



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E
TECNOLOGIA ASSISTIVA**



**JOGOS E ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

MARIA FERNANDA TOLOY SOLDAN SERBAI

**MARINGÁ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –MESTRADO
PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E TECNOLOGIA ASSISTIVA**

**JOGOS E ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por Maria Fernanda Toloy Soldan Serbai, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.
Linha de Pesquisa: Inovação Tecnológica E Tecnologia Assistiva

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Gesilaine Mucio Ferreira

**MARINGÁ
2026**

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

S482j

Serbai, Maria Fernanda Toloy Soldan

Jogos e alfabetização da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural / Maria Fernanda Toloy Soldan Serbai. -- Maringá, PR, 2026.
70 f. : il. color., figs.

Acompanha produto educacional: Jogos pedagógicos na alfabetização da pessoa com deficiência intelectual : interação com a literatura infantil. 40 f.

Orientadora: Profa. Dra. Gesilaine Mucio Ferreira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Alfabetização. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Deficiência intelectual. 4. Jogos pedagógicos. I. Mucio Ferreira, Gesilaine, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

MARIA FERNANDA TOLOY SOLDAN SERBAI

**JOGOS E ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gesilaine Mucio Ferreira (Orientador) – UEM

Profa. Dra. Juliana Piovesan Vieira – SME/Cianorte

Prof. Dra. Rosangela Trabuco Malvestio da Silva –
PROFEI/UNESPAR-Paranavaí

Suplentes

Profa. Dra. Ana Paula da Paz Tavares – SEDUC/Maringá

Profa. Dra. Lilian Alves Pereira Peres – PROFEI/UEM

27/03/2026

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio,
incentivo e compreensão ao longo dessa
caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças e sabedoria para realizar os meus estudos. Diante de todas as dificuldades, Ele me iluminou para ter paciência nos momentos difíceis.

Às minhas filhas, Ana Laura e Maria Júlia, por entender que nos dias que não pude deitar e dormir com elas, foi em busca do meu sonho de ser Mestra, e quiçá, Doutora em Educação Inclusiva. E por toda paciência que meu esposo Marcelo teve em ficar com elas quando foi preciso, apoiando-me nesse caminho.

À minha mãe Maria e ao meu pai Leonel, por sempre me incentivarem a estudar e a correr atrás dos meus sonhos.

Ao meu irmão Rogério e cunhada Celi, que sempre me ouviram e me apoiaram, mesmo que muitas vezes eles não soubessem que nossas conversas era um desabafo.

À minha cunhada Jocélia, que é um anjo na minha vida, sempre que precisei cuidou das minhas filhas e de mim, ouvindo-me, sempre com uma palavra de conforto ou uma risada contagiante.

Aos meus sobrinhos Rafael, Miguel, Luís Paulo, Rafaela, Lorena e Adriano, por mesmo sem entender tudo que eu estava passando nos dias difíceis estavam ali, presentes nas nossas vidas.

A todos da minha família que sempre estiveram ao meu lado.

À minha orientadora, professora Gesilaine Mucio Ferreira, que com toda paciência, ajudou-me nessa caminhada, sempre me orientando e deixando tudo mais leve.

Aos membros da Banca Examinadora, pela disponibilidade de leitura ajudando a enriquecer o trabalho com as suas contribuições.

“Aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã.”
— Lev S. Vigotski

SERBAI, Maria Fernanda Toloy Soldan. **Jogos e alfabetização da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**. Orientador: Gesilaine Mucio Ferreira. 2025. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e está inserida na Linha de Pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva. Tem como objetivo compreender as contribuições dos jogos para alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e qualitativa, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural (THC). O interesse pelo tema é oriundo de experiência profissional – a atuação como professora de alunos com deficiência intelectual em escolas de educação básica na modalidade especial. Tendo em vista que o processo de alfabetização ocorre na transição do brincar de papéis sociais para a atividade de estudo, como atividades guias do desenvolvimento do psiquismo infantil, questiona-se a contribuição dos jogos, como atividade lúdica e pedagógica, para o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. Os jogos pedagógicos podem contribuir para o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual desde que eles não sejam utilizados apenas como um suporte técnico. Defende-se a centralidade da mediação docente nesse processo, pautada na concepção da palavra como unidade mínima de análise, a implicar a unidade entre a face semântica e a face fonética da palavra e a aprendizagem da escrita como uma aprendizagem conceitual. Nessa perspectiva, os jogos pedagógicos de alfabetização podem ampliar a zona de desenvolvimento iminente, favorecer a apropriação da escrita e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência intelectual. Como produto educacional foi elaborado um guia didático com orientações sobre como o professor pode desenvolver jogos de alfabetização mediante o uso do livro de literatura infantil “Perigoso!”, de Tim Warnes, que possibilita a organização do processo de alfabetização a partir da compreensão da palavra com unidade mínima de análise.

Palavras-chave: Alfabetização; Deficiência Intelectual; Jogos Pedagógicos; Teoria Histórico-Cultural.

SERBAI, Maria Fernanda Toloy Soldan. **Título do trabalho em inglês**. Supervisor: Gesilaine Mucio Ferreira. 2025. 72 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2025.

ABSTRACT

The research was developed within the scope of the Postgraduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maringá (UEM) and is part of the Technological Innovation and Assistive Technology Research Line. It aims to understand the contributions of games to literacy for people with intellectual disabilities. Bibliographic and qualitative research was used as a methodology, based on Cultural Historical Theory (THC). The interest in the topic comes from professional experience – working as a teacher of students with intellectual disabilities in basic education schools in the special modality. Considering that the literacy process occurs in the transition from playing social roles to study activities, as activities that guide the development of children's psyche, the contribution of games, as a playful and pedagogical activity, to the literacy process of children with intellectual disabilities is questioned. Pedagogical games can contribute to the literacy process of students with intellectual disabilities as long as they are not used just as technical support. The centrality of teaching mediation in this process is defended, based on the conception of the word as a minimum unit of analysis, implying the unity between the semantic face and the phonetic face of the word and the learning of writing as conceptual learning. From this perspective, pedagogical literacy games can expand the zone of imminent development, favoring the appropriation of writing and the development of higher psychological functions of students with intellectual disabilities. As an educational product, a teaching guide was created with guidance on how teachers can develop literacy games using the children's literature book "Dangerous!", by Tim Warnes, which makes it possible to organize the literacy process based on understanding the word with a minimum unit of analysis.

Key words: Literacy; Intellectual Disability; Educational Games; Cultural Historical Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD – Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento

CID – Classificação Internacional de Doenças

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

THC – Teoria Histórico-Cultural

UEM – Universidade Estadual de Maringá

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Fase Pré-instrumental.....	24
Figura 2 - Escrita não-diferenciada.....	24
Figura 3 - Escrita gráfica diferenciada.....	25
Figura 4 - Escrita gráfica diferenciada - escrita pictográfica.....	26
Figura 5 - Livro Perigoso!	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Níveis da consciência fonológica	30
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	16
3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	34
4 OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL..	48
4.1 RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E JOGOS PEDAGÓGICOS	48
4.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições dos jogos para alfabetização da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC). O interesse pela temática surgiu da necessidade de encontrar caminhos para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual pelo fato de a autora desta pesquisa atuar há 7 anos como professora desses alunos em escolas de educação básica na modalidade educação especial.

A deficiência Intelectual, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, é definida como “[...] um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (*American Psychiatric Association*, 2014, p. 33), caracterizada por dificuldade de raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato a comprometer os processos de aprendizado acadêmico e social e à adaptação ao meio social (*American Psychiatric Association*, 2014).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11), da Organização Mundial da Saúde (OMS), compreende a deficiência Intelectual como:

Os **distúrbios do desenvolvimento intelectual** são um grupo de condições etiológicamente diversas, originado durante o período de desenvolvimento, caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e aproximadamente dois ou mais desvios no comportamento adaptativo padrão abaixo da média (aproximadamente menos que 2,3 percentil), com base em padrões padronizados adequadamente normatizados e administrados individualmente testes. [...] (World Health Organization, 2022, p. 386, grifo nosso, tradução nossa).

A definição da CID-11 foi assumida no Brasil, pela Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020, do Ministério da Saúde, da Secretaria de Atenção Especializada à Saúde e da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos em Saúde.

Outro conceito de deficiência intelectual é o adotado pela Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD):

[...] a deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem origem durante o período de desenvolvimento, definido

operacionalmente como antes de o indivíduo completar 22 anos de idade (Schalock et al., 2021 apud Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 30, tradução nossa).

As três definições apresentadas - DSM-5, CID-11 e AAIDD - se assemelham por entenderem que a pessoa com deficiência intelectual apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, no período de desenvolvimento. Dizem respeito a uma concepção médica da deficiência, as quais legitimam práticas educacionais que limitam o desenvolvimento dessas pessoas.

No entanto, as limitações que tais definições imputam à pessoa com deficiência intelectual não decorrem apenas da deficiência primária ou orgânica, pois as funções psíquicas superiores como a atenção voluntária, a imaginação, o autocontrole da conduta, a memória lógica e a abstração, são produções humanas e culturais.

Para a Psicologia Histórico-cultural, pensar, falar, ter consciência, imitar, lembrar, estar atento intencionalmente, criar, raciocinar, dominar a própria conduta, imaginar, desenhar, ler e calcular não são nem funções nem dons naturais. São obras humanas. São históricas; fruto das ações dos homens sobre a natureza, inclusive sobre a sua própria. Se as funções elementares, biológicas, são obras da natureza, as funções superiores ou culturais são obras humanas. [...] (Padilha, 2017, p. 10-11).

O problema é que há uma tendência educacional a enfocar aquilo que a THC nomina de deficiência primária, vinculadas às características biológicas da deficiência em detrimento dos seus efeitos secundários relacionados “[...] aos processos de mediação, instrumental ou simbólica, estabelecidos nas relações sociais dos sujeitos e à leitura que é feita nas relações concretas, de sua vida social acerca da deficiência (Oliveira; Bueno, 2021, p. 18).

Nessa perspectiva, ao se pensar na criança com deficiência intelectual, é preciso assegurar a elas a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente como condição para que ela possa se humanizar tal como as crianças sem deficiência. A instituição responsável pela transmissão sistematizada desses conhecimentos é a escola, sendo a escrita a principal forma de socializá-los, e um dos primeiros saberes culturais a ser ensinado pela instituição escolar. Isso porque, o domínio da escrita é entendido “[...] como forma de comunicação, registro e fonte de acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade [...]” (Dangiό; Martins, 2018, p. 151).

O processo de alfabetização, embora seja uma tarefa da educação escolar, na idade em que este processo se inicia, a criança está na transição da idade pré-escolar para a idade escolar, passagem de um momento no qual o brincar é atividade guia do desenvolvimento do psiquismo infantil, para outro em que a atividade de estudo se apresenta como atividade dominante. Considerando a presença do lúdico nesse período de transição, questiona-se a contribuição dos jogos para o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual.

A investigação dessa problemática esteve ancorada nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender a alfabetização na perspectiva da THC;
- Discutir a deficiência intelectual à luz da THC;
- Inquirir sobre o uso de jogos no processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual a partir da THC;
- Elaborar um material didático com sugestões de jogos para a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual a partir da THC.

Para alcançar tais objetivos e, por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, sendo aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...]” (Gil, 2011, p. 50). Os dados obtidos nessa pesquisa foram sistematizados a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na THC.

Os resultados desse estudo estão divididos em cinco seções. A primeira, referente à introdução, trata do objetivo, justificativa, apresentação do tema e problema e metodologia da pesquisa. A segunda seção discute os conceitos teóricos sobre a alfabetização na perspectiva da THC. A terceira seção aborda a deficiência intelectual à luz da THC. A quarta seção discute o processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, com destaque para o jogo como um recurso pedagógico, a partir da THC. Na quinta seção serão sistematizadas os resultados e considerações finais da pesquisa.

2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O objetivo da seção é discutir o processo de alfabetização a partir dos princípios da THC, considerando-o como a porta de entrada para o mundo da cultura escrita. Trata-se de uma abordagem fundamentada no materialismo histórico-dialético, que parte do princípio de que a história é produzida pela humanidade na produção de seus meios de vida e em suas relações sociais (Saviani, 2015). Desse modo, o desenvolvimento da linguagem escrita e o processo de alfabetização serão discutidos como produção e reprodução humana.

Discutir a alfabetização, requer, inicialmente, que se compreenda o que vem a ser a linguagem. Sendo assim, a linguagem é “[...] todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento” (Bagno, 2025, p. 1). Dentre os autores da THC, Luria (1987, p. 25) define a linguagem humana como “[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir informação, introduzi-la em determinados sistemas [...]”.

A necessidade de comunicação fomentou o desenvolvimento da linguagem verbal (linguagem por palavras), a principal forma de comunicação. Segundo Luria (1987, p. 27), a “[...] palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência”, sendo o elemento fundamental da linguagem humana.

Diante dessa definição, a linguagem cumpre, inicialmente, a função de assegurar a comunicação entre os seres humanos. Comunicar-se tornou-se a forma de transmitir os conhecimentos culturais utilizados para a compreensão, manutenção ou transformação da realidade. Ao cumprir o papel de nominar, qualificar e caracterizar os objetos, ações e relações, a palavra permite e amplia as possibilidades de comunicação entre os seres humanos, ao atribuir significado e sentido¹ ao mundo.

¹ O significado é parte inalienável da palavra, sendo imóvel e imutável, enquanto o sentido é dinâmico, inconstante e varia de acordo com os contextos no qual é empregada (Vigotski, 2001).

A transmissão de informações pelos códigos de linguagem dá significado e sentido objetivo a palavra que está sendo falada. Entretanto, para desenvolver o uso da linguagem como forma de comunicação, é preciso que a criança esteja no meio social e interaja com esse meio por meio das pessoas nele presentes.

Portanto, a linguagem serve primeiramente como comunicação social, ou seja, a criança a utiliza para comunicar-se com o meio, como uma linguagem externa (exterior ou social). Todavia, por meio da linguagem reproduzida em palavras e essas organizadas em frases, os homens não apenas conseguem se comunicar, mas também controlam o ambiente, controlam o seu próprio comportamento e desenvolvem e organizam o pensamento (Vigotski, 1984).

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (Vigotski, 2010, p. 114).

Nesse processo, ao “[...] representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção ao desenvolvimento da sua capacidade para pensar” (Martins, 2011, p. 133). Assim, ao desenvolver a linguagem que é transmitida pela palavra, o ser humano também desenvolve e organiza o seu pensamento. Dangiό e Martins (2018, p. 11) afirmam que “[...] a linguagem eleva o psiquismo humano, fazendo-o alcançar patamares mais complexos por meio da apropriação do universo simbólico criado pelo coletivo dos homens”.

A palavra com significado estrutura o pensamento, e esse passa a ser um elemento da fala. O “[...] significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem” (Vigotski, 2001, p. 119).

