

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DE CASO

PEDAGOGICAL MEDIATION IN LITERACY OF CHILDREN WITH DISABILITIES: CASE STUDY

Angelo Antonio Puzipe Papim¹

<https://orcid.org/0000-0002-0534-7607>

Anna Augusta Sampaio de Oliveira²

<https://orcid.org/0000-0002-8675-967X>

Resumo:

O processo de alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual (DI) tem-se mostrado um desafio aos professores de salas regulares e de Educação Especial, especialmente nos anos que acompanham a consolidação da inclusão social na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, o presente estudo de caso visa a analisar a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem da leitura e escrita em crianças com DI, partindo do pressuposto de que a mediação pedagógica é um processo educacional em que o professor, ao ensinar, emprega sua expertise para ajustar o conhecimento de acordo com as necessidades e o ritmo de aprendizagem da criança com DI. Como método de pesquisa, procedeu-se à análise da prática pedagógica, a qual envolveu oito encontros com duas crianças com DI focados na leitura de histórias e escrita de palavras selecionadas do texto, em sessões com duração de duas horas cada. Como resultado, observou-se que a mediação pedagógica, aliada às interações sociais pautadas no diálogo e à proximidade do professor no acompanhamento da leitura e escrita, estimula o engajamento das crianças com DI no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: mediação pedagógica; leitura e escrita; Deficiência Intelectual; Interação dialógica.

Abstract:

The literacy process for children with Intellectual Disabilities (ID) has proven to be a challenge for teachers in both regular classrooms and Special Education, especially in the years following the consolidation of social inclusion from an inclusive education perspective. Thus, this case study aims to analyze the importance of pedagogical mediation in the learning process of reading and writing in children with ID, based on the assumption that pedagogical mediation is an educational process in which the teacher, while teaching, uses their expertise to adjust knowledge according to the needs and learning pace of the child with ID. As a research method, an analysis of pedagogical practice was conducted, involving eight meetings with two children with ID focused

¹ Doutorando do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília/São Paulo, Brasil

² Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na graduação e pós-graduação, Marília/São Paulo, Brasil

on reading stories and writing selected words from the text, in sessions lasting two hours each. As a result, it was observed that pedagogical mediation, combined with social interactions based on dialogue and the teacher's closeness in monitoring reading and writing, encourages the engagement of children with ID in the learning process of reading and writing.

Keywords: pedagogical mediation; reading and writing; Intellectual Disability; dialogic interaction.

INTRODUÇÃO

O exponencial desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no sistema educacional brasileiro, o qual é acompanhado da presença cada vez maior de crianças com Deficiência Intelectual (DI), estabelece para os profissionais da educação o problema referente ao processo de alfabetização desses estudantes, a partir de suas especificidades. Nesse contexto, depara-se com o problema de pesquisa em como o professor pode ampliar o acesso da criança com DI à cultura elaborada, com base no desenvolvimento de recursos pedagógicos e de estratégias didáticas, o qual, de um lado, sirva para os professores realizarem a mediação pedagógica no ensino da linguagem oral e escrita e, de outro, disponibilize os recursos necessários à aprendizagem da criança com DI, bem como o seu desenvolvimento social e cultural. Partindo do princípio de que a educação escolar, por meio da intenção do professor, tem o potencial de motivar a aprendizagem da leitura e da escrita, o objetivo deste estudo de caso, desenvolvido com dois professores e duas crianças com DI, consiste em analisar a importância da mediação pedagógica para a criação de sentido, necessidade e motivação no processo de aprendizagem da leitura e escrita em crianças com DI.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) sugere que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são fruto de interações sociais e culturais, derivadas tanto de experiências cotidianas quanto de conhecimentos obtidos por meio de métodos científicos. A primeira espécie, proveniente do senso comum, é adquirida de maneira tácita para solucionar problemas do dia a dia, enquanto a segunda, que ocorre no ambiente escolar, é resultado de interações sociais intencionais e direcionadas, visando a organizar o conhecimento, estabelecer processos de ensino e aprendizagem e definir formas de avaliação, em função de conhecimentos mais complexos, os quais não objetivam o mero desempenho da criança com o objeto da aprendizagem, mas a sua capacidade de pensar e agir por intermédio da cultura complexa da linguagem (VALSINER, 2012).

No contexto da educação escolar, a prática pedagógica requer um conjunto de atividades orientadas aos objetos da cultura elaborada, o qual englobe os princípios do conhecimento da linguagem falada e escrita, fundamentais para gerar ações e pensamentos, além das capacidades adquiridas no dia a dia pela criança com DI, em seu contexto cotidiano, pela prática utilitária da língua. No entanto, o processo do pensamento conceitual, que não desconsidera o conhecimento internalizado pela criança em desenvolvimento, passa a adquirir uma compreensão do uso da palavra, através da mediação pedagógica, nas relações sociais que envolvem a leitura e a escrita (ZIMMERMAN, 1998).

Ao abordar a Educação Especial, a mediação pedagógica, planejada pelo professor especialista, assume as condições sociais e culturais necessárias para criar um ambiente dialógico de ensino e aprendizagem que aproveita as habilidades atuais da criança com DI, objetivando

desenvolver sua capacidade futura de agir e pensar, através da aplicação de conceitos estabelecidos na palavra, a qual envolve a linguagem falada e escrita. Dessa maneira, o trabalho do professor especializado em Educação Especial torna-se fundamental para determinar os recursos pedagógicos e estratégias didáticas voltadas ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança com DI, considerando seu potencial de desenvolvimento, tanto com a linguagem falada quanto com a escrita (ZIMMERMAN, 1998).

A mediação pedagógica, na qual o professor começa a partir do conhecimento cotidiano, serve como um meio de interação social para, gradativamente, elevar a capacidade da criança com DI de utilizar o pensamento conceitual, com base na atividade dialógica que evolui das interações diretas com os objetos da cultura até formas mais abstratas, construídas por meio de uma teia simbólica, orientada pela intenção do professor em empregar a palavra no diálogo e em atividades de escrita. Nesse sentido, a palavra, como unidade de análise na THC, é utilizada na prática pedagógica tanto para distinguir objetos e suas relações no mundo real quanto para estabelecer a representação desse mundo como reflexo psicológico, no pensamento. As palavras, atuando como recursos pedagógicos, desempenham um papel significativo na capacidade representacional, transitando das características objetivas, percebidas pelos sentidos, às abstratas, inferidas simbolicamente pelo pensamento ao conjunto de letras (WIDDICOMBE, 1998).

A relação dialética entre o potencial de aprender por intermédio da experiência, de maneira tácita, e a intenção sociocultural de ensinar sistemas simbólicos complexos, construída ao longo da história como língua portuguesa, determina as funções que a psique humana pode desempenhar. Sem as condições sociais e culturais para internalização da cultura historicamente elaborada, as Funções Psicológicas Elementares (FPE) não se desenvolveriam constantemente em Funções Psicológicas Superiores (FPS), as quais expandem a capacidade humana através de funções presentes em instrumentos culturais. Desse modo, o potencial humano de transformar sua relação com o mundo social tem origem no potencial da cultura de fornecer os meios pelos quais é possível regular intencionalmente as ações, inicialmente a partir de funções externas e, posteriormente, internas à estrutura psicológica (GOLOMBEK, 2015; PÉREZ; MARTÍN, 2016).

