
A escolarização de uma criança cega diante de um vírus invisível: diálogos com uma professora especializada¹

Branca Monteiro Camargo²
<https://orcid.org/0000-0001-6011-3304>

Mateus Henrique do Amaral³
<https://orcid.org/0000-0002-3732-926X>

Maria Inês Bacellar Monteiro⁴
<http://orcid.org/0000-0003-2115-989X>

Resumo

Neste texto, objetiva-se analisar a escolarização de uma criança cega durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, toma-se como base o relato de uma professora especializada sobre a alfabetização de uma menina cega no contexto pandêmico. Orientada por princípios do paradigma indiciário e da perspectiva enunciativo-discursiva, a interpretação dos dados aborda as condições de escolarização no ensino remoto emergencial, as práticas de alfabetização em braille e o espaço das instituições especializadas no âmbito da política de inclusão. Considera-se a importância de discussões relacionadas ao direito à educação pública de qualidade para o desenvolvimento pleno dos estudantes cegos.

Palavras-chave: Cegueira; Pandemia; Escolarização; Alfabetização; Braille.

The schooling process of a blind child while facing an invisible virus: dialoguing with a specialized teacher

Abstract

This paper aims to analyze the schooling process of a blind child during the COVID-19 pandemic. For this purpose, we will use the reports of a specialized teacher on the literacy process of a blind girl carried out during the pandemic. Guided by the principles of the evidential paradigm and the enunciative-discursive perspective, the data interpretation addresses the conditions of schooling in the context of emergency remote teaching, braille literacy practices, and the space of specialized institutions within the scope of inclusion policies. We also highlight the importance of discussions related to the right to quality public education in the education of blind students.

Keywords: Blindness; Pandemic; Schooling; Literacy; Braille.

¹ Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, brancamoca@gmail.com.

³ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, amaralmateush@gmail.com.

⁴ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, monteirobim@gmail.com.

Considerações iniciais

A pandemia da Covid-19, desde seu início, além de desencadear e intensificar crises sanitárias, políticas, econômicas e sociais em diversos lugares do mundo, tem impactado a dinâmica de funcionamento de diferentes campos de atuação humana. No caso da educação, a adoção de estratégias para a manutenção de atividades não presenciais e do ensino remoto emergencial trouxe uma série de desafios e múltiplos delineamentos para a escolarização de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, desvelando e intensificando problemas e a exclusão já experienciada por determinados grupos sociais (SANTOS, 2020).

O Parecer n.º 5/2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) logo nas primeiras semanas de reconhecimento da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020a) e das medidas de isolamento social, esclarece que as atividades pedagógicas não presenciais se aplicam aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades, inclusive da Educação Especial⁵ (BRASIL, 2020b). O documento, reconhecendo a liberdade de organização e de poder regulatório próprio dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, indica que essas instâncias “devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade.” (BRASIL, 2020c, p. 15). Realça também que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados. Embora mencione esses dois grupos de docentes, é dada ênfase à atuação dos

⁵ Conforme a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que perpassa “todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” (BRASIL, 2008, p. 11). Tal modalidade é destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste texto, dado o foco na educação escolar de crianças cegas, utilizaremos, mesmo quando referenciarmos todo o conjunto de alunos da Educação Especial, os termos *estudante(s)* ou *pessoa(s) com deficiência*. Ainda sobre o uso de terminologias, empregaremos *professora especializada* para a docente vinculada à instituição de Educação Especial, objetivando diferenciá-la, no artigo, da professora do Atendimento Educacional Especializado da sala de recursos multifuncionais e da professora regente da sala de aula comum.

professores do AEE, já que o documento destaca que esses profissionais

atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020c, p. 15).

Na atual Política Nacional de Educação Especial, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência preferencialmente nas classes comuns do ensino regular e no AEE, que pode ser oferecido tanto em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular quanto em centros da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Com a função de complementar ou suplementar a formação do estudante com deficiência, o AEE deve ser realizado no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2009).

Alguns estudos realizados recentemente trazem reflexões importantes para pensar a educação dos alunos com deficiência no contexto da pandemia da Covid-19. Torres e Borges (2020) apresentam um panorama da atuação de professores de Educação Especial diante das atividades remotas. Ao tomar como base um questionário aplicado entre os dias 8 e 30 de junho de 2020 e respondido por 1133 professores de Educação Especial de diferentes localidades do país, as autoras notam a intensificação do trabalho docente e a participação reduzida dos estudantes com deficiência nas atividades escolares, o que evidencia os impactos negativos do contexto pandêmico na escolarização desses alunos e o aumento da condição de desigualdade em relação a outros estudantes.