A fala codificada em palavras é a expressão das ideias formadas que pode nomear, significar, caracterizar, representar todas a vivência do indivíduo que é aprimorada de acordo com a experiência cultural.

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno lingüístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa — uma união do pensamento e da linguagem (Vigotski, 2001, p. 119).

Destarte, tanto o pensamento quanto a linguagem são fenômenos que juntos dão significado ao pensamento verbal. Não há possibilidade de pensamento se não houver a linguagem, pois este expressa a estruturação da fala. E não há linguagem se não houver a estruturação do pensamento para que ela tenha sentido. Dessa forma, “O conceito de palavra, elaborado ao longo do desenvolvimento histórico-cultural da criança, revela-se como vinculação interna entre linguagem e pensamento e entre linguagem oral e escrita” (Vieira, 2024, p. 133).

Até o final da idade pré-escolar, a linguagem oral é o principal elemento mediador da relação entre a criança e os adultos e da criança com o mundo. Na transição da idade pré-escolar para a idade escolar, a atividade do brincar de papéis sociais, como atividade guia do desenvolvimento humano, começa a dar lugar a atividade de estudo, cujo conteúdo “[...] é assimilação de métodos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento mental do aluno decorrentes desse processo” (Davydov; Markova, 1987 apud Libâneo; Freitas, 2013, p. 341). Como afirma Vieira (2024), a comunicação, a interação, a produção e a apropriação do conhecimento, na sociedade atual, requerem o domínio da leitura, da escrita e da função social dos números. Ademais, a autora ressalta que a primeira exigência para o acesso ao conhecimento elaborado é domínio dessas três capacidades, sendo elas os conteúdos fundamentais da educação escolar e as bases da atividade de estudo.

A linguagem oral é a principal forma de verbalização durante a interação social e de transmissão do conhecimento cultural entre gerações. Ao utilizar-se da palavra escrita, a fala deixa de ser a principal forma de relacionar-se e a escrita passa a ser usada como forma de memorização das aprendizagens historicamente vividas. A escrita é, nos termos de Luria (2010, p. 146), constituída pelo

[...] uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplos de escrita floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão de idéias, conceitos e relações.

Segundo Vigotski (2021b), na fase inicial da escrita, a criança busca diversos meios de expor e memorizar suas ideias. Quando cartões, fichas e cubos são dados a criança para resolver um problema de série numérica, ela utiliza esses objetos, “[...] estima, faz marcas e, geralmente, ‘registra’ sob a forma de nós, remove ou adiciona cartões, faz marcações etc. O mais essencial é o fato de que realiza uma série de

operações externas, a fim de resolver o problema interno de memorização. [...]” (Vigotski, 2021b, p. 354). Isso evidencia que o registro é a forma mais viável de auxiliar a memorização de ideias e conceitos, assim como de preservar e repassar as informações ao longo das gerações.

Nesse sentido, Dangió (2017, p. 49-50) afirma que é preciso entender a escrita “[...] como um processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico cultural da criança”, o qual não se trata apenas de aprender letras e sílabas, mas sim uma forma de desenvolver capacidades como memória lógica, atenção voluntária, linguagem consciente, planejamento, controle da ação e pensamento abstrato.

Ao diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita, Vigotski (2001) assevera que a linguagem oral é um simbolismo de primeira ordem, enquanto a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem que gradativamente transforma-se em simbolismo direto (de primeira ordem).

A linguagem oral é um simbolismo de primeira ordem porque a palavra falada é uma representação direta do objeto designado. Ela se inicia de forma simples, com poucas palavras que representam os objetos, e vai se constituindo por meio de frases que trazem significação para a vida social.

Nesse sentido, a criança precisa, primeiro, aprender a nomear os objetos e ações do meio cultural por meio da linguagem oral, no caso do ouvinte, para que, posteriormente consiga, por meio da escrita, representar o que está falando compreendendo. Assim, a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem porque os “[...] signos da linguagem escrita indicam a princípio os sons e palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais [...]” (Oliveira; Pasqualini, 2024, p. 158). Ao aprender a linguagem escrita, a criança primeiramente utiliza-se da fala para ouvir o que ela quer escrever e assim transpor para palavras escritas. Num primeiro momento, a criança não representa diretamente o mundo por meio da linguagem escrita, sendo a linguagem oral nexos intermediário.

[...] a linguagem escrita é um simbolismo de segundo grau, que se transforma paulatinamente em simbolismo direto. Os signos da linguagem escrita indicam a princípio os sons e palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. A linguagem oral é, portanto, um nexos intermediário entre os objetos do mundo real e a linguagem escrita. Gradualmente este nexos vai-se extinguindo, de modo que a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos e relações a que se referem. (Oliveira; Pasqualini, 2024, p. 158)

No processo de aprendizagem da escrita, primeiramente, a criança necessita da mediação da linguagem oral, pois para escrever ela necessita da entoação da palavra; nesse momento, a escrita ainda é um simbolismo de segunda ordem. Posteriormente, a criança passa a utilizar a escrita como simbolismo de primeira ordem, pois não precisa mais falar para escrever e assim, a escrita se transforma num simbolismo direto, de primeira ordem.

A apropriação da escrita para Dangió e Martins (2018, p. 27) é imprescindível para o ser humano “[...] participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações, tanto verbais quanto de conhecimentos sistematizados historicamente”. Ao transmitir o conhecimento cultural entre gerações, a linguagem verbal, ganha na alfabetização uma nova dimensão: a significação da palavra escrita para os objetos ao redor, ampliando a possibilidade de apropriação e preservação do conhecimento historicamente acumulado. Dangió e Martins (2018, p. 31) destacam que:

Para se comunicar, o ser humano utiliza-se de diversas linguagens, sendo a escrita uma delas. Nesse sentido, a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e de disseminação de ideias e pensamentos, registrando um acervo incalculável de conhecimento historicamente produzidos pela humanidade a que todos tem direito.

A aprendizagem da linguagem escrita é condição essencial para a apropriação do conhecimento científico, a formação de conceitos e o desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas. Portanto, Dangió e Martins (2018, p. 59) afirmam que o ensino da linguagem escrita

[...] deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram seu papel da instrução *nas convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional*, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores.

Dessa forma, a palavra escrita, entendida como o signo dos signos, só tem o seu significado realmente desenvolvido quando a criança compreende que a escrita é a abstração da sua fala e atribui significação ao que está escrevendo. Nesse sentido, Vieira (2024, p. 22) ressalta que

[...] aprender a ler e a escrever consiste em compreender a função simbólica dos signos escritos, a compreensão das faculdades formadas em sua elaboração e exige a compreensão dos significados objetivados na palavra. É, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa, porque permite o

desenvolvimento de funções psíquicas novas, funções psicológicas superiores que humanizam os indivíduos na esfera cognitiva.

Por meio dos significados expressados pela palavra escrita, as funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, a memória mediada, a imaginação, a capacidade de planejamento e o pensamento teórico, são desenvolvidas. A criança alfabetizada tem mais condições de se inserir na cultura letrada, o que favorece a mobilização ou maximização das funções descritas. Por isso, a importância da escola “[...] como forma principal e dominante de educação, cabendo-lhe assumir o papel pedagógico no interior da prática social geradora da vida dos indivíduos” (Dangiό; Martins, 2018, p. 66).

Para assumir o papel pedagógico em relação ao ensino, o professor precisa, de acordo com Dangiό e Martins (2018, p. 36), compreender o processo da leitura e da escrita “[...] desde a sua origem na linguagem oral, ou seja, na estrutura psicológica da atividade de linguagem”. Compreender a história da escrita é essencial, pois, para Vygotski (2021a, p. 103), a escrita desempenha um enorme papel “[...] no processo de desenvolvimento cultural da criança. [...]”.

Nesse sentido, de acordo com a THC, algumas etapas precedem o desenvolvimento da escrita, ou seja, antes mesmo de aprender a registrar as palavras por meio da linguagem escrita, há uma etapa denominada de pré-escrita da linguagem – gestos, jogo simbólico e desenho – que é crucial para a alfabetização.

De acordo com Vygotski (2021a), a gênese da escrita na criança acontece no desenvolvimento, por ela, dos primeiros signos visuais. Para o autor, o “[...] o gesto é o primeiro signo visual em que está contido o futuro da escrita da criança, assim como uma semente contém o futuro carvalho [...]” (Vigotski, 2021a, p. 108), sendo, o gesto, a escrita no ar, e o signo escrito, um gesto fixado. Pode-se afirmar que toda forma de tentativa de escrita pela criança é a materialização de um gesto concretizado que ela tenta representar.

Para confirmar isso, Vigotski (2021a) descreve dois momentos que ligam o gesto ao signo escrito: as garatujas e a brincadeira de papéis sociais da criança. Em relação às garatujas, Vigotski (2021a) ressalta que há uma relação entre os gestos e os primeiros desenhos das crianças, pois nos primeiros desenhos, a criança tende a representar com os gestos aquilo que irá desenhar, ou seja, “[...] a marca deixada pelo lápis é apenas um complemento do que foi representado por meio do gesto. [...]” (Vigotski, 2021a, p. 109). Por exemplo, quando uma criança quer representar o pular,

ela irá bater a ponta do lápis no papel, deixando marcas que para ela designa a ação. Caso queira correr, poderá representar, por meio de riscos, aquilo que seria o movimento da corrida.

Por meio dos desenhos, a criança passa a reproduzir no papel a sua fala com riscos e rabiscos que não servem ainda como memorização. “É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. [...]” (Vygotski, 1984, p. 74). Como afirma Luria (2010, p. 161), a escrita como forma de memorização aparece pela “[...] transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”.

Esse processo de representação é de grande importância, pois é o momento que a criança passa a entender que a linguagem oral pode ser representada por desenhos que dão significado a palavra que é representada. Dangiό e Martins (2018, p. 51) complementam que a “[...] linguagem oral exerce grande influência sobre o desenho da criança e é impulsionadora do desenvolvimento simbόlico dos signos, não de maneira mecânica, mas como forma de representação”.

Dessa forma, a criança passa a entender que o desenho pode ser usado para a representação das suas ideias e o pensamento abstrato começa a ser desenvolvido por meio da percepção auditiva. É a partir disso que a criança passa a perceber que além de desenhar, ela pode representar algo pela palavra escrita. Este movimento abre caminho para a criança compreender que as palavras têm a face fonética que pode ser representada pelos seus grafemas.

Em relação às brincadeiras ou jogos de papéis sociais, primeiramente, é importante destacar que “os objetos utilizados nesse jogo representam outros objetos, realizam a função de substituição destes, convertendo-se em seus signos” (Dangiό; Martins, 2018, p. 49). Nesse sentido, nas brincadeiras de papéis sociais, a imaginação é mobilizada para dar novas dimensões a objetos, transformando-o em pensamento abstrato que traz nele a simbolização do mundo adulto. A atividade guia do desenvolvimento das crianças de mais ou menos 3 aos 6 anos é o brincar de papéis sociais, ou seja, “[...] é a reprodução lúdica das relações sociais com as quais toma contato” (Marsiglia; Saviani; 2017, p. 7). Nesse período, a criança passa a reproduzir no mundo imaginário tudo que ela vive no mundo real e, assim, o brincar passa a ser a atividade guia no processo do desenvolvimento pré-escolar.

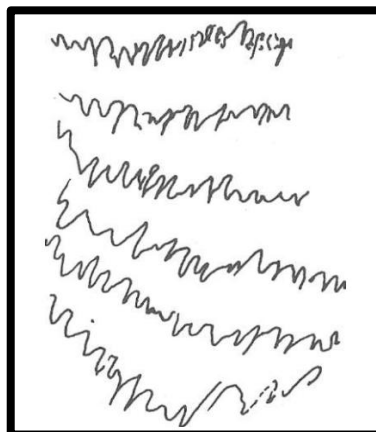
Vigotski (2021a) estabelece relação entre o gesto, como um signo visual, e as brincadeiras de papéis sociais. A criança brinca e dá significado aos objetos por meio dos gestos que irá representar a função dada a aquele objeto. Uma caixa pode ser usada para um berço, um pedaço de papel pode representar uma cama ou, se bem picado, a comida que será dada a uma boneca.

[...] a brincadeira simbólica infantil pode ser compreendida como um sistema complexo de fala com a ajuda de gestos que comunicam e indicam o significado de certos brinquedos. Somente com base nesses gestos indicativos o próprio brinquedo adquire, gradativamente, seu significado, assim como o desenhar apoiado inicialmente no gesto, transforma-se num signo independente. [...] (Vigotski, 2021a, p. 111-112)

O brincar de papéis sociais é importante para o desenvolvimento da escrita uma vez que a criança desenvolve a função simbólica ao realizar a substituição dos objetos para a representar um determinado papel social definida por um determinado gesto/ação. Trata-se de um estágio anterior de representação simbólica que conduz a linguagem escrita (Vigotski, 2021a).

Para Dangiό e Martins (2018), a escrita deve ser vista a partir do processo histórico-cultural da formação das funções psicológicas superiores e suas aprendizagens. Desse modo, o processo de desenvolvimento da escrita, de acordo com Luria (2010), pode ser dividido em quatro fases ou etapas: pré-instrumental, estágio da escrita não diferenciada, atividade gráfica diferenciada e escrita simbólica.

A fase pré-instrumental é aquela que tudo é representado por meio dos rabiscos. Há “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do 'escrever' para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita [...]” (Luria, 2010, p. 154). O ato de escrever é puramente imitativo e externo, sem qualquer relação com algum conteúdo ou ideia. Nessa fase tudo o que é registrado não possui sentido de memorização ou significação para a criança, porém, ela sabe que o adulto escreve e tenta reproduzir pela imitação (Figura 1).

Figura 1 - Fase Pré-instrumental

Fonte: Luria (2010, p. 149).

Na fase da escrita não diferenciada, a criança começa a apresentar rabiscos com a finalidade de relembrar algo. A criança se utiliza de rabiscos indiferenciados, porém, começa a “[...] a associar a sentença ditada com seu rabisco não-diferenciado, que começara a servir como função auxiliar de um signo. [...]” (Luria, 2010, p. 157). Em suas experiências, Luria (2010) observou que embora os rabiscos das crianças não tivessem algum significado, a posição, a situação e a relação de um rabisco com os demais cumpriam a função de auxiliar a memória (Figura 2).

Figura 2 - Escrita não-diferenciada

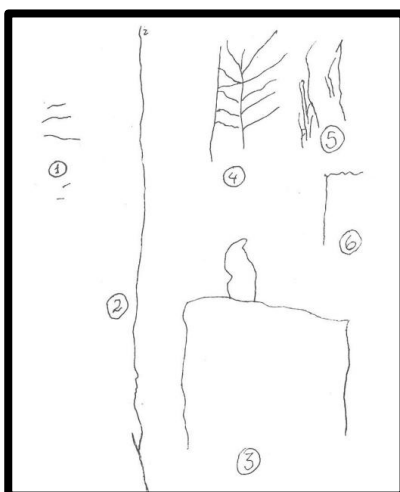
1. O rato com um rabo comprido. 2. Há uma coluna alta. 3. Há chaminés no telhado. 4. Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé. 5. No inverno, há neve branca. 6. Carvão muito preta.

