

**SUBJETIVIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: REPOSICIONANDO O SUJEITO
EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA A
APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

***SUBJECTIVITY AND PEDAGOGICAL MEDIATION: REPOSITIONING THE
SUBJECT IN AN INTELLECTUALLY DISABLED SITUATION FOR THE
APPROPRIATION OF READING AND WRITING***

Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha
silviarobertadamotarocho@gmail.com
Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Ph.D. Rita Vieira de Figueiredo
aee.rita@gmail.com
Professora titular colaboradora da Universidade Federal do Ceará

Ph.D. Jean-Robert Poulin
jean-robert_poulin@uqac.ca
Professor titular colaborador da Université du Québec a Chicoutimi

RESUMO

Analizamos a mediação pedagógica em leitura e escrita na produção de subjetividades de alunos com deficiência intelectual por meio de uma pesquisa sociocultural. Objetivamos compreender o papel da mediação pedagógica no processo de ressignificação da subjetividade fundamentada na identidade de dominação em prol daquela baseada na identidade de resistência/projetos, pelo reposicionamento destes alunos na relação pedagógica quando se constroem sujeitos ativos. A pesquisa foi desenvolvida por meio da observação participante de sessões de leitura/escrita e da análise de fichas avaliativas destas sessões realizadas com 20 alunos, sendo 12 sujeitos focais. Neste artigo ressaltamos os dados de um sujeito representativo deste grupo. São analisados os procedimentos de mediação construídos na atividade letrada *Leitura Compartilhada de Histórias* focalizando os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo referente à apropriação da leitura/da escrita. Os resultados indicam a afirmação deste sujeito pela negação da leitura/escrita na relação pedagógica; a sua conformação com o ganho secundário da deficiência pela dependência extrema do outro; e a internalização da representação inferiorizada produzida pela ideologia da deficiência/normalidade. Demonstram ainda, ao término do estudo, avanços deste aluno nos processos de alfabetização e de letramento, encontrando-se em etapa final do processo de aquisição da escrita, aspecto que, juntamente com a exitosa mediação, foram impulsionadores do reposicionamento do sujeito e da produção da subjetividade baseada na identidade de resistência/projetos, muito embora ainda persistam atitudes de resistência. Concluímos sugerindo a construção de relações pedagógicas resilientes pela articulação de procedimentos de mediação pertinentes ao letramento, à construção da subjetivação e à ressignificação de subjetividades, bem como à valorização da metacognição situada na atividade social.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Mediação pedagógica. Leitura e escrita. Subjetividade.

ABSTRACT

Through a sociocultural research, we have analyzed the pedagogical mediation in reading and writing in the production of subjectivities of intellectually disabled students. Our objective is to understand the role of pedagogical mediation in the subjectivity redefinition process based on the identity of domination in favor of one based on the identity of resistance/projects, by repositioning these students in a pedagogical interaction when active subjects are built. The research was developed by the participant observation of reading/writing sessions and the analysis of its evaluative sheets – the sessions were composed by 20 students, 12 of which being focal subjects. In this article we emphasize the data of this group's representative subject. There is also the analysis of the mediation procedures created in the literate activity *Shared Reading of Stories*, with focus in the functional aspects of cognitive development relative to the appropriation of reading and writing. The results point out the affirmation of this subject by the denial of reading/writing in the pedagogical interaction; its conformation with the secondary gain of disability by extreme dependency of the other; and the internalization of marginalized representation created by the disability/normalcy ideology. By the end of the study, the results can also indicate the advances of this student in the processes of literacy and literacy instruction, finding themselves in the final stage of the writing acquisition process. This aspect, when paired with the successful mediation, were boosters of the subject's repositioning and production of subjectivity based on the identity of resistance/projects, even though attitudes of resistance persist. We conclude by suggesting the formation of resilient pedagogical relations by articulating procedures of mediation relevant to literacy, the construction of subjectivation and the redefinition of subjectivities, as well as the appreciation of metacognition located in social activity.

Key-words: Intellectual disability. Pedagogical mediation. Reading and writing. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tematiza a relação entre subjetividade e mediação pedagógica para indivíduos em situação de deficiência intelectual¹ durante a apropriação da leitura e da escrita. Nessa direção, pesquisas têm sido realizadas sobre o desenvolvimento cognitivo e a emergência da leitura e da escrita por SDI, assim como sobre o papel da mediação pedagógica na minimização das fragilidades dessas pessoas. Estes estudos tem sugerido que pessoas em

¹ Doravante SDI.

situação de deficiência intelectual apresentam dificuldades de transferência, de metacognição, na memória de trabalho e na atenção, assim como nos fatores extracognitivos, também considerados fatores sócio afetivos, a exemplo da extroversão da atenção, a sugestionabilidade e a hesitação, presentes em situações de leitura e escrita (MOTA ROCHA, OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016; FIGUEIREDO, GOMES & POULIN, 2010; FIGUEIREDO & POULIN, 2008).

“A metacognição (...) se refere à seleção e estratégias úteis à resolução de problemas, ao planejamento de sua aplicação, à avaliação e, enfim, à regulamentação do processo de resolução de problemas” (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010, p.77). Trata-se, portanto, das estratégias de auto-regulação, implicando a consciência do sujeito sobre a natureza do problema, aspecto de maior dificuldade dos SDI, já que “(...) tendem a repetir a mesma estratégia, mesmo quando elas se mostram ineficazes (*Ibidem*, p.74), ou dependerem do mediador para a regulação na atividade letrada” (*Idem*).

No caso da metacognição implicada na aquisição da leitura e da escrita temos a decodificação, a construção de sentido e o posicionamento leitor, micro e macroprocessos de leitura, ou ainda os processos de elaboração e de avaliação e reparação da perda da compreensão na leitura (GIASSON, 1993). Por se tratarem de habilidades leitoras de alto nível e pela necessidade de deslocamento do leitor para acessar, se diferenciar e se posicionar sobre o ponto de vista do outro/autor, num intenso processo de autorregulação, estão estreitamente articulados à metacognição, traduzindo-se em metalinguagem, tendo sido por nós conceituados de estratégias (meta) cognitivas de leitura e de escrita (MOTA ROCHA, 2002), por sua vez, importante desafio para a escolarização formal dos SDI, e que sofrem grande interferência dos fatores sócio afetivos.

Tais fatores resultam da internalização da identidade de dominação² por parte dos SDI por agentes sociais de nossa sociedade estigmatizadora, inclusive, em processos de mediação pedagógica ocorridos em situações de ensino-aprendizagem na escola, quase sempre fundamentadas no preceito do preconceito e na pedagogia da negação em pedagogias

² Tal identidade objetiva expandir e racionalizar a dominação das instituições dominantes da sociedade em relação aos atores sociais; a de resistência é criada por tais atores com princípios opostos daqueles impostos pelas instituições e a de projetos é quando os atores, a partir do material cultural disponível, constroem nova identidade capaz de redefinir sua posição social na sociedade buscando a transformação social (CASTELLS, 2002).

classificatórias. Justamente a instituição a qual deveria intervir para ressignificarem tais identidades de dominação, em prol de identidades de resistência e de projetos (MOTA ROCHA, OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016; POULIN, 2010; ALVES, MOTA ROCHA & CAMPOS, 2010; MOTA ROCHA, ALVES & NEVES, 2007).

