

**LETRAS E CULTURA: potencializando a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual por meio de intervenções sistematizadas**

Elsa Midori Shimazaki<sup>1</sup>  
Marcio Pascoal Cassandre<sup>2</sup>  
Wagner Roberto do Amaral<sup>3</sup>

**Resumo:** Objetivamos discutir, fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o processo de alfabetização em alunos com deficiência intelectual que estudam em uma sala de ensino regular. Efetivamos a pesquisa por meio de estudo bibliográfico e intervenção em uma escola do campo da rede pública do estado do Paraná. Adotamos como procedimento uma intervenção pedagógica com alunos da segunda série do Ensino Fundamental, na qual enfatizamos o trabalho de dois alunos com deficiência intelectual dessa turma. Gravamos, transcrevemos e analisamos as aulas qualitativamente. Como resultados da pesquisa, podemos citar: a) a possibilidade de compensação cultural em pessoas com deficiência intelectual por meio de intervenção sistematizada; b) o estudo de pessoas com e sem deficiência na mesma turma favorece a aprendizagem se bem conduzido; e c) é possível alfabetizar alunos utilizando a mediação por meio de artefatos concretos. Os resultados mostram que há necessidade de outras pesquisas que demonstrem a capacidade de as pessoas com deficiência intelectual se apropriar da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Histórico-Cultural. Deficiência intelectual. Ensino e aprendizagem.

**LANGUAGE AND CULTURE: empowering literacy in individuals with intellectual disabilities through structured interventions**

**Abstract:** We aim to discuss, based on the assumptions of Cultural-Historical Theory, the process of literacy in students with intellectual disabilities who study in a regular classroom. We conducted the research through a bibliographic study and intervention in a public school in the state of Paraná, Brazil. We adopted a pedagogical intervention with students in the second grade of Elementary Education, focusing on the work of two students with intellectual disabilities in this class. The classes were recorded, transcribed, and qualitatively analyzed. As research results, we can mention a) the possibility of cultural compensation in people with intellectual disabilities through systematic intervention; b) the study of people with and without disabilities in the same class favors learning if well conducted; and c) it is possible to teach students using mediation through concrete artifacts. The results show the need for further research demonstrating the ability of people with intellectual disabilities to appropriate reading and writing.

**Keywords:** Literacy. Historical-Cultural. Intellectual disability. Teaching and learning.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora associada aposentada da Universidade Estadual de Maringá. Membro dos grupos de pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED), Ensino e Inclusão de Pessoas com Deficiência e Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar e Interação e Escrita Email de contato: emshimazaki@uem.br

<sup>2</sup> Doutor em Administração pela Universidade Positivo. Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá. Professor associado da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) MEDIATA – Metodologias Intervencionistas e Aprendizagem Trans/formativa. Email de contato: mpcassandre@uem.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor associado na Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação Superior para Povos Indígenas no Brasil e na América Latina. E-mail de contato: wamaral@uel.br

## **LENGUAJE Y CULTURA: impulsando la alfabetización de personas con discapacidad intelectual a través de intervenciones sistemáticas**

**Resumen:** Objetivamos discutir el proceso de alfabetización y letramiento en alumnos que estudian en una sala de enseñanza regular. Fundamentados en los presupuestos histórico-cultural, efectivamos la investigación en una escuela de campo de la red municipal estado de Paraná. Adoptamos como procedimiento una intervención pedagógica con alumnos de tercera serie de la enseñanza fundamental em que enfatizamos el trabajo de alumnos con deficiencia intelectual. Las clases fueron grabadas, transcritas y analizadas cualitativamente. Como resultados de la investigación, podemos citar: a) la posibilidad de compensación cultural em personas con deficiencia intelectual por medio de intervención sistematizada; b) el estudio de personas con y sin deficiencia en el mismo grupo favorece el aprendizaje, si bien conducido; c) la posibilidad de alfabetizar y letrar alumnos utilizando mediaciones por medio de artefactos concretos. Los resultados apuntan que hay necesidad de otras investigaciones en el área de la educación especial, una vez que en las escuelas las personas con deficiencias aún no son vistas como capaces de aprender y compensar esa falta.

**Palabras-clave:** Histórico-cultural. Enseñanza y aprendizaje. Defectología

### **Introdução**

O presente artigo é parte do projeto de pesquisa fundamentado no pressuposto histórico-cultural que visa a estudar, em diferentes contextos e pessoas, a aquisição, a sistematização, a apropriação, o desenvolvimento e o uso da linguagem. Neste estudo, objetivamos discutir especificamente o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual que estudam em uma escola do campo, em sala de ensino regular, na região nordeste do Paraná.

A alfabetização no Brasil ainda se constitui como um problema. Essa assertiva se baseia: i) nos dados do censo de 2022 (Brasil, 2022), os quais apontam que aproximadamente 9,6 milhões de pessoas com 15 anos de idade ou mais não sabem ler e escrever, sendo consideradas analfabetas; ii) nos resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil (Brasil, 2023), os quais mostram que, em 2021, 56,4% dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental não estavam alfabetizados; iii) na pesquisa que aponta que no Brasil, em 2018, havia 14,5 milhões de analfabetos funcionais a menos do que teria se essa redução não houvesse ocorrido (Fundação Montenegro, 2018). Destacamos que a proporção de alfabetizados em nível proficiente permanece estagnada desde o início da série histórica, em torno de 12%. Ou seja, estão nesse patamar apenas cerca de 17,4 milhões dos 144,7 milhões de brasileiros entre 15 e 64 anos; e iv) em pesquisas como as de (Machado, 2017; Dalago, 2022), dentre outras, que mostram a não apropriação da leitura e escrita por alunos que estudam nos Ensinos Fundamental e Médio.