Fonte: Luria (2010, p. 167).

Trata-se, nos termos de Luria (2010), do primeiro rudimento que, posteriormente, se transformará na escrita, pois a criança começa a utilizar um sinal gráfico, mesmo que indiferenciado, para se lembrar de algo que foi anotado no momento, embora depois de um tempo, possa não se lembrar do conteúdo registrado.

Na fase da atividade gráfica diferenciada, há a substituição dos signos não diferenciados para os signos diferenciados, ou seja, a criança passa a dar significados para os signos, relacionando-os a objetos do dia a dia para a memorização. Luria (2010, p. 161) afirma que “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”. De acordo com os seus experimentos, Luria (2010) observou que a primeira diferenciação era feita pelo registro escrito conforme o ritmo da palavra ou frase pronunciada, com base nos fatores número e quantidade. Assim, identificou “[...] uma tendência em anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos” (Luria, 2010, p. 162).

Figura 3 - Escrita gráfica diferenciada



1. O macaco tem um rabo comprido. 2. A coluna é reta. 3. A garrafa está sobre a mesa. 4. Há duas árvores. 5. É frio no inverno. 6. A meninazinha quer comer.

Fonte: Luria (2010, p. 172).

Um segundo avanço na diferenciação se dá pelos fatores de cor, forma e tamanho, convertendo-se na escrita pictográfica, ou seja, o desenho como função intelectual de recordar e não apenas como um desenho espontâneo e independente (Luria, 2010).

Figura 4 - Escrita gráfica diferenciada - escrita pictográfica



1. Uma vaca tem quatro pernas e um rabo. 2. O lixo da chaminé é preto. 3. Ontem à tarde choveu. 4. Tivemos uma sopa gostosa para o almoço. 5. O cachorro está correndo no pátio. 6. O barco está navegando no mar.

Fonte: Luria (2010, p. 174).

Na fase da escrita alfabética simbólica, de acordo com Luria (2010, p. 181), a “[...] criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e a fazer marcas particulares. [...]”. A criança compreende que pode usar signos gráficos para escrever, porém, ainda não sabe utilizá-las adequadamente. Cabe ao professor ensiná-las o uso funcional e social da escrita.

A transição da escrita pictográfica para a escrita simbólica, que ocorre geralmente na transição da educação infantil para o ensino fundamental, é marcada, de acordo com Martins, Carvalho e Dangiό (2018), por duas subetapas: a primeira é denominada como pré-gráfica e está relacionada à descoberta de que a palavra tem uma representação gráfica. Neste momento, ela entende que toda palavra é resultado de um fonema e um grafema, porém ainda não conseguem relacionar o que escreveu com o significado da palavra.

A escrita representativa da subetapa pré-gráfica, com base na conexão externa entre fonemas e grafemas, pode ser demonstrada por situações nas quais crianças escrevem ou leem silabando corretamente uma palavra, no entanto, quando perguntadas acerca do que escreveram ou leram não conseguem dizer. Em situações reais de análise, encontramos ocorrências do tipo: ao pedirmos à criança para escrever, por exemplo, a palavra “cavalo”, ela escreve corretamente e quando solicitada a leitura, lê silabando “ca-va-lo”. Todavia, diante da pergunta: qual palavra você leu, ela diz não saber ou diz outra palavra, como verificado no caso de uma criança que após ler silabando corretamente a palavra “rato”, e lhe ter sido perguntado qual palavra era formada por “ra+to”, a resposta foi “coelho (Martins; Carvalho; Dangiό, 2018, p. 344).

Posteriormente, a criança começa a realizar a relação grafofônica, o que pode ser representada pela segunda subetapa - simbolismo gráfico - considerada o divisor de águas da escrita pictográfica para a escrita simbólica. Nesse momento, o aluno já compreende as relações entre os grafemas e os fonemas, realizando-o com erros, porém já com significado da palavra. A “[...] escrita se faz marcada por erros gramaticais; ortográficos e por dificuldades nas sílabas não-canônicas, a exemplo de *fãtazia* para fantasia; *caza* para casa; *abela* para abelha etc.” (Martins; Carvalho; Dangiό, 2018, p. 344).

Dangiό e Martins (2018, p. 42) afirmam que “[...] a palavra precisa estar envolta em atos efetivados nas relações sociais estabelecidas, produzindo efeitos de sentidos condicionados ao contexto no qual ela é pronunciada”. A linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento infantil. Gradativamente a criança passa a enriquecer seu vocabulário entendendo que as palavras utilizadas no seu meio cultural têm significados e, posteriormente, ao receber a mediação do professor, compreender a escrita que objetiva cada palavra falada.

Nesse sentido, Dangiό e Martins (2018, p. 58), responsabilizam o professor pela “[...] identificação dos usos dos signos e suas origens na criança, sobretudo por meio de planejamento consciente de atividades imbricadas aos processos psíquicos infantis”, para assim desenvolver nelas o simbolismo, delineando momentos que desenvolvam a pré-escrita da linguagem até chegar no registro escrito das atividades culturais que a envolve. É, portanto, nesse momento que todo conhecimento acumulado pela criança se encontra na Zona de Desenvolvimento Iminente², que “[...] está diretamente relacionado ao desenvolvimento em colaboração com um adulto mais experiente, e não em habilidades particulares de alguma tarefa proposta” (Dangiό; Martins, 2018, p. 182).

No processo de ensino da leitura e da escrita, a escola deve então considerar todo o percurso da criança, desde a educação infantil. Considerando-se que a linguagem oral, como exposto, influencia o desenvolvimento do desenho e da escrita propriamente dita, na educação infantil, o professor tem a responsabilidade de

[...] trabalhar atividades com o uso de gestos, com a representação por meio de desenho e com a participação em jogos de papéis, tendo como unidade a

² Optou-se pelo termo iminente ao invés de proximal ou próximo, porque segundo Tunes e Prestes (2022), os termos proximal ou próximo induzem ao entendimento de algo estar mais próximo ou perto, limitado à ideia de espaço. O termo iminente é, para os autores, mais adequado por conduzir a ideia de um desenvolvimento que está para acontecer, relacionado à noção de tempo.

linguagem oral. [...] Nesse processo fundamentalmente mediado pela participação do *outro*, a linguagem modifica a qualidade e a complexidade das ações da criança, garantindo o domínio dos símbolos, dos signos e de suas significações (Dangiό; Martins, 2018, p. 51).

Na idade escolar, entre os 6 e 7 anos, a criança passa a desenvolver o interesse de aprender o conhecimento que o adulto possui, dentre eles, o conhecimento da leitura e da escrita. Nesse momento, o desenho está cedendo lugar a escrita que, então passa a ser a principal forma de registro do conhecimento. O papel da escola é possibilitar que a criança compreenda que os gestos do brincar e desenhar podem ser representados por símbolos escritos. Todavia, a escrita “[...] deve ser ensinada não como o domínio do hábito de escrever (como técnica), mas como uma atividade cultural complexa” (Oliveira; Pasqualini, 2024, p. 158). O professor deve fazer com que a criança supere “[...] a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e, assim, assuma uma função de operação psicológica” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 47).

Para além do conhecimento cultural apropriado pela criança na sua vivência social, a escola tem o papel fundamental de ensinar o conhecimento científico. Segundo Vieira, (2024, p. 22), isso ocorre por meios dos signos, ou seja, “[...] produto da atividade mental humana, mobilizados para solucionar problemas, produzir conhecimentos, portanto, são síntese de raciocínios complexos”

Os signos, nesse sentido, passam a ter a finalidade de transmitir a linguagem que a criança pode representar na forma escrita. Dessa maneira, além da linguagem oral, a linguagem escrita é entendida como o principal instrumento para o desenvolvimento das relações sociais. Dangiό e Martins, afirmam que

A linguagem, expressa por palavras oralizadas ou escrita, é a dinâmica e promotora de significados. Nesse sentido, a palavra precisa estar envolta em atos efetivados nas relações sociais estabelecidas, produzindo efeitos de sentidos condicionados ao contexto no qual ela é pronunciada (Dangiό; Martins, 2018, p. 42).

Toda palavra dita pela criança tem um significado no desenvolvimento cultural. Nesse sentido “[...] a palavra é o signo dos signos, ela sintetiza as relações entre pensamento e linguagem e aponta para seus primórdios, revelando-se fundante das relações internas entre esses processos e entre eles e a alfabetização.” (Franco; Martins, 2021, p. 166). A palavra oralizada deve estar desenvolvida para, então, ser escrita e assim tornar-se promotora do significado real das relações sociais vividas.

Para aprender a escrever, a criança deve ter consciência do que está falando, pois só assim ela vai perceber que a linguagem oral é composta por palavras e essas são representadas por diferentes sons, tomando base para entender o simbolismo da escrita. Isto é,

[...] a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita demanda um desenvolvimento abstrativo por parte do aprendiz e que o desenvolvimento abstrativo requerido para os domínios da escrita exige mediações de conteúdos de ensino específicos (Oliveira; Pasqualini, 2024, p. 159).

Nesse sentido, a escola tem a função de “[...] promover ações desenvolvimentistas, intencionalmente planejadas como ‘atividade de estudo’ [...]” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 32) em relação à escrita. Esse planejamento é necessário porque diferentemente da linguagem oral, que a criança se apropria de forma inconsciente, a apropriação da linguagem escrita requer intenção, consciência e voluntariedade para serem apropriados. Como afirmam Franco e Martins (2021, p. 151), para “[...] escrever, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos graças aos vínculos internos entre linguagem oral e linguagem escrita [...]”. Ao entender que a linguagem escrita é a reprodução em forma de signos da linguagem falada, a criança começa a compreender que para escrever é preciso transformar em signos o que o pensamento formulou. Gradativamente, a escrita passa a ser automática, sem necessidade de falar para escrever, ou seja, esse gesto passa a ser automático transformando-a em um simbolismo de primeira ordem.

Para realizar o ensino da escrita, de acordo com Martins, Carvalho e Dangiό (2018), é preciso entender a relação figura-fundo. No início do processo de alfabetização, a relação entre fonemas e grafemas se apresenta como figura, ou seja, como elemento de destaque, enquanto a estruturação de frases e construção de textos se apresenta como fundo. Quando a criança já apresenta a compreensão da relação entre fonemas e grafemas, essa relação passa a ser fundo e a construção de frases e textos se impõem como figura. Nesse sentido,

[...] apropriar-se da face fonética da língua, no início da alfabetização, desponta como *figura*, pois é fundamental, nesse período, a conquista do *domínio da ação de ler* (ELKONIN, 1963, 1973, 1976), configurando-se sobre o *fundo* representado pela *compreensão*. Esse movimento entre a face fonética e semântica (figura-fundo) aparece na sala de aula nas ações e operações didáticas com a leitura e a escrita (DANGIό, 2017, p. 319).

Dessa maneira, a criança precisa entender a estrutura sonora da língua e associá-la à escrita. Esse é o primeiro passo para a compreensão de que as palavras são formadas por letras que atribuem sons e significados às palavras. Após esse momento, ela passa a entender que toda palavra tem um significado quando estruturada em uma frase.

Outro aspecto essencial do processo de alfabetização é a compreensão da palavra como unidade mínima de análise, pois nela está reproduzido todo o conhecimento cultural e o seu significado depende do contexto no qual está inserida (Vieira, 2024). Para Franco e Martins (2021, p. 11), “escrever é grafar ideias [...]”, assim, a palavra precisa ser apresentada à criança como um conceito (uma ideia) e não apenas fonemas e grafemas, pois a palavra só se configura como palavra porque ela se objetiva como ideia (Franco; Martins, 2021). Desse modo, a centralidade da escrita está na compreensão, primeiramente, dos significados das palavras, para posteriormente escrevê-las.

É preciso alfabetizar por meio dos sons e do significado da palavra, ou seja, da sua face fonética e da sua face semântica. A face fonética abrange a consciência da pauta sonora da palavra escrita, ou seja, a compreensão dos sons da fala, a partir da análise das palavras e das relações fonema/grafema (Vieira, 2024). A face semântica diz respeito à significação da palavra, instrumento essencial para o processo de generalização e abstração (Martins; Carvalho; Dangiό, 2018).

Um elemento importante em relação à face fonética, no processo de alfabetização, é o domínio da consciência fonológica, ou seja, a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (Soares, 2016, p. 166). A consciência fonológica abrange, segundo Carvalho (2019), os seguintes níveis: consciência de rimas e aliterações; consciência de sílabas; consciência fonêmica e consciência lexical, conforme quadro abaixo:

Quadro 1- Níveis da consciência fonológica

Consciência de Rimas e Aliterações	
Dissociação das partes das palavras percebendo que há, além do significado, a segmentação que possibilita a compreensão	Rimas (terminam com o mesmo som):
	• Boné – Café;
	• Bola – Cola;

entre o fonema e o grafema que as compõe. Desenvolve-se a partir da oralidade	• Borboleta – gaveta.		
	Aliterações (Começam com o mesmo som):		
	• Mala - Menina;		
	• Balaio-Bacia;		
CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS			
Identificação da quantidade de sílabas que uma palavra é composta. Desenvolve-se a partir da oralidade.		FOCA	
		Separação de sílabas: FO-CA	
		Contagem de Sílabas: 2	
		Sílabas Iniciais: FO	
		Sílabas Finais: CA	
CONSCIÊNCIA FONÊMICA			
Seu desenvolvimento ocorre a partir da escrita. É preciso conhecer a segmentação da palavra para analisá-la.		MENINA	
		Som inicial: M	
		Som final: A	
		Sons da Palavra: M / E / N / I / N / A	
		Troca de Sons: A → O = M / E / N / I / N / O	
CONSCIÊNCIA LEXICAL			
Compreensão que uma frase é composta por palavras e a inexistência de uma delas bloqueia seu significado.	Contar palavras de uma frase	O CACHORRO LATIU	3
	Mudança de uma palavra altera o sentido	LATIU → CORREU	O CACHORRO CORREU.
	Montar Frases com palavras soltas	MENINA BRINCOU A BONECA DE	A MENINA BRINCOU DE BONECA.
	Pensar em palavras para completar frases	A CASA É ____.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Carvalho (2019)

Segundo Dangiό (2017), toda palavra tem um significado, e todo significado já está ligado ao aspecto semântico da palavra desde a sua análise inicial. Assim, quando há mudança em sua estrutura fonética - casa, capa, cata - há também a mudança do significado da palavra. É preciso mostrar a criança que uma mudança de letra altera todo significado da palavra, e que a letra é um sinal gráfico para a representação do fonema. Em outras palavras, toda letra tem seu som, e ele pode mudar conforme a palavra escrita. Por exemplo, na palavra sapo, “[...] a letra s

representa o fonema /s/ (lê-se sê); já na palavra *brasa*, a letra s representa o fonema /z/ (lê-se zê) [...]” (Fonema, 2007).