Com base nas experiências de docentes de dois municípios do Espírito Santo, Camizão, Conde e Victor (2021) consideram que, embora se estabeleça a manutenção de vínculos, as propostas de atividades não presenciais revelam a falta de comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. No caso específico de estudantes cegos e com baixa visão, Carvalho Junior e Lupetina (2021) apontam que a promoção de atividades a distância padronizadas desconsidera as características e as

necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que intensifica os processos de exclusão. Desse modo, os autores enfatizam a importância de cada escola, considerando seu contexto e os membros de sua comunidade, de maneira a construir protocolos e estratégias que contemplem os alunos com deficiência em uma realidade durante e após a pandemia.

Em nota técnica recentemente divulgada pela organização *Todos pela Educação*, realçam-se impactos já observáveis da pandemia da Covid-19 para a alfabetização de crianças em idade escolar. Com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, de 2012 a 2021, evidencia-se que houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 a 7 anos que, segundo os responsáveis, não sabiam ler e escrever, o que corresponde a 2,4 milhões, ou, em termos relativos, a um percentual de 40,8% de crianças dessa faixa etária. Tal realidade intensificou alguns abismos sociais entre grupos privilegiados e minoritários, especialmente considerando o maior impacto na população preta e parda e nos mais pobres (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Não há menções ao conjunto de alunos com deficiência na nota. No entanto, tendo como base os estudos acima, que realçam os comprometimentos na escolarização de crianças com deficiência, é possível dimensionar efeitos mais intensos na apropriação da leitura e escrita por estudantes cegos. Além disso, mesmo antes do contexto pandêmico, já se delineavam debates acerca da escassa literatura a respeito da alfabetização de crianças cegas em braille, do movimento de *desbrailização*⁶ (BATISTA, 2018; BATISTA; LOPES; PINTO, 2017) e de desafios e problemas relacionados à formação de professores da sala de aula comum (AMARAL, 2019; AMARAL; MONTEIRO, 2021) e especializados para atuar no ensino do braille (BATISTA; AMARAL; MONTEIRO, 2018).

Neste texto, analisamos a escolarização de uma criança cega durante a pandemia da Covid-19 a partir do relato de uma professora especializada sobre a alfabetização de uma menina cega no contexto pandêmico. Tal objetivo desdobra-se na possibilidade de aproximação das formas e das estratégias adotadas pela professora na implementação do ensino remoto

⁶ Batista (2018) afirma que o movimento de *desbrailização* refere-se à subutilização, ou, em alguns casos, à substituição por outras ferramentas, do Sistema Braille na educação de alunos cegos, o que, conforme defende a autora, impede a criação de condições para a alfabetização de crianças cegas e, tendo em vista que a escrita envolve abstração, limita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

emergencial com vistas à garantia do AEE, assim como de reflexões acerca de efeitos da pandemia na escolarização de crianças cegas, especialmente no que se refere a seu processo de apropriação da leitura e da escrita em braille.

Na próxima seção, explicitamos os procedimentos metodológicos adotados para a construção dos dados e para a análise do relato. Logo depois, analisamos a narrativa feita pela professora especializada a respeito da experiência de escolarização e alfabetização da criança cega durante a pandemia da Covid-19. Por último, encaminhar-nos-emos para as considerações finais do estudo.

Caminhos metodológicos

A análise que apresentamos no texto é um desdobramento de uma pesquisa de doutorado acadêmico (CAMARGO, 2021) que acompanhou uma estudante cega, Eliana⁷, que estava matriculada inicialmente em uma escola regular privada e frequentava, desde os 7 meses de vida, uma instituição especializada. No estudo, que teve início antes do período pandêmico, em 2018, foram realizadas observações presenciais, gravadas em vídeo e registradas em diários de campo, e entrevistas abertas com familiares, professoras e coordenadoras da escola regular e da instituição especializada. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética⁸ e todos os procedimentos éticos foram adotados no desenvolvimento da investigação, como a apresentação e a assinatura, por todos os envolvidos, dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e dos Termos de Assentimento.

O relato analisado foi encaminhado pela professora em maio de 2021, mais de um ano após o reconhecimento de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19, quando Eliana estava matriculada no terceiro ano do Ensino Fundamental. Considerando que o contexto pandêmico atravessa as reflexões do projeto mais amplo iniciado em 2018, entendíamos a importância de nos aproximar das formas de atuação das docentes com a criança cega durante a pandemia. Sendo assim, contatamos a professora especializada e

⁷ Nome fictício.

⁸ Parecer n.º 2.824.674, de 16 de agosto de 2018.

explicitamos o interesse em compreender como era vivenciado o processo de escolarização e alfabetização de Eliana no ensino remoto emergencial, com o intuito de ampliar as reflexões advindas dos dados produzidos a partir de vivências e de entrevistas presenciais na escola e na instituição especializada. A professora se prontificou a nos encaminhar o relato das principais ações tomadas e das dificuldades encontradas no período pandêmico a partir de gravação via aplicativo *WhatsApp*, assim como concordou com a divulgação da transcrição com fins acadêmicos e científicos. O áudio foi recebido no dia 15 de maio de 2021, com cerca de 7 minutos de gravação. Neste artigo, enquanto um recorte de pesquisa de doutorado, nossas reflexões vinculam-se ao relato da professora especializada sobre o processo de escolarização e de alfabetização de Eliana no contexto de ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19, já que esse era o principal vínculo escolar disponível para Eliana durante o período.