Buscamos pesquisas disponíveis nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), no período de 2013 a 2017, e verificamos a escassez de estudos que tematizam a alfabetização das pessoas público-alvo da educação especial – PAEE, isto é, as pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2015). As pesquisas encontradas mostram que a apropriação dos conteúdos escolares pelo PAEE ainda não tem sido efetivada de forma esperada ao terem como parâmetro os documentos oficiais (Brasil, 1997; Brasil, 2018).

No caso desta pesquisa, observamos que a situação se agrava com pessoas com deficiência intelectual. Estudos de (Auada; Shimazaki; Menegassi, 2017; Machado 2017, Dalago, 2022; Guidi, 2022) constataram que alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, apesar de terem passado anos a fio nas escolas, não estavam alfabetizados e mesmo assim haviam sido aprovados. Entendemos que por meio das intervenções em leitura e escrita apoiadas em diferentes gêneros textuais, tais pessoas aprenderão a ler e escrever e elaborarão as habilidades necessárias à participação social. Auada; Shimazaki; Menegassi (2017) afirmam ser necessário buscar formas de ensinar para que todos se apropriem do conteúdo escolar, no caso da leitura e escrita.

Diante dessas ponderações, surgiu a problemática: Como a pessoa com deficiência intelectual, que estuda em sala de ensino regular, pode ser alfabetizada? Para responder a essa questão, nosso objetivo é discutir, alicerçados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o processo de alfabetização em alunos com deficiência intelectual que estudam em sala de ensino regular. E para atingir esse objetivo, versamos sobre estudos da Teoria Histórico-Cultural e alfabetização, deficiência intelectual e o trabalho de intervenção por nós realizado.

### **Educação e alfabetização**

A escola é uma das instituições cuja preocupação principal é fazer com que todos que nela adentram se apropriem do conteúdo escolar desenvolvido pela ciência, a principal função da educação formal. Respaldados em Vygotsky (2001), afirmamos que a apropriação se efetiva pela educação, uma influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes no processo de crescimento natural do organismo. Para este autor, a educação

intervém nesse processo e o orientam, o qual se efetiva com a ajuda de artefatos mediadores, signos e instrumentos socialmente elaborados que os professores utilizam para efetivar suas práticas pedagógicas.

Na efetivação do processo de alfabetização, os signos são as palavras escritas e faladas, a língua brasileira de sinais, os desenhos, os ícones, pois por meio do signo representamos o objeto ausente. Os instrumentos são objetos sociais “[...] produto da prática social, de uma experiência social de trabalho” (Leontiev, 2005, p. 83).

O conhecimento cientificamente elaborado é um dos meios para a cidadania e é direito de todos. Segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica, e por meio da linguagem, possibilita ao homem assimilar as experiências elaboradas ao longo dos anos, o conhecimento conquistado pelo trabalho de muitas gerações.

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila a experiência humana social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alçar-se mediante uma interação direta com o meio ambiente (Luria, 2005, p. 110).

A formação e o desenvolvimento das funções e faculdades específicas superiores ocorrem sob a forma de apropriação do conteúdo da experiência humana, a qual passa a outra(s) pessoa(s) e é produto das atividades humanas ou das categorias conceituais sob a forma verbal. O aprendizado é necessário para o desenvolvimento das funções organizadas e é de natureza cultural específica.

Para que a aprendizagem da leitura e escrita ocorra, é necessário que haja intencionalidade. Luria (1988) e Vygotsky (1997) demonstraram que a escrita passa por fases antes de atingir sua forma simbólica. Os autores consideram como a fase da escrita o momento em que a pessoa faz rabiscos que não têm relação com aquilo que lhe é proposto escrever. Afirmam que o desenho aparece quando a linguagem falada alcançou progresso e quando o alfabetizando percebe a dificuldade em desenhar as palavras e compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa.

Vygotsky; Luria (1996) enunciam que do mesmo modo que aprendemos a falar, aprendemos a ler e a escrever, e para termos a compreensão interna da língua escrita, é preciso organizar um plano. Assim, ao se expressar pelo desenho, a criança pode chegar a perceber, em

dado momento, que esse não lhe é suficiente.

Conforme Luria (1988), no processo de alfabetização o desenho começa a ser usado quando a linguagem falada progrediu. O autor declara que, mesmo diante do objeto a criança desenha utilizando a memória porque já o conhece. Esta, em interação com o adulto, começa a perceber que os traços podem representar ou significar algo, apesar de ainda não perceber tais traços como um símbolo que ajuda a lembrar o objeto desenhado. Desse modo, os desenhos vão se tornando língua escrita real, por meio dos quais a representação das relações e significados individuais vão se convertendo em sinais simbólicos abstratos. O desenho acompanha a fala, e essa permeia o desenho, sendo, para este autor, um processo decisivo e essencial para o desenvolvimento da escrita e para a alfabetização propriamente dita.

O conceito de alfabetização revela os pressupostos teóricos e metodológicos de quem os elabora. Ferreiro; Palácios (1986) referem-se à aquisição da leitura e escrita como a construção do sistema alfabético. Freire; Macedo (1992) entendem a alfabetização como a aquisição da língua escrita e que deve estar concomitante com a visão crítica da realidade. Quando se trata de adultos, enunciam que a alfabetização auxilia na tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Com a escrita, o indivíduo exerce a cidadania.

