES, A. de C. Ensino de história para estudantes com deficiência e transtornos: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. e612224, 2022.
- ANDROSSI, S. C. **Pré-requisitos para a orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita**. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. O selvagem do Aveyron: aspectos históricos e debates para o século XXI. In: BANKS-LEITE, L. GALVÃO, I.; DAINEZ, D. (org.). **O Garoto Selvagem e o Dr. Jean Itard**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BARROSO, E.; MESQUITA, H. Os desafios da multideficiência: um olhar sobre uma unidade de apoio à multideficiência. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 48, p. 219–232, 2014. DOI: 10.5902/1984686X8649. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8649>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba, PR. Editora CRV, 2012.
- BRANCO, A. P. S. C.; LEAL, D. Inclusão de alunos surdoscegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 323–338, 2018. DOI: 10.5902/1984686X26295. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 1. ed. Brasília: CNMP, 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 30 dez. 2024.

BRESSAN, L. L.; BUSS, B. S.; LEWCOWICZ, A. A. Inclusão em foco: um estudo de caso sobre um deficiente que possui surdocegueira no ensino regular. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e55/ 1–17, 2017. DOI: 10.5902/1984686X21891. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21891>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**. v. 18, nº 1, 1991. pp. 1-21.

CAMBRUZZI, R. de C. S. **Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega**: construção de significados compartilhados. 2007, 79f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos: UFSCAR, 2007.

CAMBRUZZI, R. de C. S. **Recursos pedagógicos acessíveis ao aluno com surdocegueira por Síndrome de Usher**: um estudo de caso. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

CASTRO, A. L. M. B. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso Acessos em 31 jan. 2025.

CASTRO, J. G. H.; LEITE, E. X.; SILVA, M. G. H. A inclusão escolar de alunos com deficiência no contexto das escolas de tempo integral da rede pública. Id on Line **Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v. 12, n. 41, p. 991-1005, 2018. ISSN 1981-1179.

CORMEDI, M. A. **Alicerces de significados e sentidos**: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011, 402f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRITTELLI, B. C. **Ciências com sentidos**: a relação da linguagem científica e recursos didáticos multissensoriais em processos de ensino de ciências para duas alunas com surdocegueira. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**. Campinas, 26(2), 2017, p. 1-10.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093–1108, out. 2014.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

DIAS, H. L. de A. **O mal-estar na avaliação: reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

DIJK, V. Desarrollo de la comunicación. **Educación**, Artículo n. 23, Madri, Espanha, ONCE, 2000. Traduzido por Miriam Xavier de Oliveira: O Desenvolvimento da Comunicação.

EL TASSA, et al. **A inclusão de alunos com deficiência nas escolas em tempo integral: reflexões pertinentes**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, ano V, v. 13, n. 37, 2023.

EMI, L. C. Y. **A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FALKOSKI, F. C. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**. 2017, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FALKOSKI, F. C. **Caminhos e possibilidades para a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita: a importância da formação docente**. 2023, 210f. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2023.

FARIAS, S. S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. 2015, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

FIORIN, J. L. **Linguística? O que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FORCHETTI, D. **A História de Iago: o menino guerreiro no mundo da comunicação**. 2000. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

FREITAS, A. P. de. A narrativa (auto)biográfica como meio/moço de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. In: BERNARDES, M. E. M. (org.). **Narrativas e Psicologia da Educação: pesquisa e formação**. Terracota Editora, São Paulo, p. 43-66, p 2019.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022.

GALVÃO, I; DANTAS, H. A educação de Victor do Aveyron: do isolamento na floresta ao isolamento em sociedade. In: BANKS-LEITE, L. GALVÃO, I.; DAINEZ, D. (org.). **O Garoto Selvagem e o Dr. Jean Itard**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

GALVÃO, N. DE C. S. S.; MIRANDA, T. G.. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 43–60, jan. 2013.

GALVÃO, D. L. **O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo**. 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, 2017. 113f.

GALVÃO, N. de C. S. **A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva**. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC, CED – NUP, 2017.

GENSE, J.; GENSE, M. **La importancia de las destrezas de orientación y movilidad para estudiantes sordo-ciegos**. Centro Nacional de Distribución de Información sobre Niños que son Sordo-ciegos – Centro Nacional Helen Keller, Programa Hilton/Perkins, Escuela Perkins para Ciegos, Instituto de Investigación de Enseñanza, 2004.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M.; BERSCH, R. A. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIANGRECO, M. F. **How can a student with severe disabilities be in a fifth-grade class when he can't do fifth-grade level work? Misapplying the least restrictive environment**. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, v. 45, n. 1, p. 23–27, 2020.