Em virtude disso, a atividade de ensino e aprendizagem possibilita à criança com DI internalizar a função que a palavra adquire, na linguagem falada e escrita, durante o processo de desenvolvimento sociocultural, através de mecanismos de internalização da cultura, os quais podem ser tácitos, adquiridos no cotidiano, ou especializados, aprendidos na educação escolar. No primeiro caso, são proporcionados pela experiência cotidiana, quando uma situação-problema elicia uma resposta direta da criança com DI, no ambiente, prevalecendo em sua ação as características adquiridas no contexto social e cultural. Contudo, no segundo caso, realizado no contexto escolar, a ação intencionada do professor introduz um elemento elaborado da cultura na resposta da criança com DI, que passa a atuar entre sua ação e o ambiente. Por exemplo: no ensino da língua portuguesa, a mediação pedagógica insere situações-problemas que requerem o emprego das formas especializadas da linguagem, como a palavra, para que a criança com DI, ao invés de apresentar uma resposta impulsiva, se engaje ativamente na atividade, por meios indiretos, que exigem o uso da palavra, quer na interação dialógica com o professor que ensina a função social que atribui significado à palavra, quer na escrita, ensinando a representação do som com a utilização de letras para formar sílabas e palavras (DAVIDOV; RADZIKHOVSKII, 1985; ZIMMERMAN, 1998; VYGOTSKY, 1999; WERTSCH, 1999).

Embora a habilidade de comunicação seja inerente a cada indivíduo, devido à herança genética presente na espécie humana, essa capacidade não se desenvolve completamente apenas com a maturação. Para tal, é necessário vivenciar e internalizar os instrumentos culturais presentes nas interações sociais cotidianas e especializadas, mantidas tanto no dia a dia quanto na educação escolar. Para o desenvolvimento sociocultural, o contexto social e o acesso à cultura historicamente elaborada são capazes de inibir reações instintivas aos estímulos do ambiente, promovendo o desenvolvimento de respostas mediadas por instrumentos culturais que auxiliam o pensamento e ação em atividades desempenhadas internamente e no contexto sociocultural. Em razão da capacidade humana de incorporar meios indiretos para executar tarefas simples e complexas, ocorre a reorganização das estruturas psicológicas, transferindo para elas novas funções, as quais antes eram exclusivamente sociais, como o diálogo intencional, que emprega palavras com significados especializados, e a comunicação escrita, organizada segundo princípios e regras gerais, a qual torna acessível a expressão individual a todos que compreende o código (VYGOTSKY, 1996; VALSINER, 2012).

Ora, são consideradas ferramentas todos os artefatos culturais simbólicos, signos, textos, fórmulas, organização gráfica etc. que estendem a capacidade humana de se relacionar socialmente, na cultura. Esses instrumentos, quando internalizados, ajudam os indivíduos a dominar e orientar as suas funções psicológicas de percepção, memória, atenção, concentração, vontade e assim por diante, de sorte a reproduzir e a produzir novos artifícios e repertórios de conduta interna e externa. Por esse motivo, a mediação pedagógica tem o potencial de impulsionar, nas interações sociais, o desenvolvimento sociocultural e, assim, a aprendizagem de novas funções presentes na cultura científica, que desenvolve o psiquismo da criança com DI, com base na prática pedagógica intencionada pelo professor, no contexto escolar (CHAIKLIN; LAVE, 1993; KOZULIN, 1990, 1998).

A mediação pedagógica é um processo educacional em que o professor, ao interagir com a criança com DI, emprega sua expertise para adaptar o conhecimento ensinado de acordo com as necessidades e o ritmo de aprendizagem do aluno. O objetivo é promover o desenvolvimento psicológico da criança, fornecendo recursos que atribuam sentido aos seus pensamentos e atuem como ferramentas para a autorregulação de suas ações. Além disso, a mediação pedagógica é um componente crucial para uma aprendizagem ativa e significativa, representando um marco importante na integração do conhecimento adquirido ao pensamento e à linguagem. Isso constrói uma unidade dialética inseparável e essencial para os processos de socialização do significado e da função da palavra no curso da aprendizagem. Essa unidade é particularmente relevante para crianças com DI, as quais vivenciam interações sociais especializadas voltadas para a construção de um entendimento aprofundado do significado da palavra, bem como de seus usos em pensamentos e ações, porque a aprendizagem é feita em conjunto com o professor, um parceiro mais experiente (DREW; HERITAGE, 1992; VALSINER, 2006).

Tendo em vista que a interação social entre professor e criança com DI é o meio pelo qual a linguagem externa molda a realidade interna, o acompanhamento de um adulto mais experiente, munido de recursos culturais, exerce impacto significativo no psiquismo do aprendiz (DREW; HERITAGE, 1992). Na relação de mediação pedagógica, ocorre a transformação do significado da palavra, conforme as formas simples e complexas de organizá-la na interação social. Essa interação exerce influência direta no desenvolvimento e na transformação dos usos da palavra,

segundo o repertório contextual de aplicação, que primeiro acontece no contexto de interação e depois no psiquismo, como um repertório de si (SÄLJÖ, 2012).

Ao ser considerada como ponto de partida para a aprendizagem e o desenvolvimento, a mediação pedagógica necessita ser analisada através da contínua interação social feita entre os professores e as crianças com DI, no âmbito da prática pedagógica. Sua principal característica é a intencionalidade do trabalho do professor em ensinar, visando a estabelecer, nessa ação, as circunstâncias propícias para o aprendizado da língua portuguesa pelas crianças com DI, auxiliando-as a superar os limites de seu conhecimento cotidiano da língua portuguesa, conduzindo-as à vivência de uma área de fronteira, com uma zona de tensão, especializada da palavra nas modalidades falada e escrita, de modo a alterar a relação com o mundo.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso foi realizado com professores de Educação Especial atuantes em Sala de Recurso Multifuncional (SRM), em parceria com professores de sala regular, com o objetivo de destacar a função da mediação pedagógica no ensino e aprendizagem da linguagem falada e escrita para crianças com DI. A pesquisa ocorreu na SRM de uma escola municipal no interior do estado de São Paulo, envolvendo um professor de sala regular e um de Educação Especial, além de duas crianças com DI, do sexo masculino, com idade entre oito e nove anos, cursando o Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram baseados na observação, descrição e análise da organização do trabalho pedagógico, compreendendo três etapas: a organização do conteúdo, a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem da criança com DI, promovida pelo professor de Educação Especial, no início e ao final da dinâmica de ensino e aprendizagem, ao longo de oito aulas, que aconteceram duas vezes por semana, no contraturno, com duração de duas horas cada.