Soares (2016) estabelece diferença entre saber ler e escrever e a sua prática social, pois um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. A autora assinala que o indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica-as e “responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2016, p. 40).

A alfabetização da pessoa com deficiência intelectual deve ser ensinada de forma contextualizada, articulando o ensino da oralidade, leitura e escrita ao uso de diferentes gêneros textuais, experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas, sempre no sentido de abstrair o conhecimento.

### **Deficiência intelectual e alfabetização**

Ao trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual, Vygotsky (1997) criticou a pedagogia da reabilitação que apresenta informação primária sobre a causa da deficiência intelectual e que levou a escola a traçar metas negativas, dificultando a passagem da criança para a escola regular. Tal pedagogia eliminava as pessoas com dificuldade de aprendizagem,

pois centrava-se na incapacidade e não em suas forças e na possibilidade de desenvolver as funções superiores diante de uma intervenção pedagógica diferenciada e adequada. Para este pesquisador, a deficiência intelectual poderia ser compensada com o auxílio de métodos e técnicas especiais, adaptados às habilidades de sua condição peculiar de maneira que a pessoa aprendesse as mesmas coisas ensinadas aos demais aprendizes, no mesmo espaço físico.

Vygotsky (1981) criticou o ensino oferecido às pessoas com deficiência intelectual que se baseia somente no concreto, porque pode eliminar a abstração. Em sua perspectiva, a educação dessa maneira falha, pois

[...] a criança retardada, quando deixada por si mesma, não atingirá formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1981, p. 34).

Nessa direção, Vygotsky (2007) enuncia ser possível utilizar o concreto como um ponto de apoio necessário e inevitável ao desenvolvimento do pensamento abstrato. A educação escolar precisa ajudar os alunos a desenvolver ideias associativas com abstração, signos e a construção do pensamento. Na acepção do autor, o melhor encaminhamento pedagógico é aquele que desenvolve, por meio do pensar, a abstração e a generalização. Dessa maneira, a escola compensará a deficiência.

A compensação, segundo Vygotsky (1997), é a base psicológica para a teoria e a prática da educação junto aos casos de deficiência de audição, visão e outras. Reconhece que uma deficiência não é apenas uma falta ou fraqueza, mas também uma fonte de força e tem implicações positivas. Acresce que os psicólogos e os educadores sabem disso há muito tempo, mas só agora a lei estava sendo formulada com precisão.

No espaço escolar, via trabalho interativo, ocorre o desenvolvimento cultural, “a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência” (Vygotsky, 1997, p. 152). Vygotsky; Luria (1996) observaram, mediante experimentos, que as crianças conhecidas como normais utilizam de forma racional as funções naturais, e à medida que se desenvolvem, somam mais dispositivos culturais para as ações mentais; as crianças com deficiência intelectual possuem as mesmas funções, todavia, não sabem utilizá-las sem ajuda. Uma criança com deficiência intelectual deixada por si mesma terá maiores dificuldades, porque não conseguirá desenvolver

as funções psicológicas superiores. Portanto, a educação deve ser no sentido de ajudar para que se efetive o processo de aprendizagem e seu desenvolvimento.

O processo de alfabetização oferecido às pessoas com deficiência intelectual deve ser organizado de forma que se torne necessária para a vida. Nesse sentido, tão importante quanto o ato de ler e escrever deve ser o uso social dessas habilidades. Por essa razão, enfatizamos a necessidade de se criarem situações de ensino e aprendizagem por intermédio das quais as pessoas com deficiência intelectual elaborem práticas sociais de uso da escrita.

## Método

Esta pesquisa se caracteriza como de intervenção. Damiani (2012) frisa ser um termo utilizado pela Medicina e Psicologia, e cada vez mais utilizado por pesquisadores que fundamentam seus estudos na Teoria Histórico-Cultural. Freitas (2010) afirma que, apesar de nos escritos de Vygotsky não ter sido utilizada a expressão “intervenção”, entende que a pesquisa baseada nas ideias deste pesquisador pode ser assim considerada. Em suas palavras.

As intervenções que realizamos podem ser vistas como um passo no processo de ascensão do abstrato ao concreto: elas representam o momento de aplicação das abstrações teóricas (no caso, as ideias de Vygotsky sobre ensino/aprendizagem) para entender a realidade concreta (problemas de ensino e aprendizagem a serem sanados), testando sua pertinência e posteriormente produzindo um concreto pensado (entendimento do processo de ensino inovador e suas possibilidades), teorizado (Damiani, 2012, p. 7).

Neste estudo, analisamos os dados coletados em sessões de observação e intervenção fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, que destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento humano. As experiências sociais e históricas são resultados das vivências do sujeito no contexto em que está inserido, constituem sua subjetividade e o desenvolvem como ser humano, e o levam a se apropriar de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

Na realização da pesquisa de campo, alicerçamos o trabalho em pressupostos teóricos e estabelecemos uma interação direta com as pessoas pesquisadas, analisamos e exercemos a ação pedagógica para concretizar o objetivo ora proposto. Atuar como professor nas intervenções possibilita o processo de ensino e aprendizagem via agir profissionalmente em sala de aula. Em um segundo momento, propicia-nos ministrar a prática de educadores ao levarmos essa proposta a outras instituições que trabalham com alunos com deficiência no ensino regular.