Como princípio investigativo, inspiramo-nos no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Sendo assim, pautamo-nos pela busca de pistas que permitissem decifrar e compreender uma dada realidade, formulando, a partir disso, hipóteses explicativas que vinculassem a experiência e as condições particulares de atuação da professora com o contexto histórico e cultural. Por pistas, no caso do relato oral da participante, entendemos as marcas enunciativas, ou seja, a construção composicional do texto, as palavras consciente e inconscientemente selecionadas e o estilo, que compõem o relato acerca do fenômeno focalizado neste estudo: o processo de escolarização e de alfabetização de uma aluna cega no ensino remoto emergencial.

Conforme Leandro e Passos (2021), inspirado pelo paradigma indiciário, o pesquisador opera com alusões ao passado e lapsos de memória do narrador, o qual, em seu relato, revela o apego à tradição, o que o situa como ser histórico. Nessa direção, com o intuito de criar um corpo interpretativo para os dizeres da professora, levantamos elementos que, a partir do lugar ocupado pela participante, permitissem tratar do fenômeno estudado. Construimos, então, três categorias: as condições de escolarização da aluna cega no ensino remoto emergencial; as práticas de alfabetização em braille; e o espaço das instituições especializadas no âmbito da política de inclusão. Ainda para a discussão, tomamos como subsídio quatro excertos, os quais remetem, de forma mais explícita, às categorias de análise construídas no artigo.

Pautamo-nos também, para a análise dos excertos, em fundamentos bakhtinianos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), com o intuito de interpretar os elementos constitutivos do discurso e as formas pelas quais ele se coloca ativa e axiologicamente na cadeia de comunicação verbal. Para tanto, o relato é analisado por meio do cotejo com diferentes contextos, textos e vozes (BAKHTIN, 2011), ampliando a situação de produção do enunciado por meio da possibilidade de fazer emergir “mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva.” (GERALDI, 2012, p. 29). Esse movimento se dá por meio tanto da relação dos dizeres com o contexto com o qual dialoga quanto das maneiras pelas quais a entrevistada, a partir da seleção e das escolhas lexicais, atribui valores para as experiências narradas. Partimos, portanto, da dimensão histórica, social e cultural da consciência e da palavra (VIGOTSKI, 2009).

Escolarização e alfabetização da criança cega em contexto pandêmico: relatos da professora especializada

A professora entrevistada é pedagoga, tem especialização em Psicopedagogia e Psicomotricidade, com ênfase na deficiência visual, e realizou cursos de curta duração voltados para o Sistema Braille. Ela atua na instituição especializada desde seu início, em 1990, espaço que objetiva a realização de um trabalho pedagógico com crianças e jovens matriculados na rede regular de ensino, de modo a facilitar e promover a inclusão desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Para tanto, é oferecido atendimento por meio da oferta de condições adequadas à deficiência (cegueira ou baixa visão); por exemplo, o trabalho com o braille, com a estimulação visual, com treinos de auxílio óptico e com tecnologias assistivas. Além disso, a equipe realiza adequação de materiais pedagógicos, formação de equipes escolares, bem como orientação a profissionais da Educação.

Segundo relato da professora, são realizados atendimentos individuais com cerca de 50 minutos. Quanto à frequência por semana, ela varia de 1 a 2 vezes, de acordo com a necessidade de cada aluno. Assim, em um primeiro momento, para que a criança seja encaminhada para os especialistas necessários, é realizada uma avaliação multidisciplinar por

uma equipe composta por assistente social, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, oftalmologista especializado em visão subnormal ou baixa visão e terapeuta ocupacional.

Ao narrar o trabalho desenvolvido com Eliana, a professora inicialmente relata ações tomadas no começo da pandemia, em 2020. Naquele ano, a aluna estava matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental. Eliana tem um irmão gêmeo, vidente, que frequentava a mesma sala de aula da menina na escola regular.

Quando iniciou a pandemia, nós paramos, ficamos em home office e as crianças estavam paradas na escola. Então, passamos a enviar alguns recadinhos, achando que a gente voltaria logo. Vendo que não voltaríamos, começamos a fazer um atendimento com as mães. Disponibilizamos o nosso WhatsApp particular para as mães entrarem em contato com a gente através de áudio, vídeo, ou mesmo enviando fotos. Nós fizemos também kits de atividades para as crianças. Para a Eliana, o kit continha livrinhos de história em braille. Além disso, os usuários que estão em idade escolar tinham as atividades escolares para fazer, como a Eliana. A mãe estava em uma fase de muito trabalho, trabalhando com os doces que ela faz, os bolos, e trabalhando em uma empresa também, mas dentro de casa, fazendo trabalho em home office e, [por isso], não estava dando conta de fazer nada com eles [Eliana e o irmão], não tinha ninguém que a ajudasse. Então, ficou um pouquinho, né..., um pouquinho perdido, um pouquinho de lado a questão escolar deles.