A despeito disso, sabemos também que os SDI podem evoluir na apropriação da leitura e da escrita, em termos de alfabetização - tecnologia da escrita, na perspectiva psicogenética, inclusive vivenciando níveis psicogenéticos similares aos das pessoas sem deficiência, e de letramento, a partir de pedagogias crítico-dialéticas. Nestas, a mediação pedagógica: 1) contempla o letramento, a dimensão desejante e as expectativas do entorno, ensino e interação como condições para a emergência da leitura e da escrita (FIGUEIREDO, 2012; SALUSTIANO, FIGUEIREDO & FERNANDES, 2006); 2) transforma as deterioradas condições sociais de apropriação da leitura e da escrita por tais sujeitos, em que se articula a sócio afetividade e a metacognição, em atividades sociais letradas, por meio de relações pedagógicas democráticas, objetivando o pertencimento, com reconhecimento, do SDI enquanto sujeito de direito, inclusive ao protagonismo pelo letramento (MOTA ROCHA, 2002); e 3) otimiza a apropriação da leitura e da escrita em contexto digital, quando são negociados conteúdos próprios do ambiente digital, aspectos linguístico e metalinguísticos e distintas posições de sujeitos na relação pedagógica que beneficiam a construção de conhecimentos (SALUSTIANO, MOTA ROCHA & FIGUEIREDO, 2011). Ou ainda nas interações sociais e nas estratégias cognitivas implicadas na comunicação digital acentuando a autoafirmação do SDI (FIGUEIREDO & POULIN, 2016) e apropriação de recursos das Tecnologias digitais de informação e comunicação se afirmar e interagir com interlocutores dentro do ambiente virtual resultando na melhoria da atenção, interesse e autonomia na comunicação quando da produção e manuseio de blog pelo SDI (MATIAS, 2016).

De outro modo, pouco sabemos sobre os modos pelos quais a mediação pedagógica atua nos processos de subjetividade envolvendo os processos de alfabetização e de letramento para os SDI, aspecto distintivo desta pesquisa³. Assim perguntamo-nos: o que caracteriza os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo, e como se articulam com os fatores extracognitivos em SDI em processos de alfabetização e letramento, na atividade letrada de

³³Investigação aprovada no Conselho de ética Plataforma Brasil sob o protocolo de número 2.014.533.

“Leitura Compartilhada de Histórias”? Que relação possuem com subjetivação, a subjetividade e a posição de saber dos SDI na relação pedagógica? Que procedimentos de mediação, em pedagogias crítico-dialéticas, são construídos com tais sujeitos, com vistas a minimizá-los e reposicioná-los como sujeitos ativos? Estes sujeitos podem se beneficiar desses procedimentos, em termos de apropriação da leitura e da escrita nos processos de alfabetização e letramento e de subjetividade melhor inserindo-se na cultura letrada pela condição de leitor-alfabetizado?

O objeto da pesquisa foi a compreensão da mediação pedagógica na produção da subjetividade do SDI em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, analisamos a mediação pedagógica nos fatores extracognitivos e sua relação com os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo e com a posição de saber dos sujeitos na relação pedagógica construída na atividade letrada “Leitura Compartilhada de Histórias”. Caracterizamos os aspectos funcionais de um leitor iniciante durante o ensino-aprendizagem da leitura e a escrita e refletimos sobre os procedimentos de mediação construídos nas sessões de leitura e de escrita, e sua relação com a ressignificação da subjetividade do SDI, enquanto se constrói sujeito ativo, sobretudo, na metacognição implicada na aquisição da leitura/escrita.

Partimos do pressuposto de que muitas das dificuldades dos SDI decorrem de pedagogias classificatórias fortemente inspiradas no empirismo e na perspectiva de alfabetização como sistema de códigos (MOTA ROCHA, 2002), e que a mediação pedagógica emergente em pedagogias crítico-dialéticas podem minimizar tais fragilidades, sobretudo, nos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo e nos fatores extracognitivos colaborando com a ressignificação de subjetividades decorrentes da identidade de dominação e a subsequente apropriação das funções psicológicas superiores.

Os referenciais teóricos da pesquisa envolvem a teorização sobre os aspectos funcionais e os fatores extracognitivos, assim como a epistemologia da subjetivação, subjetividade e identidade articuladas ao conceito de mediação pedagógica. Os aspectos funcionais dizem respeito à posição do sujeito nas relações sociais estabelecidas com os saberes, a partir das funções psicológicas superiores (metacognição, transferência de aprendizagens e mobilização de conhecimentos prévios, memória, atenção) (FIGUEIREDO e POULIN, 2008) e estão estreitamente articulados com os fatores extracognitivos (ZIGLER, 1969), decorrentes da subjetivação e da subjetividade.

Tais fatores vinculam-se à dimensão subjetiva da educação: a qualidade das interações, as representações dos sujeitos sobre si e os outros, a relação com os saberes, os significados e os sentidos das aprendizagens etc. Dentre eles temos a inquietude, que resultaria de problemas de trocas afetivas ou intelectuais com o meio social e produz dispersão. Ainda está entre eles a sugestionabilidade, que seriam as constantes dificuldades cognitivas que tem como consequência a ausência de credibilidade nas próprias ideias, tendo resultado da necessidade de aprovação do outro, não permitindo que o sujeito busque soluções para os problemas de modo objetivo.

Citamos a hesitação, ações de recusa do sujeito inseguro na tomada de decisões quanto à resolução de problemas, sendo produzida pela sugestionabilidade e produtora da paralização do sujeito (*Idem*)⁴. Ainda temos a extroversão da atenção (FIGUEIREDO e POULIN, 2008; ZIGLER, 1969): a recorrência e lançar mão dos próprios recursos; e transferência de aprendizagens: “(...) processo ao longo do qual o indivíduo apela para um saber (saber, saber fazer, saber ser), em um contexto as funções porque difere deste onde esse saber foi construído para realizar um novo aprendizado” (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010, p. 86).

Assim, “(...) os aspectos emocionais têm um papel importante no modo de resolução de problemas das crianças com deficiência mental” (FIGUEIREDO e POULIN, 2008, p 248), na medida em que os fatores motivacionais (a inadequada qualidade das relações sociais, interações sociais negativas, expectativas de fracasso, dependência dos outros e baixa autoestima) interferem com grande intensidade nos fatores cognitivos e na ação do sujeito na relação pedagógica. Ressaltemos que tais fatores são produzidos em relações de poder histórico e socialmente situadas, portanto, em relação com a subjetivação e a subjetividade.

A subjetivação é a construção do sujeito, pelo assemelhar-se e diferenciar-se do grupo/vida social em processos singular e historicamente situado, em tempo, espaço e bens simbólicos de uma cultura (FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002). A subjetividade, implica os valores, expectativas, sonhos, limites etc. de um sujeito, atuando como filtro da realidade social, conferindo-lhe significado e sentido: (...) é a maneira peculiar como cada indivíduo interpreta e reage ao universo que a rodeia (MONTE-SERRAT, 2007, p.1).

⁴Ver relação com os conceitos de inibição, debilidade e recusa de saber (BATISTA & MANTOAN, 2006).

Também é conceituada como internalização de relações sociais (KASSAR, 2000), ou a produção curricular dos sujeitos via educação (SILVA, 2009).

Enquanto forma de ser e de estar no mundo social, a investigação sociohistórica sobre a subjetividade, demanda analisar as condições e as dinâmicas das relações sociais implicadas na constituição do psiquismo humano, pela compreensão dos modos como tais relações produzem efeitos nas subjetividades dos sujeitos, considerando-se que “(...) a subjetividade não existe a priori, mas concretiza-se no processo de internalização evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado” (KASSAR, 2000, p.44) justamente o que propomos nesta pesquisa.

O conceito de identidade que nos embasou nesta investigação é o de um “(...) processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalecem sobre outras fontes de significado”(CASTELLS, 2002, p.22). Tende a ser naturalizada e cristalizada, oscilando entre a fixação e a estabilidade, e a subversão e a desestabilidade do contexto (SILVA, 2009). Tal conceito articula-se com o conceito de subjetividade do indivíduo, constituída de seus significados, experiências, relação com o meio e relações de poder (*Idem*)

Sabemos que os processos mentais superiores, a exemplo da leitura e da escrita pelos SDI, conforme a lei genética de constituição cultural do sujeito humano, implica o duplo nascimento do sujeito pelo acesso mediado às funções psicológicas superiores, da ordem do simbólico, construídas pela profícua negociação de significados na interação social, ao ponto de serem conceituadas como internalização de relações sociais (PINO, 2005). Justamente neles há maior emergência dos fatores extracognitivos nos SDI, estreitamente articulados com a dimensão secundária da deficiência intelectual.