## Local da pesquisa

Realizamos a coleta de dados em escola pública, situada em um assentamento de sem terras que possuía, à época dessa coleta, 259 alunos matriculados, divididos nos períodos matutino e vespertino. A escola situa-se no interior do estado do Paraná e atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Entre esses alunos, à época da pesquisa, 23 eram diagnosticados como público-alvo da Educação Especial, sendo 12 classificados com deficiência intelectual, os quais estudavam em turmas de ensino regular e em período contrário, na sala de recursos multifuncional. Empreendemos a pesquisa nessa escola porque aceitou nosso estudo com observação e intervenção, além de que um dos pesquisadores, em um dos projetos executados anteriormente, verificou a necessidade de se discutir o tema com maior profundidade.

## Participantes da pesquisa

Na seleção dos participantes da pesquisa, adotamos como critérios: possuir diagnóstico de deficiência intelectual; estar matriculado na escola onde efetivamos a pesquisa; o responsável ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido e o participante assinado o termo de assentimento; e estar em processo de alfabetização. Participaram efetivamente desta pesquisa duas pessoas que atenderam aos critérios estabelecidos, ambas do sexo masculino, que frequentavam o segundo ano do Ensino Fundamental, aqui denominadas pelos nomes fictícios de Beto e Edi.

O participante Beto tinha, no início da pesquisa, 12 anos de idade, segundo a ficha escolar encontrada na pasta, e a causa de sua deficiência era desconhecida. Beto falava com propriedade sobre o assentamento sem terras e sobre a sua participação como sem terrinha, movimento dentro do assentamento destinado às crianças e aos adolescentes que lutam pela reforma agrária. Dizia que tinha receio de perder as terras conquistadas, mas “que lutaria sempre pela reforma agrária”. Quanto à alfabetização, escrevia seu nome e sabia identificar as letras do alfabeto que compunham seu nome, identificava-o, mas não conseguia escrever palavras e frases.

O participante Edi tinha, no início da pesquisa, 9 anos de idade. Tem síndrome de Down, e segundo a família, só ficaram sabendo quando começou a frequentar a escola, aos 4 anos de

idade. Edi participava das reuniões dos grupos sem terrinhas e dos ensinamentos da Igreja Católica. Quanto à alfabetização, identificava a primeira letra do seu nome e as vogais “a”, “e”, “o” escritas em letra maiúscula.

### **Procedimentos de coleta de registros e análises**

Inicialmente, apresentamos o projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação da região e à gestão da escola, que aprovaram e indicaram a turma em que poderíamos desenvolver o estudo. O segundo ano do Ensino Fundamental foi a turma indicada, pois nela estudavam os dois alunos diagnosticados com deficiência intelectual, junto aos outros 17 alunos. A professora da turma era licenciada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e moradora do assentamento.

Após as autorizações, convidamos os responsáveis por Beto e Edi a comparecerem à escola para a apresentação do projeto e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Após a assinatura dos responsáveis, chamamos os participantes, explicamos como seria a pesquisa e indagamos se desejavam participar. Ambos responderam que sim, e Beto copiou o nome de um papel no lugar da assinatura e Edi escreveu a letra “a” duas vezes. Quando indagamos por que gostaria de participar, Beto respondeu que desejava aprender a ler, pois *“uma pessoa sem leitura é enganada”*. Edi disse que queria participar e que não queria só copiar, *“queria aprender de verdade”*. Quando inquiremos o motivo de sua participação nas intervenções, respondeu: *“porque eu quero ficar inteligente”*. Tais falas demonstraram que ambos desejavam aprender a ler e escrever e reconheciam a função social desse processo. Inferimos que Beto e Edi conhecem a discriminação pela qual passa quem não sabe ler e entender e a função social da leitura e escrita.

Depois dessa etapa, observamos a sala de aula, como relatamos a seguir.

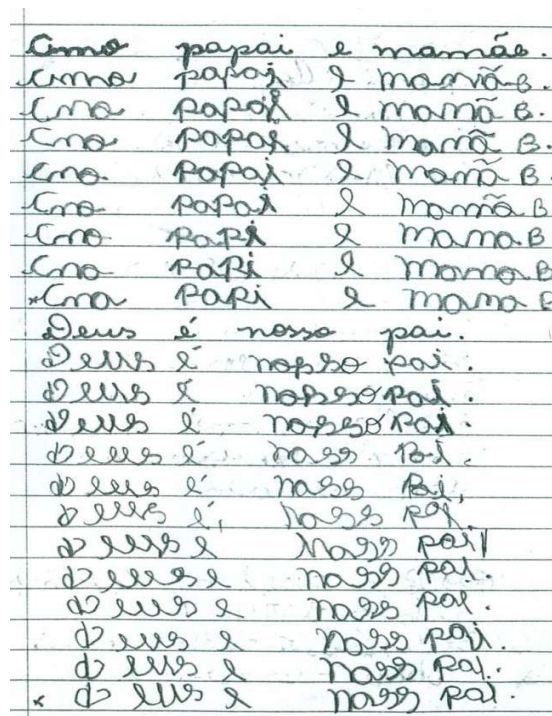
### **Observação**

Observamos a sala de aula por quatro dias, totalizando oito horas. Ao verificarmos o caderno de Edi, percebemos a razão de ele não querer somente copiar. O caderno tinha várias tarefas, como reproduzimos na Figura 1.

Entendemos que a escrita se desenvolve não como hábito de mãos e dedos, mas como

uma forma nova e complexa de linguagem (Luria, 1988). Desse modo, tarefas como a da Figura 1 não possibilitam a aprendizagem e a apropriação da leitura e escrita.