GIZA, F. **A inclusão escolar de estudantes surdocegos na perspectiva de professores do atendimento educacional especializado**. Dissertação. Centro de Educação Letras e Saúde. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2023.

GIZA, F.; BONDEZAN, A. N.; MORAES, D. R da S. Inclusão escolar de aluno com surdocegueira por síndrome de Usher: O trabalho em sala de recursos multifuncionais. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e43591, 2022.

GODOY, S. A. Convivendo e aprendendo com o surdocego - o professor PDE e os desafios na escola pública paranaense. **Produção didático pedagógica**. Londrina, 2011.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95 – 114. 2002.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, PDI – Plano de Desenvolvimento Individual, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Caderno do Gestor – Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral (PEI), 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em 12 jan. 2025.

GRUPO BRASIL de apoio ao surdocego e ao deficiente múltiplo sensorial. Ata de reunião. Novembro, 2017.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Tradução de J. Espínola Veiga. Edições Waldorf, 2001.

LAGATI, S. **"Deaf- Blind" or DEAFBLIND- International Perspectives on Terminology**, p. 306- Journal of Visual Impairment & Blindness- May-June- 1995 -Tradução Laura Lebre Ancilotto- Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LEME, C. G. **O Papel do Instrutor Mediador e o Impacto da Tecnologia Assistiva Frente à Inclusão de Alunos com Surdocegueira**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Londrina: Universidade Norte do Paraná, 2015.

LEMOS, Ana Stela Couto; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 47, e116926, 2022.

Lopes, M. M. (2018). Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

LUPETINA, R.; WALTER, C. C. DE F.. Trajetórias Educacionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0237, 2021.

MACHADO, E. M. C. **A comunicação aumentativa e alternativa para a aprendizagem: estudo de caso sobre um aluno com surdocegueira congênita**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Centro Universitário Vale do Cricaré, 2020.

MAIA, S. R. et al. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: um guia para instrutores mediadores**. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial/Canadian International Development Agency – CIDA, 2008.

MAIA, S. R. **A educação do Surdocego – Diretrizes Básicas para Pessoas não Especializadas**. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2004.

MAIA, S. R. **Descobrimo crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar**. 2011, 240f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

MAIA, S. R.; FALKOSKI, F. C. Formação de professores e profissionais como apoio a inclusão e participação de pessoas com surdocegueira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023013, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17930>.

MAIA, S. R.; IKONOMIDIS, V. M.; ARAOZ, S. M. M. Formação de profissionais para as funções de guia - intérprete educacional e instrutor mediador. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/formacao-de-profissionais-para-as-funcoes-de-guia-interprete-educacional-e-instr?lang=pt-br>>. Acesso em: 31 Jan. 2025.

MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M.; IKONOMIDIS, V. M. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino**. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010.

MAIO, F. S. **Comunicação e interação social de uma criança com surdocegueira congênita no contexto educacional especializado**. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2020.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223–239, set. 2018.

MATA, S. P. da. Indicadores acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

MATA, S. P. da. **Indicadores acerca da escolarização de alunos com surdocegueira congênita**. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2022.

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do AEE - Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. 2012. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2012.

MCINNES, J. **Deafblindness: A Unique Disability**. In: MCINNES, Jonh. *A Guide to Planning and Support for Individuals Who Are Deafblind*. University of Toronto Press. Canadá, 1982.

MENDONÇA, A. A. dos S.; NETO, W. G. Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 17, n. 1, p. 111–125, 2019. DOI: 10.5216/rppoi.v17i1.57909. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/57909>. Acesso em: 19 out. 2024.

MILES, B. **Falar a linguagem das mãos para as mãos - A Importância das Mãos para a Pessoa Surdocega**. Tradução: Márcia Maurílio de Souza e Nairo Garcia Pinheiro. Projeto Horizonte AHIMSA / Projeto Hilton Perkins. Watertown, Mass, USA: 2000.