Dado o fato de que, para a grande maioria da população, esta foi a primeira experiência de uma pandemia global, houve, conforme explicitado na fala da professora, um sentimento inicial, bastante comum, de que o retorno para o ensino presencial ocorreria brevemente. Sendo assim, conforme relata a entrevistada, a instituição optou pela manutenção do vínculo com as crianças a partir de avisos, sinalizando a possível retomada. Aos poucos, contudo, dimensionando a gravidade da pandemia e as possibilidades de ampliação do período de isolamento, a professora indica que disponibilizou o número pessoal de telefone e enviou atividades e kits com livros em braille, o que evidencia a compreensão da importância de manutenção da relação da criança com a linguagem escrita. Desse modo, o acesso de Eliana aos conteúdos escolares ocorreu a partir de material impresso e da mediação da mãe.

A disponibilização do número pessoal de telefone revela, por um lado, o comprometimento da professora com sua função de educadora e, por outro, denuncia a falta

de apoio recebido pelo Estado. Sem os recursos que deveriam ser garantidos pelo poder público, a professora não tem as condições necessárias para desempenhar sua função e, para isso, precisa lançar mão de recursos próprios.

A escola adentra o âmbito familiar, o que sobrecarrega a mãe, que, além da carga horária de dois trabalhos, assume, de forma mais direta, a responsabilidade pela escolarização da filha. Conforme discutem Souza e Dainez (2020, p. 4), ainda que marcado pela criação de vínculos frágeis, o ensino remoto viabiliza a presença da escola na vida do aluno. As autoras indicam que, apesar de se apresentar como suporte às práticas pedagógicas e potencializar as relações do sujeito com o meio, ao ser colocado como principal estratégia e eixo das políticas e prioridade de investimentos, o uso das tecnologias digitais “despotencializa outras frentes imprescindíveis como a formação docente e a reorganização da estrutura e ressignificação da cultura escolar.” Nessa direção, realçam que o contexto da pandemia da Covid-19 reafirma a importância da escola como instituição mediadora dos processos de humanização.

Ainda a esse respeito, conforme destaca Mainardes (2021), o esforço descomunal empreendido por gestores educacionais e escolares, professoras/es e familiares ressaltou a valorização social do ensino presencial, da escola e da interação *docente-alunos*. Há de se considerar também as condições precárias de vida de grande parcela da sociedade brasileira, o que, além de impossibilitar o acompanhamento do ensino remoto, em virtude da falta de acesso à internet ou, até mesmo, à energia elétrica em casa, agravou problemas sociais, como a desigualdade, a pobreza e a fome. Assim, ao entender os efeitos sobretudo nos processos de alfabetização, o autor destaca a importância da “educação escolar para proporcionar a todas as crianças oportunidades para seu pleno desenvolvimento.” (MAINARDES, 2021, p. 61).

A professora entrevistada, em seu relato, reconhece impactos na escolarização não só de Eliana, mas também do irmão: “*ficou um pouquinho, né..., um pouquinho perdido, um pouquinho de lado a questão escolar deles.*” O uso reiterado do diminutivo, nesse caso, sugere maneiras de amenizar a compreensão dos efeitos da pandemia na educação escolar dos alunos, desvelando o reconhecimento, mesmo que não-intencional, pela professora, das limitações (im)postas por uma pandemia e por condições sociais e materiais que extrapolam o âmbito de atuação docente e da própria família na escolarização das crianças.

Na continuidade da narrativa, a docente avalia a alfabetização e o desenvolvimento de Eliana no contexto da pandemia. Tal movimento a mobiliza a refletir acerca de características da apropriação da leitura e escrita em braille.

Agora, este ano [2021], novamente entramos em contato, nos colocamos à disposição e fizemos reunião com as escolas. A Eliana estuda em uma cidade que fica aqui ao lado. Então, entramos em contato com o pessoal da inclusão de lá, tudo por videochamada. Quando entramos na fase laranja⁹, uma das primeiras crianças que eu pude chamar e reavaliar foi a Eliana. Fiquei feliz de ver que ela não teve perdas, [mas] foram poucos os ganhos, ela poderia estar bem mais adiantada. Porque a alfabetização em braille, ela não se faz só, ela continua depois que a criança já sabe ler e escrever, pois é uma combinação de pontos, dos seis pontos, letras acentuadas, pontuação, tudo isso são novas combinações introduzidas. Conforme a criança vai evoluindo, vamos acrescentando para ela, porque, senão, é muita coisa para memorizar, e eles ficam perdidos. E isso, para a Eliana, ficou, ela não teve esses ganhos, no ano passado. Este ano, neste momento, estou atendendo ela uma vez por semana, todas as quartas, das nove horas às nove e meia..., por meia hora só, mais para passar esses caracteres, essas combinações, essas letras, esses sinais que ficaram a desejar no ano passado, que a gente não conseguiu. Estamos fazendo assim, mas, quando pudermos retornar os atendimentos, vamos dar prioridade para as crianças que estão em idade escolar, as que mais precisam, e a Eliana está entre uma delas, por conta de estar ainda nesse período, de conhecer novos caracteres do braille...