**Figura 1:** Escrita no caderno de Edi



**Fonte:** Acervo dos autores.

Observamos ainda que a professora planejava e ensinava seus alunos com autoridade e respeito. Atendia de maneira individualizada os alunos que apresentavam dificuldades: além dos participantes da pesquisa, havia outros que não aprendiam da forma esperada. Beto solicitou ajuda à professora, interagiu com os colegas da turma, auxiliou os colegas mais novos e tentou realizar todas as tarefas solicitadas. Edi levantou do lugar e caminhou na sala sem necessidade, tirou o material da mochila e a arrumou várias vezes durante a aula, saiu da sala e correu no pátio no período de aula, falava muito, mas não apresentava nenhuma característica negativa como desrespeito. Quando a professora chamava sua atenção, abaixava a cabeça e sentava.

A professora da sala confessou que não sabia como trabalhar com Edi, por isso passava atividades de cópia, pois assim ele não atrapalhava a turma e nem o andamento da escola. Ela se queixou de que no período da formação inicial não teve nenhuma informação acerca da Educação

Especial. Acreditamos que a situação de Edi e da professora se repete em vários lugares, e afirmamos que a formação inicial precisa ser revista e pesquisada. Tal constatação foi feita por Molina (2021) ao estudar o rol de disciplinas que compõem o curso de licenciatura em Pedagogia: constatou que há somente uma, com 60 horas, que tematiza, especificamente, o PAEE.

Após a observação, realizamos a intervenção, como descrevemos na sequência.

### **A intervenção**

Realizamos as intervenções em seis blocos, totalizando 38 encontros de duas horas. Apresentamos o trabalho elaborado por meio do gênero textual receita culinária, em que predomina o aspecto tipológico de descrever ações e tem como estrutura ingredientes, modo de fazer, tempo de preparo, calorias e rendimento.

Iniciamos a intervenção informando aos alunos que a receita culinária é um gênero muito antigo, nas modalidades oral ou escrita, que passa de geração a geração; de amiga para amiga e quase sempre tem um segredinho de família. Muitas receitas são memorizadas por quem as faz e passadas adiante, de forma oral.

Perguntamos aos alunos sobre sua comida preferida, qual prato consideram gostoso e se a família usa receitas. Edi respondeu que ajudava a mãe a fazer bolo porque é o que mais gostava de comer, enquanto Beto disse que a mãe possui um caderno de receitas e gostava de comer doce de leite. Quando Beto falou do caderno de receitas, indagamos onde mais podiam encontrar receitas e, com a nossa ajuda e a dos demais alunos, citaram: embalagem de açúcar e outros produtos, rótulos, livros e internet. Verificamos que tanto Beto quanto Edi conheciam diferentes suportes textuais que possivelmente aprenderam nas diferentes interações que tiveram.

Escolhemos, com a ajuda dos participantes, a receita de salada de frutas, que ora reproduzimos.

**Figura 2:** Salada de Frutas

**SALADA DE FRUTAS**

**INGREDIENTES:**

1 MAÇÃ  
2 BANANAS  
1 MANGA  
1 GOIABA  
2 PEDAÇOS DE MAMÃO  
2 LARANJAS  
1 LIMÃO  
2 COLHERES DE SOPA DE AÇÚCAR  
1 XÍCARA DE CHÁ DE ÁGUA.

**MODO DE PREPARO:**

- LAVE BEM AS FRUTAS.
- DESCASQUE AS BANANAS, AS LARANJAS E O MAMÃO
- PIQUE AS FRUTAS, MENOS O LIMÃO.
- COLOQUE NUMA VASILHA
- ADICIONE O SUCO DO LIMÃO, O AÇÚCAR E A ÁGUA.
- MEXA COM CUIDADO
- LEVE À GELADEIRA POR 30 MINUTOS.

CALORIAS: 60 POR PORÇÃO DE UMA XÍCARA DE CHÁ.

**Fonte:** Acervo dos autores.

Levamos o texto à sala de aula e antes da leitura, inquiremos os alunos se sabiam se realmente era a receita de salada de frutas; como faz a receita; o que utilizam para fazê-la. Beto e Edi responderam que era a receita de salada de frutas, porque lembravam que haviam escolhido essa receita.

Durante a leitura, apresentamos o texto, mostrando sua composição; os ingredientes; as formas de medida; o modo de fazer e os nomes das frutas. Os alunos se mostraram interessados e Edi pediu para escrever a receita, pois pediria à família que a fizesse.

Perguntamos aos alunos o que utilizavam para descascar, o que significava adicionar, calorias e vasilha. Beto respondeu que usava a faca para descascar e que calorias eram “*o que faz engordar*”. A fala de Beto demonstrou conhecimento do dia a dia que os alunos trazem para a escola, fruto da vivência diária e conhecimento popular. Já Edi nos perguntou como se fazia “*sopa de açúcar*”. Ele compreendia o texto de forma literal por não ter conhecimento de

mundo para entender a linguagem que estava sendo utilizada. Perguntamos aos demais alunos da turma o que significava a expressão e um dos alunos explicou: “... a gente pega a colher de tomar sopa e mede o açúcar. Você não sabe que tem colher de café, chá e sopa?”.

