

Reflexões sobre o diagnóstico social no Projeto de extensão “Adaptações curriculares: ações para a inclusão nas instituições de ensino”

Reflections on the social diagnosis in the extension project
“Curriculum adaptations:
actions for inclusion in educational institutions”

*Maria Aparecida Augusto Satto Vilela¹
Dielle Oliveira Bezerra²*

RESUMO

Este trabalho foi elaborado a partir das atividades realizadas no Projeto de Extensão “Adaptações curriculares: ações para a inclusão nas instituições de ensino”, coordenado por docentes do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia. O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual de Ituiutaba-MG com um grupo de 43 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, 17 estudantes voluntárias do mesmo curso e uma bolsista no segundo semestre de 2019, sendo interrompido em março de 2020, devido à pandemia de covid 19. Neste trabalho será tratado sobre a avaliação preliminar realizada com cinco das 12 crianças avaliadas pela bolsista e outra estudante. Para a realização do diagnóstico social (ANACHE, 2001), analisamos os conhecimentos das crianças em leitura, escrita e habilidades básicas em matemática. Constatamos que algumas das queixas apresentadas pela escola não condiziam com a avaliação inicial feita pela bolsista e a estudante voluntária. Os resultados revelaram que algumas crianças apresentavam dificuldades diversas

ABSTRACT

This study was prepared based on the activities carried out in the Extension Project “Curriculum adaptations: actions for inclusion in educational institutions”, coordinated by Professors of the Pedagogy major, from the Institute of Human Sciences of Pontal, Federal University of Uberlândia. The project was developed in a state school in Ituiutaba-MG with a group of 43 students from the initial years of elementary school, 17 volunteer students from the same major, and a scholarship holder in the second semester of 2019, being interrupted in March 2020 due to the COVID-19 pandemic. This work will deal with the preliminary assessment carried out with five of the 12 children evaluated by the scholarship holder and another major student. To carry out the social diagnosis (ANACHE, 2001), we analyzed the children's knowledge of reading, writing and basic skills in mathematics. We found that some of the complaints presented by the school were not consistent with the initial assessment made by the scholarship holder and the volunteer student. The results revealed that some children had difficulties other than those indicated by the school. One of the cases was

¹ Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2602-5260>. E-mail: cidasatto@ufu.br.

² Escola Municipal Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, Ituiutaba, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8427-1022>. E-mail: dielleoliveirabezerra@gmail.com.

das indicadas pela escola. Um dos casos foi o de Antonella, indicada para avaliação por não saber ler e nem realizar as quatro operações matemáticas. Contudo, a estudante se saiu muito bem nas atividades propostas, mostrando-se apenas muito tímida.

Palavras-chave: Diagnóstico social. Língua Portuguesa. Matemática. Ensino Fundamental.

that of Antonella, who was recommended for evaluation because she did not know how to read or perform the four mathematical operations. However, the student did very well in the proposed activities, only being very shy.

Keywords: Social diagnosis. Portuguese language. Mathematics. Elementary Education.

Introdução

Este estudo foi baseado nas atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão Integração Curricular PEIC “Adaptação curricular: ações para inclusão nas instituições de ensino”, previsto para ocorrer em 11 (onze) meses, entre setembro de 2019 a julho de 2020³. Contudo, devido à pandemia de Covid 19, as ações foram interrompidas em março de 2020, quando iniciaríamos as intervenções com as crianças após a avaliação pedagógica realizada.⁴

Segundo Aranha (2003, p. 34), as “[...] adequações curriculares constituem [...] possibilidades educacionais [...] frente às dificuldades de aprendizagem [...]”, de modo a fazer ajustes no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.” Nessa perspectiva, a proposta dialogava com a promoção de práticas pedagógicas que considerassem os(as) estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional específica, para que pudesse partilhar das mesmas experiências.