Nesse contexto, o primeiro passo foi organizar o conteúdo relacionado às situações interpessoais de ensino e aprendizagem entre professores e crianças com DI. É importante destacar que, durante todo o processo de pesquisa, tanto o professor de Educação Especial quanto o professor de sala regular, em parceria com um profissional da saúde (psicólogo), autor da pesquisa, trabalharam em equipe, a fim de proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado da linguagem escrita e falada da criança com DI. Para isso, elaborou-se um instrumento denominado Plano de Ação Pedagógica (PAP) (Quadro 1), com o objetivo de organizar o conhecimento, a prática pedagógica e os processos de avaliação da aprendizagem, estabelecendo metas claras para todos os sujeitos envolvidos, sejam os professores, sejam as crianças com DI. A proposta é favorecer uma prática pedagógica visível, ou seja, com conhecimento da linguagem falada e escrita, objetivos de ensino e aprendizagem e critérios de avaliação claramente explicitados para a compreensão de todos os sujeitos envolvidos, tanto os professores quanto as crianças com DI.

Quadro 1 – Plano de Ação Pedagógica (PAP)

Tema de ensino:	
Conteúdo/conhecimento:	
Objetivos:	
Estratégias didáticas:	

Fonte: Organizado pelos autores.

Para essa etapa, foi desenvolvido um software pedagógico em parceria com os professores de sala regular e de Educação Especial, como recurso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), elemento-chave da organização do conhecimento e da prática pedagógica, para estabelecer o contexto cultural de ensino, que principia com a exploração da comunicação cotidiana das crianças com DI, visando à especialização da linguagem falada e escrita por meio da mediação pedagógica realizada pelos professores, os quais atuam em conjunto para articular os recursos disponíveis no espaço escolar, seguindo uma estratégia didática adequada às necessidades apontadas pelas crianças com DI, frente às situações-problemas.

Os dados de pesquisa foram obtidos nas sessões de intervenção, através de observação presencial e análise das filmagens, feitas pelo circuito interno de câmeras da escola. O registro da observação das intervenções e a análise das filmagens foram examinados qualitativamente, utilizando-se o protocolo de registro do Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem (IDA), que permite classificar a mediação simbólica realizada entre os professores e as crianças com DI, de acordo com o grau de participação da interação social, durante a prática pedagógica. O instrumento apresenta três níveis para classificar a interação do professor com a criança com DI: Receptivo – designa a disposição da criança de receber e reagir à oferta de estímulos associados ao ensino, pela qual a intervenção direta do professor engendra uma situação-problema capaz de motivar a ação e o pensamento do aprendiz; Acumulativo – evidencia a capacidade de conservar as ações, recursos e estratégias vivenciadas anteriormente e relacioná-las, mediante apoio externo do professor, a situações-problema com a mesma função; e Explorador, especifica a habilidade subjetiva de selecionar, relacionar e coordenar conceitualmente as ações com a função aprendida, pontuadas em uma escala crescente de 1 a 5, sendo: 0 – ausência de conduta, correspondente ao receptivo; 3 – conduta interpessoal, relacionada ao acumulativo; e 5 – conduta intrapessoal, associada ao explorador (Quadro 2).

Quadro 2 – Protocolo Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem

Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem		
Aluno: _____		
Receptivo:	Acumulativo:	Explorador:
1 () - _____	3 () - _____	Generalização da função aprendida: _____ _____ _____
2 () - _____	4 () - _____	
3 () - _____	5 () - _____	
Anotações: _____		

Fonte: Organizado pelos autores.

A pontuação é obtida por meio da descrição das interações sociais, com base na mediação pedagógica, processo responsável por indicar a necessidade de maior ou menor grau de atuação do professor em relação à aprendizagem da criança com DI. Sem perder de vista os objetivos da mediação pedagógica, a atuação do professor será inversa ao grau de participação ocupado pela criança com DI. Se a criança com DI estiver no grau receptivo, a atuação do professor será maior, buscando elaborar novos recursos pedagógicos e promover adaptações na estratégia didática,

mantendo os objetivos. Caso a criança com DI esteja no grau acumulativo, os recursos e as estratégias didáticas privilegiam atividades com maior parceria, que aproveita o conhecimento da criança com DI para aprender a função social do novo conhecimento. Se a função social do conhecimento foi aprendida pela criança com DI, ela estará no grau explorador, sendo importante que o conjunto de ações proposta pelo professor permita a generalização do conhecimento aprendido em outras situações. Em consonância com a necessidade apresentada pela criança com DI no seu processo de aprendizagem, a mediação pedagógica revelará diferentes especificidades para o professor orientar o processo de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização do conhecimento e a elaboração da prática pedagógica compõem um conjunto de ações almejadas pelo professor, realizadas de maneira consciente para estruturar atividades orientadas aos objetivos pedagógicos. Intencionados pelo professor, os objetivos pedagógicos devem ser compartilhados com a criança com DI, através da mediação pedagógica, durante a execução das atividades que visam a potencializar a aprendizagem sobre aspectos conceituais e teóricos da linguagem falada e escrita. Nesse contexto, a relevância das interações sociais é considerada a partir de um contínuo de ações relacionadas ao processo de ensino e avaliação da aprendizagem. Portanto, a interação social intencionada não se resume a uma resposta automática a estímulos externos, mas concerne a um processo ativo no qual a consciência cultural do professor está à disposição para a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo da criança com DI.

O PAP é uma estrutura organizadora da prática pedagógica que possibilita aos professores se movimentarem em torno e por meio de um objetivo, com a finalidade de ensinar, orientar a aprendizagem e avaliar ambos os processos, modificando-os, quando necessário. A ideia é que o PAP dê suporte ao trabalho dos professores, auxiliando-os a elaborar recursos e estratégias didáticas, para estabelecer situações-problema e os meios necessários para que as crianças com DI realizem as atividades propostas. Além disso, os princípios determinados no PAP permanecem os mesmos, durante todo o tempo em que os professores e crianças com DI estão atuando no processo de ensino e aprendizagem. De maneira significativa, o PAP está vinculado à prática pedagógica, não aos sujeitos envolvidos, os quais têm liberdade para criar as condições sociais e culturais necessárias úteis para efetuar as atividades orientadas aos objetivos.

Partindo desse fundamento, o PAP foi organizado do seguinte modo: em uma reunião dos professores de sala regular e de ensino especial, juntamente com o psicólogo, foram definidos os princípios do PAP para um conjunto de oito aulas, cujo tema abordava a leitura e a escrita de trechos de uma história infantil, desenvolvida como etapa anterior ao recorte de pesquisa exposto no artigo. Definido o tema, foram fixados os conteúdos/conhecimento: Leitura e escrita de palavras destacadas de trechos da história; Objetivo: 1 - Ler, junto ao professor, trechos da história; 2 - Ser capaz de compreender o significado da palavra destacada; 3 - Ligar as imagens às palavras, reconhecer a formação das sílabas e preencher corretamente o traçado das letras com a cor indicada, escrevendo-as, se possível; Procedimentos: Atividade de leitura e escrita: Ligar o desenho com a palavra correta, preencher as letras vazadas com a cor indicada e escrever as palavras no papel, conforme demonstrado no quadro abaixo (Quadro 3).