Nesse caso a mediação pedagógica se refere às atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e procedimentos constitutivos de relações pedagógicas e suas significações produzidas em situações de ensino-aprendizagem. Contempla, portanto, a mediação semiótica: aquela operada por signos resultando na organização do pensamento mediada pela linguagem e seus conceitos (PINO, 2005; MOTA ROCHA, 2002).

Tais conceitos são fundamentais à investigação em foco, uma vez que a deficiência intelectual não se restringe à condição orgânica do sujeito (BATISTA & MANTOAN, 2006) por resultar da relação entre as dimensões primária e secundária, esta, em estreita relação com

os fatores extracognitivos e os aspectos funcionais, constitutivos da subjetividade dos SDI, com implicações para a apropriação das funções psicológicas superiores (a leitura e a escrita).

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A pesquisa foi do tipo qualitativa com orientação sociohistórica, configurando-se também enquanto pesquisa sociocultural (FREITAS, 2002; WERTSCH, 1998), já que focalizamos o papel de uma ferramenta mediacional - a prática pedagógica letrada- na transformação qualitativa das condições sociais de apropriação da leitura e da escrita, dos sujeitos.

Implicou conhecer processos e fenômenos pertinentes às crenças, valores, atitudes, significações trazidas pelo cotidiano, por meio das relações e processos sociais tendo contemplado os aspectos subjetivos que comportam os sujeitos, a exemplo das histórias, das experiências vivenciadas, dos contextos políticos, econômicos e culturais de cada um. Fundamentamo-nos na epistemologia compreensiva, pela historicidade e natureza processual da constituição humana e sua investigação pela pesquisa social (MOREIRA & CALEFFE, 2008).

Os participantes da pesquisa foram 20 sujeitos com deficiência intelectual e 17 professores da APAE de Campina Grande –PB, todos participantes do programa de leitura na biblioteca da APAECG. Os 20 SDI eram leitores iniciantes⁵ e estavam em idade entre 11 e 41 anos. Alguns residentes de Campina Grande-PB e outros em cidades próximas. Interessavam-se por animais, passeios, eventos esportivos, namoro e relações de amizade. Oito apresentavam autonomia na ida e volta à APAECG, em atividades comerciais, como retirada de dinheiro, e compra de produtos de necessidades diárias. Destes 20, 12 SDI foram constituídos enquanto sujeitos focais da investigação, dos quais um sujeito (Pedro), é bastante representativo. Destes, sete cursavam o primeiro/segundo ano do Ensino Fundamental I ou a educação de Jovens e Adultos, 4 realizavam oficinas de culinária ou artesanato e 1 frequentava a APAECG no contraturno da escola da rede Municipal de Campina Grande-PB.

⁵Tais leitores encontravam-se em processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, ou seja, de descoberta do princípio alfabético. (MOTA ROCHA, 2002).

A pesquisa foi realizada por meio de um Programa de Leitura, que previa atividades sociais de leitura compartilhada de histórias, realizadas entre duplas constituídas por um mediador (professor) e um sujeito (SDI).

O grupo de leitores mediadores das sessões de leitura e escrita constituiu-se de 17 professoras, com idades entre 30 e 50 anos, que atuavam na APAECG e possuíam especialização em Psicopedagogia, Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Cada dupla leitora, composta por um SDI e sua professora- leitora mediadora-participava de sessões de leitura e escrita do Programa de Leitura, no interior da Atividade Social de Leitura Compartilhada de Histórias. Pertinente às esferas escolar e literária de linguagem, tal atividade era constituída pelos seguintes eixos:

a) a transposição para a escola de atividades sociais ou práticas letradas: a implementação de atividades sociais com ênfase na cognição situada histórico e culturalmente nos impele a implementar práticas letradas nas quais estejam explícitos os significados e sejam construídos os sentidos dos usos sociais da língua escrita, enquanto se procede a análise linguística, nos caso, os eventos de letramento no qual as operações mentais são destinadas a metas e ao motivo da atividade social. Isso feito num ensino sociohistórico, em contraposição ao ensino repetitivo empirista, sabendo-se que tais práticas são similares, mas não idênticas na escola na medida em que todo objeto social sofre transformação na escola, por sua função metacognitiva (MACHADO, 2010; DOLZ, 2009; LEONTIEV, 1988);

b) A afirmação da subjetividade dos SDI e o seu reposicionamento como protagonista do letramento nos relatos autobiográficos: produzimos artesanalmente 20 livros com relatos autobiográficos para a Coleção “Um Pouco de Mim” (MOTA ROCHA, 2002), narrativas de resistência que problematizam representações inferiorizada, e sobretudo, constituem autorepresentação dos SDI pela ação política do seu grupo, no campo do letramento, importante condição para a construção de novas representações pela ressignificação dos sujeitos na ação educativa produzida em pedagogias crítico-dialéticas (ARROYO, 2008). Ademais, a produção destas narrativas evidencia a subjetividade dos sujeitos, além de os reposicioná-los enquanto sujeitos de discurso, protagonista do letramento por serem autores de sua própria história, ao mesmo tempo em que tais livros são materiais didático-pedagógicos das sessões de leitura, instituindo-se uma comunidade discursiva de leitores;

c) a mediação face-a-face: a mediação semiótica e pedagógica é outro importante preceito da perspectiva sociohistórica de aprendizagem (VIGOTSKY, 1991) e da nossa perspectiva de conhecimento - enquanto construção singular em relações sociais, que permite a construção da zona de desenvolvimento proximal entre a dupla leitora, também pela otimização da construção do vínculo entre professor e aluno, no sentido do par afetivo (MONTE-SERRAT, 2007), importante dimensão afetiva em estreita relação com a ação (meta)cognitiva desses sujeitos em situações de aprendizagem (MOTA ROCHA, 2002);

d) a otimização do acerto e da participação do SDI: a otimização da participação e do acerto é outro eixo desta atividade letrada, em grande parte, efetivada pela afirmação dos SDI enquanto autores dos livros a serem por eles lidos em situação de ensino-aprendizagem. Como vimos, as autobiografias explicitam as vivências sociais desses sujeitos nos enredos, portanto fazendo-os se autorepresentarem pela afirmação política de suas subjetividades a partir do seu próprio grupo social. Esse aspecto tem um poder transformador do lugar de assujeitado, para o lugar do sujeito de discurso, protagonista letrado pela autoria dos seus enredos, ao mesmo tempo em que se constitui a comunidade discursiva dos participantes, alternando-se papéis de leitor e autor nas sessões do Programa. A releitura do texto no painel também contempla a dimensão lúdica pela plasticidade do material didático-pedagógico e pelas ações de colocar e retirar palavras, otimizando-se as situações de êxito na ação leitora; e

e) a análise linguística contextualizada, ou seja, no contexto da atividade social, do texto e da sentença, conforme perspectiva interacionista de leitura: a otimização da participação e do acerto também é procedida em consonância com o último eixo constitutivo da atividade letrada em foco: a análise linguística e a mediação com a decodificação na perspectiva interacionista de leitura em detrimento da perspectiva ascendente de leitura (MOTA ROCHA, 2002; GIASSON, 1993). Como veremos a isso ocorre na releitura da história no painel da história, muito em função de a palavra escrita ser predizível, tanto porque sua análise é feita no contexto da atividade, do texto e da sentença, com a leitura em blocos das palavras escritas e com a mediação do professor; quanto porque o SDI já recontou/resumiu o enredo em etapa anterior, fator preditivo da decodificação (*Idem*). Nesta análise há o desafio de ajudar o SDI a identificar palavras escritas pelos índices fonológicos e não tanto pelos figurativos, como acentuar o trabalho com a metacognição solicitando-se do SDI que aprofunde a análise linguística, explicita suas escolhas e processos mentais, forte dificuldade desses sujeitos.