Com esse intuito, a proposta foi desenvolvida em uma escola estadual de Ituiutaba-MG com um grupo de 43 estudantes do ensino fundamental I (1.º ao 4.º ano), uma bolsista (uma das autoras deste trabalho) e 17 estudantes voluntárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Para poder atender à demanda da escola, tendo em vista o número de crianças, as graduandas foram distribuídas em duplas. Cada par avaliou uma quantidade diferente de estudantes, tendo em vista o ritmo de cada

³ O projeto foi aprovado no Edital SEI PROEXC N° 62/2018, do Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC 2019-2020).

⁴ Ele foi retomado em 2021, mas de forma *online* em outra instituição.

criança, a frequência às aulas, dentre outros fatores que impactaram o processo de execução do projeto. A bolsista e uma estudante voluntária avaliaram 12 educandos(as), dos(as) foram selecionados(as) cinco, cujas produções elaboradas foram mais significativas para o propósito desta pesquisa.

O Projeto de Extensão Integração Curricular PEIC “Adaptação curricular: ações para inclusão nas instituições de ensino” tinha o público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) como referência para as intervenções. Porém, na relação de estudantes que foi enviada pela instituição de ensino, constavam crianças que não foram alfabetizadas, crianças com dificuldades em leitura, escrita, interpretação de texto e em matemática, sem apresentar alguma especificidade originada de deficiência/transtorno do desenvolvimento.

Portanto, tivemos que readequar as ações, considerando as demandas reais das crianças, sendo necessária a realização de reuniões das coordenadoras com todas as graduandas, pesquisas bibliográficas, simulação das atividades a serem desenvolvidas, organização do material didático a ser utilizado, dentre outros. Inicialmente, realizamos o diagnóstico social dos(as) estudantes, compreendido por Anache (2001) como uma forma sistematizada de obter informações para identificação das dificuldades, orientando o conhecimento dos problemas e das necessidades dentro do contexto escolar, com caráter educacional para intervenções futuras e não para fins classificatórios.

Em defesa de uma abordagem que valoriza os fatores históricos e culturais, entendemos que criança alguma nasce com todas suas potencialidades prontas apenas por suas condições biológicas. Também não é um ser vazio, destituído de experiências e conhecimentos quando ingressa na escola, ou determinada apenas pelas condições do meio social em que vive. Ela internaliza elementos de sua cultura (signos ou instrumentos) a serem disponibilizados por alguém com mais experiência, pois “[...] o signo localizado fora do organismo, assim como o instrumento, está separado do indivíduo e consiste, em essência, num órgão da sociedade ou num meio social.” (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Assim, mais do que se concentrar no que faltava na criança, era importante focar no que ela poderia fazer, tendo em vista seu desenvolvimento, estimulado por elementos de seu meio sociocultural, assim como de estímulo de suas funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, visamos identificar suas potencialidades e dificuldades em habilidades básicas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática. A partir disso, a intenção era elaborar um planejamento das intervenções para atender às especificidades delas, o que não foi possível pela interrupção das atividades presenciais por causa do contexto pandêmico.

No que se refere ao processo avaliativo dos (as) estudantes, as ações se estruturaram em encontros nos quais realizamos a análise de seus conhecimentos em relação às áreas supracitadas. Ao iniciar o diagnóstico social, passamos a problematizar e refletir sobre o encaminhamento dos(as) educandos(as), constatando que algumas das queixas apresentadas pela escola não condiziam com a avaliação inicial feita pela bolsista e pela estudante voluntária.

Essas primeiras impressões fizeram emergir questionamentos, tendo como pergunta direcionadora: De que modo as crianças avaliadas evidenciam suas reflexões, singularidades e conhecimentos?

Nesse sentido, como objetivo geral deste trabalho procuramos identificar as potencialidades das crianças em contraposição às dificuldades apontadas pela escola. Em relação aos objetivos específicos, buscamos conceituar queixa escolar e diagnóstico social; e apresentar quais foram os motivos de direcionamento das crianças pela escola para o referido projeto, estabelecendo aspectos comuns e distintos entre eles.