Quadro 3 – PAP de oito aulas

Tema de ensino: Leitura e Escrita (oito aulas)	
Conteúdo/conhecimento:	Leitura e escrita de palavras destacadas de trechos da história.
Objetivos:	1 - Ler, junto ao professor, trechos da história; 2 - Ser capaz de compreender o significado da palavra destacada; 3 - Ligar as imagens às palavras, reconhecer a formação das sílabas e preencher corretamente o traçado das letras com a cor indicada, escrevendo-as, se possível.
Estratégias didáticas:	Atividade de leitura e escrita: Ligar o desenho com a palavra correta, preencher as letras vazadas com a cor indicada e escrever as palavras no papel.

Fonte: Organizado pelos autores.

O PAP fica exposto no mural para consulta, tanto dos professores quanto das crianças com DI. É importante que essa informação fique acessível às crianças com DI, servindo como parâmetro para que elas possam fazer uma autoavaliação, com base nas atividades desenvolvidas, bem como para o professor estabelecer e reavivar os princípios que orientam as interações sociais no espaço de sala de aula. A partir do PAP, produzido intencionalmente pelos professores de sala regular e de Educação Especial, foi concretizada a avaliação inicial das crianças com DI, com o objetivo de identificar seu potencial inicial de aprendizagem. A intenção da avaliação não é classificar o desempenho da criança com DI, mas descobrir como ela, em parceria com o professor, pode aprender os conceitos trabalhados na linguagem falada e escrita, além de definir quais recursos didáticos serão usados para promover seu desenvolvimento psicológico.

O resultado da avaliação não é considerado um dado estático, mas o princípio de uma relação dinâmica de mediação pedagógica, a qual se modifica, à medida que ocorre o vínculo entre os sujeitos, bem como a compreensão das atividades que precisam ser realizadas no contexto educacional. Com base no PAP, a avaliação inicial, registrada no protocolo IDA (Quadro 4), indicou que as crianças com DI, identificadas como aprendiz A e B, revelaram capacidades distintas em relação à linguagem falada e escrita. Em atividades orientadas à leitura, os aprendizes A e B conseguem estabelecer uma boa relação entre o significado ensinado de uma palavra e o que já sabem, porém, enfrentam dificuldades para compreender e utilizar a função conceitual de uma nova palavra.

Já em atividades orientadas à escrita, em graus diferentes, cada criança com DI demonstra uma necessidade em travar relação com o conhecimento ensinado, necessitando de recursos adicionais para participar das atividades, a fim de realizá-las. Diante das atividades contempladas na avaliação, que serão as mesmas, ao longo da aulas, a posição que ambos os aprendizes conseguem exercer se encontra distante da compreensão proporcionada por um novo conhecimento e, conseqüentemente, das possibilidades de aplicá-lo a situações diversificadas, necessitando de atividades com maior ação do professor.

Quadro 4 – Protocolo IDA da avaliação inicial dos aprendizes A e B

Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem		
Aluno: <u>Aprendiz A e B</u>		
Receptivo:	Acumulativo:	Explorador:

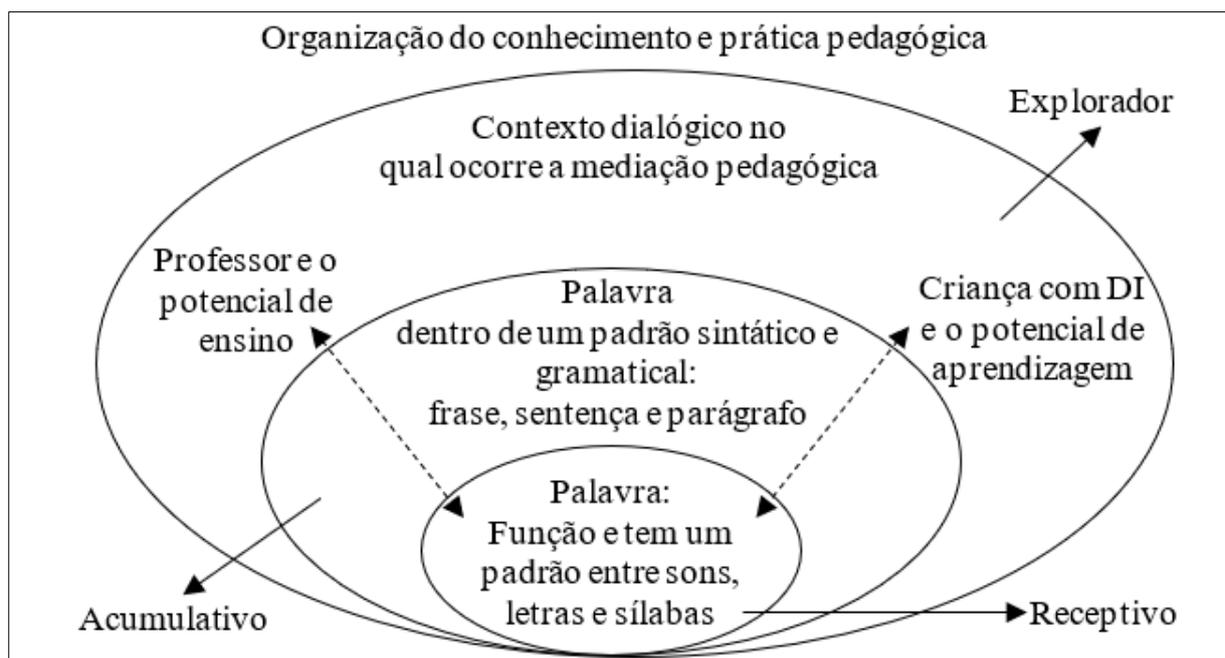
1 (X) - Escrever (apr. A)	3 (X) - Ler (apr. A)	Generalização da função aprendida: Em desenvolvimento.
2 () - _____	4 (X) - Ler (apr. B)	
3 () - Escrever (apr. B)	5 () - _____	
Anotações: O aprendiz A, sem o apoio direto do professor, apresenta dificuldade em escrever as letras e formar sílabas e palavras. Com um grau menor de apoio do professor, ele consegue identificar e ler letras, sílabas e palavras. Já o aprendiz B consegue escrever com pouco apoio do professor e ler com maior autonomia, porém, ainda necessita do suporte.		

Fonte: Organizado pelos autores.

O ponto de partida, indicado pela avaliação inicial, demonstra que as crianças com DI precisam, para participar ativamente das atividades orientadas à escrita, da ajuda dos professores em orientar o engajamento das crianças com DI na execução das tarefas, de acordo com a função da palavra. A coluna denominada receptiva do protocolo IDA indica que as funções do que será ensinado estão em potencial no aprendiz, precisando ser manifestadas plenamente nas relações intencionadas pelo professor. Ela evidencia que há um processo de construção do conhecimento comum sobre a escrita que precisa ser ensinado. Com orientações dialógicas, os professores estão, efetivamente, conduzindo as crianças com DI para usarem o método de criar e extrair significado do texto. Construir essa base de conhecimento, de forma compartilhada, ajuda professores e crianças com DI a instaurarem um diálogo para discutir e refletir sobre a atividade de escrever, tornando essa habilidade transferível para a atividade de leitura.