Tais eixos traduziam-se em etapas de leitura, quais sejam: 1) a leitura do livro sem apontar o texto escrito para não desfocar a atenção ao sentido do texto; 2) produção oral de relato ou resumo, seguido da solicitação oral da inferência, ideia principal e assunto do enredo lido; 3) produção do posicionamento oral sobre o enredo lido com argumentação; 4) releitura do texto escrito no painel apontando-se as palavras em blocos e nas suas pistas iniciais, com demonstração da linearidade da escrita e análise conjunta da palavra retirada com o SDI; e 5) escrita provisória com o teste de quatro palavras e uma frase (FERREIRO, 1995) ou do posicionamento oral produzido pela dupla leitora (MOTA ROCHA, 2002).

Os dados foram produzidos através de: 1) Observação participante de sessões de leitura e de escrita com registro em diário de campo e vídeo gravação: observamos qualitativamente os 20 sujeitos durante a participação no programa de Leitura, de 2016 a 2017; 2) Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos: realizamos uma entrevista com cada SDI para a produção dos relatos autobiográficos constitutivos dos livros e com cada professora, sobre o papel pedagógico do Programa de leitura na apropriação da leitura e da escrita pelos SDI; e 3) Análise de fichas de avaliação sobre a apropriação da leitura e escrita pelos alunos em cada sessão: procedemos a análise microgenética dos avanços na apropriação da leitura e da escrita, conforme as sessões iniciais, medianas e finais de cada um dos 12 sujeitos focais, dos quais Pedro é um deles. Procedemos ainda a análise das escritas provisórias anexadas em cada sessão.

Grande parte dos dados resultaram das linguagens não-discursivas: o gesto, o olhar, as estereotípias, as expressões corporais, os silêncios. A unidade de análise da investigação proposta foi a relação entre a mediação do leitor experiente, o SDI e a ressignificação de subjetividades na prática letrada em foco e considerou ainda a análise de conteúdo, técnica na qual (...) as linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e seus componentes psicossociais (SEVERINO, 2007, p. 121).

O valor social da pesquisa reside na compreensão da mediação pedagógica pela articulação entre subjetivação, subjetividade e metacognição na escolarização formal dos SDI e na explicitação de estratégias pedagógicas de inserção social e escolar articuladas aos processos de alfabetização e de letramento desses sujeitos, em detrimento do assujeitamento histórico de que são vítimas. Assim, desnaturaliza-se a disseminação de representações inferiorizadas - identidade de dominação - sobre esses grupos em relação aos grupos sociais

hegemônicos produzida pela ideologia da deficiência/normalidade, minando o preconceito coletivo de que tais sujeitos não podem se beneficiar de pedagogias crítico-dialéticas e da leitura e escrita como função psicológica superior, passo importante na construção de culturas e escolas mais acolhedoras e democráticas.

RESULTADOS

Serão apresentados, detalhados e discutidos neste artigo os resultados referentes a um sujeito, o qual como já explicitamos antes é representativo do estudo. Para a análise do caso Pedro, consideramos a sua participação em 49 sessões, com realce nas sessões inicial, mediana e final, assim como o seu engajamento com o saber ler e a apropriação das estratégias (meta)cognitivas de leitura e de escrita, a saber: a construção de sentido e seus vários planos, a decodificação e o posicionamento, na leitura, e o nível psicogenético, na escrita. Dentre as principais indagações norteadoras de nossa análise citamos: Como Pedro se encontrava em relação à apropriação das estratégias (meta)cognitivas de leitura e escrita? E nos fatores extracognitivos? Que desafios e objetivos educacionais estão postos em relação a Pedro? Que destrezas e avanços foram possíveis a partir da pesquisa sociocultural em foco? Qual o papel da mediação pedagógica nesses avanços? O que a caracterizou?

Pedro se encontrava no início do processo de aquisição da leitura e da escrita: na leitura fez relato parcialmente adequado porque compreendeu bem o começo, parcialmente o meio e não compreendeu o final. Identificou bem a inferência e o assunto, mas teve dificuldade na ideia principal do enredo. Iniciou a análise do signo lingüístico, com dificuldade e muita ajuda, tendo identificado as palavras escritas pelos índices figurativos (o sentido do signo lingüístico e as ilustrações). Argumentou parcialmente sobre o lido. Na escrita, apresentou nível pré-silábico 2 e fez a variação interfigural com muita hesitação. Apresentou fragilidades na metacognição, importante aspecto funcional:

EPISÓDIO INTERATIVO 1: METACOGNIÇÃO
--

Na releitura do texto no painel (etapa 4):

236.ME: Muita comida. Tire comida.

237.ME :como é que você sabe que essa palavra, é comida?

238.ME :porque escreveram assim!

239.ME :ah, porque escreveram assim! (fica muito tempo sem resposta ou paralisado)

240.ME :escreveram como? Assim como? (Silêncio)

241.ME :como é que começa? Como é que a gente lê comida?

242.ME :“C “com “O” CO, “M” com “I” MI

243.Pedro: MI

244.ME :“D” com “A” DA

245.Pedro: DA

246.ME :Junta CO-MI-DA

247.Pedro: comida

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Neste episódio Pedro apresentou intensa hesitação e ansiedade na análise linguística, importante aspecto da metacognição, notadamente da metalinguagem, paralisando (turno 239), ou explicando a composição da palavra “comida” pela convencionalidade da escrita (turno 238), fato real, porém aqui, como estratégia de ele se eximir da análise da relação grafema-fonema ou de explicações produzidas pelos índices fonológicos. Ademais, a intensa mediação da pesquisadora e a demora nas respostas de Pedro fortalecem o argumento de que este sujeito apresentou fragilidade na metacognição e recusa de saber. Acrescemos a isso, o uso de explicações firmes e mesmo genéricas nas análises lingüísticas, quase sempre, indicando a presença de regulações automáticas, e não ativas, no ato leitor (BATISTA e MANTOAN, 2006). Nesse caso, a metacognição esteve estreitamente articulada ao pouco conhecimento de letras de Pedro, assim como a recusa de saber como fator extracognitivo.

EPISÓDIO INTERATIVO 2: RECUSA DE SABER E HESITAÇÃO

Na leitura do texto no livro (etapa 1):

250.Pedro: eu nem sei por que eu tô aprendendo isso. No final eu vou esquecer mesmo.

251.Pedro: eu vou assim... assim...ai, Buf! (Faz gesto indicativo de que apagou tudo o que supostamente teria sido aprendido)

252.ME: porque você tá dizendo que vai esquecer?

253.Pedro: sempre esqueço

254.ME: sempre. Quem é que diz isso a você?

255.Pedro: eu mesmo. Eu vou mentir para eu mesmo, é?

256.ME: não. Não precisa mentir não

257.Pedro: rrsrrs

258.Pedro: eu sempre esqueço as letras, o formato das letras

259.ME: é

260.Pedro: faz seis dias que sumiu um pente lá em casa.

261.ME: fô!

262.Pedro Foi. RRSRSRS

263.ME: oh! Oh! Indo embora. Mais vamos pensar aqui comigo? Leia pra mim...