A criança precisa entender que os fonemas são sons emitidos na fala, representados por sinais gráficos (letras), que formam palavras. Casos sejam alterados podem mudar os significados das palavras. Assim, aprender a escrever não é apenas decorar, mas sim compreender a estrutura da palavra, ou seja, é a “análise acústica do fluxo de fala, que converte o fluxo contínuo de sons em unidades individualizadas ou fonemas” (Luria, 1981, p. 270).

A face semântica passa a ser estruturada a partir do momento que a palavra ganha significado. Dessa, forma aprender a escrever envolve a descoberta de que a linguagem oral pode ser representada por meio de signos escritos e os processos de decodificação, codificação e significado objetivado na palavra. Requer o entendimento da “[...] função simbólica dos signos escritos, a compreensão das faculdades formadas em sua elaboração e exige a compreensão dos significados objetivados na palavra. [...]” (Vieira, 2024, p. 21).

Quando há discernimento pela criança que os objetos podem ser representados por meio da escrita, e estes trazem significados, ela passa a entender que a face fonética e a face semântica estão interligadas. A escrita e a compreensão da palavra são momentos diferentes. A criança pode escrever e/ou pronunciar a palavra sem entender o seu significado. Nesse sentido, a apropriação da escrita deve primar pela apropriação conceitual. Para aprender a escrever, a criança precisa dominar os signos e se apropriar do conceito de palavra (Franco; Martins, 2021). Isso significa que “[...] a capacidade de compreender os significados das palavras e escrever passa pela aprendizagem conceitual e por um processo de reconstrução, nas propriedades do indivíduo, da atividade psicológica historicamente formada na espécie humana. [...]” (Vieira, 2024, p. 63). Mas o que é um conceito?

Segundo Vigotski (2001), a formação de conceitos pela criança se dá pela organização da linguagem que estrutura o pensamento, ou seja, a palavra torna-se central para a abstração e generalização, o que transforma o modo como a criança apreende o mundo. Pensar por conceito é pensar por palavras que possuem significados que organizam a linguagem.

Mas o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos

discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.[...] Por outro lado, um verdadeiro conceito se baseia igualmente nos processos de análise e também nos processos de síntese. (Vigotski, 2001, p. 220)

É preciso que o ensino da escrita possibilite “[...] a compreensão dos enlaces conceituais que insere o significado da palavra em um sistema conceitual” (Franco; Mendonça; Martins, 2021, p. 87), ou seja, a criança necessita entender que as palavras têm significados, não são soltas, e por meio delas é possível organizar o pensamento de forma a interpretar a realidade.

Já dissemos que a organização do ensino desenvolvedor necessita dispensar atenção às dimensões fonéticas e semânticas e que a centralidade do ensino é a unidade presente na palavra. Corroborar **a futura aquisição da escrita** nesse momento demanda de um lado possibilitar que a criança dê início ao processo de **representação da realidade por meio da palavra na condição de conceito**. Por exemplo, **ao ensinar a palavra ‘copo’** será necessário apresentar vários copos de cores, tamanhos e formas diferentes, pois assim a criança poderá abstrair a ideia e compreender que a palavra representa uma classe de objetos e não apenas um objeto em particular. E de outro lado, ensinar a pronúncia da referida palavra, lembrando que a criança domina apenas ‘meias palavras’ tanto em seu aspecto semântico, quanto fonético (Franco; Martins, 2021, p. 124, grifo nosso).

Assim, compreender a apropriação da escrita como uma aprendizagem conceitual significa entender que a aprendizagem da escrita não é apenas a grafia de sons, mas a grafia de ideias, o que implica a representação escrita da palavra como um conceito.

Diante do exposto, o processo de alfabetização exige intencionalidade, consciência e voluntariedade docente a fim de despertar na criança o motivo para a apropriação da palavra escrita e da sua forma de registro. E como ocorre esse processo na pessoa com deficiência intelectual? É possível fazer com que ela se aproprie da face fonética e da face semântica da escrita e seja alfabetizada? A resposta a essas questões depende da compreensão que se tem de deficiência, especialmente, de deficiência intelectual. Desse modo, na próxima seção, a pessoa com deficiência intelectual e o seu processo educacional serão discutidos à luz das discussões de Vigotski e de outros autores da THC.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, serão abordadas as características do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual a partir da compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento da THC, com destaque para a relevância da educação e da mediação docente na formação dessas pessoas.

Vigotski defende a tese de que, “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito³, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2022, p. 31). Por meio dessa concepção de deficiência, este e outros expoentes da THC permitem a discussão do processo ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual sob um enfoque qualitativo e não quantitativo.

O autor critica a concepção quantitativa de deficiência predominante em sua época que dava ênfase ao grau da limitação e ao nível de comprometimento via mensuração (números) em detrimento dos aspectos qualitativos do desenvolvimento humano. Assim, afirma que na “[...] defectologia, começou-se a medir e contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e a determinar de forma qualitativa” (Vigotski, 2022, p. 30).

Opondo-se a essa concepção, Vigotski (2022) ressalta que da mesma forma que em cada período do desenvolvimento humano, a criança típica apresenta particularidades qualitativas, em termos orgânicos e psíquicos, “[...] a criança com deficiência representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto, do desenvolvimento. [...]” (Vigotski, 2022, p. 31-32). Desse modo, o que diferencia a criança com deficiência intelectual das demais crianças são as características peculiares de sua estrutura orgânica e psicológica, do seu tipo de desenvolvimento e personalidade, distinguindo-se em aspectos qualitativos e não apenas quantitativos.

³ O termo defeito, anormal e Defectologia são recorrentes no Tomo V - Fundamentos de Defectologia, das Obras Completas de Lev. S. Vigotski (1896-1934), uma vez que era a nomenclatura utilizada no início do século XX. A palavra defeito se referia à deficiência e Defectologia à área do conhecimento que investigava o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Diante dessa concepção qualitativa da deficiência, a THC apregoa que em relação ao desenvolvimento do psiquismo deve ser levando em conta o desenvolvimento da personalidade, entendendo que,

O acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando de um enraizamento na cultura (Barroco; Leonardo, 2016, p. 322).

Dessa maneira, o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual não está condicionado às suas condições biológicas ou às suas funções psicológicas elementares, inatas, mas dependem, sobretudo, das oportunidades culturais que lhes são oferecidas. De acordo com Noronha, Silva e Shimazaki (2023), a criança com deficiência intelectual tende a apresentar comprometimentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a fala, a atenção voluntária, a memória, o pensamento abstrato e apropriação conceitual. Todavia, é preciso considerar que tais funções não são inatas, mas “[...] se formam na esfera social e são culturalmente organizadas” (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p. 16).

Vigotski (2022) assevera que o desenvolvimento das pessoas com deficiência segue as linhas gerais do desenvolvimento do psiquismo humano. O autor parte da premissa de que a base das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual “[...] é a ideia da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança com atraso mental. [...]” (Vigotski, 2022, p. 182), destacando “[...] o coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e da criança anormal⁴” (Vigotski, 2022, p. 190). Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da pessoa com deficiência intelectual também é determinado pela oportunidade de apropriação cultural, ocorrendo, inicialmente, nas relações entre as pessoas (intersíquico) e, posteriormente, internalizadas pelo sujeito como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2010).

Diante disso, Vigotski ressalta que o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores da pessoa com deficiência intelectual decorre da ausência do

⁴ Os termos normal, atraso mental e anormal foram mantidos por se tratar de citação literal.

coletivo, ou seja, da falta de acesso aos bens culturais acumulados historicamente e de interação social.

[...] é possível desenvolver, inclusive na criança com atraso mental, os tipos de atividade que constituem a base das funções superiores. Consequentemente, o desenvolvimento insuficiente das funções superiores é uma superestrutura secundária sobre o defeito. O desenvolvimento insuficiente resulta do fato que podemos chamar de ausência da criança anormal do coletivo. Aqui, o processo ocorre aproximadamente da seguinte maneira: devido a algum defeito, aparece, na criança, uma série de peculiaridades que impedem o desenvolvimento normal da relação coletiva, da colaboração e da interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam. Sua ausência do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, condiciona o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que, no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente devido ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança (Vigotski, 2022, p. 296).

Noronha, Silva e Shimazaki (2023) afirmam que da mesma forma que não são oferecidas à criança com deficiência intelectual oportunidades de apropriação dos conceitos e conhecimentos acumulados historicamente, também não são oportunizadas a ela a interação com outras pessoas como se a deficiência a definisse. Desse modo, inviabiliza-se o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Uma das críticas de Vygotski se refere à segregação das pessoas com deficiência pelas escolas especiais, nas quais “[...] tudo estava adaptado à deficiência, porém não contribuía em nada para introduzir a criança ao mundo, pois seu único objetivo era a assistência social” (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p.16). Este tipo de organização não contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores devido a “[...] incompletude do desenvolvimento cultural, da segregação do social, da falta de interações e de estímulos, da influência do meio que a criança com deficiência” (Noronha; Silva; Shimazaki, 2023, p. 13).

Vigotski (2022, p. 298) defende que os “[...] coletivos mais frequentes, estáveis e duradouros são os formados por crianças de diferentes graus de atraso mental. [...]”. Isso porque ao estar junto dos seus pares, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é obstruído. Assim, “[...] o coletivo infantil, quando existe certa diferença ótima no nível intelectual das crianças que fazem parte dele, constitui a fonte, o meio sustentador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Vigotski, 2022, p. 192).

Ao estar em contato com crianças com desenvolvimento típico, a criança com deficiência intelectual “[...] extrai o que ainda lhe é inacessível, o que, com frequência, é o ideal não conscientizado ao qual aspira a criança com deficiência no aspecto intelectual” (Vigotski, 2022, p. 298). Diante disso, deve-se utilizar o coletivo como principal fator para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois

[...] 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, 2022, p. 297).

O coletivo infantil é de suma importância, pois é a partir dele que a criança com deficiência intelectual se desenvolve. Assim, o autor complementa que,

Agora se aprecia quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual nós, por conveniência, selecionamos os coletivos homogêneos de crianças com atraso mental. Ao fazer isso, não apenas vamos contra uma tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas também, o que é muito mais importante, ao privar a criança com atraso mental da colaboração coletiva e da relação com as demais crianças que se encontram em um nível superior ao seu, aprofundamos e não atenuamos a causa mais imediata que condiciona a falta de desenvolvimento de suas funções superiores (Vigotski, 2022, p. 299).

A pessoa com deficiência intelectual se apropria dos acontecimentos e objetos criados pelo homem pelo caminho social, certificando que “[...] é um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento [...]” (Leontiev, 2005, p. 93). No entanto, como observou Vigotski (2022), embora o desenvolvimento da pessoa com deficiência requer este caminho social, ela tende a se desenvolver, em função das características da própria deficiência, por outros modos, ou seja, por caminhos sociais alternativos.

Um conceito essencial para se pensar esses caminhos, é o conceito de compensação. Vigotski (2022) entende que se, por um lado, a deficiência se expressa na limitação e na diminuição do desenvolvimento, por outro lado, por criar dificuldades, a deficiência estimula o desenvolvimento e impulsiona a compensação. Não se trata de compensação biológica, isto é, de compensar o órgão comprometido por um desenvolvimento maior de outro órgão ou função orgânica, mas da compensação social.

Para desenvolver as funções psicológicas superiores a criança precisa de meios indiretos para superar as dificuldades decorrentes da deficiência, ou seja,

condições que a permitam vivenciar experiências sociais e se apropriar da cultura produzida historicamente. Em outras palavras, o desenvolvimento das formas complexas de comportamento da pessoa com deficiência depende de caminhos indiretos

[...] quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (Vigotski, 2011, p. 863).

Nesse sentido, da mesma forma que nas demais crianças, o desenvolvimento do psiquismo da criança com deficiência intelectual somente ocorre por meio da interação social. Para isso, a “[...] educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico” (Vigotski, 2022, p. 119).

Nesta perspectiva, é preciso identificar o “[...] que a criança alcançou (o nível atual de desenvolvimento) e as capacidades em vias de desenvolvimento (nível de desenvolvimento iminente) [...]” (Vigotski, 2022, p. 462). Isso não se dá pela aplicação de testes psicométricos, pois esses podem conseguir identificar apenas o nível de desenvolvimento real.

No melhor dos casos, as medições que se obtêm com os testes apenas dão uma idéia superficial do nível do desenvolvimento. Os testes não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permitem interpretá-lo em absoluto. Apenas dão a ilusão de uma explicação da causa do atraso. Portanto, não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com as diferentes crianças ou grupos de crianças para superar as suas deficiências intelectuais. Inversamente, a pretensão de que os testes estudam fatores permanentes - e que, portanto, permitem prognósticos válidos - significa que o método dos testes difunde a idéia da inevitabilidade do atraso intelectual e impede assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos diferenciados e com base científica para crianças atrasadas (Leontiev, 2005, p. 89).

Os testes apenas mostram o nível de desenvolvimento real da criança, não permitindo que avalie as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a interpretação é superficial pois não mostra o motivo do atraso e nem como vencê-lo. Leontiev (2005, p. 89), afirma que é grave “[...] o fato de que o futuro de uma criança se decide por vezes baseando-se em determinado "coeficiente de inteligência". [...]”. Para vencer a deficiência é preciso avaliar a criança não pelo que ele sabe, mas sim entender quais as suas possibilidades de aprendizagem a fim de oferecer os

instrumentos e signos adequados para mobilização de novas funções psicológicas superiores.

Dessa maneira, é “[...] impossível apoiar-se no que falta a determinada criança, no que ela não é; ao contrário, é necessário ter uma ideia, ainda que seja a mais vaga noção sobre o que ela possui e o que é. [...]” (Vigotski, 2022, p. 180). Deve-se valorizar os aspectos positivos da criança, focando no que ela tem capacidade de desenvolver.

Para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. [...] (Vigotski, 2022, p. 183).

Destarte, como afirmam Barroco e Leonardo (2016), o problema não é a deficiência em si, mas as suas consequências sociais, ou seja, a ausência de mediações que assegurem a compensação da função ou órgão afetado. Portanto, inserir uma pessoa com deficiência na sociedade não é suficiente, se a ela não forem disponibilizados mecanismos culturais que a permitam compensar as limitações causadas pela deficiência. É preciso desenvolver caminhos alternativos por meio da criação de instrumentos e signos para que a pessoa com deficiência possa participar das mesmas atividades sociais, sendo diferente apenas a forma de interagir com o mundo e com as pessoas.

A deficiência só é percebida na experiência social, pois como afirmam Abreu e Pederiva (2021, p. 12), o mundo, com seus instrumentos e signos, está organizado “[...] para um perfil típico e idealizado do ser humano”. Nesse contexto, a compensação social consiste na eliminação de barreiras que permitam o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, deslocando-se o foco da limitação para as potencialidades dessa pessoa, que podem ser mobilizadas por meio da mediação de instrumentos e signos adequados.