Ora, isso permite que as crianças com DI identifiquem a organização das palavras, comuns em textos escritos, e as incorporem, ao ler ou escrever um texto. Esse acúmulo de repertório se manifesta na leitura, conforme demonstrado na coluna acumulativa do protocolo IDA. Ao ler as palavras indicadas na avaliação, as crianças com DI conseguem estabelecer uma relação entre o conhecimento focado e o que já sabem, porém, enfrentam dificuldades para compreender e utilizar sua função, uma vez que a escrita ainda não está completamente internalizada, fator que acaba impedindo explorar sua função no contexto e buscar aplicá-lo a situações diversificadas.

O protocolo IDA sinaliza o ponto de partida em função do qual a sequência de ensino pode progredir gradativamente, pela mediação pedagógica realizada pelo professor. Esse processo envolve o uso do padrão de escrita das palavras, a sequência das letras e seus sons, até alcançar o padrão abstrato, nas sentenças. Para isso, são aplicadas estratégias de organização do conhecimento de orientação da linguagem falada e do texto escrito, com base no contexto dialógico da prática pedagógica (Figura 1).

Figura 1 – Organização do conhecimento e prática pedagógica

Fonte: Organizada pelos autores.

As diferentes camadas dessa estrutura são dinamicamente vivenciadas pelo professor e pelas crianças com DI, durante a prática pedagógica. A função das palavras e sua representação escrita e simbólica ocorrem de forma gradual na mediação pedagógica, mantendo a relação entre as partes que compõem a palavra e o lugar que ela ocupa, no contexto dialógico. Por isso, na organização do conhecimento, a parte e o todo devem ser integrados nesses diversos níveis, por atividades orientadas a objetivos. Ademais, a inter-relação entre esses níveis de construção, abrangendo a palavra, deve ser ensinada para as crianças com DI, gradativamente.

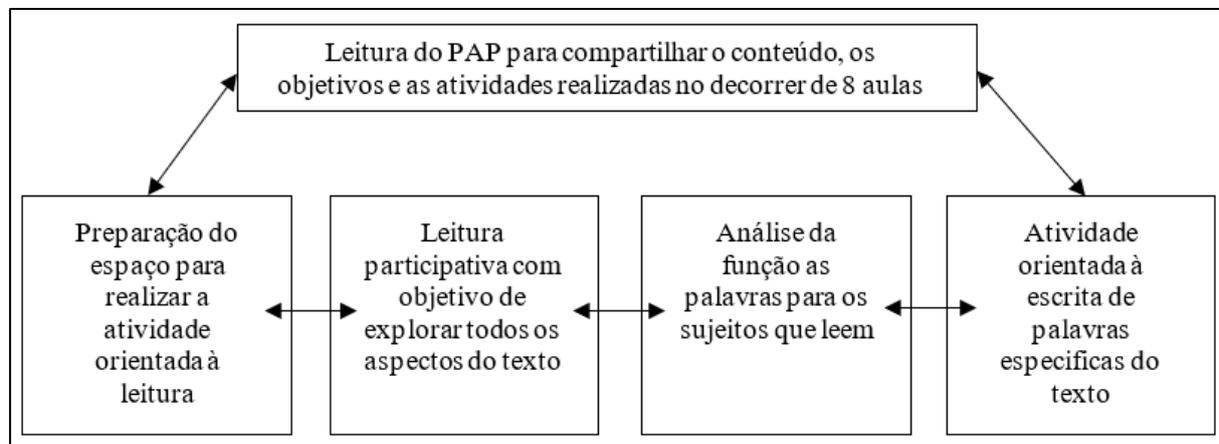
É importante ressaltar que a mediação pedagógica não visa à obtenção de desempenho do sujeito que ensina e aprende, mas à promoção de um processo educacional que almeja o desenvolvimento humano. Desse modo, o processo de avaliação não consiste em classificar o desempenho da criança com DI, mas identificar os conhecimentos que elas possuem para, em seguida, organizar o ensino com o objetivo de criar um ambiente propício para a aprendizagem, fornecendo os recursos necessários para a leitura e escrita. Portanto, tanto os professores quanto as crianças com DI precisam trabalhar juntos, de sorte a compreender o significado das palavras no texto. Na prática, isso significa que os professores precisam se posicionar como parceiros mais experientes, dispostos e capazes de mediar pedagogicamente os significados das palavras lidas e escritas, sem desconsiderar as habilidades das crianças com DI.

Para realizar isso, o professor precisa compreender o ensino e a aprendizagem como relações sociais pautadas no diálogo, nas quais o papel de ensinar representa uma parceria ativa e mais experiente, de modo que a criança com DI, parceiro menos experiente, consiga utilizar recursos das palavras pela leitura e escrita, generalizando essa condição. Através do diálogo, os professores podem tornar explícito, para as crianças com DI, o método que produz o significado e atribui função às palavras. Dessa forma, as compreensões sobre a leitura e a escrita da palavra e do texto no qual ela se encontra são consideradas no diálogo e podem ser constantemente negociadas, por meio de interações sociais intencionadas, pelas quais o professor conduz a reflexão

das crianças com DI, de maneira a possibilitar a construção de um conjunto de entendimentos sobre a palavra, na linguagem falada e escrita.

Nesse sentido, o ensino é intencionado da seguinte maneira (Figura 2).

Figura 2 – O ensino intencionado



Fonte: Organizada pelos autores.

A mediação pedagógica conecta o ensino intencional ao potencial de aprendizagem das crianças com DI, através do diálogo. O professor, mais experiente, munido dos recursos e das estratégias didáticas, torna presente a palavra como um objeto que está à volta dos sujeitos, no ato de dialogar e de ler, ocupando espaço entre os sujeitos e produzindo uma materialidade tangível. Dessa forma, a palavra se torna um fenômeno que pode ser experimentado, por meio da ação conjunta ao pensamento, visto que o pensamento intensifica a presença da palavra, indicando, assim, a maneira de lidar reflexivamente com sua função, no contexto em que ela circula, bem como no tempo no qual ocorre: presente, passado e futuro. Assim, o trabalho do professor segue uma direção bastante específica, pois a criação de um espaço dialógico propício para a execução da atividade voltada à leitura vai além da reconstrução dos horizontes simbólicos da palavra, envolvendo também a reconfiguração do espaço, a partir das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que ensinam e aprendem com a presença da palavra.

As interações sociais, na prática pedagógica, mostram vetores com direções e magnitudes que interagem para promover o ensino e a aprendizagem da linguagem falada e escrita. Desse modo, a percepção pode ser afetada de maneira equivalente por diversos tipos de estímulos dialógicos, os quais promovem variados estados de necessidade e motivação entre o professor que ensina e a criança com DI que aprende. Em vista disso, a preparação do espaço para atividades orientadas à leitura busca promover uma proximidade entre o conhecimento da criança com DI que aprende a palavra ensinada. A percepção da palavra, como um objeto próximo, estimula a atuação com a palavra, no contexto, tanto interpessoal, voltado ao diálogo, quanto intrapessoal, incentivando a motivação e a coordenação entre pensamento e motricidade para a comunicação falada e escrita.