MONTEIRO, Carlos Medeiros; SALES, Jussara Jane Araújo; SALES, Rosa Janisara Araújo; NAKAZAKI, Takeche Gomes. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221, jul. 2016. Disponível em: <http://riai.jimdo.com/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

NEGRELLI, M. E. D. **Síndrome de Wolfmam e aprendizagem: um estudo de caso de inclusão da pessoa com surdocegueira no contexto da educação básica**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Disponível em: <https://lepedi-ufrjrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em 12 nov. 2024.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 72-76.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005, pp. 25-51.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7903>. Acesso em: 22 maio. 2023.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PIMENTA, Stéfany Bruna Brito; CALDAS, Rafaela Sousa. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 179-187, dez. 2014.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PONTIN, B. R. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade**. 2014. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RABELO, F. M. **Percepções de professores de educação especial acerca de suas práticas com alunos surdocegos no interior da Amazônia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Santarém, 2022. 108 f.

REGO, T. C. Autobiographical Narratives and Research on the Constitution of Subjectivity in the Vygostkian Perspective. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 32, p. e3224, 2022.

REYES, D. A. et al. **La sordoceguera**. Un análisis multidisciplinar. Primera edición. Madrid, ONCE, 2004.

RIBAS, L. de M. et al. Estudos de L. S. Vigotski sobre deficiência: Desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade. **Rev. psicopedag**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 71-83, 2024.

ROCHA, Talyta Nunes; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; SOUZA, Carla Peres. As produções acadêmicas sobre a surdocegueira: contribuições para atuação docente. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 092-109, 2017. DOI: 10.5965/1984317813012017092. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9371>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SAITO, D. Y. T.; ZOBOLI, E. L. C. P.; SCHVEITZER, M. C.; MAEDA, S. T. Usuário, cliente ou paciente? Qual o termo mais utilizado pelos estudantes de enfermagem? **Texto Contexto Enferm**, 22(1), Jan-Mar 2013, p. 175-183.

SANTOS, F. M. dos; SALES, E. R. de. Possibilidades de atividades de matemática para estudantes na condição de surdocegueira. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 31, p. 650-674, 2020. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4155>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SANTOS, N. J. M. dos. **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira**. 2014, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014.

SIRGADO PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, nº. 71, julho/2000.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Mercado das Letras. 2010.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, n. 50, Campinas: Papirus, 2000.

SMOLKA, A. L. B.; DAINEZ, D. Itard e Vigotski: um diálogo possível? In: LEITE, L. B.; GALVÃO, I.; DAINEZ, D. **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos**. Campinas: Mercado de Letras, 2017, p. 101-123.

SMOLKA, A. L. B.; FONTANA, R. A. C.; LAPLANE, A. L. F.; CRUZ, M. N. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Curitiba. v. 1, n. 1, pp. 71-76, 1994.

SOUZA, F. F. de; SILVA, D. N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, out./dez. 2010.

SOUZA, M. M. O brincar e a mediação: reflexões sobre o brincar da criança surdocega pré-lingüística. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A questão do meio na pedologia. Tradução de M. P. Vinha. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.

VIÑAS, P. G. La educación de las personas sordociegas. Diferencias y processo de mediación. In: REYES, D. (Orgs). **La Sordoceguera: Un análisis multidisciplinar**. 1ª ed. Madrid: ONCE, 2004. p. 309 – 362. Disponível em: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3407>. Acesso: 06 dez. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 4. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: problemas de psicología general**. v. 2. Madrid, Espanha: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Tradução e notas de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras escogidas, v. 3. 2. ed. Madrid, Espanha: Visor Distribuciones, 2000.

Vygotsky L. S. Imaginacion y el arte em la infância. México: Hispânicas; 1987.

VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1ª edição, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V. Madri, Espanha: Editorial Pedagógica, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique** - Obras Escogidas III. Madrid, España: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Incluye problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas III. Colección Aprendizaje. Madrid: Visor. 1983.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1934).

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017, 270f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

WATANABE, D. R.; MAIA, S. R. **Formação em Guia-Intérprete**. Projeto Pontes e Travessias. Promovido por AHIMSA: Associação Educacional para Múltipla Deficiência / Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial / ABRASC: Associação Brasileira de Surdocegos. São Paulo, 2012.

WILL LUDWIG, Antonio Carlos. Métodos de Pesquisa em educação. **Educação em Revista**, Marília, v.14, n.2, p. 7-32, Jul.-Dez., 2014.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, ago. 2007.