É preciso ter clareza de que a alfabetização é um processo que envolve a capacidade humana de criar sinais e símbolos e que se constitui na relação interpessoal. Assim, conforme afirma Smolka (1988, p. 94-95), “a escrita, além de ‘representar’, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos.” Essa afirmação vale para a alfabetização de qualquer criança e, portanto, faz sentido também para a criança cega. No momento em que a professora fala sobre as características da alfabetização em braille e diz que “ela não se faz só, ela continua depois que a criança já sabe ler e escrever”, mostra que aprender a ler e a escrever é um movimento contínuo, que não termina quando a criança

⁹ A professora se refere à fase laranja do Plano São Paulo (SP), do Governo Estadual. Trata-se de uma estratégia, criada em maio de 2020, de retomada progressiva de serviços e de atividades durante a pandemia da Covid-19 que determina, de acordo com indicadores de mortes, internações e ocupações de leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), restrições e regras da quarentena em cada uma das 17 regiões do estado. O Plano, inicialmente, foi composto por 5 fases: vermelha (alerta máximo), laranja (controle), amarela (flexibilização), verde (abertura parcial) e azul (controlado).

aprende a decodificar os pontos do Sistema Braille (no caso de uma criança cega) ou as letras do alfabeto (no caso de uma criança que enxerga).

A ideia equivocada de que a alfabetização do aluno cego deve ter uma abordagem totalmente diferente daquela oferecida ao aluno vidente é rebatida no estudo de Krik e Zych (2009, p. 3552), que ressaltam que o que difere “são os recursos didáticos e a forma de escrever e ler as letras representadas.” Assim, segundo eles, o que o estudante que enxerga identifica a partir da imagem, o discente cego reconhece a partir do relevo com diferentes formatos. Além da especificidade dos recursos didáticos e da representação da escrita por pontos em relevo, em vez de letras grafadas, devemos considerar que a criança cega vive e se constitui em um mundo planejado majoritariamente por/para aqueles que enxergam, o que, com certeza, vai interferir na apropriação da linguagem escrita pela criança cega.

Vigotski (1995, 2009), em seus trabalhos, assinala que a consciência e as funções tipicamente humanas têm origem na história e na cultura, isto é, nas relações concretas, mediadas por instrumentos e signos, do indivíduo com os outros. Para o autor, no desenvolvimento da criança, toda função aparece “no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.”¹⁰ (VIGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Sendo assim, a alfabetização da criança, cega ou vidente, estrutura-se no plano social, passando por um processo de significação (PINO, 2005) das relações *com os* e mediadas *pelos* outros.

Configura-se, portanto, um desenvolvimento que não se restringe a uma decodificação de códigos e símbolos. Sobre isso, Mendes (2021), em estudo que tem como objetivo compreender a apropriação da escrita por uma criança cega a partir de desenhos e de letras/textos, destaca a atuação e a importância de outras funções, como a imaginação, no ensino da linguagem escrita para o cego. Assim, outras atividades que envolvam a dimensão simbólica — leitura, desenho e brincadeira — atuam *nas* e medeiam *as* relações de ensino voltadas para a alfabetização. Consideramos, desse modo, que Eliana, assim como seus colegas que enxergam, apropria-se sistematicamente da linguagem escrita em um movimento

¹⁰ “al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.”

complexo, contraditório e marcado por descontinuidades que evidenciam as condições, as rupturas e a não linearidade do processo em curso (VIGOTSKI, 1995).

Em âmbito político, estudos têm evidenciado tanto a forte presença do construtivismo como principal fundamento de proposições e de programas voltados para a formação de professores alfabetizadores (RAMOS, 2017) quanto, mais recentemente, a atuação predominante de representantes das ciências cognitivas e das neurociências na construção da atual Política Nacional de Alfabetização. Esta foi instituída em abril de 2019 e, ao focalizar o debate metodológico, em sua *politicidade intrínseca*, orienta-se por um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador em implementação no país (MORTATTI, 2019). Há, pois, um discurso hegemônico que associa a alfabetização, sobretudo, às capacidades individuais e cognitivas do sujeito.