A superação de um mundo voltado apenas para o ser humano típico é possível somente quando este mundo produzir caminhos indiretos para compensar a deficiência. Como defende Vigotski, para que a experiência do gênero humano possa ser assimilada pela pessoa com deficiência,

[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento

orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. Vigotski (2011, p. 869).

Vigotski (2022) ressalta que é preciso entender como ocorre o processo de compensação na pessoa com deficiência intelectual. Ao discutir esta questão, afirma que alguns estudiosos acreditam que a forma de compensar a deficiência é pela conscientização da criança, de sua própria deficiência.

Há aqueles que consideram que a base única e exclusiva dos processos de compensação é a reação subjetiva da personalidade da criança ante a situação que se cria em consequência do defeito. Essa teoria supõe que a única fonte necessária ao surgimento dos processos de compensação do desenvolvimento é a conscientização, pela própria criança, de sua deficiência, ou seja, o surgimento do sentimento de sua própria menos valia. A partir do surgimento desse sentimento e da consciência de sua própria deficiência, aparece a tendência reativa para vencer esse grave sentimento, para superar essa deficiência interiorizada e elevar-se a um nível superior (Vigotski, 2022, p. 185).

No entanto, Vigotski (2022) destaca que no caso da criança com deficiência intelectual, essa conscientização não ocorre como nas demais crianças sem deficiência, pois ela tem dificuldade em relação a esse processo de conscientização:

[...] para o surgimento da compensação, é necessário que a criança conscientize-se e sinta profundamente sua deficiência; [...] Se propusermos a essa criança que ela faça uma valoração comparativa de si mesma, de seus colegas e do professor, resultará que a criança submetida a essa prova manifestará a tendência a considerar-se a mais inteligente. Ela não reconhecerá seu atraso. Devido à autoestima elevada, o desenvolvimento dos processos compensatórios é dificultado, ou reduz-se a zero, porque a criança com atraso mental está satisfeita consigo mesma, não percebe sua deficiência e, portanto, não experimenta a vivência penosa do sentimento de inferioridade, o qual, em outras crianças, constitui a base da formação de seus processos compensatórios (Vigotski, 2022, p. 185).

Diante dessa particularidade da criança com deficiência intelectual, é necessário entender como promover a compensação social, uma vez que ela é dificultada pela via da conscientização.

[...] A tarefa consiste em responder como surgem os processos do desenvolvimento compensatório nos pontos não relacionados com a consciência, com a interiorização, em que a anormalidade da função não pode despertar o sentimento de inferioridade e deficiência, nem provocar sua interiorização (Vigotski, 2022, p. 186).

Diante disso, Vigotski (2022) destaca que um aspecto relevante é o meio em que a criança é educada. A criança com deficiência intelectual, ao desenvolver-se em níveis sociais diferentes traz consigo uma bagagem rica, ou não, de movimentos

compensatórios. Quanto maiores as barreiras, a falta de recursos e os preconceitos, menores serão as possibilidades de superação das limitações referentes à deficiência, ou seja, maiores serão as dificuldades para encontrar caminhos alternativos que favoreçam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[...] nossa análise da compensação não parte das forças do impulso interno; nós consideramos que a vida social coletiva da criança e o caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensatório, constituem, em grande medida, a reserva da compensação. Sem nenhuma dúvida, a riqueza ou a pobreza da reserva interna da criança, ou seja, o grau do atraso mental, é o momento essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material. [...] Isso, porém, não é determinante nos graus superiores, mas é superado reiteradamente no processo do desenvolvimento posterior da criança (Vigotski, 2022, p. 187).

Ao oferecer oportunidades para compensar a deficiência no ambiente social, familiar e escolar, a criança precisa conseguir ter a compreensão das circunstâncias ali elaboradas para superar seus limites. Vigotski (2022) assevera que os processos de compensação podem ou não ter êxito, levando a uma compensação real ou fictícia. Assim, entende que o princípio compensatório não é o único que pode ajudar no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, sendo essencial “[...] trabalhar com processos gerais iminentes da utilização máxima de todas as possibilidades [...]” (Vigotski, 2022, p. 203). Em outras palavras, é preciso estimular todas as capacidades da criança com deficiência intelectual, pois o “[...] desenvolvimento insatisfatório das funções superiores está relacionado a incompletude do desenvolvimento cultural, da segregação do social, da falta de interações e de estímulos, da influência do meio [...]”. (Noronha; Silva; Shimazaki, 2023, p. 13).

Um outro aspecto importante que contribui para se repensar o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é a discussão que Vigotski (2022) realiza acerca do princípio de substituição das funções psicológicas. Isto é, a criação de caminhos alternativos diante da limitação da deficiência.

[...] nenhuma das funções psicológicas (nem a memória, nem a atenção) realiza-se geralmente mediante uma única forma, mas que cada uma realiza-se mediante diversos métodos. Consequentemente, onde temos uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação ou simplesmente uma tarefa que está acima das forças das possibilidades naturais de uma função, ela não acaba eliminada mecanicamente: ela reaparece, volta à vida, realiza-se com a ajuda do que não tem, por exemplo, o caráter da memorização direta, mas converte-se em um processo de combinação, de imaginação, de pensamento etc. (Vigotski, 2022, p. 189).

O caminho indireto muitas vezes não é percebido pela sociedade, porque as adaptações criadas para superar as limitações são culturalmente elaboradas, e assim, torna-se parte dos costumes sociais.

Vigotski (2022) também chama a atenção para o fato de que no desenvolvimento humano, o funcionamento passivo de qualquer função psicológica superior supera o funcionamento ativo dela. A capacidade de compreensão vai além da fala, mas sim na capacidade de entendimento passivo que indica o verdadeiro potencial dela.

Na história do desenvolvimento da criança (e de nosso desenvolvimento psicológico), o funcionamento passivo supera consideravelmente a utilização ativa de qualquer função psicológica. A criança começa a compreender a linguagem antes de começar a falar. Somos capazes de entender um livro escrito por um gênio; porém, com frequência, não estamos em condições de transmitir seu conteúdo: a possibilidade que temos de compreender a linguagem é maior que a possibilidade de empregá-la ativamente. Tira-se daqui uma valiosa conclusão metodológica: para julgar corretamente as possibilidades de desenvolvimento e o nível real do desenvolvimento da criança com atraso mental, é necessário ter em conta não só o que ela pode falar, mas também o que ela pode compreender (Vigotski, 2022, p. 192).

Ademais, a deficiência intelectual não consegue afetar todas as funções psicológicas superiores. Essas “[...] ao constituir uma peculiaridade qualitativa, cada uma das funções influi, portanto, de um modo qualitativamente peculiar nesse processo que constitui a base do atraso mental” (Vigotski, 2022, p. 193). O atraso psíquico está condicionado a um ou vários fatores das funções psicológicas, o que leva a entender que o desenvolvimento da criança está atrelado ao desenvolvimento particular de cada uma delas. Assim,

[...] é necessário esclarecer qual é o atraso cultural que temos perante nós, qual é sua estrutura, qual é a importância e quais são os mecanismos dos processos de formação dessa estrutura, qual é o encadeamento dinâmico de seus diferentes sintomas, dos complexos, com os quais se forma o quadro do atraso mental da criança e a diferença dos tipos de crianças com atraso mental. [...] (Vigotski, 2022, p. 196-197).

Para aprofundar a discussão, Vigotski (2022) menciona o exemplo de uma criança de dez anos, cujos resultados dos testes alegaram um atraso intelectual de 3 anos, ou seja, ela estaria com o desenvolvimento de uma criança de sete anos. O autor critica tal alegação por entender que “[...] o desenvolvimento insuficiente de suas funções psíquicas superiores poderia ceder à influência pedagógica adequada, diferentemente do desenvolvimento das funções psíquicas elementares” (Vigotski, 2022, p. 197). Considera que, o problema não é de ordem primária, orgânica, mas

secundária, social, se houver uma mediação cultural adequada, é possível desenvolver as capacidades correspondente à idade mental. Para Vigotski (2022)

O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado ao desenvolvimento cultural insuficiente da criança com atraso mental, a sua exclusão do meio cultural circundante e ao abandono da “nutrição” do meio. Devido à insuficiência, essa criança não experimentou oportunamente as influências do meio circundante. Como consequência, seu atraso acumula-se, e acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. Tudo isso, na qualidade de complicações secundárias, resulta frequentemente na falta de educação. Nessa situação em que ela se desenvolve, apropriou-se menos do que aquilo que podia; nada tem oportunizado vinculá-la ao meio; e, se a criança esteve pouco vinculada e de um modo pobre com o coletivo infantil, podem surgir complicações secundárias (Vigotski, 2022, p. 197-198).

Perante o exposto, a escola tem o papel de identificar as complicações secundárias relativas à deficiência e promover intervenções no intuito de superá-la, pois essas estão sujeitas a modificações com maior facilidade. O ensino deve dar ênfase as causas secundárias para que seja possível a compensação e superação da deficiência secundária oriundas da inadequação cultural. O foco deve ser na influência do meio no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, isto é, na influência pedagógica, e não na causa inicial do fenômeno (Vigotski, 2022).

Diante disso, Vigotski (2022) questionou o ensino oferecido às pessoas com deficiência intelectual nas escolas especiais de sua época, pois elas focavam na deficiência primária, trabalhavam com grupos homogêneos, restringiam o acesso das crianças ao ensino elementar.

A velha escola auxiliar refletia as tendências e objetivos mínimos. Por um lado, ao limitar-se ao ensino elementar e restringir-se, no melhor dos casos, ao programa reduzido da escola de cinco anos, essa escola estabelecia um limite do desenvolvimento e colocava em dúvida a possibilidade do ensino posterior e da adaptação da criança. Por outro lado, essa escola baseava-se em um enfoque não diferenciado do atraso mental. Ela não distinguia os mínimos sintomas complexos dentro do próprio atraso mental em dada criança e, por isso, o tratamento pedagógico das crianças o estruturava como um todo homogêneo único, sem diferenciar as ligações mais afastadas e mais débeis que, em primeiro lugar, poderiam ser removidas e eliminadas (Vigotski, 2022, p. 201).

Isso implicou na oferta de um ensino limitado e reduzido que pouco contribuía para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Passado um século das discussões do autor, ainda se observam estas práticas pedagógicas, sobretudo em relação à pessoa com deficiência intelectual.

O desenvolvimento do psiquismo humano, na perspectiva da THC, se dá pela mediação humana por meio de instrumentos e signos⁵, sendo a linguagem o principal elemento mediador. Dessa forma, o processo de compensação social consiste em tornar os instrumentos e os signos mais acessíveis às pessoas com deficiência. Entretanto, para que as funções psicológicas superiores dessas pessoas se desenvolvam,

Não basta a mera inserção de cada sujeito na sociedade, porque, quando as sociedades tornam mais complexas suas atividades produtivas, do mesmo modo mais complexos se tornam os processos, mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem aos homens compreenderem o mundo (Barroco; Leonardo, 2016, p. 326).

Todavia, para se pensar em caminhos alternativos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, primeiramente é preciso superar a concepção puramente quantitativa em relação ao desenvolvimento dessa pessoa, que tende a caracterizá-las pelas suas limitações, como dificuldades de atenção, de memória, de abstração, de raciocínio lógico, de generalização, de planejamento, de pensamento por conceitos, dentre outros. Ao focar tais características, as práticas educacionais identificam o nível de desenvolvimento real da pessoa, aquilo que ela sabe ou não sabe. No entanto, tal identificação não dá conta de responder às necessidades do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência. Para a THC, é essencial “[...] verificar também os processos em fase de desenvolvimento, e isso só é possível com a constatação da zona de desenvolvimento próximo” (Barroco; Leonardo, 2016, p. 336).

Vigotski (2022) questiona o ensino voltado a pessoa com deficiência intelectual que enfatiza apenas o nível de desenvolvimento real do aluno com deficiência intelectual e se restringe às práticas empíricas como se esse aluno não tivesse a possibilidade de nenhum tipo de abstração. Para ele, tais práticas se adaptam à deficiência e não mobilizam o desenvolvimento do aluno.

Ao operar exclusivamente com representações concretas e visuais, refreamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções, na conduta da criança, não podem ser substituídas por nenhum “procedimento visual”. Precisamente porque a criança com atraso mental chega com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a escola deve

⁵ Os instrumentos ou ferramentas são utilizados para realizar ou modificar algo na realidade exterior, enquanto o signo é algo dirigido para o interior e provoca mudanças no psiquismo e no comportamento humano (Vigotski, 2021b), por exemplo, uma colher é um instrumento para comer ou mexer algo, enquanto a linguagem é um sistema de signos.

desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola, em resumo, consiste não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. (Vigotski, 2022, p. 206).

Segundo Noronha, Silva e Shimazaki (2023), ao desprezarem a constituição do pensamento abstrato, as práticas escolares indicam uma concepção capacitista que reforça o estigma e o preconceito em relação à pessoa com deficiência intelectual:

[...] indica que, ao adotar tal ideia redutora, as escolas, ao excluírem tudo a respeito do pensamento abstrato, a apostar o ensino somente aos meios visuais e táteis, no treinamento das funções elementares, não ajudam no desenvolvimento da criança e consolidam, por sua vez, a visão sobre a incapacidade e o déficit intelectual dos seus alunos com deficiência. (Noronha; Silva; Shimazaki, 2023, p. 7).

Ao enfatizarem as funções elementares, as escolas deixam de promover o desenvolvimento do pensamento mais elaborado, pois a “[...] criança com atraso mental não foi ensinada a pensar, mas a diferenciar odores, matizes das cores, sons [...]” (Vigotski, 2022, p. 294). Para que o pensamento abstrato se materialize é preciso propor atividades correspondente ao nível de desenvolvimento iminente da criança, desafiando-a a pensar, ou seja, a buscar soluções para os problemas apresentados. Porém, a criança só vai parar para pensar se a necessidade do pensamento for gerada por meio da organização e complexificação das tarefas:

[...] o desenvolvimento das formas superiores da conduta realiza-se sob pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês fazem a criança corrigir sua conduta, pensar antes de agir, compreender as palavras [...] surge também a correspondente posição (Vigotski, 2022, p. 246).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores deve ser nutrido pela escola, ao qual é a fonte de energia para a criança introduzir-se no meio social, entendendo que é a partir dela o caminho para o enraizamento cultural que a sociedade passa de geração em geração. E por meio dela deve-se romper o ponto mais fraco para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual que é o impedimento da realização das atividades pelo defeito.

Dessa forma, para alcançar o ápice da capacidade do seu aprendizado, a criança com deficiência intelectual não deve ser privada de nenhum esforço para participar das atividades que a direcionem para a superação das suas dificuldades por caminhos indiretos. Padilha (2017, p. 19) afirma que:

Não é qualquer conteúdo, não é com qualquer estratégia que as possibilidades dos alunos são potencializadas. O desenvolvimento máximo de cada aluno exige conhecimento também máximo dos professores sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais e sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos.