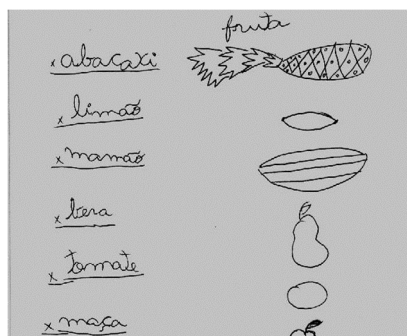
Explanamos que, por uma questão de praticidade, usam-se medidas não convencionais nas receitas e foi possível constatar que, por meio do conflito, os sujeitos estavam construindo o conhecimento de maneira partilhada. Beto lembrou que se usam xícaras e copos como instrumentos de medida. Alertamos que são utilizadas unidades de medida convencionais como as de capacidade e massa. Edi lembrou que tem 48 quilos. Concluímos que os sujeitos efetivamente compreenderam o objetivo do exercício, e consideramos que a linguagem desempenha papel instrumental importante porque proporciona condições de interação do homem em suas ações com o meio social e ajuda a desenvolver as FPS (Funções Psicológicas Superiores). Tais processos precisam ser desenvolvidos nesses sujeitos, de modo que lhes proporcionem condições de abstração e generalização (Vygotsky, 2007).

Entregamos aos alunos a receita impressa, fizemos a leitura coletiva e solicitamos que circulassem os nomes dos ingredientes. Beto e Edi precisaram de nossa ajuda. Em seguida, escrevemos os nomes dos ingredientes no quadro de giz. Pedimos que os alunos circulassem as vogais com cores diferentes, pintassem as letras que tinham em seus nomes, copiassem a palavra SALADA e desenhassem os ingredientes em frente ao nome.

Beto conhecia as cores e as usou para pintar as letras, mas tivemos que escrever as letras do nome para que buscasse nas palavras do texto; copiou a palavra solicitada e a leu. Ele estava em fase de alfabetização e, para consolidar, precisava da ajuda de outra pessoa.

Os desenhos de Beto demonstraram traços bem definidos; fez a distribuição do espaço. Inferimos que ele possui percepção e atenção desenvolvidas. Desenhou as frutas e solicitou ajuda para escrever as palavras, pois desejou copiá-las. De acordo com Vygotsky (2007), os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam objetos, e, a partir do desenho, a criança percebe que, além de desenhar objetos, pode também desenhar a fala. Na Figura 3, ilustramos a escrita de Beto.

**Figura 3:** Escrita de Beto



**Fonte:** Acervo dos autores.

No encontro seguinte, Edi revelou que esperou por nós e mostrou uma receita que havia trazido, recortada da embalagem de farinha de trigo. Disse que chegou cedo porque queria encontrar conosco e pedir para executar a receita que havia trazido. Explicamos que naquele dia não era possível, porque não havíamos planejado. Acreditamos que, possivelmente durante o tempo em que esses alunos frequentaram a escola, quase não lhes foram ofertadas atividades com as quais se identificassem e que fossem prazerosas. Solicitamos que lessem e explicassem os procedimentos para a sua execução. Os estudantes leram a receita, no entanto, diante dos ingredientes e dos recipientes, não sabiam o que fazer. Julgamos que esse fato se deveu à falta de conhecimento não só linguístico, como também extralinguístico do mundo, à ausência de vivência concreta e de participação em atividades familiares como a culinária.

Retomamos as atividades de escrita por meio da receita de salada de frutas. Solicitamos que os alunos destacassem no texto as palavras que começavam com a mesma letra (maçã, mamão, manga) e que contassem o número de letras, dissessem as letras iniciais e finais, as letras repetidas, as letras que compõem a escrita dos nomes das frutas; que pintassem as vogais; que verificassem na lista de frutas se havia alguma com as iniciais do nome da criança, da mãe, da avó, do avô, do pai, da irmã, do irmão ou da amiga; que circulassem com lápis de cor marrom o nome da fruta que mais gostam. Beto e Edi tiveram dificuldade em entender o processo de elaboração da salada de frutas, e os auxiliamos em todo o processo. Beto fez as atividades com a nossa ajuda e expressou: “*Professora, assim eu vou aprender a ler e escrever.*” Ele leu os nomes das frutas com ajuda dos desenhos e reconheceu as letras dos nossos nomes nas frutas.

Edi mostrou as frutas que desenhou e falou os nomes. Buscamos valorizar a oralidade,

pois a fala da criança torna-se tão importante quanto a ação para atingir um objetivo, e esta precisa ser mediada no contexto cultural, como pontua Vygotsky (2007). A oralidade no processo de alfabetização precisa ser trabalhada para que o aluno possa expressar suas ideias, desenvolver a imaginação e o interesse pela leitura e escrita, que lhe proporcionam desenvolvimento e aprendizagem.

Solicitamos que os alunos dissessem as palavras mamão e limão. Explicamos que “*Elas terminam igual. Isso se chama rima. Quais as outras rimas que vocês conhecem?*” Pedimos outras rimas que eles conheciam. Beto citou as palavras não, mão, irmão, e Edi não soube dizer nenhuma palavra.

Mostramos as palavras manga e maçã e alertamos que começam com o mesmo som. Indagamos se se lembrava de mais alguma coisa que começava com M: manga, maçã, mamão, macaco, melado etc. Edi repetiu as palavras macaco e melado e falou que seu nome começava com a letra M. Beto citou várias palavras. Solicitamos essa tarefa como forma de oferecer atividades mais diversificadas aos alunos a fim de distanciá-los do caráter mecânico da linguagem escrita a que Edi era exposto. Elaboramos um caça-palavras e solicitamos que procurassem nomes de frutas. Dos sete nomes de frutas que colocamos, Beto localizou cinco e, com cada palavra que encontrava, ficava feliz e nos chamava para mostrar. Verificamos que ele reconhecia a primeira letra das palavras e procurava. Em outro momento, pegou a folha onde estavam os nomes das frutas com os desenhos, comparou e encontrou os nomes das frutas. Edi encontrou as palavras com a nossa ajuda e solicitou que o deixássemos copiar; escreveu com dificuldade e queria copiar a mesma palavra várias vezes. Vygotsky (2007, p. 125) assinala: “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Destacamos que é um desafio preparar e organizar situações de aprendizagem nas quais a criança possa dominar a tecnologia da escrita com compreensão e sentido.