O entendimento de que a alfabetização da criança cega se faz a partir da memorização dos seis pontos do braille e dos sinais de acentuação e de pontuação pode nos levar a considerar que a barreira para o desenvolvimento de Eliana esteja na falta de oportunidade para conhecer os novos caracteres, mas, se compreendermos que a alfabetização faz parte de um processo de significação, em que as crianças se apropriam e participam da produção de um produto histórico-cultural, teremos que considerar quais as condições que se impuseram no contexto da pandemia que dificultaram as relações de ensino durante o percurso de conhecimento e de aprendizagem da leitura e da escrita. A partir disso, podemos inferir que a falta do ensino presencial é agravada para a aluna cega. Esta deixa de ter acesso a um conjunto maior de livros em braille e a outros materiais disponibilizados na escola comum e na instituição especializada e passa a depender da ajuda de familiares, os quais provavelmente não conhecem suficientemente o Sistema Braille e passam a ter a função de ensinar, além das outras atribuições que já possuíam. Podemos, então, questionar-nos acerca das condições de a professora viabilizar relações de ensino promissoras, principalmente diante de um distanciamento que impossibilita um relacionamento de proximidade corporal, fundamental para a elaboração de sentidos e para o uso funcional dos signos.

Em relação ao que eu tenho trabalhado com a Eliana, eu estou trabalhando as

dificuldades que ela me apresentou no dia em que foi feita a avaliação [a avaliação foi presencial], em 11 de março de 2021, quando estávamos na fase laranja. A Eliana apresentou dificuldade na leitura de encontros consonantais. A alfabetização aqui na instituição é realizada através do método fônico, quer dizer, [a partir d]o som de cada letra. Por exemplo, ela apresentou dificuldade na leitura do encontro consonantal P e R, leu /P/ - /RA/. Assim, trabalhei os sons das consoantes juntas, como é que pronunciávamos esses sons, a escrita de palavras com esses sons e depois a escrita de frases contendo as mesmas palavras, [isto é], [a] escrita espontânea de frases contendo umas das palavras que a gente trabalhou. [...] realizamos também a leitura; assim, depois que ela retira da máquina braille a folha escrita, ela faz a leitura em voz alta para a mãe, ou mesmo para mim quando dá tempo.

A adoção do método fônico para a alfabetização de alunos cegos apoia-se na ideia de que, para decifrar o Sistema Braille, a criança necessita aprender o código de pontos correspondente aos sons da fala. Segundo o *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*, material divulgado pela extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, tendo em vista as particularidades do Sistema Braille, o método fonético ou sintético é considerado “o mais fácil e rápido para a alfabetização de crianças cegas.” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 58). No entanto, o próprio documento alerta que “decifrar o Sistema Braille é uma decodificação de natureza perceptivo-tátil e não garante, (*sic*) aprendizagem conceitual e interpretação necessárias ao processo de leitura.” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 58).

Vigotski (2007, p. 144), em suas elaborações sobre linguagem escrita, argumenta que “a escrita deve ter significado para as crianças [...], deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” Só assim, segundo ele, “poderemos estar certos de que ela [escrita] se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.” (VIGOTSKI, 2007, p. 144). Quando se refere ao desenvolvimento de crianças cegas e surdas, Vigotski (1995, p. 311, tradução nossa) acrescenta que não é obrigatório que “a linguagem [escrita] dependa do aparato fônico, pode encarnar-se em outro sistema de signos, assim como a escrita do sistema visual pode transformar-se em um sistema tátil.”¹¹

O trabalho realizado pela professora da instituição especializada com Eliana no período

¹¹ “el lenguaje dependa del aparato fónico, puede encarnarse en otro sistema de signos, al igual que la escritura del sistema visual puede transformarse en un sistema táctil.”

de pandemia tem priorizado a leitura de palavras isoladas ou em frases compostas por grupos consonantais para que a menina faça a relação entre um som e os símbolos táteis que o compõem. Eliana, segundo a professora, está com dificuldades relacionadas à leitura de palavras que apresentam encontros consonantais. Assim, a docente considerou importante trabalhar essa dificuldade. No entanto, mesmo que a instituição disponibilize recursos, como a máquina braille, o distanciamento social e o tempo de interação via computador não parecem proporcionar a vivência da literatura que “mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito.” (SMOLKA, 2019, p. 24). Não existe dúvida, portanto, de que o afastamento social dificultou muito as relações de ensino, as vivências e as significações produzidas nessas relações. E, para a criança cega, a ausência do contato físico significou uma dificuldade a mais em possibilidades de interação.

Em relação à escola, eu estou acompanhando, temos contato direto com a professora da sala de AEE, que é quem faz as adaptações do material para a Eliana em braille. Principalmente em relação à leitura, ela está um pouquinho aquém, mas como todas as outras crianças, não é só ela. [...] A professora, quando tem dúvida, me manda, e a mãe também. Quando [ela] recebe da escola as atividades, fotografa e manda para mim. Quando tem alguma dúvida, também entra em contato comigo, e [estamos] trabalhando sempre em parceria, escola, família e instituição. Em relação aos cuidados, temos muita preocupação com isso, por conta do toque e tal... Então, quando eles aparecem na instituição, temos, na portaria, um totem. Tem lá também um tapete higienizado e tem um totem com álcool em gel. Assim, antes mesmo de fazerem qualquer coisa, eles vão ao banheiro lavar as mãos, isso está sendo assim, regra a seguir aqui. Agora, neste momento [maio de 2021], não estamos recebendo [os estudantes] [...]. A instituição tem enviado para eles no WhatsApp áudios dos cuidados necessários na pandemia, inclusive com a higienização da bengala e [a importância de] ter sempre um álcool em gel. Sobre os cuidados gerais, todos nós, profissionais, estamos trabalhando com isso, isso aí é interdisciplinar.