A criança com deficiência intelectual precisa da escola para se apropriar dos signos que fazem parte do seu meio cultural. Nesse sentido, Vigotski (2022, p. 249) afirma que na educação se “[...] estabelece uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adequados às particularidades da organização psicológica da criança anormal [...]”. Todavia, a diferença pode estar na forma, mas não nos objetivos e conteúdos, ao afirmar que

[...] Ainda que as crianças com atraso mental estudem por um tempo mais prolongado, ainda que elas aprendam menos que as crianças normais e, por último, ainda que se lhes ensine de outra maneira, aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às particularidades de seu estado, elas devem estudar o mesmo que todas as demais crianças e devem receber a mesma preparação para a vida futura, para, depois, participarem dela, em certa medida, da mesma forma que as demais crianças. [...] (Vigotski, 2022, p. 204-205)

Esta proposta de ensino visa desenvolver “[...] uma concepção científica do mundo na criança com atraso mental e de formar nela, durante sua permanência na escola, uma atitude consciente diante da vida” (Vigotski, 2022, p. 205). Ao priorizar a concepção científica, a escola ajudará a criança a desenvolver o pensamento abstrato. Dessa forma, atuará contra o atraso, desenvolvendo métodos que permitam a criança pensar, ao invés de se acomodar e se adaptar à deficiência da criança (Vigotski, 2022). A escola comum, deve então, tendo como foco o desenvolvimento do pensamento abstrato, “[...] lutar contra o atraso, encaminhar o trabalho pela linha da maior resistência, isto é, em direção à superação das dificuldades no desenvolvimento da criança criadas pelo defeito [...]”. (Vigotski, 2022, p. 205).

Segundo Vigotski (2022), é papel da escola fazer com que as crianças com deficiência intelectual desenvolvam o pensamento abstrato e se apropriem de conceitos científicos, de modo que elas possam compreender e agir de forma consciente e intencional na sociedade. Isso só é possível, na perspectiva da THC, por meio da mediação cultural de pessoas mais experientes.

O pensamento abstrato se fundamenta em apropriações de objetivações simbólicas (Silva; Asbahr, 2023), e “[...] em conceitos e raciocínios abstratos operando, fundamentalmente, por mediação [...]” (Martins, 2011, p. 163). Nesse

sentido, ele somente é possível a partir das “[...] interações práticas entre sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial [...]” (Martins, 2011, p. 1641).

O desenvolvimento do pensamento abstrato é essencial para que, em idade escolar, a criança se aproprie dos conceitos científicos, elaborados por meio do ensino sistematizado. O conceito científico é um tipo superior de conceito formulado por meio tarefas e problemas que requerem a atividade teórica do pensamento, sendo papel da instrução escolar (Martins, 2011). O objetivo da escola é,

[...] transmitir os fundamentos das ciências e os procedimentos para o pensamento científico, promovendo a diferenciação do modo como a criança até então compreendia o mundo – ou seja, por meio de ações sensoriais e puramente empíricas (Faria; Leonardo; Rossato, 2023, p. 123).

Diante disso, a criança com deficiência intelectual, como qualquer outra criança, deve ter acesso ao saber escolar e aos conhecimentos e conceitos científicos, de modo que possam compreender, participar e intervir na realidade em que vive. Destarte, o ensino da leitura e da escrita, como tarefa escolar, implica uma aprendizagem conceitual e científica, que depende essencialmente da organização adequada do ensino pelo professor alfabetizador. Assim, na próxima seção, será abordado sobre a contribuição do jogo pedagógico no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual, destacando o papel basilar da mediação docente nesse processo.

4 OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção tem como objetivo inquirir sobre o uso de jogos pedagógicos no processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual a partir da THC. Embora o processo de alfabetização seja considerado como um conteúdo da idade escolar que, na perspectiva da THC, ocorre mais ou menos entre os 6 aos 10 anos, cuja atividade guia é a atividade de estudo, os germes dele já se iniciam no estágio anterior, sendo essencial a compreensão e a mediação desse processo pelo professor, nos aspectos gerais e nos aspectos singulares à deficiência intelectual, conforme será abordada nesta seção.

4.1 RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E JOGOS PEDAGÓGICOS

Como evidenciou-se na seção 2, as funções psíquicas superiores para a apropriação da escrita começam a ser desenvolvidas ainda na idade pré-escolar, mobilizadas pelo brincar de papéis sociais, como atividade guia, e o desenho como atividade acessória.

O desenvolvimento promissor da atividade de estudo, por meio da qual ocorre o processo de alfabetização, é consequência de atividades guias anteriores bem desenvolvidas. Antes de aprender a escrever, a criança precisa desenvolver a comunicação social, que pode ser mobilizada por meio dos jogos de papéis sociais. Nas “[...] brincadeiras e, principalmente, no jogo de papéis a criança atua com objetos que imitam a vida adulta, reproduz a linguagem e o comportamento dos adultos e, assim, apropria-se de parte desse mundo” (Navi et al, 2024, p. 44). Por isso, é imprescindível a intervenção docente nos jogos de papéis sociais de modo a contribuir para o desenvolvimento da consciência da palavra escrita, assim como para a geração de motivos para a apropriação da linguagem escrita.

O professor pode organizar o espaço escolar e propor tarefas que permitam que a criança tome consciência da palavra escrita e sinta necessidade de aprendê-la por meio da atividade do brincar. Por exemplo, pode organizar espaços que simulem um mercado, uma cozinha ou um consultório médico, nos quais a escrita esteja

presente ou a criança precise registrar algo, gerando a necessidade do domínio da leitura e da escrita. No mercado, pode-se colocar, inicialmente, embalagens sem rótulos comerciais, mas com as imagens das mercadorias - LEITE, SABÃO, CAFÉ, OVO -, para que as crianças possam, por meio da brincadeira simular a realidade do mercado. Num segundo momento, as imagens das embalagens podem ser trocadas pela escrita do nome dos produtos, a fim de evidenciar que a palavra escrita é diferente da imagem ou desenho. Na brincadeira, o professor pode solicitar às crianças uma lista de compra. As crianças que ainda não têm o domínio da leitura e da escrita terão dificuldades para realizar tal tarefa, o que pode ser feita com a mediação do professor.

Essa proposição exige um conhecimento que não pode ser satisfeito por meio do brincar, podendo ser um elemento gerador de motivos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Como afirmam Faria, Leonardo e Rossato (2023, p. 122), os germes do conteúdo da atividade de estudo - o conhecimento mais elaborado -, aparecem “[...] na própria atividade de jogo, uma vez que nela a criança passa a requisitar respostas que não são completamente satisfeitas por meio do jogo. [...]”, sendo necessária uma nova atividade – a atividade de estudo.

Nesse sentido, é preciso que o professor organize o ensino de forma consciente, a fim de promover a transição do aluno da atividade guia dos jogos de papéis sociais para a atividade de estudo, ou seja, gerar na criança o interesse pela aprendizagem escrita e de outros conhecimentos mais elaborados, cujo acesso se dá pela escola. Esse tipo de tarefa pode ser proposto também à criança com deficiência intelectual, pois o surgimento das novas neoformações é sempre mobilizado pelo aprendizado anterior, nesse caso, a brincadeira de papéis sociais. (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020).

A aprendizagem da escrita alfabética propriamente dita é desenvolvida no período escolar, no qual a atividade guia é a atividade de estudo, ou seja, “[...] aquela mediante a qual, a criança, orientada pelo professor, se apropria dos conhecimentos teóricos (ciência, arte, filosofia) [...]” (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020, p. 3). Trata-se da aprendizagem conceitual, especificamente dos conceitos científicos, que favorecem o desenvolvimento da criança (Sforni; Belieri; Beleti Júnior, 2024).

A aprendizagem conceitual é desenvolvida pela mediação do professor que utiliza como base a aprendizagem dos conhecimentos históricos e culturalmente adquiridos pelos alunos. Conforme Paixão (2018, p. 40), a “[...] aprendizagem de um

conceito proporciona uma compreensão mais elaborada sobre a própria vida da criança, de forma mais consciente [...]”.

Entretanto, é preciso entender que o conceito não é estático, mas se altera a partir das experiências culturais e da apropriação de novos conceitos (Paixão, 2018); processo mediado pela linguagem. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita, na idade escolar, precisa ser entendida como uma aprendizagem conceitual e não simplesmente como uma técnica, como foi discutido na segunda seção. A aprendizagem conceitual implica o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da imaginação, do autocontrole da conduta e, sobretudo, do pensamento abstrato, elementos que começam a ser desenvolvidos na idade pré-escolar, por meios do brincar de papéis sociais e de atividades acessórias vinculadas a essa atividade guia como o desenho, a modelagem, o recorte, a pintura, dentre outras.

Diante disso, como promover a aprendizagem da escrita nos alunos com deficiência intelectual, equivocadamente rotulados como aqueles que não atingem as funções psíquicas superiores descritas, sobretudo o pensamento abstrato?

Paixão e Oliveira (2018) destacam que um dos grandes desafios da escola é assegurar a apropriação da escrita por esses alunos por meio de procedimentos didático-pedagógicos adequados.

Frente a esse cenário, impõe-se um grande desafio à produção científica e à escola: o da constituição da escrita naqueles com deficiência intelectual. Para isso, é fundamental a busca por novas perspectivas de ensino, a utilização de procedimentos didático-pedagógicos que permitam a apropriação da escrita, mesmo que com particularidades, daqueles com deficiência intelectual, a discussão de algumas diretrizes para evidenciar a ação do professor na direção da aprendizagem desses estudantes (Paixão; Oliveira, 2018, p. 87-88).

O papel da escola frente a esse desafio é o de organizar o ensino de forma a promover a apropriação da escrita mediante recursos e metodologias subsidiadas pelo conceito de palavra como unidade mínima de análise e como uma aprendizagem conceitual, uma vez que escrever não é apenas grafar letras ou sílabas isoladas, mas requer o ensino da palavra escrita com significado. A aprendizagem da escrita desprovida do conceito da palavra se torna irrelevante por não representar o pensamento formado por quem está escrevendo. Assim, Vieira (2024, p. 76) afirma que “Ao considerar a palavra como a unidade mínima de análise na alfabetização, é necessário direcionar ações que levam ao domínio da palavra escrita”.

Partindo da compreensão de que o papel da escola é o ensino dos conceitos científicos, Sforini, Beliere e Beleti Júnior (2024) propõem que pensemos a organização do ensino a partir de três elementos: conteúdo, sujeito e forma.

Se concordamos com a ideia de que essa é a formação a ser propiciada no contexto escolar, temos que analisar como contemplar esse potencial formativo ao planejar o ensino dos conceitos científicos. Essa análise deve contemplar três elementos que são estruturantes do modo de organização do ensino: conteúdo, sujeito e forma. Em outras palavras, faz parte das ações para a elaboração de um planejamento de ensino a análise do que ensinar (conteúdo de ensino), para quem ensinar (sujeito da aprendizagem) e a forma de ensinar (percurso metodológico) (Sforini; Belieri; Beleti Junior, 2024, p. 17).

A tríade conteúdo, sujeito (destinatário) e forma possibilita a organização do ensino de forma a alcançar a efetivação do processo de alfabetização, com significado e sentido para o aluno. Nesse sentido, o professor precisa, inicialmente, ter se apropriado dos conceitos do **conteúdo** a ser ensinado. Ademais, como ressaltam Sforini, Beliere e Beleti Júnior (2024), os conteúdos que integram o currículo escolar são conhecimentos produzidos na interação entre os seres humanos e desses com o mundo objetivo e seus fenômenos, a fim de satisfazer as necessidades humanas, antes de serem saberes escolares. Isso significa dizer que os conhecimentos exigidos para que a escola ensine não é algo definido pela escola, mas pela sociedade, conforme os homens vão produzindo e satisfazendo suas necessidades e transformando histórica e culturalmente a realidade.

Por isso, a aprendizagem de um conteúdo não requer apenas a conceituação verbal diretamente a ele vinculado, mas sua relação com outros conceitos e fenômenos culturais que podem ser entendidos por meio dele. Desse modo, o planejamento de um determinado conteúdo requer, do professor, a compreensão do conteúdo como um instrumento simbólico, e por conseguinte, histórico e cultural:

[...] para a elaboração do planejamento de ensino, antes de definirmos os textos a serem utilizados, as tarefas a serem propostas aos estudantes, é fundamental analisar o conteúdo, de forma a identificá-lo como instrumento simbólico. Conhecer a origem e o desenvolvimento do conceito na história, guiados pela lógica dialética, ajuda-nos a entender sua essência como instrumento da atividade humana (Sforini; Belieri; Beleti Junior, 2024, p. 35).

Cabe ao professor, compreender o conteúdo a ser sistematizado a partir de seus vínculos com a realidade humana. Isso possibilita ao aluno, com deficiência intelectual ou não, o entendimento de que aprender não é apenas decorar um conteúdo, pois no aluno será gerado o motivo para aprendizagem, ao possibilitar a ele

a compreensão do significado e da importância social da apropriação dos saberes escolares, como forma de compreensão e participação na realidade na qual está inserido.

Nesse sentido, no processo de aprendizagem escolar da linguagem escrita é preciso que o objetivo de ensinar e de aprender a escrita esteja claro para o professor e para o aluno, os quais ocupam posições diferentes em relação ao conhecimento (Vieira, 2024). E por ocupar posição diferente, cabe ao professor fazer com que o aluno com deficiência intelectual entenda a finalidade e a importância social da aprendizagem da escrita.

Pensar o processo de alfabetização dessa criança, é considerar que para a apropriação da escrita como um conceito científico, este conceito deve ter significado e sentido para ela. Porém, a criança não aprende sozinha tal significado e sentido, é “[...] preciso que o professor provoque na criança a necessidade de aprender novos conceitos” (Rossato; Constantino; Mello, 2013, p. 740), no caso a escrita como uma aprendizagem conceitual.

Para isso, é preciso que o professor conheça o seu aluno, o **sujeito** da atividade de estudo, outro elemento indissociável do processo ensino e aprendizagem da tríade mencionada. Primeiramente, é necessário que o professor considere o que o aluno já sabe e realiza com autonomia (o nível de desenvolvimento real) sobre a linguagem escrita e, investigue também o nível de desenvolvimento iminente dele, ou seja, os conceitos em desenvolvimento acerca da escrita e que podem ser alcançados por meio da mediação adequada.

Tendo clareza do conteúdo a ser ensinado (a escrita), do sujeito da aprendizagem, faz-se importante discutir a forma na qual o ensino será organizado. Para a educação do sujeito com deficiência intelectual, a organização escolar deve ser pensada como chave para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aliada a compreensão de que as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência

[...] não são qualidades psíquicas prontas, mas requerem, para a sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino. Exige-se, por conseguinte, uma educação intencionalmente organizada, a fim de provocar experiências novas e a formação de novos processos psíquicos [...] (Rossato; Constantino; Mello, 2013, p. 740).

