

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS POTENCIALIDADES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Mariana Amorim de Arruda Silva¹
Danielle Oliveira da Nóbrega²

RESUMO

O espaço escolar atualmente recebe um público ainda mais diverso diante das possibilidades legais que o movimento de inclusão promove. Apesar disso, sabemos que as práticas pedagógicas ainda não contemplam todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, tendo em vista os estigmas sociais que permeiam essas identidades. Dessa maneira, o presente trabalho é fruto de uma experiência como profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola municipal do agreste pernambucano com um estudante com deficiência intelectual matriculado no sétimo ano que, diante do estigma posto pelo processo diagnóstico, não estava alfabetizado, ainda, aos 21 anos. Perante seu anseio em aprender a ler, o acompanhamento realizado na sala de AEE se direcionou para esse objetivo. Assim, este trabalho visa refletir sobre as potencialidades dos sujeitos com deficiência a partir de uma experiência de alfabetização por um jovem com deficiência em uma sala de AEE. Tais reflexões se aportam nos construtos da Psicologia Histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano a partir do ambiente cultural e a mediação semiótica como um caminho para aprender, como aponta Vigotski (2021, 2022). Além dessa concepção, abordamos também reflexões relacionadas às produções sobre o processo de medicalização da vida, que, por vezes, limita esses sujeitos e as suas singularidades (Collares; Móyses; Ribeiro 2013). As atividades foram realizadas visando a internalização de novos saberes. A partir da utilização de jogos de alfabetização, livros de poesia e histórias e fichas de atividades, criamos diversos contextos de ensino que proporcionaram ao estudante possibilidades de aprender e, logo, se desenvolver. Os resultados encontrados ao longo dessa experiência foram muito positivos, pois, superados os estereótipos impostos, o estudante conseguiu o seu tão sonhado desejo de aprender a ler, tornando-se, ainda, o maior leitor da sala de leitura no ano de 2022.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Inclusão Escolar, Anos Finais, Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

A presença dos estudantes público-alvo da educação especial na escola regular é um direito garantido pela legislação, contudo, os debates e discussões que versam pensar o processo de aprendizagem, superando as limitações impostas pelo laudo diagnóstico nem sempre se fazem presentes. Dessa maneira, mesmo estando no ambiente escolar, por diversas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, mariana.arruda@arapiraca.ufal.br ;

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Centro de Educação da UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca. E-mail: danielle.nobrega@ufrn.br.

vezes, o estudante é visto neste espaço apenas com a necessidade da “socialização”, sem que de fato tenha acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Assim, este trabalho é um relato de experiência que trata sobre o processo de alfabetização de um estudante³ com deficiência intelectual aos 21 anos de idade, regularmente matriculado no 7º ano do ensino fundamental, anos finais no ano de 2022, partindo das ações que aconteceram na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola do interior de Pernambuco. A utilização de recursos lúdicos, livros de literatura e fichas estruturadas de atividade proporcionaram ao estudante a possibilidade de ler não só o mundo, mas também palavras.

Visamos, então, neste trabalho, refletir sobre as potencialidades dos sujeitos com deficiência a partir da referida experiência. Com essas reflexões, buscamos apontar os caminhos pedagógicos exitosos nesse processo de alfabetização, partindo dos estudos da Psicologia Histórico-cultural. Assim, este trabalho conta com duas seções teóricas: na primeira, tratamos da Psicologia Histórico-cultural e a inclusão da pessoa com deficiência e no segundo sobre a inclusão da pessoa com deficiência e os processos de medicalização da vida; a metodologia detalha um pouco dos procedimentos utilizados ao longo da experiência, na parte denominada resultados e discussão realizamos um detalhamento do trabalho desenvolvido fazendo análises pontuais de acordo com as teorias e por fim trazemos as considerações finais.

É nesse contexto que diversos questionamentos foram feitos ao longo do trabalho com Severino, pois observamos que, antes da sua presença e existência no ambiente regular, o que predominava era o laudo, gerando nos docentes uma barreira clara para a proposição das atividades que desenvolvessem a sua potencialidade e aprendizagem. Ver o sujeito, para além do diagnóstico, mostrou-se como desafio primeiro do AEE, para que depois iniciássemos o trabalho de estimulação do tão sonhado desejo de aprender a ler.