A mediação pedagógica coloca em foco a percepção da palavra como elemento central da interação social, de sorte que a organização da prática pedagógica precisa considerar a proximidade das crianças com a palavra, em atividades orientadas ao objetivo. Portanto, ao posicionar as crianças próximas aos recursos pedagógicos, o professor adota como estratégia

didática que o manuseio do material pedagógico disponível no espaço de ensino e aprendizagem é fundamental para formular uma situação-problema e, com os mesmos recursos, solucioná-la. Desse modo, desde o PAP até o material pedagógico, tudo está à disposição das crianças com DI. As interações sociais principiam com o professor compartilhando o conjunto de instrução que ambos seguiram, no encontro. A leitura e a explicação do que será realizado em sala de aula enseja uma orientação comum, a qual desencadeia uma sequência de ações com objetivos comuns, descritos no PAP. O próximo passo consiste em demonstrar a seleção de recursos, seja para leitura, seja para a atividade escrita, com o intuito de propiciar um vínculo da criança com DI com o professor e uma proximidade com o material pedagógico. Por ser uma construção, essa estratégia didática permanece ao longo dos oito encontros de duas horas cada.

Nesse sentido, o professor apresenta a história que será lida (Imagem 1). A história interativa foi desenvolvida para o projeto de pesquisa, abordado neste artigo, com o objetivo de promover a alfabetização de crianças com DI. Por se tratar de uma Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), seu uso requer um dispositivo digital, como *tablet*, celular ou computador. No contexto de sala de aula, os *tablets* estavam disponíveis, enquanto, em casa, as crianças com DI utilizavam celulares e, ocasionalmente, recorriam ao computador para imprimir atividades de escrita. Na atividade voltada à escrita, foram disponibilizadas folhas impressas com cenas dos personagens ilustrando o significado da palavra, bem como diferentes conjuntos de alfabeto silábico, confeccionados em papel cartolina e em EVA. Os materiais ficam ao alcance das crianças com DI, permitindo manuseio livre.

Imagem 1 – História interativa A Tata Tatu



Fonte: Organizada pelos autores.

É oportuno ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem não é linear. A estrutura desenhada no PAP serve de apoio para orientar as interações sociais ajustadas a um objetivo compartilhado, que depende da relação dos sujeitos na prática pedagógica. Assim, quando a atenção da criança com DI se dispersa, a mediação pedagógica, feita pelo professor, cria as condições para retornar ao objeto da atividade principal. O diálogo passa a ser o recurso que o professor tem à disposição para aproximar as crianças com DI da atividade voltada à leitura ou à escrita. Não há uma imposição para que a criança com DI realize a atividade como um reflexo instintivo. Pelo contrário, são realizadas as mediações, para que, como um ato consciente, ela retome o objeto de estudo. Tanto a leitura quanto a escrita são vivências de uma cultura de conhecimento complexa da linguagem oral e escrita e, portanto, necessitam da mediação pedagógica, a fim de adquirir sentido, no contexto social de ensino e aprendizagem.

Ao longo da leitura exploratória, o desconhecimento das crianças com DI não se torna um obstáculo para sua aprendizagem, mas um indicativo do que precisa ser ensinado e quais recursos

devem estar próximos e à disposição delas, para esse fim. A leitura exploratória leva à análise da palavra e indica a função que ela representa, no contexto lido. Essa atividade demonstra que as palavras desempenham um papel importante na formação do pensamento e na autorregulação da conduta (Quadro 5).

Quadro 5 – Mediação pedagógica da palavra amassar

<p>Situação: O professor e os aprendizes A e B, sentados nessa ordem, leem a história juntos.</p> <p>Professor: Olhem, o que a Tata Tatu precisa fazer para ajudar a mãe, no preparo do café da manhã?</p> <p>Aprendiz A: Minha mãe compra o pão. E a sua, Aprendiz B?</p> <p>Aprendiz B: Não.</p> <p>Professor: Por que você acha que sua mãe compra pão? Vamos ver o que a Tata Tatu precisa fazer para preparar o pão. Para isso, vocês dois vão trabalhar juntos: um vai arrastar o rolo na massa, enquanto o outro lê o que aparecer no campo. Está combinado?</p> <p>Aprendiz B: Vou arrastar o rolo.</p> <p>Aprendiz A: “A”, é a letra “A”.</p> <p>Professor: E o que o rolo está fazendo com a massa?</p> <p>Aprendiz A e B: Não sabemos, professor.</p> <p>Professor: Vamos jogar mais uma vez.</p> <p>Aprendiz B: [Soletta, cadenciando com as mãos as letras que aparecem: “A”, “M”, “A”, “S”].</p> <p>Aprendiz A: Ela ama a mãe, diz com entusiasmo.</p> <p>Após a explicação, o professor pergunta: Será que é isso? Vamos jogar mais uma vez.</p> <p>Aprendiz A: “Sá”! É “sá”, professor.</p> <p>Aprendiz B: [Balança a cabeça, em concordância].</p> <p>Professor: Todas as sílabas juntas formam a palavra "A-MAS-SAR".</p> <p>Aprendiz B pega uma folha de sulfite e exclama: Eu sei o que é “amassar”! E começa a amassar a folha com entusiasmo.</p> <p>Aprendiz A: Não pode amassar, Aprendiz A, é para escrever.</p> <p>Professor: “Amassar” significa comprimir, seja a massa, seja o papel. No momento, precisamos fazer o oposto, desamassar o papel para escrever a palavra...</p>
--

Fonte: Organizado pelos autores.

Essa atividade evidencia que as palavras exercem um papel fundamental na construção do pensamento e na autorregulação do comportamento, através de sua função. Assim, a atividade orientada à escrita ocorre paralelamente e após a realização dessa etapa, na qual a palavra “amassar” apresenta seu significado. A escrita da palavra "amassar" foi abordada primeiramente por meio da história interativa, a qual indicava sua função no contexto demonstrado (Imagem 2). Em seguida, a sequência de escrita foi trabalhada no papel, com o apoio dos materiais pedagógicos disponíveis: alfabeto silábico, folhas A4 e lápis diferentes.

Imagem 2– Atividade de escrita da palavra “amassar”



Fonte: Organizada pelos autores.

O objetivo da mediação pedagógica é tornar explícitas as práticas usadas para leitura e escrita. Nesse sentido, o professor prioriza a profundidade dessas ações, em vez da abrangência.