Na próxima atividade, discutimos a origem dos ingredientes. Os alunos responderam que as frutas banana, manga, goiaba, mamão, laranja e limão vêm do próprio assentamento e a maçã do supermercado, assim como o açúcar. Insistimos para refletirem sobre o processo de trabalho de cada ingrediente e as várias etapas de transformação do açúcar. Edi relatou que o pai plantara manga e laranja, e Beto revelou que no assentamento quase não se plantavam frutas, porque “*nasceu sozinho*”, mas alertou que as frutas não são produzidas na mesma época do

ano, por isso é difícil fazer uma salada de frutas. A fala de Beto apresentou estrutura correta, organização temporal e conhecimento extralinguístico.

Solicitamos que os alunos escrevessem “*de onde vinham as frutas*”. Beto escreveu que “*vem do pé: coe (colhe), decaca (descasca) e come*”. Ele escrevia o texto, corrigia, apagava, solicitava ajuda e reescrevia. Durante a elaboração, perguntava a letra correta, tentava ler e escrevia novamente. Quando entregou o texto, disse que poderíamos atribuir nota zero e se mostrou preocupado com a avaliação. Explicamos que não era nossa intenção atribuir notas; o objetivo era verificar se eles haviam entendido e como escreviam. A produção escrita revelou que Beto escrevia com lógica, apresentava conhecimento extralinguístico. Edi desenhou a goiabeira, escreveu as letras G e A, e a mangueira, e escreveu a letra M. Essa atividade nos levou a aferir que os sujeitos apresentavam um nível de compreensão no processo de alfabetização. Assim, compreendemos que as pessoas com deficiência intelectual se apropriam do aprendizado de uma maneira diferenciada (Vygotsky, 2007).

As condições de apropriação da linguagem escrita, da leitura e do desenvolvimento da oralidade, bem como a compreensão quanto à sua utilização social expressam o pensamento (Vygotsky, 2009).

Os alunos propuseram a execução da receita: concordamos e nos comprometemos a levar as frutas no próximo encontro. Beto informou que traria o açúcar, outro aluno da turma trouxe a laranja e o limão. Levamos os demais ingredientes e utilizamos a cozinha da escola para executar a receita. Os alunos demonstraram entusiasmo em realizá-la, por ser algo comum ao domínio em seu cotidiano. Para Freire; Macedo (1992, p. 35), no trabalho educativo, “O sujeito não deve ser simples espectador”; dessa forma, quanto mais significativo o conteúdo e mais participante do processo o aluno estiver, maior é seu aprendizado; por isso, buscamos envolver os participantes.

Na execução da receita, solicitamos que os alunos colocassem luvas, máscaras e touca, e eles riram, mas explicamos a necessidade dos cuidados e concordaram e não os tiraram durante a atividade. Pedimos que separassem os produtos, lessem a receita digitada e, em conjunto, a executassem. Os alunos leram, lembraram-se dos cuidados pessoais para manipular os alimentos e efetivaram a atividade. Durante a efetivação da receita, Beto e outro aluno da turma organizaram os materiais. Nessa atividade, Beto lia parte dela de forma memorizada. Os

sujeitos tinham aprendido, porque tinham sido ensinados. A escrita deve ser construída acoplada ao brinquedo infantil. O escrever pode ser “cultivado” e não ser “imposto”.

Beto e Edi apresentaram um pouco de dificuldade pelo seu nível de desenvolvimento; no entanto, compreenderam a orientação da atividade e percebemos que há um desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1997) neles, isto é, conseguem fazer as atividades a partir do que já aprenderam e avançar dentro das possibilidades que lhes são próprias.

Ressaltamos que é um desafio preparar e organizar situações de aprendizagem nas quais a criança possa dominar a tecnologia da escrita com compreensão e sentido.

Essa foi a última atividade do bloco de receitas. O trabalho com o gênero textual receita propiciou aprendizagem de maneira interativa e descontraída, visto que abordou conhecimentos anteriores e comuns aos alunos relativos ao gênero, atribuindo-lhes um novo conceito e um novo modo de uso. Alguns educandos relataram que pretendiam começar a utilizar a receita escrita em seu cotidiano, ampliar seu convívio com a leitura e escrita, criar novas possibilidades e vivências letradas. Pontuamos que o objetivo da escola é ensinar às crianças a linguagem escrita.

### **Considerações finais**

Desenvolvemos a pesquisa sobre o processo de alfabetização em alunos com deficiência intelectual que estudam em sala de ensino regular de um assentamento.

Assinalamos que vivemos em um contexto que discursa sobre a educação para todos, porém, o acesso e a permanência nas escolas, como tiveram os participantes do estudo, não têm assegurado a apropriação do conhecimento pelos alunos e a sua prática social.

No que se refere à escrita, defendemos que ela não pode se restringir à mera decodificação de letras e símbolos, porque possui um fim específico. Entendemos que as condições de desenvolvimento da leitura e da escrita podem determinar a melhor inserção social por meio do acesso à cultura. Dessa maneira, a pessoa que somente “decifra” ou “decodifica” não elabora o pensamento capaz de compreender e encontrar seu sentido ou significação.