É fundamental destacarmos que uma prática desnudada de preconceitos acerca da deficiência e do laudo é o caminho para que consigamos realizar um trabalho que supere a ideia de limitações. Também, o trabalho do profissional da sala de recursos multifuncionais não se dá isolado, sendo muito importante a atuação dos demais agentes da escola, como: professores da sala regular, profissional de apoio, gestão escolar e funcionários da escola. A inclusão efetiva só acontece com a atuação de todos que compõem a comunidade escolar.

³ O chamaremos de Severino, em alusão ao livro Morte e Vida Severina, que retrata as tantas identidades das pessoas do Nordeste brasileiro.

Foi nesse caminho, no apoio coletivo da escola, que Severino passou a ser reconhecido pelo nome, começou a ser ouvido com suas histórias e conhecimento de mundo e, então, foi visto a partir dos seus desejos e necessidades, sobretudo, o anseio de ler. Foi assim que a professora da sala de recursos multifuncionais, a professora de língua portuguesa da sala regular, a profissional de apoio e a professora da sala de leitura se uniram para avançar rumo à alfabetização dele.

Os resultados desse trabalho foram positivos, superando as expectativas da própria equipe, além de diminuirmos os estereótipos impostos, pois, além de conseguir ser alfabetizado, Severino tornou-se o maior leitor da sala de leitura do referido ano.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Os estudos da Psicologia Histórico-cultural propostos por Vigotski e seus colaboradores nos auxiliam na compreensão de desenvolvimento humano a partir de uma dimensão cultural, estabelecida pelas mediações semióticas. Além disso, por meio de seus escritos, conseguimos elaborar uma percepção acerca da deficiência a partir das potencialidades do indivíduo, entendendo que há mecanismos possíveis de compensação das estruturas ora afetadas pela deficiência (Vigotski, 2021, 2022).

Tais concepções nos são bastante caras, sobretudo quando defendemos uma educação inclusiva efetiva, ou seja, aquela em que o ambiente provê as possibilidades de desenvolvimento do sujeito e não espera que ele se adapte às situações impostas. Ou seja, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2015, p. 28).

Logo, o simples acesso à instituição escolar não garante ao estudante a efetivação do seu direito de aprender, ainda mais nos casos em que o diagnóstico se sobrepõe a sua identidade, sendo criado um rótulo de incapacidade. É nesse contexto, que precisamos também apontar que corroboramos com Mantoan em sua definição da distinção do processo de integração e inclusão dentro da escola, pois:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os tipos de atendimento escolar especiais: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (...) Na **integração escolar**, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia

dos que estão aptos à inserção. (...) Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para de adaptar às suas exigências. Quanto à **inclusão**, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (Mantoan, 2015, p. 27-28)

Distinguir os processos de inserção do sujeito com deficiência no ambiente escolar perpassa também, para além dos fins práticos da efetivação do movimento inclusivo, pelas concepções atreladas ao modo de desenvolvimento do sujeito. É nessa perspectiva que entendemos a rica contribuição da escola soviética de Vigotski, tendo em vista que se debruçam, em especial, sobre a compreensão da lei geral do desenvolvimento, estudando, também, os sujeitos com deficiência.

Dessa maneira, os estudos de Vigotski (2021) propõem que o desenvolvimento do sujeito acontece na dimensão cultural, ou seja, estando em contato com a cultura e o meio social, o sujeito recebe informações (no campo externo – intersíquico) e internaliza esses conhecimentos (no campo interno – intrapsíquico), desenvolvendo suas estruturas mentais superiores. É nesse movimento dialético e contínuo que o sujeito processa as informações do mundo, transformando-as em conhecimento a partir das suas experiências.

Apesar de parecer um movimento simples, apreender a realidade e internalizar o que foi apreendido, é fundamental que haja elementos específicos para que essa internalização aconteça. Um desses elementos, e que acreditamos ser um elo fundamental no campo da aprendizagem, é a ideia de mediação semiótica proposta pelos estudiosos russos, pois:

Tal consciência e habilidade de planejamento era, para Vygotsky, uma forma de generalização, tornada possível através da mediação. Para ele os processos mentais superiores nos seres humanos seriam profundamente influenciados pelos meios sócio-culturais que os mediam, de modo que “o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação”. (Fávero, 2005, p. 20)

Ora, sendo tão complexo esse movimento de internalização dos signos muitas vezes é vista como algo complexo para as pessoas com deficiência, contudo Vigotski (2022) apresenta uma nova visão de deficiência, que compreende o sujeito partindo de suas potencialidades, que a Psicologia Histórico-cultural permite que todas as suas concepções sejam pensadas para todos.