Neste último excerto, destacam-se as relações, explicitadas na fala da professora entrevistada, entre instituição especializada, escola comum, a partir da figura da professora do AEE, e família. Para nos aproximarmos desse debate, vale considerar, inicialmente, que, no Brasil, a partir do início dos anos 2000, ocorreram mudanças evidentes na Política Nacional de Educação Especial, que, como expressão de movimentos e iniciativas brasileiras *em diálogo com*

e *sob influência de* proposições internacionais (BAPTISTA, 2019; JANNUZZI, 2012; MENDES, 2006), assumiu a escola comum como locus prioritário de escolarização dos estudantes com deficiência. A apropriação desses princípios possibilitou uma reconfiguração no conjunto de matrículas, as quais passaram a se concentrar nas escolas comuns, e, em consequência, na própria educação especial brasileira.

No cerne do debate e da implementação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPI), conforme realça Mendes (2019), encontram-se as disputas em relação aos papéis assumidos pelas instituições que historicamente se constituíram campo especializado dos/nos processos de educação e ensino das crianças com deficiência. A autora evidencia que as propostas advindas da atual política foram desde a extinção desses espaços, na tentativa de acabar com a exclusão, passando pela tendência predominante de reconfiguração deles como serviço de apoio, até defesas mais conservadoras, que apostam na manutenção da escolarização em classes e escolas especiais. Mendes (2019), ao entender a ineficiência de medidas compulsórias de transferências para a escola comum, sem a garantia de permanência e sucesso na escolarização dos alunos com deficiência, defende a reconfiguração das instituições, não como centros de apoio, mas como parte de uma rede diversificada de serviços articulados para apoiar as demandas desses estudantes.

Sem o propósito de esgotar o debate, neste texto, ao nos aproximar da narrativa da professora, refletimos acerca do protagonismo assumido pela instituição na mobilização de ações que favorecessem os vínculos de Eliana com a escola e os conteúdos escolares. No relato, evidencia-se um papel importante ocupado pela instituição para a promoção e a manutenção do diálogo entre a escola e a família durante a pandemia. Esse espaço, assumido no discurso da professora, em muitos momentos, pelo uso dos verbos na primeira pessoa do singular, coloca-se como agente primordial de articulação *dos* e *entre os* outros atores envolvidos com a escolarização da criança. Para além de um serviço de apoio, conforme observamos em outros excertos, responsabiliza-se pela escolarização da criança.

Com a ascensão das políticas de inclusão e das reformas educacionais da década de 1990, o professor da Educação Especial é *reconvertido* para atuar com recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares (VAZ; GARCIA, 2015), “secundarizando a

apropriação do conhecimento produzido historicamente.” (VAZ; GARCIA, 2016, p. 12). Perdem-se, em consequência, as especificidades do/no ensino dos estudantes pela proposição de um modelo de profissional *multifuncional*. Tal realidade sustenta o *status* social das instituições como especialistas, um dos elementos que nos permitem entender o papel assumido por elas no atual contexto.

Ainda nesta direção, Batista, Amaral e Monteiro (2018), ao analisar diretrizes e grandes curriculares de cursos voltados para a formação de professores do AEE e regentes da sala comum, assinalam a não garantia e a ausência de espaços específicos para o debate e a reflexão sobre a educação de cegos e o ensino do braille. Essa realidade pode ser tomada enquanto um dos eixos explicativos para entender o progressivo esvaziamento da importância do Sistema Braille na produção e na compreensão da modalidade escrita da língua (BATISTA, 2018).

Vale enfatizar, contudo, que, embora entendamos as críticas e os problemas advindos da matrícula compulsória nas escolas comuns, não desconsideramos os avanços e os contornos trazidos pela atual política, especialmente no tocante ao investimento e à participação maior do Estado na garantia do direito das crianças com deficiência à educação pública. Faz-se importante marcar tal posicionamento para não cairmos em possibilidades de apropriação parcial do conhecimento produzido sobre a PNEEPEI, da forma como ocorreu com a produção do texto da mais recente política (RIBEIRO; SILVA; MARTÍNEZ, 2021) e do Decreto n.º 10.502/2020 (BRASIL, 2020b), que, mesmo suspenso, representa ataques à concretização da Educação Especial como direito público, laico e democrático.

Existem, ainda, conforme se observa na narrativa, outras dimensões educacionais assumidas pela instituição. Isso porque a entrevistada relata as orientações feitas quanto aos cuidados pessoais durante a pandemia, o que mostra que o processo educativo nesse contexto vai além dos conteúdos escolares. Desvela também as especificidades da cegueira quando não se pode ter o contato físico.