Destarte, no processo de alfabetização, cabe ao professor propor situações de ensino que permitam ao aluno se apropriar do conteúdo, no caso o conhecimento da linguagem escrita, de forma que ela mobilize o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, como o pensamento teórico⁶. A aprendizagem conceitual em relação à escrita e o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno “[...] requer que a capacidade de pensar e criar teoricamente estejam em constante movimento no professor [...]” (Zocoler et al., 2024, p. 54). Desse modo, a forma não pode ser concebida como mera técnica ou um receituário, mas como a maneira pela qual o professor propõe as situações de ensino. Trata-se da organização consciente e intencional dos recursos e tarefas de modo que o aluno desenvolva suas funções psíquicas superiores, ou seja, as “[...] capacidades que permitem ao sujeito maior conhecimento e consciência dos fenômenos da realidade” (Zocoler et al., 2024, p. 55).

No desenvolvimento da escrita, Martins, Carvalho e Dangiό (2018) propuseram duas subetapas na transição da escrita pictográfica à escrita simbólica: subetapa pré-gráfica e subetapa simbolismo gráfico, o quais foram discutidos a partir da tríade conteúdo-sujeito-forma para melhor compreensão da alfabetização.

Se o sujeito é o aluno na subetapa pré-gráfica e o objetivo nesta etapa “[...] é a ampliação do domínio lexical da língua corroborando correspondências entre os fonemas e os grafemas, com destaque às suas dimensões morfológicas e semânticas” (Martins; Carvalho; Dangiό, 2018, p. 343), o conteúdo a ser trabalhado pelo professor deve ser o reconhecimento de que cada palavra corresponde a uma representação gráfica e a correspondência de cada som e símbolo gráfico, assim como a identificação e discriminação dos tipos de sons de cada palavra. Como percurso metodológico (forma), o professor deve

[...] extrair o pareamento entre som e letra como unidade de análise da palavra. A palavra deve ser submetida à análise, isto é, deve ser decomposta pelos sons que a compõem, a serem representados por letras em suas formas gráficas correspondentes (Martins; Carvalho; Dangiό, 2018, p. 343).

Quando o sujeito é a criança na subetapa do simbolismo gráfico, o conteúdo é o domínio do sistema simbólico da escrita por meio do domínio do mecanismo

⁶ Cabe destacar que pensamento teórico e pensamento abstrato não são sinônimos. O pensamento abstrato é generalização feita pelos conceitos cotidianos. O pensamento teórico é formado por conceitos mediados, compreendendo a verdadeira natureza (Asbahr, 2017).

acústico, isto é, pela “[...] compreensão do significado das letras e das sílabas tanto na articulação da fala quanto da escrita” (Martins; Carvalho; Dangiό, 2018, p. 344), a fim de ultrapassar a conexão aleatória fonema/grafema da subetapa anterior. Para que haja o domínio pela criança entre som e signo é preciso desenvolver tarefas que mobilizem a criança a realizar o pareamento adequado entre os sons e seus símbolos gráficos, ou seja, a decodificação da relação entre grafema e fonema. Nesse momento da alfabetização, as relações entre grafemas e fonemas se apresentam como figura, sendo que a face semântica se apresenta como fundo.

Haja vista a palavra como unidade mínima de análise no processo de alfabetização, é preciso que o aluno aprenda o conceito de palavra escrita. Para isso, o aluno “[...] precisa ser movido por uma necessidade interna de satisfazer os seus objetivos, que devem estar diretamente relacionados ao conteúdo escolar e os conceitos” (Zocoler et al, 2024, p. 57). Porém, este motivo advém de uma necessidade criada culturalmente. Assim, cabe ao professor, gerar no aluno a necessidade e o motivo da aprendizagem da linguagem escrita ao demonstrar para a criança a importância social e cultural da escrita.

O objetivo do ensino, segundo Zocoler et al. (2024), é promover a aprendizagem conceitual. Compete ao professor encontrar as formas mais adequadas de promover tal aprendizagem. No entanto, para realizar tal tarefa ele necessita entender o que é o conceito. Os autores destacam que o conceito não se trata de mera definição ou repetição verbal memorizada sobre algo, mas engloba a síntese verbal de algo objetivo em suas relações com os fenômenos particulares e singulares da realidade.

[...] o conceito expressar-se na linguagem por meio da síntese verbal, ou seja, por uma definição, ele é, sobretudo, o pensamento acerca de algo objetivo vinculado à experiência humana. Portanto, ele inclui a definição (síntese verbal) e sua vinculação com os fenômenos da realidade (o singular e o particular), que podem ser mais profundamente conhecidos pela sua mediação. A organização do ensino que tem como referência essa compreensão acerca do conceito diferencia-se do ensino que se organiza em torno da definição verbal do conceito e que considera que o estudante se apropriou do conceito quando ele repete a definição apresentada pelo professor ou pelo livro didático (Zocoler et al, 2024, p. 56).

Nesse sentido, organizar o pensamento para viver em sociedade não é apenas “[...] garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar a definição do conceito, mas que o adquira como mediador na sua relação com os fenômenos da realidade.”

(Zocoler et al, 2024, p. 56-57). Para isso, o professor é o principal agente de organização do conhecimento, pois o

[...] estudo dos objetos de conhecimento organizado didaticamente pelo professor tem como finalidade não só a apropriação dos conceitos pelos alunos, mas, também, sua utilização consciente na solução de problemas, nos embates da vida social e cotidiana, na relação com os outros e consigo mesmos. É desse modo que o ensino influencia no desenvolvimento integral da personalidade dos alunos (Freitas, 2016, p. 391).

Não se trata, porém, da aprendizagem de qualquer conceito, mas dos conceitos científicos. Segundo Asbahr (2017), o conceito científico é constituído na escola por um processo intencionalmente planejado, formado por etapas de análise, diferenciando-se dos conceitos espontâneos formados na convivência social com adultos que repassam os ensinamentos historicamente desenvolvidos.

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento. A instrução escolar, a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assume [...] uma importância sem par. [...] o problema do desenvolvimento dos conceitos científicos é um problema de instrução, de aprendizagens que de fato promovam desenvolvimento (Martins, 2011, p 176).

Os conceitos científicos são a ponte para a formação do pensamento teórico, uma das funções psicológicas superiores a serem desenvolvidas por meio da atividade de estudo. Mas como promover tal apropriação conceitual no processo de alfabetização?

Para que isso ocorra, é necessário que o professor mobilize no aluno o motivo para tal aprendizagem, tomando como base a palavra como unidade mínima de análise. Dangió (2017) propõe como forma para o ensino da escrita, desde a educação infantil, a utilização de bons textos, dentre eles, os literários, de modo que o professor planeje o estudo das palavras de acordo com o seu significado e contexto. O uso da literatura infantil no processo de alfabetização é importante porque

[...] as atividades educativas devem ser mediadas por objetivações humanas que despertem a curiosidade e ampliem as esferas de significação, considerando a apropriação do patrimônio produzido pelos seres humanos nos níveis máximos de elaboração (Abrantes, 2011, p. 176).

A utilização da literatura infantil é um elemento chave para a criança entender o conceito de palavra. Isso porque, por meio dela, o professor consegue trabalhar o significado social da escrita e não apenas a grafia pela grafia.

No intuito de contribuir com essa mediação pedagógica, Zocoler et al. (2024), apontam 5 ações didáticas que podem favorecer o processo de formação dos conceitos, sendo elas: 1. A produção do problema para a aprendizagem de determinado conteúdo; 2. O ensino por meio do diálogo entre os alunos; 3. A síntese conceitual por meio da linguagem científica; 4. A apresentação de novas tarefas de aprendizagem que exijam a utilização do conceito estudado; 5. A avaliação mediante o uso do conceito em novos problemas de aprendizagem.

O desenvolvimento do pensamento teórico, como um pensamento fundamentado em um nível mais complexo de compreensão conceitual, mediada por conceitos científicos, é observado quando o aluno internaliza o significado da palavra e transforma o pensamento. Portanto, “[...] é tarefa do ensino conduzir a criança a níveis superiores de abstração e generalização, posto que tais operações lógicas do raciocínio são imprescindíveis para a alfabetização” (Franco; Martins, 2021, p. 158-159).

Esses princípios também regem o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Assim sendo, é papel do professor reconhecer as particularidades e peculiaridades desses estudantes, o que não significa enfocar suas limitações, mas identificar as diferentes formas de aprender e realizar a mediação adequada (Paixão; Oliveira, 2018, p. 88). Uma mediação adequada implica a compreensão de que

Na mediação pedagógica, é o professor quem dirige e organiza esse processo com vistas à aprendizagem de conceitos, pois a criança não precisa aprender o que já é de seu domínio, mas aquilo que não conhece e, para isso, precisa do outro mais experiente, do mais capacitado, daquele que tenha domínio dos conceitos e compreenda o pensamento teórico que os fundamenta (Paixão; Oliveira, 2018, p. 89).

A aprendizagem da escrita mobiliza o desenvolvimento de funções psíquicas mais complexas e promove um salto qualitativo no desenvolvimento, sendo essencial que a escola assuma a tarefa de alfabetizar as pessoas com deficiência (Rossato; Constantino; Mello, 2013). O desenvolvimento da escrita possibilita aprimorar as capacidades de raciocínio lógico, pensamento abstrato e assim estes facilitam a resolução dos problemas do dia a dia. Dessa maneira, o aprendizado da linguagem

escrita pela criança com deficiência intelectual é de extrema importância, requerendo a compreensão de que,

[...] os estudantes com deficiência intelectual também se apropriam da linguagem escrita, entretanto, é fundamental que se realize um investimento pedagógico intenso sobre os estes sujeitos, vislumbrando-se suas possibilidades e não suas fragilidades ou faltas (Paixão; Oliveira, 2018, p. 87).

Independentemente de o sujeito da aprendizagem apresentar deficiência intelectual ou não, o foco deve estar na formação conceitual, ou seja, na apropriação conceitual da palavra escrita para que o processo de alfabetização se efetive. Nesse sentido, além do domínio aspectos relacionados ao desenvolvimento psicomotor, para aprender a escrever, a criança precisa entender as relações grafofônicas - relações fonemas/grafemas e grafemas/fonemas (face fonética). Todavia, é indispensável ultrapassar “[...] um trato meramente associativo entre sons e letras, tal como propalado pelo método fônico” (Franco; Martins, 2021, p. 155). Outrossim, é imprescindível ir além da oralização (como se fala), a criança precisa compreender a face semântica, ou seja, o “[...] conceito, nas relações existentes entre as palavras constitutivas da frase e entres elas no conjunto do texto, conferindo-lhe dado conteúdo ou mensagem” (Franco; Martins, 2021, p. 156).

A aprendizagem da escrita requer que se apresente ao aluno todo os significados possíveis de serem atribuídos as palavras. Por exemplo, a palavra “caro” pode ser usado para designar um objeto de alto valor ou como sinônimo de estimado quando atrelado a uma pessoa. Em suma, a aprendizagem da escrita requer o desenvolvimento precedente de experiências culturais por meio das quais as crianças possam se apropriar dos diferentes significados das palavras

[...] a condição fundamental do ato de escrever está vinculada à capacidade que as crianças tenham ou não de diferenciar as relações entre as palavras e as coisas de seu entorno. Isto significa que o desenvolvimento da escrita abarca o desenvolvimento da criança (deficiente ou não) em sua totalidade, inserindo-a na riqueza do mundo de objetos, de conceitos, das palavras, muito antes de se pensar a escrita propriamente dita (Rossato; Constantino; Mello, 2013, p. 742-745).

A escrita exige a capacidade de pensar. Se a criança não é estimulada a pensar, ela conseqüentemente não desenvolve a abstração e a formação de conceitos. É “[...] a *tensão* entre o concreto e o abstrato que impulsiona as **operações lógicas do raciocínio**” (Martins, 2016 apud Franco; Martins, 2021, p. 160, grifo do

autor) e pode mobilizar, na pessoa com deficiência intelectual, o desenvolvimento do pensamento abstrato requerido para aprendizagem da escrita.

Perante o exposto, qual é a contribuição dos jogos pedagógicos para o processo de alfabetização da pessoa com deficiência intelectual? Com base na tríade descrita – conteúdo, sujeito e forma -, o jogo pedagógico se apresenta como um dos elementos da tríade - a **forma**. No entanto, alguns aspectos precisam ser considerados. Primeiro, não é apenas a disponibilização do jogo ao aluno que o torna pedagógico, mas a sua utilização de forma intencional, planejada, organizada e sistematizada pelo professor (Grillo; Navarro; Prodócimo, 2020).

Ao trabalhar o jogo como forma (percurso metodológico) para a alfabetização, primeiramente é preciso entender que é preciso ter planejamento para que seja pedagógico e tenha função educativa. É possível utilizá-lo como estratégia para ensinar a escrita, compreendida como uma aprendizagem conceitual e científica, bem como avaliar o desenvolvimento do aluno. Para isso, a palavra como conceito tem que ser tomada no jogo como o elemento principal para a criança atribuir significado, de modo que ela compreenda a escrita e perceba que é possível reproduzir a fala por meio de signos.

A linguagem escrita é constituída por signos, os quais só se caracterizam como signos quando atribuem significado a algo. O signo [...] necessita de um ato de produção de significado (significação) para existir e exercer a sua função social. [...]” (Grillo, 2023, p. 321). Assim, o ensino da escrita, por meio de jogos, deve ter significado para o aluno uma vez que a palavra desprovida de significado não cumpre a função social da escrita e, por conseguinte, não mobilizam o aluno para tal aprendizagem.

Segundo, é preciso superar a ênfase dada à técnica na contemporaneidade, que prioriza a forma e os aspectos pragmáticos de forma desvinculado do sujeito que aprende e do conteúdo a ser ensinado. Assim, se organizados a partir da concepção da indissociabilidade entre conteúdo, sujeito e forma, tais jogos, caracterizados por regras explícitas, podem se converter em instrumento para compreensão da face fonética e da face semântica da escrita, a depender do objetivo para o qual foi proposto. Além disso, a exploração de jogos que exigem a execução em grupos pode possibilitar que a aprendizagem seja enriquecida, ao permitir que a criança com deficiência intelectual interaja com os seus pares mais experientes. Também pode possibilitar ao professor compreender em qual nível de aprendizado a criança está, e

assim desenvolver atividades que mobilizem a formação das funções psíquicas superiores. O sucesso ou não do processo ensino e aprendizagem vai depender do bom ensino, ou seja, da mediação docente. Dessa forma,

[...] ao se trabalhar com alunos com deficiência intelectual, é necessário conduzir o ensino de maneira que a leitura e a escrita possam ser entendidas em sua funcionalidade e quanto à sua importância para o processo de desenvolvimento e emancipação humana, não ficando restritas à formalidade escolar. Defendemos, então, que a construção da escrita pela criança se desenvolve em situações de uso real dessa língua, e não por meio do ensino da escrita apenas como habilidade motora (Rossato, Constantino, Mello, 2013, p. 746).