Vigotski definiu a deficiência em duas perspectivas: a orgânica e a social e demonstra, através de seus estudos, que a social é a que mais acarreta danos ao desenvolvimento do

sujeito. A deficiência orgânica se refere às questões propriamente do funcionamento biológico do indivíduo, porém é na definição de deficiência social que está a grande chave do entendimento da produção da deficiência, pois, para Vigotski (2022), não é a demanda biológica que limita o indivíduo, mas a visão social diante da deficiência, ou seja, a sociedade passa a perceber o sujeito pelo que falta limitando as suas possibilidades no dia a dia. Assim, os sujeitos com deficiência têm possibilidades reais de aprendizado, desde que sejam apresentados aos conhecimentos sistematizados. É o mecanismo de compensação que se destaca para compreendermos como os sujeitos com deficiência aprendem.

Podemos formulá-la da seguinte maneira: a cegueira, como uma deficiência orgânica, proporciona o impulso para os processos de compensação que conduzem à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reorganizam todas as diferentes funções particulares sob o ângulo da tarefa fundamental, vital. [...] Do mesmo modo, também na esfera da psique, a deficiência de alguma propriedade pode ser substituída de modo parcial ou total pelo desenvolvimento intensificado de outra. A memória frágil, por exemplo, equilibra-se com a formação da compreensão que se põe a serviço do espírito de observação e da memorização; a debilidade da vontade e a falta de iniciativa podem ser compensadas com a sugestão e com a tendência para a imitação etc. [...] A criança com defeito não é necessariamente uma criança com deficiência. Do resultado da compensação, isto é, da formação final de sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência e normalidade. (Vigotski, 2022, p. 156-157)

Assim, a Psicologia Histórico-cultural possibilita perceber os indivíduos com deficiência como sujeitos potentes de desenvolvimento e aprendizagem, sendo uma mola fundamental para a compreensão de uma sociedade e escola inclusiva. Entender que somos seres culturais e que nos desenvolvemos dentro de uma determinada cultura e sociedade, contribui para a superação dos estigmas impostos às pessoas com deficiências.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA E OS PROCESSOS DE MEDICALIZAÇÃO DA VIDA

Sabemos que os paradigmas relacionados à escola inclusiva pouco são associados aos conceitos relativos à medicalização da vida, especialmente, pela falta de discussão desse tema na realidade educacional. Assim, compreendemos por medicalização o:

[...] processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A

medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. Um exemplo gritante de como se medicalizam as grandes questões sociais constitui o próprio processo saúde-doença, que vem sendo transformado em um problema médico, referente a cada indivíduo em particular. (Collares; Moysés, 1994, p. 25)

Com a medicalização da vida, questões de ordem estritamente sociais e educacionais passam a ser permeadas pela concepção médica, fazendo com que o diagnóstico clínico incida sobre a vida das pessoas. Desse modo, não se trata apenas do dano do diagnóstico em si, mas dos seus efeitos nas relações sociais. O rótulo derivado dos diagnósticos acaba por causar insegurança nos (as) docentes que irão trabalhar com esses estudantes, visto que passam a compreender o outro a partir de características pré-definidas causadas pelo diagnóstico, configurando e reforçando as práticas de medicalização no curso da vida.

Dessa maneira, a medicalização da vida se apresenta no contexto da escola quando, para contemplar a todos no processo de ensinar e aprender, há a necessidade de um laudo médico para a comprovação de que há uma necessidade específica para que sua aprendizagem seja acolhida e entendida. Esse movimento de medicalizar o processo de aprendizagem, ou seja, de entender que a criança só tem as suas demandas atendidas após uma comprovação é que tem provocado uma grande produção de encaminhamentos.