Metodologicamente, a pesquisa se constitui por uma abordagem qualitativa, considerando a particularidade do que se investigou, o objetivo e problema de pesquisa, sem intenção de quantificar as informações obtidas (MINAYO, 1994). Por seus aspectos técnicos, é uma pesquisa participativa, pois as pesquisadoras estavam envolvidas com o grupo de crianças, procurando encontrar respostas à situação problema. Nessa perspectiva, nós pesquisadoras, e as crianças pesquisadas, fomos partícipes do processo, de acordo com as especificidades de nossas funções nas intervenções realizadas. (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Com esse intuito, utilizamos, como procedimento, a análise das produções das crianças, frutos de sete atividades, compostas por: desenho de si, jogo de memória e pega vareta, identificação de sequência lógica da história infantil “O menino e a semente”, ditado de palavras e identificação de cores e formas geométricas.

Procuramos estimular que elas explorassem e refletissem sobre situações ou problemas concretos nas áreas do conhecimento que são foco deste projeto (Língua Portuguesa e Matemática). Desse modo, elas poderiam raciocinar, exercitar a criatividade, testar ideias, hipóteses, resolver problemas e utilizar os conhecimentos que possuíam, articulando-os com as informações tratadas nas atividades propostas.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este trabalho se organizou em 4 seções, excetuando-se essa Introdução. A primeira apresenta o referencial teórico que tem como intenção dialogar com a literatura produzida sobre o tema, destacando-se os conceitos de queixa escolar e diagnóstico social. A segunda se refere à criança, sua aprendizagem e impacto no desenvolvimento em diálogo com os estudos de Lev Vigotski (2011, 2018, 2021). Posteriormente, nos resultados e discussão, destacamos as atividades realizadas pelas crianças e as reflexões oriundas dos conhecimentos apresentados por elas, assim como os motivos para o encaminhamento pela escola. Por fim, apresentamos as considerações finais, por meio da síntese dos principais resultados da pesquisa.

I Diagnóstico social e queixa escolar: reflexões teóricas

Para desenvolver o projeto “Adaptação curricular: ações para inclusão nas instituições de ensino” foi necessário estudar sobre diagnóstico social e suas contribuições para o trabalho pedagógico do(a) professor(a). Em um viés clínico, o diagnóstico pode ser “[e] foi atribuído o “poder” de decisão sobre os encaminhamentos a serem orientados a eles [os alunos], portanto, seus efeitos têm largo alcance, deixam marcas e selam destinos.” (ANACHE, 2019, p. 4).

Ao analisar o diagnóstico de pessoas com deficiência intelectual, Anache e Almeida (2018, p. 40) salientam que

[...] o julgamento clínico depreende do método adotado pelo profissional para fazer o diagnóstico, se sendo ele um conjunto de procedimentos, instrumentos e técnicas que se constrói a partir de um referencial teórico [...]. Compreendemos que a realização do diagnóstico requer estudos/pesquisas de casos únicos, pois cada indivíduo se constitui em universos culturais distintos, e, portanto, possuem características psicológicas particulares.

Em relação ao diagnóstico social, este é dinâmico, pois possibilita a compreensão das causas dos problemas, da interpretação da realidade, identificando as vulnerabilidades, mas também as potencialidades e as oportunidades de intervenção, como destaque para a aprendizagem. Por isso, ele “[...] requer estudo sistematizado do sujeito, com uso ou não de instrumentos específicos, além disso, consiste numa série de inferências que precisam ser cuidadosamente formuladas.” (ANACHE, 2001, p.1)

Na prática educativa, especificamente no contexto escolar, é importante considerar as necessidades dos(as) estudantes e a realidade vivenciada por estes(as). Nesse sentido, colocamos em evidência os saberes que os(as) discentes já possuem e os potencializamos para que construam novos, assim como sanem/minimizem as dificuldades que apresentam.