Cabe ao professor selecionar e utilizar jogos pedagógicos que assegurem, de fato, o aprendizado da escrita e não se limite à leitura e à reprodução mecânica (cópia) da grafia das palavras. É indispensável que o jogo mobilize aprendizagens referentes à escrita e amplie as possibilidades de interação social e de apropriação cultural da criança. Tal ampliação é possível, se pela mediação docente, o jogo demandar da criança a tomada de

[...] consciência sobre o seu modo de jogar e, conseqüentemente, [...] autorregular seu comportamento; fornecer modelos de raciocínio; incentivar os sujeitos a imitar as jogadas [...]; ajudar, apoiar na realização de jogadas, dando dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, refletindo com a criança sobre suas estratégias, mostrando outras possibilidades de jogadas; e elogiar as boas jogadas realizadas [...]. (Pinheiro; Damiani; Silva Junior, 2016, p. 257).

No processo de alfabetização, o jogo pedagógico pode ser utilizado para determinados fins, a depender do nível de desenvolvimento do aluno e do objetivo do jogo proposto, como gerar motivos para a aprendizagem da escrita, mobilizar o pensamento da criança em direção à apropriação do conceito da palavra escrita; assegurar a compreensão da indissociabilidade entre a face fonética e a face semântica da palavra ou desenvolver a compreensão de apenas um desses aspectos; dentre outros.

Tendo como intenção a intervenção docente na zona de desenvolvimento iminente da criança com deficiência intelectual, com auxílio dos jogos pedagógicos, pode-se conduzir a criança, por meio da interação com professor e os colegas, à apropriação, de forma lúdica, do conceito de palavra escrita, à compreensão das faces semânticas e fonéticas das palavras e a aprendizagem da escrita alfabética. Como o processo de alfabetização ocorre no momento de transição da idade pré-escolar (brincar de papéis sociais) para a idade escolar (atividade de estudo) a utilização de

um recurso tecnológico que assegure a unidade entre estas duas atividades podem favorecer o processo ensino e aprendizagem, desde que organizado pedagogicamente de forma intencional e consciente.

Nesse sentido, Dangió (2017) afirma que para o professor trabalhar com a tríade conteúdo-sujeito-forma e assegurar que a criança aprenda a escrever, é necessária uma formação sólida do professor alfabetizador, de modo que ele “[...] domine os conteúdos linguísticos (elementos históricos, estruturais e discursivos da língua portuguesa) e didáticos para a *práxis educativa* [...]” (Dangió, 2017, p. 323).

No tocante aos alunos com deficiência intelectual, é fundamental a utilização de procedimentos didático-pedagógicos que permitam a eles a apropriação da escrita. Compreende-se que, se organizados na perspectiva da THC, os jogos pedagógicos de alfabetização, podem ampliar a zona de desenvolvimento iminente dos alunos com deficiência intelectual, favorecer a apropriação da escrita e, por conseguinte, de outras funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, o autocontrole da conduta, a memória lógica, a abstração, dentre outras.

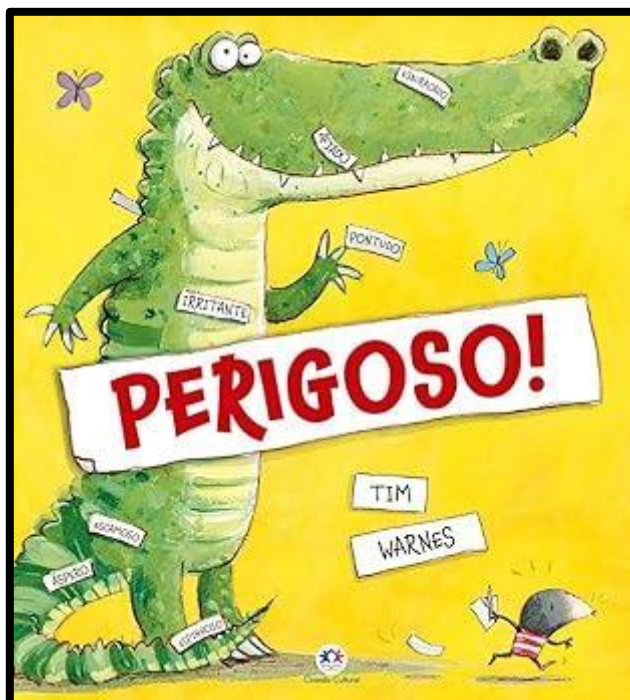
4.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

A partir da fundamentação teórica apresentada até o momento, pretende-se, como produto educacional, elaborar um guia didático com a proposição de jogos de alfabetização, pautados no conteúdo do livro de literatura infantil “Perigosos!”, de Tim Warnes.

Propõe-se, como esboço preliminar, a elaboração do guia didático com a seguinte estrutura:

- ✓ Apresentação
- ✓ Introdução
- ✓ O processo de alfabetização na THC
- ✓ Alfabetização do aluno com deficiência intelectual e a mediação docente
- ✓ O jogo no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual
- ✓ Uma possibilidade de alfabetização por meio da literatura infantil – Perigosos!
- ✓ Considerações finais
- ✓ Referências

Figura 5 - Livro Perigoso!



Fonte: Acervo da autora (2026)

O livro conta história de uma toupeira chamada Bob que adorava etiquetar as coisas, até que um dia ele encontra algo desconhecido para ele – um jacaré – no qual ela coloca várias etiquetas nomeando e qualificando o jacaré, conforme mostra a figura acima. Desse modo, a escolha do livro “Perigoso!” ocorreu por ser uma fonte riquíssima para trabalhar a palavra como unidade mínima de análise, a função social da escrita, a palavra dentro de um contexto e a consciência fonológica de modo indissociado da semântica da palavra.

A proposição é iniciar a leitura e discussão do livro no intuito de assegurar a geração de motivos para o aluno aprender a escrita, ao possibilitar que ele compreenda a função social da palavra escrita, que é a grafia de ideias, por meio de palavras, e não apenas reproduzir códigos. A etiquetas colocadas por Bob nos animais, plantas e outros seres animados e inanimados que encontra no seu caminho mostram que a palavra escrita é diferente do desenho, por ela grafar a ideia das coisas e não a imagem das coisas. Em outras palavras, permite trabalhar a escrita como uma aprendizagem conceitual a partir da palavra como unidade mínima de análise, pautada na indissociabilidade entre a face semântica e a face fonética da palavra.

É a partir do entendimento do significado social da palavra escrita por meio da discussão das etiquetas colocadas por Bob, a toupeira, que se pretende trabalhar a face fonética da palavra, ou seja, aquela que permite ao aluno reconhecer que cada palavra corresponde a uma representação gráfica, assim como auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica, por meio de jogos de alfabetização usando palavras com conceito e significado extraídas do livro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi compreender as contribuições dos jogos pedagógicos para alfabetização da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva da THC. A alfabetização é compreendida como o processo de aprendizagem da escrita, ou seja, de um sistema complexo de signos que tem como função social registrar os conhecimentos historicamente acumulados e auxiliar a memória.

Ao adentrar na idade escolar, aos 6 anos de idade, uma das funções principais da escola é a alfabetização, isto é, promover a aprendizagem da palavra escrita. Pautada na THC, defende-se uma concepção de alfabetização que tome a palavra como unidade mínima de análise e a aprendizagem da escrita como uma aprendizagem conceitual. Por isso, reconhece-se a importância da unidade entre a face semântica e a face fonética da palavra no processo ensino e aprendizagem, de modo a assegurar a apropriação da palavra escrita como uma aprendizagem de conceitos que dão significação ao mundo. Para tanto, destaca-se a centralidade da mediação docente na organização do ensino.

A partir dos estudos da THC, compreendeu-se que essa concepção de alfabetização também deve fundamentar o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual. Isso porque esse aluno deve ser entendido em uma perspectiva qualitativa de deficiência e não apenas quantitativa ou orgânica. Para Vigotski (2022), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não depende apenas das condições biológicas, mas sobretudo da mediação cultural, da apropriação da cultura que se dá por meio do coletivo e das oportunidades sociais de assimilação do conhecimento historicamente acumulados.

Vigotski (2022) critica a segregação das crianças com deficiência intelectual nas escolas especiais, por entender que em contato com crianças com desenvolvimento típico amplia-se as possibilidades de desenvolverem capacidades ainda não formadas; oportunidades reduzidas quando estão reunidas com crianças no mesmo nível de desenvolvimento. A superação de barreiras que limitam o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual

só é possível com a criação de caminhos indiretos para o seu desenvolvimento, que permitam a compensação social das limitações orgânicas.

Nesse sentido, a escola tem o papel de realizar intervenções que possibilitem a criação de caminhos indiretos pautada no conceito de nível desenvolvimento iminente e nas possibilidades do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, de modo que ela se aproprie dos conceitos científicos.

Destarte, no processo de alfabetização, cabe ao professor o domínio científico a respeito da escrita, para que, a partir disso, possa ensiná-la. Independentemente de o aluno apresentar, ou não, deficiência intelectual, o conteúdo deve ter na escrita uma aprendizagem conceitual e não uma técnica, pois escrever é grafar ideias e conceitos. É preciso, nesse contexto, trabalhar a palavra como unidade mínima de análise, considerando o conceito como primordial para a alfabetização.

Para que o aluno com deficiência intelectual, sujeito do processo de ensino e aprendizagem, aproprie-se da escrita como conteúdo da idade escolar, é preciso pensar em formas de ensino que assegure a esse aluno tal apropriação. Formas capazes de dar significado e sentido às tarefas escolares propostas e de gerarem motivos para a aprendizagem da escrita.

Diante do exposto, apregoa-se o uso de jogos pedagógicos no processo de alfabetização, elaborados a partir de um trabalho inicial com a literatura infantil, como forma de geração de motivo para a aprendizagem da escrita e de evidenciar o significado social e o conceito da palavra escrita. Essa compreensão permite a elaboração de jogos que assegurem a unidade entre a face semântica e a face fonética da palavra escrita, dando significado à aprendizagem da escrita. O uso do jogo precisa ser consciente e intencionalmente planejado pelo docente de maneira que supere as práticas correntes pautadas apenas na ludicidade e na execução de tarefas mecânicas e desvinculadas de significado social e de sentido.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia, desenvolvimento humano e educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/41900>. Acesso em: 16 fev. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A atividade de estudo e a formação do pensamento teórico. *In*: ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira **“Por que aprender isso, professora?” Sentido Pessoal e Atividade de Estudo na Psicologia Histórico-Cultural** [online]. São Paulo: UNESP, 2017, p. 57–80.

BAGNO, Marcos. Linguagem. *In*: Glossário Ceale. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. [2025] Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020** - Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Secretária de Atenção Especializada à Saúde; Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde, 2020.

BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 321-341 (Coleção Educação Contemporânea).

CARVALHO, Bruna. **Ensino da Língua Escrita no 1º Ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Cultural**. 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2019.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, Autores Associados, 2018.

FARIA, Káriliny Teixeira; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Atividade de Estudo e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Desenvolvimento em Processo. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranavaí: EduFatecie, 2023. p. 117-137.

FONEMA. **Só Português**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2007-2026. Disponível na Internet em <https://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono1.php/1000>. Acesso em: 10 de jan. 2026

FRANCO, Adriana de Fátima, MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia: Phillos Academy, 2021.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff; MARTINS, Lígia Márcia. O ensino da linguagem escrita no Brasil: entre os limites da precariedade e os desafios da emancipação. **Teoría y Crítica de la Psicología**. v. 21, p. 205-222, 2025.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011

GRILLO, Rogério de Melo; Jogo e educação sob o aporte epistemológico da teoria histórico-cultural. **Revista Contemporânea de Educação**. Santa Catarina – SC, v. 18, n. 43, p. 317-337, 2023.

GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; PRODÓCIMO, Elaine. Jogo, Mediação e Teoria Histórico Cultural. *In*: GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti (org.). **Psicologia** [recurso eletrônico]: desafios, perspectiva e possibilidades. Guarujá, SP: Científica Digital, 2020. p. 15, p. 129-135.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: LEONTIEV, Alex Nikolaevich et al. **Psicologia e**

Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-105.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich. LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora a luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, p.3-13, mar. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2011. 250 f. Tese (Psicologia da Educação) –Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Campus de Bauru), Bauru, SP, 2011.

MARTINS, Lígia Marcia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, maio/ago. 2018.

MARTINS, Lígia Marcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

NAVI, Patrícia Formaggi Cavaleiro et al. Análise do sujeito da aprendizagem para organização do ensino. In: SFORNI, Marta Sueli de Faria et al. (org.). **Elemento para a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural e na didática desenvolvimental.** Itapiranga: Schreien, 2024. p. 37-52.

NORONHA, Adriela Maria; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A Teoria Histórico-Cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023025, p. 1-15, 2023.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva, BUENO, Olga Mara. Deficiência Intelectual Sob a Perspectiva Histórico-Cultural: Algumas Considerações. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 3, p. 16-25, 2021.

OLIVEIRA, Raquel Elisabete de; PASQUALINI, Juliana Campregher. Aportes da psicologia histórico-cultural à teoria e prática da alfabetização: das proposições de Vigotski às pesquisas sobre a Atividade de Estudo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 16, n. 2, p. 155–178, ago. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/61654>. Acesso em: 18 fev. 2025.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.1, p.9-20, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zFvqqr37NkbMgZNGMvRJv4S/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógica. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 86–98, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/710>. Acesso em: 26 out. 2025.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira; DAMIANI, Magda Floriana; SILVA JUNIOR, Bento Selau da. O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores? **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 255-263, 2016.

ROSSATO, Solange Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; MELLO, Suely Amaral. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, dez. 2013.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11-24, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual

disability: an emerging consensus. **Siglo Cero**, Salamanca, v 52, n. 3, p. 20-36, jul./sep., 2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleder Mariano; BELETI JUNIOR, Carlos Roberto. Análise do conteúdo de ensino em seu aspecto lógico-histórico. *In*: SFORNI, Marta Sueli de Faria et al. (org.) **Elementos para a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural e na didática desenvolvimental**. Itapiranga: Schreien, 2024. p. 17-36.

SILVA, Karina Lima da; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Contribuições a formação da atividade de estudo no início do ensino fundamental. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranavaí: EduFatecie, 2023. p. 138-167.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TUNES, E.; PRESTES, Z. R. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1–19, 2022.

VIEIRA, Juliana Piovesan. **A palavra como unidade mínima de análise na alfabetização**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2024. 141 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Desenvolvimento Humano e Processo Educativo) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

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

VIGOTSKI, Lev Seminiovich. A pré-história da fala escrita. *In*: VIGOTSKI, Lev Seminiovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 103-142.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas: **Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Tomo 5.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

WARNES, Tim. **Perigoso!** Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. ***International Classification of Diseases, Eleventh Revision (ICD-11)***. Geneva, 2022.

ZOCOLER, Juliane Cristina et al. Análise da forma de ensino e elaboração de tarefas que mobilizem as funções psíquicas superiores. *In*: SFORNI, Marta Sueli de Faria et al. (org.). **Elemento para a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural e na didática desenvolvimental**. Itapiranga, Schreien, 2024, p. 53-74.