Esse movimento dos encaminhamentos que parte da instituição escolar acaba por determinar que, quando há dificuldade de aprendizagem, há uma demanda biológica, consistindo em uma questão meramente do indivíduo e dos seus processos de desenvolvimento. Contudo, ao partirmos da premissa vigotskiana (2021), compreendemos que há uma necessidade que a escola antes de apontar questões biológicas como impeditivos da aprendizagem, ela ensine o sujeito, pois só após o processo de ensino que ela é capaz de aprender e conseqüentemente se desenvolver.

Como já apontamos na seção anterior, compreendemos a educação a partir da perspectiva inclusiva, superando as práticas integradoras do sujeito com deficiência no ambiente escolar. Apesar disso, entendemos que o desafio do processo inclusivo atravessa todos que compõem a equipe escolar, sendo fundamental que haja uma reflexão sobre a diversidade e suas potencialidades. Romper com o estigma da limitação é o primeiro caminho para que as práticas inclusivas surjam na escola.

Sabemos que esse caminho não é o mais comum de acontecer, tendo em vista que na constituição da identidade do sujeito com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, há o laudo ou hipótese diagnóstica que, muitas vezes, vem acompanhado da produção dos rótulos do que aquele sujeito consegue ou não fazer. É um movimento de determinação das limitações dos sujeitos, contribuindo, ao invés de incluir, para um movimento segregatório e integrador ou até mesmo de exclusão das atividades pedagógicas do ambiente escolar.

É nesse sentido que entendemos a necessidade de discutirmos sobre as produções de medicalização da vida, que atravessam o ambiente escolar, revendo os significados de quem pode ou não aprender nesse contexto. Assim, na próxima seção, trataremos da metodologia utilizada ao longo desse trabalho na sala de recursos e, na parte dos resultados e discussões, apresentaremos em detalhes o que foi desenvolvido com Severino e faremos a devida reflexão com as concepções teóricas até aqui abordadas.

METODOLOGIA

Este trabalho, como já citado, é um relato de experiência, fruto da atuação na sala de Atendimento Educacional Especializado, em uma escola municipal do interior de Pernambuco no ano de 2022. Dessa maneira, compreendemos como relato de experiência:

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65)

Nessa perspectiva, sabemos que o trabalho desenvolvido na sala de AEE visa a complementação e/ou suplementação dos conhecimentos pedagógicos dos estudantes público-alvo da educação especial. Apesar disso, em diversas situações, é nesse espaço que os estudantes conseguem ter acesso direcionado e adaptado às suas necessidades e potencialidades de aprendizagem.

Dessa maneira, esse trabalho trata especificamente do acompanhamento de um estudante com deficiência intelectual de 21 anos, matriculado no 7º ano dos anos finais do ensino fundamental. Apesar da idade e série destoarem, o estudante tinha um bom vínculo com os colegas da sala, mas pelas demandas de aprendizagem serem outras, muitas vezes não conseguia acompanhar o mesmo currículo da turma, por ainda não ter apreendido conhecimentos elementares e o principal motivo era não estar alfabetizado. Além disso, a

relação com a profissional de AEE e dos demais profissionais da escola era muito boa, sempre procurava os profissionais quando chegava na instituição e quando alguém faltava no dia seguinte, perguntava o que tinha ocorrido.

As atividades realizadas seguiram um planejamento estruturado, com o objetivo de ensinar os conceitos básicos das diversas áreas do conhecimento. Assim, utilizamos os jogos estruturados do CEEL-UFPE, alfabeto móvel, livros de literatura e, sempre que necessário, fichas estruturadas para alcançarmos os objetivos propostos. As atividades eram registradas por meio de anotações em um diário de bordo, além de fotografias e vídeos para que pudessemos acompanhar a evolução do seu aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No trabalho com Severino foi realizada uma série de diálogos para ultrapassarmos a ideia imposta pelo laudo, sobretudo o estigma de sua incapacidade. Apesar disso, compreendemos que as definições diagnósticas da deficiência intelectual atravessam três níveis: leve, moderado e severo. Esses termos contribuem, ainda mais, na estigmatização do que o sujeito é capaz ou não de fazer sozinho.