No discurso da educação para todos, nesse “todos” se encontram as pessoas com deficiência e, no caso desta pesquisa, com deficiência intelectual. Estas que, ao longo da história, foram vistas como incapazes de aprender ou participar de forma interativa da

sociedade. O discurso da inclusão ainda é recente, e apesar de termos políticas educacionais voltadas à inclusão de todas as pessoas no ensino regular, ainda não estão sendo efetivadas, motivo pelo qual não utilizamos o termo educação inclusiva ou inclusão no texto. Desejamos a inclusão de todos e que a escola seja de fato um local de apropriação da ciência e da cultura por todos, e para isso as experiências escolares devem ser repensadas.

Em nossa pesquisa, obtivemos avanços e uma compreensão da importância da leitura e da escrita na vida dos participantes. Sendo assim, defendemos que as atividades para a alfabetização precisam ser mais elaboradas e trabalhadas, pois foi possível obter avanços com nosso estudo, o que pode levar a questionar a forma como as escolas têm trabalhado suas práticas pedagógicas, porque somente em um bloco de atividades os participantes avançaram e buscavam mecanismos para escrever palavras e lê-las.

Nesse sentido, foi necessário desenvolver, junto a esses sujeitos, outra relação com a escrita, como um conjunto de sinais que produzem significados. Esses sentidos, por sua vez, precisam se relacionar com as vivências, com as práticas sociais desses indivíduos. Por essa razão, as atividades com a escrita apresentadas na pesquisa, por meio do programa de práticas reflexivas de letramento, estavam diretamente ligadas às vidas dos sujeitos e às suas necessidades. Dessa forma, eles puderam desprender-se de uma relação mecânica com a escrita, cujas principais atividades demonstradas pelos alunos foram cópias e leitura sem sentido, para se aproximarem de uma nova concepção de escrita, agora fundamentada na construção de sentidos práticos para a vida.

Ao trabalhar com essa concepção da escrita, os sujeitos passaram a ter uma nova relação com a escola, que deixou de ser lugar aonde iam para passar algumas horas do dia para ser um lugar no qual, efetivamente, a aprendizagem e o desenvolvimento de si próprios aconteciam.

Apontamos como resultado:

- 1) Os participantes da pesquisa não gostavam da escola, todavia as práticas propostas despertaram a necessidade de elaborar seus conhecimentos para a inserção na sociedade e no grupo do qual faziam parte;
- 2) A escrita foi entendida como outra modalidade de linguagem e necessária à vida;
- 3) A mudança de concepção dos sujeitos por si próprios, por seus pares e pelo meio em que se inserem;

4) O ensino deve ser organizado de forma que a leitura, a escrita, as capacidades matemáticas e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes, ou seja, o ensino deve se desenvolver como algo relevante na vida, ter significado a fim de que seja incorporado na formação social da mente (Vygotsky, 1986);

5) Os professores devem compreender o quão importante é educar levando em conta o contexto dos alunos, as situações sociais nas quais os conteúdos escolares poderão ser utilizados a fim de que a escola deixe de ser cercada por muros que a separam da vida. Enfim, que a escola possa fazer sentido e seja vivida como uma experiência que leve, efetivamente, o educando à emancipação.

Ao final da pesquisa, concluímos que os objetivos propostos foram respondidos, haja vista que, por meio das práticas reflexivas de letramento, comparamos o seu grau e demonstramos que os alunos desenvolveram habilidades necessárias às práticas sociais e, conseqüentemente, à cidadania.

Esta pesquisa mostrou ainda que as pessoas com deficiência intelectual são capazes não só de aprender a ler e escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia a dia, sendo capazes de elaborar as funções psíquicas superiores quando lhes são oferecidas interações de qualidade, por meio das quais o educador atua para a formação social da mente, transcendendo os limites da escola e cumprindo sua função social.

Consideramos que os objetivos propostos foram alcançados ao longo da pesquisa, ao verificarmos que os participantes se apropriaram do conhecimento, independentemente da deficiência. Embora não tenhamos esgotado o tema, sugerimos que outras pesquisas abordem a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, nas idades de alfabetização entre os seis e os oito anos de idade, bem como a conclusão do Ensino Fundamental, ressaltando as condições de apropriação da leitura e da escrita, superando os medos, mitos e exclusões, e que esse processo se inicie o mais cedo possível, de modo que seus direitos de aprendizagem e inserção na sociedade sejam equiparados aos de quaisquer cidadãos, sem que seja necessário primeiro assinalar a condição de deficiência.

## REFERÊNCIAS

AUADA, Viviane Gislaïne Caetano; SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. **Letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual**. São Carlos: São Paulo. Pedro & João Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em:  
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil**: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_da\\_pesquisa\\_alfabetiza\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf). Acesso em: 26 out. 2025.

DALAGO, Lúcia Cristina. **Leitura e escrita no Ensino Médio**. 2022. Relatório de Pós-Doutorado – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-9.

FERREIRO, Emília; PALÁCIOS, Margarida Gomes. **Os processos da leitura e da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2023.

FUNDAÇÃO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) Brasil 2018**. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em:

<https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GUIDI, Janete Aparecida. **A mediação pedagógica por meio de sequência didática:** desenvolvimento da leitura e da oralidade em aluno com deficiência intelectual. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o atraso mental. *In:* LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 2005. p. 87-105.

LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

LURIA, Alexandr Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In:* LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 2005. p. 107-125.

MACHADO, Diana. **Classes especiais:** segregação ou contribuição à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MOLINA, Lina Maria Moreno. **Análise da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autista e os impactos no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia de universidade pública.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Thought and language.** Cambridge: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexandr Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas, v. 5).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Submetido em: 30/05/2024

Aceito em: 26/09/2025

Citações e referências  
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE NORMAS  
TÉCNICAS