Os professores, como parceiros mais experientes, estão em uma posição mais favorável para ensinar as crianças com DI sobre as palavras presentes nos textos, ao examinar cuidadosamente poucos textos bem selecionados, ao longo do tempo de aula. Tal abordagem se contrapõe à de muitos programas de alfabetização, os quais incentivam as crianças com DI a percorrer rapidamente grandes quantidades de material de leitura e escrita. Frequentemente, o excesso de conteúdo é percebido pela criança com DI, de forma insatisfatória, como uma obrigação a ser cumprida. Para os professores, o excesso de material apenas reforça o emprego de estratégias de leitura e escrita ineficientes, as quais dificultam o progresso na compreensão das palavras e de seus significados, em textos mais complexos, por parte das crianças com DI.

Por essa razão, o professor, após fazer a leitura do texto selecionado, concentra-se na escrita de uma palavra específica, enfatizando o contexto em que ela ocorre, para o entendimento das crianças com DI. O objetivo é demonstrar a função que ela desempenha, no contexto, no qual a palavra representa como síntese que abrange tanto o significado quanto o sentido. De um lado, o material de leitura deve ser interessante para a criança com DI, bem como a leitura deve ser rica em interações sociais, a fim de sustentar a motivação dos sujeitos na atividade. Por outro lado, o material deve servir como base para que o professor forneça os recursos necessários, quer para atividades voltadas à leitura, quer para aquelas direcionadas à escrita.

A aprendizagem, como uma atividade social, acontece quando o professor, mais experiente, consegue estabelecer um diálogo com as crianças com DI, a respeito de como a atividade que ambos desenvolvem é realizada, por meio da palavra. A partir do engajamento social, proporcionado pela mediação pedagógica, a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico das crianças com DI são impulsionados. Portanto, a ênfase do ensino não recai sobre a realização do que está proposto como atividade, mas no diálogo reflexivo que promove a negociação de significados em torno de uma palavra específica e dos recursos para ler e escrever. Por essa estratégia didática, o professor pode assegurar que a palavra seja compreendida por todo o grupo, como extensão de suas ações.

A estratégia didática é empregada pelo professor nos encontros subsequentes, nos quais outros trechos da história e uma palavra são selecionados, tornando-se a base para a prática pedagógica (Imagem 3).

Imagem 3 – Atividade de escrita da palavra procurar



Fonte: Organizada pelos autores.

Além da estratégia didática, o engajamento social das crianças com DI proporciona não apenas oportunidades de aprendizagem, por meio da mediação pedagógica oferecida pelo professor, mas também a possibilidade de observar seu desenvolvimento e de se inserir imaginativamente nesse processo. Desse modo, tanto o professor quanto a criança com DI

conseguem compreender o progresso gradual que leve a conhecer uma palavra que, no último encontro, desconhecia (Quadro 6).

Quadro 6 – Mediação pedagógica da palavra “procurar”

Situação: O professor e os aprendizes A e B, sentados nessa ordem, leem a história juntos.
Professor: Vocês já sabem o que precisam preparar para ir à escola. Vamos ajudar a Tata Tatu?
Aprendiz A: Olhem os bichos, professora! Eu tenho bichos assim.
Aprendiz B: Minha irmã tem, mas não me deixa brincar com eles.
Depois de explorarem os itens presentes na tela, o professor pega uma régua e a guarda na mochila, dizendo para os aprendizes: Olhem, temos que guardar esses itens nas mochilas de cada cor.
Depois de guardarem o material nas mochilas, Aprendiz A diz: Pro-cu-rar.
Aprendiz B: Po-cu-r-a-r [soletra a última sílaba].
Aprendiz B: Não, é pro-cu-rar. Não é, professor?
Professor: **Exatamente, aprendiz B.** Vamos escrever...

Fonte: Organizado pelos autores.

Retomando a estrutura do encontro, o professor inicia com a leitura do PAP, a preparação do espaço destinado à leitura. Em seguida, realiza a leitura participativa, a qual promove um diálogo com as crianças com DI e oferece liberdade para que elas demonstrem seu progresso na compreensão da palavra “amassar”, bem como a maneira de escrevê-la no papel por extenso ou por meio do uso do alfabeto silábico. Aprender a ler e escrever, pela mediação pedagógica, com o apoio de um professor mais experiente, oferece uma ótima demonstração de como as crianças com DI podem realizar atividades em conjunto com membros mais experientes. Através do engajamento social com aqueles que já dominam a leitura e a escrita, a criança com DI não apenas se sente motivada a aprender essa prática, como a imitar a ação de ler e escrever, no espaço de exploração de sala de aula ou em sua mente. Consequentemente, é possível desejar executar a ação, antes de efetivamente ser capaz, estimulando sua imaginação nessa direção, com o apoio do professor.

Nesse ambiente, em que podem se imaginar leitores e escritores antes mesmo de o serem, a compreensão das crianças com DI sobre a palavra “procurar”, bem com as formas de escrevê-la, utilizando os recursos disponíveis, já mencionados, foi avaliada para identificar novas necessidades, seja do ensino, seja da aprendizagem. No encontro seguinte, após retomada do PAP, da organização do espaço de leitura e da leitura exploratória, quando foram abordadas a leitura e a escrita das palavras “amassar” e “procurar”, a palavra “assear” foi introduzida para a leitura e escrita (Imagem 4).

Imagem 4 – Atividade de escrita da palavra “assear”



Fonte: Organizada pelos autores.

Com vínculos firmados entre os professores e as crianças com DI, os objetivos e as intencionalidades mantidas e exercidas por eles, durante as atividades orientadas à leitura e escrita, favorecem que o processo de diálogo e a mediação pedagógica do professor vão além da

performance mecânica e instintiva de participação, estabelecendo a consciência do objetivo traçado e dos meios para alcançá-lo. Consequentemente, a demonstração feita pelo professor de que a leitura e a escrita são atividades dialógicas, as quais envolvem a colaboração com um parceiro mais experiente, na busca por significado, é tão relevante quanto as orientações verbais do professor sobre o procedimento a ser seguido. Essa dimensão fica evidente com o diálogo explicitado no Quadro 7.

Quadro 7 – Mediação pedagógica da palavra “assear”

Situação: Enquanto o aprendiz B escreve a palavra na folha da atividade, o professor e o aprendiz A consultam o Alfabeto Silábico, em busca das sílabas necessárias para compor a palavra “assear”.

Professor: Usando o Alfabeto Silábico, construímos a palavra, como já fizemos antes.

Aprendiz A: Tudo bem, professor, mas eu gostaria de escrever com lápis coloridos, assim como no desenho.

Aprendiz B: Por que você não escreve com a mão esquerda, como você faz em casa?

Aprendiz A: O professor não gosta.

Professor: Escreva para que eu possa ver.

Aprendiz A: O professor não ficará bravo?

Professor: Não, eu vou te ajudar a escolher as cores. Com o apoio do professor, Aprendiz B escreveu sem dificuldade, usando a mão esquerda.

Nota: Esse episódio de interação permitiu que o professor descobrisse, através de Aprendiz B, que Aprendiz A era canhoto e não destro.

Fonte: Organizado pelos autores.