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Assistimos a hesitação e forte recusa de saber articuladas à fragilidade no letramento escolar: Pedro não via significado e sentido na aprendizagem da leitura e da escrita e na sua participação na atividade letrada (turno 250), o que nos faz questionar o quanto ele tem internalizado e cristalizado a representação inferiorizada de si mesmo ou a identidade de dominação (turno 258), em termos de déficits de memória de trabalho na estocagem da informação (turnos 250, 251, 253), mesmo que no turno 260, tenha lembrado uma situação familiar, portanto, afirmou destreza na reutilização da informação pela memória de trabalho em casa, mas insuficiente para se ver competente na escola. Assim, também a utilizou como estratégia de defesa para se dispersar da exigente análise lingüística. Não seria isso: ausência de credibilidade nas próprias ideias/ações, forte indicadora de baixa autoimagem e de sugestionabilidade?

EPISÓDIO INTERATIVO 3: TRANSFERÊNCIA

Na escrita provisória (etapa 5):

458. Pedro: deixa eu escrever da minha maneira pra você ver como eu escrevo o meu nome. (referindo-se à escrita de próprio punho em letra cursiva em detrimento da escrita com letras móveis na caixa de letras)

459. ME: isso também é escrita

460. Pedro: mais é porque assim, assim, letrinha assim. Eu só aprendi daquele jeito

461. ME: mais a gente aprende de novo. Vamos fazer assim, você escreve do seu jeito, depois faz aí.

462. ME: vá escreva aí!

463. Pedro: meu jeito né?

464. ME: é. Do seu jeito, é do jeito que você pensa.

465. Pedro é assim, oh!

466. ME: meu Deus que letra linda!

467. Pedro: é tem um negócio aqui

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Compreendemos a importância da mediação pedagógica na mobilização de conhecimentos prévios (transferência de aprendizagens), em função da forte hesitação na escrita do prenome (turnos 458, 460 e 463), pela escrita e com letras móveis, e não pela escrita de próprio punho, e pelo processo descendente de leitura, apostamos, decorrente de sua memorização em letra cursiva, como de costume. A concepção de escrita de Pedro como traçado e reprodução literal de letras do nome típica da concepção de alfabetização como sistema de códigos (MELO e MOTA ROCHA, 2009; FERREIRO, 1995) é outro fator explicativo. Assim, a escrita provisória do prenome nas sessões se revelou muito desafiadora para Pedro, que não conseguiu realizar transferência, portanto, tendo apresentado hesitação e recusa de saber.

Enfatizemos que Pedro muitas vezes verbalizou não saber, nas sessões e apresentou muita dificuldade em realizar a sessão completa implicando-se com sua ação leitora, além de demorar muito na realização do solicitado, ao lado da excelente discriminação na comparação de letras, na rapidez no processamento da informação do mediador e nas atitudes que revelavam leveza e ironia, indicadora de capacidade adaptativa. A quantidade de palavras lidas e escritas não extrapolavam 6 por sessão, e com muita ajuda do mediador.

De outro modo, também afirmava uma concepção idealizada de si mesmo, quando de tratava de relações de gênero: afirmava ter muitas namoradas, nem sempre fato. Transitava, portanto, entre os polos da inferiorização e da idealização de si mesmo, por vezes, negando a condição da deficiência construída socialmente, o que provocava uma posição de saber dúbia na relação pedagógica: tímida abertura para a interação oral, mas fechamento nas situações de

conflito sócio cognitivo e de análise lingüística pela ação reflexa, sobretudo na escrita provisória em que o sujeito precisa produzir palavras desconhecidas e que não se constituem vocabulário visual do leitor (processo descendente de leitura). Assim sendo, apresentava uma participação e posição subjetiva superficial, e mesmo conformista, transferindo a responsabilidade do fazer pedagógico para o seu mediador. Ainda assim, costumava participar das sessões de leitura e cumpri-las em todas as etapas.

Após a avaliação de Pedro sobre a apropriação dos aspectos funcionais e da leitura e da escrita nas sessões de intervenção elencamos os seguintes objetivos de ensino- visando o maior empoderamento do sujeito via apropriação da língua escrita e nas interações sociais::a) Consolidar a fonetização na escrita provisória e a análise do signo lingüístico pelos índices fonológicos;b) Aprimorar a compreensão linear no reconto, sobretudo do final da história, avançando para a compreensão global - resumo; e construir a compreensão da ideia principal; c) Desenvolver boa argumentação; d) Desenvolver explicações sobre o lido/escrito pelos aspectos fonológicos e pela relação parte/todo no signo lingüístico construindo a metacognição; e) Resignificar as representações inferiorizada e idealizada e o autoconceito negativo afirmando-se como sujeito; e f) Ampliar o letramento e a autodeterminação tendo na leitura e na escrita ferramenta política de afirmação pessoal e social.

Sobre a participação de Pedro ao longo da pesquisa, ele realizou 49 sessões, inclusive às vezes realizando duas sessões ao dia, ainda que tenha procurado a equipe pedagógica do programa para solicitar a sua saída. No entanto, continuava a participar das sessões de leitura concluindo-as com relativa satisfação e dando-nos indícios da sua mobilização, engajamento, êxito, mas também com hesitação em relação ao saber ler. Conhecer os procedimentos de mediação docente e a posição dos sujeitos na relação pedagógica que produziram tal engajamento em relação aos aspectos funcionais e aos fatores extracognitivos é importante ação de pesquisa e de ensino, como exposto a seguir:

EPISÓDIO INTERATIVO 4: ETAPA DE LEITURA DO LIVRO
31 ME: você tem vontade de aprender a ler? –
32. Pedro: an?
33. ME: você tem vontade de aprender a ler?
34. Pedro: ummmmmmmmm, não. Muito não.
35. ME: muito não? Oxente (rsrsrs)
36. ME: que é que tu vai ser? Tu temidéia de trabalhar mais pra frente, não?
37. Pedro: trabalhar de quê?
38. ME: to perguntando. Não pensa não em ganhar o teu dinheiro?
39. Pedro: na?

40. ME: não pensa , não em ganhar teu dinheirinho
41. Pedro: eu tenho benefício –
42. ME: eita?
43. ME: mas, pra ir pro banco para receber o benefício, para fazer outras coisas, pra ler outras histórias de outras pessoas, pra arrumar uma namorada bonita. As namoradas querem namorar com quem sabe ler, sabia?
44. Pedro: ah, tem de ruma aí.
45. ME: tem? Deixe de conversa. Quem tem muito não tem nenhuma.
46. Pedro: eu sou artista, tenho várias paixões.
47. ME: eu vi que você fez um material maravilhoso pra minha irmã.
48. Pedro: uma borboletinha de arame...
49. ME: eu adorei! Achei aquilo. Achei muito bonito, parabéns!
50. ME: olha! Então agente vai ler, Festa de São João. É uma história de verdade. Já leu outras histórias?
51. Pedro: um?
52. ME: já leu outras histórias?
53. Pedro: Não.
54. ME: Não, nenhuma?
55. ME: Nenhuma, aqui na APAE?
56. Pedro: não.
57. ME: nem na sala? Foi? Será que tu leu e não se lembra?
58. Pedro: Não é serio mesmo, não li nada não.
59. ME: Pois pronto, é uma oportunidade de ler. Mas, você só vai se você tiver vontade de aprender a ler. Tem não, vontade de aprender a ler?
60. Pedro: não
61. ME: não?
62. ME: eita! (rrsrs).
63. Pedro: Eu não vou mentir. Tô falando a verdade.
64. ME: é porque agente quer fazer uma coisa que você tenha vontade. Não adianta botar também sem ter vontade. Você não vai achar chato, não?
65. Pedro: também.
66. ME: vai achar?
67. Pedro: é.
68. ME: vamos ver, né? OK.
69. ME: ok. Essa história é “Festa de São João”. Quem escreveu essa história foi Juliana Farias de Souza. A ilustração, quem desenhou foi Valério da Silva Costa. Quem fez esse livro foi a Editora da APAE. Foram aqui, as meninas que ajudaram fazer. Passe a página. Você vai ouvir a história, tá certo?
70. Pedro: tá bom!
71. ME tu já fosse em uma festa de São João?
72. Pedro: Já, Já.
73. ME: como são as festas de São João?
74. Pedro: ah, ah! Eu ia junto com a minha ex-namorada.
75. ME: sim
76. Pedro: no parque do povo, no São João...
77. ME: o que é que tinha lá? O que é que tem nas festa? O que as pessoas fazem nas festa?
78. Pedro: dança...
79. ME: tem dança! O que é que mais faz além de dançar?
80. ME: só dança?
81. Pedro: não, não. Bebe, come , dança
82. ME: vamos ver se essa festa de São João daqui é parecida com a tua. Vamos vê?
83. Pedro: vamos vê?
84. ME: vamos vê, tá certo?
85. ME: no São João minha mãe me levou para dançar e ver as quadrilhas. E também para ver a banda Perfil (iniciando a leitura do livro). Passe a página.
86. ME: na festa tinha muita comida: tapioca, Milho, pipoca, refrigerante. Tinha de tudo lá. Olha , tem mais comida, aí tá vendo? (lendo o livro)
87. ME: é o quê?