Considerações finais, ou das aberturas para novos diálogos

A proposta de dialogar com o relato da professora especializada mobilizou-nos a não só

interpretar o discurso da profissional em seu âmbito singular e específico de produção, mas, sobretudo, entender o contexto maior *com o e no* qual atua, resgatando, a partir disso, elementos gerais e específicos que remetem à escolarização de crianças cegas durante a pandemia da Covid-19. Desse modo, na leitura empreendida neste texto, debruçamo-nos sobre as condições de desenvolvimento do ensino remoto emergencial, o processo de alfabetização da criança cega e o papel assumido pelas instituições especializadas. Considerando que não são temáticas que surgem com o contexto pandêmico, cabe-nos questionar como a pandemia reveste tais questões.

Sem pretensões de esgotar as amplas dimensões do debate, apresentamos no texto uma leitura inicial e possível da realidade mostrada a partir dos dizeres da entrevistada. No discurso da professora, profissional que se constitui histórica, sócio e culturalmente e vivencia os efeitos e as tensões das políticas educacionais, revelam-se ações e saberes mobilizados a fim de garantir o direito da criança cega à apropriação do conhecimento escolar durante o ensino remoto emergencial. Os relatos evidenciam também a vulnerabilidade das crianças cegas, que precede à pandemia, mas que se agrava com o isolamento provocado por ela.

Com o avanço da vacinação no país e no mundo, encontramos-nos em um momento de retomada progressiva das atividades presenciais, o que nos tem permitido pensar e falar sobre um pós-pandemia. Nesta dita *nova* — ou não tão *nova* assim — realidade, o que se espera das políticas sociais voltadas para a escolarização das crianças com deficiência e cegas? Como assegurar o direito à educação escolar de qualidade na atual e em eventuais novas pandemias? São questões que demandam amplos debates e que não se restringem ao campo educacional, especialmente considerando a grande desigualdade socioeconômica no país, que, como a pandemia escancarou, atua nas possibilidades de acesso à escola e ao conhecimento historicamente produzido.

Encerramos este texto, portanto, encaminhando novos diálogos que podem ser tecidos a respeito da escolarização e da alfabetização de crianças cegas. Temos em vista a importância de garantia de acesso à educação pública de qualidade que permita um desenvolvimento ainda mais pleno desses estudantes nestes e em outros tempos.

Referências

- AMARAL, M. H. *Formação do professor na supervisão de estágio em Educação Inclusiva: processos de significação e dinâmicas discursivas*. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.
- AMARAL, M. H.; MONTEIRO, M. I. B. Formação na licenciatura e prática pedagógica inclusiva na educação básica: encontros possíveis. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 256-269, 2021.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2011. p. 393-410.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAPTISTA, C. R. Política Pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.
- BATISTA, R. D. *O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento de desbrailização*. 2018. 80f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.
- BATISTA, R. D.; AMARAL, M. H.; MONTEIRO, M. I. B. Quem ensina braille para alunos cegos? – A formação de professores em questão. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 36-49, 2018.
- BATISTA, R. D.; LOPES, E. L.; PINTO, G. U. A alfabetização de alunos cegos e as tendências de desbrailização: uma discussão necessária. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, v. 19, n. 37, p. 179-194, jan./jun. 2017.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1-extra, Brasília, DF, ed. 55-C, 20 mar. 2020a.
- BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: CNE/CP/MEC, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Vol. 2. Fascículo IV. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2001. 162 p.

CAMARGO, B. M. *A Relação da Criança Cega com a Literatura na Educação Infantil*. 2021. 237f. Tese (Doutorado em Ciências – Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; LUPETINA, R. de M. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de pandemia de Covid-19. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, p. 1-15, 2021.

GÊNEROS DO DISCURSO – GEGE-UFSCAR (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRIK, L.; ZYCH, A. C. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: [S. n.], 2009. p. 3544-3556. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3258_1559.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, n. esp., p. 1-28, 2021.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORRÊA, B.; CONSTANT, E.; ANDRADE, L. T.; MACHADO, M. L. C. de A.; LOPES, P. V. C.; ABDUCHE, M.; FERREIRA, M. (org.). *Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais*. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. p. 57-65.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, F. A. G. *O desenho infantil, a leitura e a escrita braille na alfabetização de uma criança cega: contribuições da perspectiva histórico-cultural*. 2021. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2021.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, P. M. G. *A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural*. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. da; MARTÍNEZ, S. A. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-26, 2021.

SANTOS, B. de. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, 2019.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergência. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças*. 2022. 8 p.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 824-840, set./dez. 2020.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. *Educação e Fronteiras On-line*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2015.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 11., 2016, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Anped, 2016. p. 1-15.

Disponível em:

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBAMARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf . Acesso em: 03 mar. 2022.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Vol III*. Madrid: Visor, 1995.

Recebido em março 2022.

Aprovado em setembro 2022.