A mediação pedagógica é essencial para garantir o engajamento dos alunos com os objetivos das atividades propostas. Além disso, contribui para a promoção das condições sociais necessárias à construção de vínculos entre professores e crianças com DI. Desse modo, busca-se fomentar um maior envolvimento na compreensão e execução das tarefas, utilizando-se adequadamente os recursos pedagógicos disponíveis. Em conclusão, nos dois últimos encontros, dentre os oito realizados, a leitura e a escrita da palavra "alimentar" constituíram o foco da prática pedagógica (Imagem 5).

Imagem 5 – Atividade de escrita da palavra “alimentar”



Fonte: Organizada pelos autores.

Nesse sentido, os encontros principiam, repetindo a mesma estrutura dos encontros anteriores, a fim de direcionar a atenção das crianças com DI às palavras individuais e aos grupos de palavras, por meio da mediação pedagógica, buscando proporcionar uma transição suave da atividade orientada à leitura para aquela orientada à escrita. Uma vez que as crianças com DI consigam ler e escrever fluentemente a palavra em estudo, bem como reconhecê-la no texto, essas palavras se tornam um recurso de que o professor pode se valer para ensinar padrões comuns de sons, letras e sílabas presentes nas palavras. Dessa maneira, é possível generalizar o conhecimento

adquirido, para que seja aplicado tanto no contexto da leitura da história e da escrita das palavras quanto nas relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele.

O ensino da leitura e da escrita, com ênfase nos padrões comuns encontrados nas palavras que as crianças com DI aprenderam, constitui o foco da mediação pedagógica. Esse processo cria, no ambiente educacional, as condições necessárias para que a criança com DI adote uma postura receptiva, propiciando a vivência de um conjunto acumulativo de experiências dialógicas de aprendizagem. Conseqüentemente, isso impulsiona o desenvolvimento do caráter exploratório de ler e escrever a palavra retirada do texto. Dessa forma, as palavras se transformam em unidades de significado para a mediação pedagógica, cuja essência reside na relação dialógica. A utilização do diálogo, no processo de mediação pedagógica, confere a esse método um caráter concreto e perceptível na manipulação de sons, letras, sílabas e, por fim, palavras para a criança com DI. Esse aspecto é evidenciado no diálogo focalizado a seguir (Quadro 8).

Quadro 8 – Mediação pedagógica da palavra “alimentar”

Situação: O professor e os aprendizes A e B escrevem as palavras aprendidas, procurando estabelecer relações entre a escrita de cada uma delas.
Aprendiz B: Três palavras começam com A e são vermelhas.
Aprendiz A: Veja, aprendiz B, a palavra “procurar” começa com a letra p e forma a sílaba pro, que também está na cor vermelha.
Aprendiz B: É verdade. Observe as sílabas, professor! Todas possuem três sílabas, uma de cada cor.
Aprendiz A: Não, a palavra de hoje possui mais sílabas e apresenta uma cor nova.
Aprendiz B: Não consigo me lembrar.
Professor: Vamos analisar a história novamente? Vamos ler a palavra: A-LI-MEN-TAR. Ela é composta por quatro sílabas, escrita com cor diferente.
Aprendiz B: Eu sei escrever.
Professor: E você, aprendiz A, consegue escrever?
Aprendiz A: Consigo, professor. O aprendiz B vai me ajudar.

Fonte: Organizado pelos autores.

Simultaneamente, a mediação pedagógica estabelece uma relação dinâmica entre a leitura e a escrita, por meio do diálogo, enriquecido pela seleção de palavras e pelo destaque à ortografia, preparando o leitor, assim, para a prática da escrita. Através do diálogo e da leitura mediada pelo professor, as crianças com DI conseguem explorar a palavra, sem se preocuparem com a habilidade de escrever. Entretanto, de forma contraintuitiva, esse processo de exploração da palavra é um excelente preparo para a escrita, pois a atividade orientada à leitura reúne todos os elementos que compõem a prática da escrita, na sequência. Essa estratégia possibilita que crianças com Deficiência Intelectual (DI) se transformem em leitoras e escritoras. Além disso, com o apoio do professor, elas podem participar de discussões acerca do vocabulário escolhido e dos aspectos gramaticais de escrita. Por não enfatizar o desempenho, essa abordagem se mostra adequada para ser aplicada em grupos de crianças com DI, os quais apresentam habilidades diversas, quer na leitura, quer na escrita. Essa adequação se dá justamente pelo fato de as crianças cooperarem entre si, beneficiando-se da mediação pedagógica proporcionada pelo educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a relevância da mediação pedagógica no processo de aprendizado da leitura e escrita em crianças com DI, torna-se evidente a importância do professor, leitor e escritor mais

experiente, na transformação do espaço de interação social. Isso se dá através do fornecimento de um conjunto de ações dialógicas que estabelecem conexões entre a leitura, a escrita e as habilidades das crianças com DI, conforme as intenções pedagógicas estabelecidas no PAP. Por um lado, a mediação pedagógica concentra-se em estruturar as práticas pedagógicas relacionadas às atividades direcionadas à leitura e à escrita de palavras selecionadas, almejando promover e contribuir para a aprendizagem do seu significado.

Por outro lado, ela se conecta à dinâmica do diálogo que organiza as palavras na estrutura das frases e à lógica subjacente à escrita. Essa abordagem estabelece uma ponte que conecta crianças com DI às palavras e às possibilidades que podem alcançar como leitores e escritores. Simultaneamente, o professor, mais experiente, passa a posicionar as crianças com DI como leitores e autores de novos textos, tanto falados quanto escritos. Para isso, ele ensina de maneira explícita as técnicas de leitura e escrita, permitindo que as crianças com DI, menos experientes, possam utilizar a linguagem especializada para dialogar, ler e escrever novos textos com significado.

REFERÊNCIAS

CHAIKLIN, S.; LAVE, J. **Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

DAVIDOV, V. V.; RADZIKHOVSKII, A. Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. *In: WERTSCH, J. Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk-at-Work**. Studies in Interactional Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GOLOMBEK, P. R. Redrawing the boundaries of language teacher cognition: Language teacher educators' emotion, cognition, and activity. **The Modern Language Journal**, v. 99, n. 3, 2015.

KOZULIN, A. **Vygotsky's psychology: a biography of ideas**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

KOZULIN, A. **Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

PÉREZ, M. C.; MARTÍN, D. R. Psicología Histórico-Cultural y Naturaleza del Psiquismo. *In: PÉREZ, M. C.; GARRIDO, J. D. R. Vygotski en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto*. 2. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.

SÄLJÖ, R. Literacy, digital literacy and epistemic practices: The co-evolution of hybrid minds and external memory systems. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 7, n. 1, p. 5-20, 2012.

VALSINER, J. Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural. *In: ÁLVAREZ, A. Hacia un currículo cultural: La vigencia de Vygotsky en educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**: Scientific Legacy. 1. ed. New York: Springer, 1999.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

ZIMMERMAN, D. Identity, context and interaction. *In*: ANTAKI, C. WIDDICOMBE, S. **Identities in Talk**. London: Sage, 1998.

Recebido em: 28 de abril de 2023

Aprovado em: 22 de setembro de 2023