Alguns fatores certamente contribuem para esse contexto de dificuldades e desigualdades escolares: a falta de acesso de parte da população ao sistema educacional, a desigualdade social, a falta de estrutura em muitas instituições de ensino e uma concepção bancária de educação (FREIRE, 2005) que ainda perdura em muitas escolas do país, desconsiderando os(as) estudantes como partícipes do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista esse cenário, diversos educandos(as) são/serão identificados(as) com transtornos e dificuldades de aprendizagem, ou com outros problemas escolares. Muitas vezes, os obstáculos enfrentados por eles(as) são oriundos das condições socioeconômicas em que vivem, pelas metodologias utilizadas pelos(as) docentes, dentre outras causas, e não por ter uma questão orgânica, interna, que os(as) impeça de aprender. Esse público é/será encaminhado com queixas escolares a serviços de atendimento psicopedagógico e educação especial.

Compreendidas como ações que têm como enfoque os problemas de aprendizagem e de comportamento no processo de escolarização de crianças e adolescentes, as queixas vão desde crianças com *déficits* cognitivos e comportamentos disruptivos à alegação de características de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, por exemplo.

No artigo “Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar”, Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) relatam sobre a experiência de intervenção com estudantes que tinham histórico de insucesso escolar. As autoras tratam das relações sociais estabelecidas pelos(as) discentes e de todo o processo de subjetivação, considerando as dificuldades de escolarização.

Segundo Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014, p. 478),

[...] a criança/estudante que se constitui em meio a uma queixa escolar, vivencia, muitas vezes, experiências de humilhação que produzem situações de exclusão, sendo que essas experiências são subjetivadas e geram sentidas em sua existência. A perspectiva em abordar os sentidos expressa a relação do sujeito, criança/estudante com os significados sociais da queixa escolar, partilhados na ação humana.

Marcados(as) por um rótulo de “dificuldade”, “incapacidade” ou “problema”, dentre outros, muitos(as) estudantes passam a ser vistos(as) apenas dessa forma, pelo desvio e incompletude, de modo que seus/suas professores(as), familiares e colegas não os(as) veem para além disso. Em muitas situações, acabam por reproduzir o que esperam deles(as), apresentando situações de dificuldades escolares, materializadas em obstáculos no processo de aprendizagem.

Assis e Corso (2017), na pesquisa “Intervenção em princípios de contagem: Desenvolvimento do programa e aplicação inicial”, propuseram ações na área da matemática com crianças do 1º ano do ensino fundamental, uma vez que esta “[...] é uma área de estudos complexa, com inúmeros fatores complementares envolvidos na sua construção. [...] a aprendizagem da matemática oferece dificuldades para muitos alunos, e seu ensino enfrenta uma série de desafios.” (ASSIS; CORSO, 2017, p. 3).

Esse(as) autores(as) destacam que muitas dessas dificuldades são vividas no cotidiano infantil, pois a criança tem que organizar seu dia a dia, como os brinquedos, a divisão de bala com amigos(as) ou primos(as), dentre outros (ASSIS; CORSO, 2017). Nas tarefas rotineiras, ela coloca em prática conhecimentos e habilidades matemáticas com sentido e significado para a sua vida diária. Por isso, “os docentes precisam considerar os conhecimentos prévios deles e o conhecimento necessário para que completem as tarefas sozinhos e com sucesso.” (ASSIS; CORSO, 2013, p. 8)

Eles(as) ainda tratam sobre as dificuldades do sistema educacional para ofertar um ensino de qualidade. Em muitas instituições há falta de materiais escolares, merenda, assim como as salas de aulas estão superlotadas, fora os problemas como formação inicial na área em que muitos(as) docentes atuam. Destacaram também outros fatores, como os parcisos recursos financeiros destinados às instituições de ensino. (ASSIS; CORSO, 2017).

Nos dois artigos supracitados, é possível analisar que a sociedade é sustentada por um viés neoliberal que deposita o sucesso ou o fracasso escolar em características particulares das pessoas, e isso tem orientado as políticas no âmbito escolar. Mas como ocorre a queixa escolar? Os(as) professores(as) e demais profissionais que têm contato direto com as crianças e jovens se fundamentam pela práxis, em um movimento de ação - reflexão - ação? É preciso conhecer a história de cada criança que apresenta dificuldades escolares a partir de sua compreensão sobre os obstáculos que enfrenta, assim como seu modo de aprender e interesses, pois a classificação de sua capacidade ou incapacidade é feita, de modo geral, pelos(as) adultos(as).