No caso do estudante acompanhado no diagnóstico constava um comprometimento severo, o que criou na instituição escolar um sentimento de impotência das habilidades, ou seja, o diagnóstico determinou quais as condições e oportunidades que o sujeito tem para si. Apesar disso, andamos na contramão da perspectiva diagnóstica, ancoradas nas concepções da Psicologia Histórico-cultural, compreendendo a potência do sujeito na produção do seu desenvolvimento desde que houvessem condições possíveis de aprendizagem, logo investimos em atividades que desenvolvessem as potencialidades da zona do desenvolvimento proximal (zdp) através da atividade de mediação (Vigotski, 2021).

Os primeiros contatos com Severino aconteceram em junho de 2022 e foram realizados tanto individualmente, quanto em trios, com frequência de pelo menos 2 vezes por semana. Os primeiros encontros visavam o estabelecimento de vínculo e também um processo de compreensão dos conhecimentos do estudante, bem como suas preferências e desejos. Em um dos primeiros encontros realizados, ainda em junho, Severino externou o seu desejo de ler “palavrinhas”, mas observamos a dificuldade que ele tinha em identificar as letras do alfabeto.

Partindo desse desejo e de percebermos que ele ainda se encontrava em um nível muito inicial de alfabetização, iniciamos as intervenções pedagógicas com jogos de linguagem: palavra dentro da palavra, caça-rimas, bingo de sons iniciais, alfabeto móvel, etc.

Todos os recursos disponíveis eram utilizados no AEE e orientações foram elaboradas para o profissional de apoio que acompanhava o estudante para promoção de um trabalho mediado.

Os encontros, então, passaram a ser apenas individuais, duas vezes por semana, sendo retirado o momento em grupo visto a disparidade no desenvolvimento dos colegas. Severino começou a avançar rápido no processo de apropriação do sistema alfabético, contudo, ainda observamos que o tempo de atividades no AEE era pouco, comparado ao tempo que ele ficava em sala de aula, muitas vezes, ocioso. Mesmo com o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), percebemos as dificuldades e resistências dos docentes da sala de regular no processo de adaptação de conteúdo e material.

Foi nesse sentido que, junto ao profissional de apoio, realizamos uma conversa bastante produtiva com a professora de Língua Portuguesa, mostrando os avanços obtidos no tempo do nosso trabalho e o desejo que Severino tinha em aprender a ler. A partir daí, além do trabalho na sala de AEE, as intervenções realizadas em sala passaram a contribuir significativamente para o desenvolvimento de Severino, que passou a buscar alternativas de leitura em outros momentos com bastante autonomia. Isso evidencia a ideia de compensação proposta por Vigotski (2022), ao afirmar que o sujeito com deficiência, desde que ensinado, aprenderá novos caminhos para que possa se desenvolver.

Figura 1 e 2: Realização de atividade com sílaba inicial



Fonte: Mariana Silva, 2022.

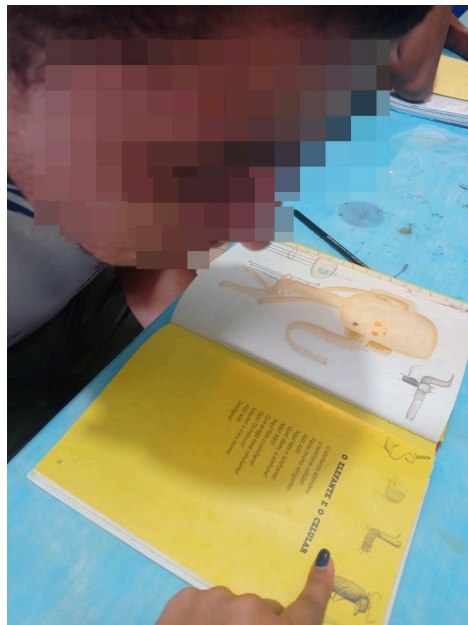
Após o processo de avaliação escolar, constatamos que Severino tinha dificuldade no reconhecimento das letras, mas daquelas que já sabia, conseguia fazer as associações com palavras, por exemplo: N de Nuvem, ele dizia. Vimos que ele reconhecia rimas e que conseguia memorizar com facilidade o que era proposto no universo das letras e sons, dessa forma, após trabalharmos as letras do alfabeto, começamos a trabalhar com a consciência

silábica, como ilustram as figuras 1 e 2, com as mediações para aprendizagem da escrita e reconhecimento de palavras.