88. Pedro: pamonha...
 89. ME tinha pamonha... O que mais? Tem uma comida aí que eu adoro.
 90. Pedro: bolo de milho, né?
 91. ME: milho...
 92. Pedro: tapioca...
 93. ME: é, as tapiquinhas. Sabido demais!
 94. ME: a festa foi muito boa! Me diverti, dancei, comi muito. O que e tá comendo, aí?
 95. Pedro: um milho, né?
 96. ME: depois da festa, minha mãe mim levou para dar voltas na praça. Olha aqui! Tá fazendo, o que aqui?
 97. Pedro: dançando a quadrilha, né?
 98. ME: dançando... Gostasse dessa ilustração?
 99. Pedro: achei boa
 100. ME: acabou-se. Agora eu quero que você me diga, o que você entendeu da história.
 101. Pedro: ah, eu entendi tudo!
 102. ME: entendeu tudo o quê?
 103. Pedro: a quadrilha, São João. Tudo.

LEGENDA: Mediador – ME; e Leitor-iniciante Pedro

Os grandes eixos da mediação pedagógica foram a construção do significado e sentido da leitura e da escrita para o SDI; o aprofundamento da análise lingüística da leitura e da escrita; a ressignificação da subjetividade fundamentada na identidade de dominação; e a construção do vínculo entre a dupla leitora e do reposicionamento do sujeito na relação pedagógica, de modo a se constituir sujeito ativo e de subjetividade fundamentada na identidade de resistência e de projetos/de resistência (CASTELLS, 2002), conforme tabela 1.

TABELA 1: Procedimentos de mediação pedagógica na leitura e na escrita

GRUPO DE PROCEDIMENTO	TIPO DE PROCECEDIMENTO	Turnos	Frequência
Grupo 1: Construção do significado e do sentido da aprendizagem da leitura e escrita na sociedade letrada e para o SDI	1. Interpela o SDI sobre o desejo de aprender a ler	31,33,59,61,64 e 66	6
	2. Demonstra a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para o ingresso no mercado de trabalho, a afirmação pessoal/social e autonomia na sociedade letrada e a construção de interações sociais de amizade e namoro	36,37,38,40, 43 e 59	6
Grupo 2: de ressignificação da subjetividade fundamentada na identidade de dominação	3. Ressalta desempenho exitoso, destrezas e subjetividade do SDI: elogiando-o	47, 49 e 93	3
	4. Problematiza a própria representação idealizada ou inferiorizada do SDI buscando significá-la pelo realce do êxito do SDI na atividade	44 e 45	2
Grupo 3: aprofundamento da análise lingüística sobre a leitura e a	5. Encoraja-o a SDI a fazer apelo e a explicitar o conhecimento prévio e a rede conceitual na interação com o texto (para antecipar assunto) e aprofundamento das respostas e análise lingüística demandada na atividade social	50, 52, 57, 71, 73, 77, 79, 80 e 102	9

escrita; e realce da estrutura da atividade social em foco	6. Dá explicações e problematiza a resposta/escolha do SDI de modo a ampliar/completar a resposta	79	1
	7. Alterna entre a leitura do texto escrito e a produção do sentido, nos macro processos de leitura, com suporte da ilustração focalizando a atenção do sujeito e a memorização do lido	86, 87, 94 e 96	4
	8. Explica a operação cognitiva da atividade e indica papéis dele e do SDI (divisão da ação) e retomada seu sentido da tarefa	50, 69, 82, 85 e 100	5
Grupo 4: construção do vínculo entre a dupla leitora e do reposicionamento do sujeito na relação pedagógica	9. Demonstra o próprio posicionamento sobre o enredo de modo a encorajar o SDI a expressar o seu próprio sobre o lido e a dimensão estética da ilustração	89 e 98	2
	10. Reafirma explicita e verbalmente a condição do SDI como sujeito de direito e a sua própria condição de suporte para implicá-lo consigo e com a atividade em foco	68 e 84	2
	11. Confirma respostas e escolhas exitosas do SDI	75, 91 e 98	3

Constatamos a predominância dos procedimentos para o aprofundamento da análise linguística (P5) (com 9 de frequência), de explicação da operação cognitiva/ indicação de papéis P8 (com 5 de frequência), de interpelar o desejo de aprender a ler - P1 e de demonstração de sua importância na sociedade letrada - P2 (ambos com 6 de frequência) e de confirmação de escolhas exitosas P11 (com 3 de frequência). O P7 (com 4 de frequência) – alternância entre texto escrito e produção de sentido - revela-se importante, na medida em que os índices figurativos e a construção do sentido do enredo lido são pistas centrais à otimização da participação e do acerto na etapa da leitura do livro. Já P3 (de realce da subjetividade) e P10 (reafirmação do SDI como sujeito de direito) ganham centralidade para o pertencimento e o acolhimento do SDI pela sua mediadora, tendo forte impacto na reconstrução intersubjetiva do SDI, inclusive porque a desafiliação e o isolamento são vivências sociais intensas por tais sujeitos (POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2002). Estar junto, se sentir pertencente e acolhido, se ver importante para o seu leitor é essencial ao ato pedagógico, inclusive porque a interação social tem tido grande sentido para a participação dos SDI em práticas letradas (MOTA ROCHA, ALVES & NEVES, 2007).

Vemos ainda que os procedimentos do grupo 1 – de construção do significado e do sentido da aprendizagem leitura e da escrita - vinculam-se ao desenvolvimento do letramento das esferas literária e escolar, assim como às respostas afetivas do leitor no ato da leitura contemplando, portanto, os processos de elaboração (GIASSON, 1993). São responsáveis, em

grande medida, pelo engajamento com o saber ler, a assiduidade interessada (MOTA ROCHA, 2002), porque produzem as estruturas afetivas envolvidas na apropriação da leitura e da escrita. Também se vinculam às identidades de projetos (CASTELLS, 2002).

Os do grupo 2 – de ressignificação de subjetividades, destinam-se ao reposicionamento do sujeito, pela apropriação articulada de estratégias sócio afetivas, culturais e (meta)cognitivas de inserção escolar (MOTA ROCHA, 2002). Sabemos que os fatores extracognitivos operam com maior intensidade na apropriação da linguagem escrita. Daí a importância desses procedimentos na construção do sujeito ativo nesses sujeitos, de modo a construírem as regulações ativas (BATISTA & MANTOAN, 2006). Mas para isso é preciso a minimização dos efeitos da representação inferiorizada imposta pela dominação social e internalizada veementemente pelo próprio sujeito, ou seja, a saída do assujeitamento social desses sujeitos pela construção da ideologia da deficiência/normalidade. Nesse caso, implica a problematização da subjetividade universal do dito normal sobre os SDI, e a produção e o acolhimento de sua subjetividade singular, na e pela escolarização formal, alterando os lugares da dupla leitora nas relações sociais, educação propriamente dita (HARSTE, 1990). Na alfabetização como construção social (COOK-GUMPERZ, 1990), a língua escrita e a posição do sujeito nas relações sociais configuram-se como objeto de ensino, a exemplo das consequências do letramento na afirmação pessoal e social dos SDI quando transitam da condição de leitores iniciantes para a de leitores alfabetizados na sociedade letrada e grafocêntrica (MOTA ROCHA, ALVES & NEVES, 2007; MOTA ROCHA, 2002).