É fundamental reforçar que, em todo o processo dos acompanhamentos na sala de recursos, valorizamos as produções de Severino, o que ele trazia da sua realidade e, sempre que possível, adaptamos as atividades a depender da sua dinâmica emocional. Sabemos, como aponta Vigotski (2022), que somos sujeitos afetados e desenvolvidos por nossa cultura, e isso se apresentava em muitos momentos quando, ao adentrar na sala, ele nos relatava a dificuldade do seu cotidiano e como ir à escola às vezes era desafiador.

Motivadas em não fazê-lo “perder” mais tempo, juntamos todos os esforços possíveis para alfabetizá-lo. A percepção de que as atividades de escrita e de associação de sílabas estavam fáceis evidenciou que o trabalho que estava sendo desenvolvido estava alcançando níveis reais de desenvolvimento, abrindo novas possibilidades de zonas de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2021). Então, à medida em que percebíamos que as atividades estavam ficando fáceis, íamos modificando as propostas para que ele pudesse se desenvolver cada vez mais. Assim, iniciamos as atividades de leitura de palavras, mas observamos que apenas papéis não o motivaram e, desse modo, o movimento de leitura passou a ser realizado com livros infantis, a princípio escolhidos por nós, como ilustrado na figura 3.

Figura 3: Atividade de leitura com livro literário



Fonte: Mariana Silva, 2022.

Quando havia aula vaga na sua turma regular e não era possível atendê-lo em outro horário, Severino solicitava ao profissional de apoio que ficasse com ele na sala de leitura

para que pudesse pegar livros. Foi nesse movimento que ele começou ainda mais a se engajar na dinâmica de leitura, fazendo não só a leitura de palavras, como também, de frases e textos. A aquisição da leitura não chegou à fluência, mas Severino entendia o que lia e conseguia fazer o reconhecimento de informações explícitas na chegada do final do ano. Além disso, sua vontade de ler foi tão aguçada que, ao final do ano, ganhou o prêmio de maior leitor dos anos finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, ao longo deste escrito, que refletirmos as nossas práticas para a superação do estigma da deficiência no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes incluídos no ambiente escolar. Além disso, compreender que o trabalho isolado de um único profissional não obterá resultado, na medida em que a comunidade escolar também deve estar envolvida.

O trabalho com Severino só obteve êxito porque os demais profissionais que estavam envolvidos com o caso também se dedicaram diariamente nas atividades de mediação e ensino, seja o profissional de apoio que adaptava e buscava atividades extras, a professora de português que se aproximou do estudante, levando atividades contextualizadas e adaptadas ou a professora da sala de leitura, que lia os livros sempre que ele solicitava.

Entender que o sujeito é cultural e desenvolve nesse contato com o outro e os processos mediados é o caminho para superação das práticas que limitam os estudantes com deficiência. Entender suas potencialidades é o passo que falta nas instituições escolares, os limites postos pelo laudo diagnóstico precisam ficar fora do ambiente escolar. Precisamos vivenciar mais o discurso de que a avaliação escolar é importante para compreendermos os possíveis caminhos para trabalhar com o estudante, do que se apegar ao diagnóstico e justificar o não aprendizado do indivíduo.

Por fim, destacamos a relevância do AEE no ambiente escolar, como meio balizador para novos olhares, práticas e orientações. Contudo, é fundamental que o profissional do AEE se baseie em perspectivas teóricas e emancipatórias. Um dos caminhos possíveis é através da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski (2011, 2022). Os resultados dessa experiência foram ricos, sobretudo, pela superação imposta pelo diagnóstico, só depois disso que o trabalho chegou ao desenvolvimento e aprendizagem da alfabetização.

REFERÊNCIAS

COLLARES, Cecília. A. Lima.; MOYSÉS, Maria A. Affonso.; RIBEIRO, Mônica C. França. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos:** memórias do II seminário internacional. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013.

FÁVERO, Maria Helena. Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, pp. 017-025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér – **Inclusão escolar** – o que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo, Summus, 2015, 96p.

MUSSI, Ricardo Franklin De Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo De. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 61–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.
» <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010> acessado em 01/06/2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** Tradução Solange Castro Afeche. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR:EDUNIOESTE, 2022. 488p. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf Acesso em: 04.fev.2024.