Os do grupo 3 – de aprofundamento da análise linguística - estão pautados na lei geral da constituição cultural dos sujeitos (VIGOTSKY, 1991; PINO, 2005) pela mediação dos sujeitos experientes da cultura e dos artefatos culturais, sobretudo os signos, como funções psicológicas superiores. Focalizam a mediação para a construção da metacognição, especificamente, pela demonstração do mediador ou pela solicitação ao SDI para que aprofunde a análise linguística, aspecto de grande dificuldade desses sujeitos, pela complexidade da exigência da tarefa. Justamente nessas ocasiões tais sujeitos tendem a se evadirem da atividade ou a responderem genericamente, fugindo do conflito sócio cognitivo. Por vezes, tal conduta é reforçada pela pedagogia da negação que restringe a tais sujeitos o acesso mediado e significativo das funções psicológicas superiores. Esse tipo de mediação

favorece a emergência do sujeito ativo nas estratégias (meta)cognitivas de construção de sentido, decodificação e escrita provisória.

Grande parte do reposicionamento do SDI se deve ao tipo de relação pedagógica construída entre a dupla leitora, do qual a construção do vínculo sócio afetivo ou do par afetivo (MONTE-SERRAT, 2007) é importante condição, aspecto norteador dos procedimentos do G4 – de construção do vínculo e da relação pedagógica. A presença do mediador como modelo de leitor ou conversor das funções elementares às funções psicológicas superiores (PINO, 2005) em relações pedagógicas democráticas e autônomas (MOTA ROCHA, 2002) é princípio fundamental desses procedimentos.

Vejamos agora as atitudes de Pedro na relação pedagógica a qual pode ser observada na tabela2a seguir. Atestamos a predominância de atitudes de resistência na relação com o saber: A3 - de resposta evasiva/genérica (com 7 frequências), A2 – de recusa de saber e A1 – de hesitação (respectivamente, com 5 e 1 de frequência) e, em direção oposta, A7 – de resposta segura (com 4 de frequências). A1, A2 e A3 evidenciam a presença dos fatores extracognitivos na relação pedagógica, com forte dependência do outro ou idealização da condição inferiorizada da deficiência (A4 – de conforto com o ganho secundário e A5 – de idealização de si mesmo). Ainda vemos a indicação de atitudes de enfrentamento na relação com o saber, pertinentes à ressignificação da subjetividade de Pedro e ao seu reposicionamento na condição de sujeito ativo, na melhor mobilização dos próprios recursos internos para a ação proposta, da construção do vínculo com a mediadora e de sua afirmação, inclusive verbal, posicionando-se em relação ao mediador, na atividade letrada (A6 – de consciência de si, A7 – de resposta segura, A8 – de concordância, A9 – de apelar ao conhecimento prévio, A10 – de ampliação deste apelo, A11 – de retrucar o mediador, A12 – de gestão da construção do sentido do texto e A13 – de pedido de confirmação).

TABELA 2: Atitudes do SDI na relação pedagógica

Atitude do SDI	Turnos	Frequência
A1 Hesita responder	32	1
A2 Expressa explicitamente recusa de saber	34, 60, 63, 65 e 67	5
A3 Responde evasiva, superficial ou genericamente	39, 51, 55, 58, 99, 101 e 103	7
A4 Conforma-se com o ganho secundário da deficiência	41	1
A5 Indica idealização de si mesmo, pela superioridade da condição masculina em sociedades patriarcais	44, 101 e 103	3
A6 Indica consciência de si, e das destrezas no saber artesanato, mas em nível idealizado	46	1

A7 Responde com segurança	53, 54, 56 e 72	4
A8 Expressa concordância com o mediador se implicando com a atividade	70	1
A9 Faz apelo ao conhecimento prévio afirmando-se na condição de gênero	74, 76 e 78	3
A10 Amplia o apelo ao conhecimento prévio beneficiando-se da mediação	81	1
A11 Retruca o mediador	83	1
A12 Age sobre os índices figurativos coparticipando da gestão da construção do sentido do texto na leitura	90, 95 e 97	3
A13 Solicita confirmação da mediadora	95 e 97	2

Vejamos agora a tabela 3 adiante, cujos dados indicam que Pedro estabilizou a construção de sentido no reconto do começo da narrativa, mesmo com involução na sessão mediana, e teve melhores ganhos no meio e final, com reconto convencional, quando antes eram parcialmente convencional (no começo) e não convencional (no final). Na ideia principal também houve excelente ganho, assim como na compreensão do assunto/referente. Na decodificação passou do nível x1 para o nível 2 com a análise da palavra escrita pelos índices fonológicos, quando antes era procedida pelos índices figurativos (MOTA ROCHA, 2002). Constatamos ainda a estabilização do posicionamento e da inferência, assim como involução no reconto do começo, ideia principal e assunto na sessão mediana, seguida de avanço na sessão final.

No que se refere à aquisição da escrita, durante as 49 sessões realizadas, Pedro esteve inicialmente no N2, em transição para o nível 3, com a representação da pista inicial com valor sonoro em vogal e com leitura global até a 5.º sessão de leitura. Na 6.º sessão iniciou a leitura segmentada de uma palavra escrita e entrou na fonetização (N3, hipótese silábica) na 9.º sessão, importante salto qualitativo de apropriação da escrita pela compreensão do que se escreve. Na 11.º começou a representar a consoante na hipótese silábico-alfabética (N4), tendo atingido o N5 (hipótese alfabética convencional em palavras canônicas) na 23.º sessão.

TABELA 3: avaliação inicial, mediana e final da apropriação de estratégias (meta)cognitivas de Pedro

SESSÃO	CONSTRUÇÃO DE SENTIDO							DECODIFICAÇÃO				POSICIONAMENTO			NIVEL PSICOGENETICO					
	Começo	Meio	Fim	Inferência	Ideia principal	assunto	grau de ajuda	X1	2	3	4	N A	A P	B A	N 1 A	N1 B	N 2	N 3	N 4	N 5
Sessão inicial: 3ª sessão	+ NEM RECON TO REM RESUM	+-	-	+	REPETE O RECON- TO DE TRECHOS +-	+	M-	X					X			X				

	O																		
Sessão mediana : 27ª sessão	-	+ -	+ -	+	-	+ -			X					X					X
Sessão final: 49ª sessão	+	+	+	+	+	+		X						RP					X

LEGENDA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Respondeu não convencionalmente (-): fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com extrema dificuldade.

Respondeu parcialmente convencional (+-): fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com relativa facilidade.

Respondeu convencionalmente (+): fez reconto, inferência, ideia principal ou assunto com facilidade e com indícios de compreensão.

DECODIFICAÇÃO

Nível X1: dificuldades para fazer a relação biunívoca entre palavras falada e escrita. Usa sobretudo os índices figurativos.

Nível 2: começa a fazer análise do signo linguístico. Começa a usar os índices fonológicos.

Nível 3: faz análise e síntese, mas não recupera o sentido da palavra decodificada. Usa sobretudo os índices fonológicos.

Nível 4: faz análise, síntese e recupera o sentido da palavra decodificada. Usa índices figurativos e fonológicos indicando leitura fonética.

POSICIONAMENTO

Não argumenta (NA): opina com dificuldades sobre o enredo lido e não o justifica. Pode apresentar opinião circular ou vaga.

Argumenta parcialmente (AP): opina sobre o enredo lido e o argumenta parcialmente, pois ainda não o relaciona com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

Boa argumentação (BA): opina sobre o enredo lido e o argumenta bem, pois relaciona as informações do enredo com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

NIVEL PSICOGENETICO⁶

N1a: tem intenção subjetiva e pode usar garatujas. Apresenta indistinção entre os sistemas de representação icônicos e não icônicos. Começa a compreender a linearidade e arbitrariedade. Pode apresentar a fase da etiqueta.

N1b: usa apenas letras, do nome próprio, sobretudo, na representação escrita e faz variação intrafigural na linearidade convencional. Apresenta a hipótese de quantidade mínima.

N2: faz variação interfigural e apresenta realismo nominal. A base da representação é o objeto ou o significado do signo linguístico.

N3: indica entrada na fonetização com a hipótese silábica do tipo uma notação gráfica vale uma sílaba oral, podendo ser qualitativo e/ou quantitativa. A base da representação é o significante oral do signo linguístico.

N4: nível de transição entre a hipótese silábica e alfabética.

N5: nível alfabético não convencional representando a quantidade dos fonemas, com grafemas não convencionais, em casos regulares da relação som/letra (sílabas canônicas ou simples).

Resposta prejudicada (RP): indicadora de dado extremamente contraditório ou cuja ação/resposta foi tangenciada. No caso da escrita provisória, indica erro na avaliação do sujeito por parte do mediador, pela omissão de aspectos metodológicos importantes à produção do dado.

⁶As categorias N5 e N6 referentes ao nível psicogenético, embora não estejam presentes na literatura especializada, nesta pesquisa se revelou pertinente porque permite identificar avanços na construção do como se escreve, notadamente, na construção da hipótese alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que Pedro avançou do início do processo de apropriação da escrita, no sentido da construção do princípio alfabético, chegando ao final término da pesquisa à fase final de consolidação da relação grafema-fonema, importante aspecto da alfabetização. Por outro lado, os resultados expressam a afirmação do sujeito pela negação da leitura e a escrita resultante dos fatores extracognitivos – hesitação, sugestionabilidade e recusa de saber- e da internalização, por ele próprio, da representação inferiorizada produzida pela ideologia da deficiência/normalidade.

Um importante ganho observado foi a transformação das condições sociais de apropriação da leitura e da escrita, a exemplo das atitudes de resistência (da A6 à A13) reveladoras do reposicionamento do sujeito e de sua construção como sujeito ativo, com indícios do início da ressignificação da identidade de dominação e suas sequelas nas representações inferiorizadas sobre o sujeito, atualizada por ele próprio na relação pedagógica de forma sistemática, intensa e recorrente, o que explica grande parte dos avanços construídos e explicitados. Mas também dificuldades ainda persistentes, como a recusa de saber ou a dubiedade na relação com o saber expressas nas atitudes de resistência A1 à A5. As involuções presentes na apropriação da escrita alfabética e o frágil conhecimento de letras também constituem desafio à ação pedagógica com Pedro, cuja ação leitora pode ser fundamental à estabilização e à retomada do avanço cognitivo na apropriação da escrita em termos de alfabetização e de letramento.

Nessa direção, a despeito dos ganhos e da participação do sujeito nas sessões de leitura e escrita, a ressignificação da identidade de dominação e a problematização/minimização da decorrente representação inferiorizada dos SDI convive, muito de perto, com as marcas que o assujeitamento social dos SDI, fruto da ideologia da normalidade/deficiência, produz, parte fundamental da dimensão secundária da deficiência. O conformismo pelo ganho secundário da deficiência intelectual, ao se colocar na condição de sujeito dependente da mediação de leitores-alfabetizados (o irmão, por exemplo) e da apropriação dos saberes sociais *autorizados* para tais sujeitos, a exemplo da Arte, são aspectos a serem enfrentados sistemática e criativamente na relação pedagógica construída com tais sujeitos, tendo-se resiliência na ação

pedagógica contra o preconceito coletivo perante à deficiência na busca por sociedades e escolas acolhedoras.

Esta pesquisa reafirma o pressuposto de que a construção da língua escrita como função psicológica superior por sujeitos em situação de deficiência intelectual, a exemplo de Pedro, é possível diante da transformação das péssimas condições sociais de apropriação da leitura e da escrita em pedagogias crítico-dialéticas. Nesta direção sugerimos a construção de relações pedagógicas resilientes pela articulação de procedimentos de mediação pertinentes ao letramento, à construção da subjetivação e ressignificação de subjetividades e à metacognição situada na atividade social de modo a construirmos com alunos em situação de deficiência intelectual pertencimento, com reconhecimento, em dignas condições sociais de apropriação dos diversos saberes na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.G.; MOTA ROCHA, S.R.; CAMPOS, K.P.B. Deficiência mental e Estigma social: um enfrentamento possível. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. *Novas Luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições, UFC, 2010. p. 175-212.

ARROYO, M.G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J.E. D.& LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte Autêntica, 2008.

BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L.L. *et al.* **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DOISE, W. & MUGNY, G. **Psicologia social e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Piaget, 1981.

DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino (tradução). In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: inciation aux genres formels à l'école. Paris, ESF Editeur, 2009. p. 49- 73.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: Y. M. GOODMAN (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, A. L. L.; POULIN, J. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. v. 1. p. 15.

FIGUEIREDO, R.V. de; POULIN, J. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: S. H. V. Cruz (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, R.V. de. **Deficiência intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, Vanilton C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores - XI ENDIPE**. Rio de Janeiro: DP&A editora, p.67-78, 2002.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-históricas como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.21-39, julho/2002.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal: Edições Asa, 1993.

KASSAR, M. de C.M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: **Cadernos CEDES**, ano XX, n° 50, Abril/2000.

LEONTIEV, A.P.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotsky *et alii*. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizado**. São Paulo: Ícone, 1988.

MACHADO, M.Z.V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 417-437.

MATIAS, A. F. **Letramento digital de pessoas com deficiência intelectual durante a ação de blogagem**: uma análise das ações e emoções. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2016.

MELO, S.C.B.; MOTA ROCHA, S.R. da. **Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento**: implicações pedagógicas. XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. Abordagens à pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008, p. 39-67.

MOTA ROCHA, S.R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola**: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002.

MOTA ROCHA, S.R. da; ALVES, J.G.; NEVES, H.S.F. das. Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades. **Revista Educação Especial** (UFSM). v.29, p.45 - 56, 2007.

MOTA ROCHA, S. R., OLIVEIRA, C. M. de L. & NASCIMENTO, M.R. do. **Deficiência intelectual e aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo: um estudo de caso**. III Congresso Nacional de Educação – III CONEDU. Natal-RN: 05 a 07 de outubro e 2016.

MONTE SERRAT, F. Subjetividade e Aprendizagem. **ABCEducativo**. Ano 8, número 67, junho/julho 2007.

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

POULIN, J. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. (Orgs.) **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: UFC editora, 2010.

SALUSTIANO, D.A; MOTA ROCHA, S.R. e FIGUEIREDO, R.V. **Produção de linguagem, deficiência intelectual e mediação pedagógica em ambiente digital**. Artigo apresentado no V Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, setembro de 2011.

SALUSTIANO, D. A.; FIGUEIREDO, R. V. & FERNANDES, A. C. Mediações de aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L.L. et al. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.73 -102.

VYGOTSKY,L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J. V. *et alii* (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZIGLER, E. Developmental vs differences theories fo mental retardation and the problem of motivation. **American Journal of Mental Deficiency**, n.73, p. 536-556, 1969.