Com base nessas considerações, o projeto de extensão pautou-se pelos fundamentos da “Psicologia Histórico-cultural [que] procura compreendê-lo [o fenômeno] em sua essência, em sua totalidade, [...] não basta dizer o que o aluno não aprende, o que ele não faz, não basta conhecer a aparência do fenômeno.” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 70). É preciso investigar como os comportamentos foram sendo construídos, ou seja, analisar o processo histórico da (não) aprendizagem.

As especificidades dos(as) educandos(as), docentes e das instituições escolares são diversas, mas a padronização é um mecanismo muito eficiente em

uma sociedade que quer respostas mais duradouras e menos complexas para lidar com as diferenças humanas. Rossato e Leonardo (2012) afirmam que

Nesse processo de produção do fracasso escolar solidificam-se naturalizações e não se criando categorias e modalidades de ensino que preenchem as lacunas do insucesso escolar. Assim, passa a ser aceitável e recomendável que uma criança que não esteja indo bem na escola frequente uma classe ou escola especial, ou mesmo que passe a ser denominada de deficiente, hiperativa, disléxica etc. A partir destas categorizações e segregações educativas, as expectativas de aprendizagem passam a ser muito pequenas, de tal modo que não aprender torna-se algo natural. (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 16).

Nesse sentido, criam-se situações e condições para a construção e ampliação das dificuldades, deficiências e transtornos; e muitas queixas escolares revelam que algumas instituições e professores(as) não sabem lidar com as próprias inconsistências formativas. Precisamos problematizar as práticas de encaminhamento das crianças para avaliações, bem como analisar a produção de diagnósticos e laudos, pois pode acarretar a intensificação de mecanismos excludentes, tanto fora quanto no interior das instituições de ensino. Muitas vezes, “[...] os laudos falam, por meio de estereótipos, de crianças abstratas.” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 60)

A criança precisa ser compreendida como ser em transformação, que está sujeita aos condicionantes históricos e culturais de seu tempo, mas também é produtora de conhecimentos, interagindo com o meio social e físico, em um movimento constante.

II A criança e seu processo de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural

No artigo “Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, escrito por Vigotski, e traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, o psicólogo russo analisa a importância do aspecto cultural para o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Nessa perspectiva, existe um plano social do desenvolvimento, que não se constitui como uma evolução linear do organismo do indivíduo, como defende a

perspectiva inatista, mas ocorre de modo dialético, conflituoso, por meio de rupturas e transformações (VIGOTSKI, 2011). Esse percurso mobiliza a aquisição das funções superiores do pensamento, como memória, imaginação, atenção, volição, dentre outras, que não estão dadas *a priori*, mas sim desenvolvidas nas relações como o meio sociocultural no qual a criança está inserida, tendo, ou não, características que dificultem esse processo.

A aquisição de formas complexas de pensamento se dá em contato com indivíduos experientes, que já adquiriram essa capacidade de criar estratégias para respostas a um problema do cotidiano, ou escolar, que não podem ser obtidas de forma direta, em que os caminhos não encontram “respostas naturais”. (VIGOTSKI, 2011). Assim, “[...] a função básica e o objetivo fundamental da forma superior de adaptação consistem em fazer com que ela ocorra quando a adaptação pelo caminho direto fica difícil para a criança.” (VIGOTSKI, 2011, p. 866)

A partir das considerações de Vigotski (2011), problematizamos o ensino destinado às pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, uma vez que, segundo o autor, é preciso dificultar os caminhos para o desenvolvimento, de modo a criar situações nas quais a criança tenha que pensar sobre como as resolverá, sem a resposta estar dada de antemão. Nesse sentido, entendemos que não era no período de produção teórica do referido autor, e não é, qualquer forma de educar que possibilitará a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento da criança, principalmente daquela que apresenta especificidades escolares.

Por essas reflexões teóricas, Vigotski trouxe contribuições significativas para a compreensão do impacto do meio sociocultural para a formação das funções cognitivas superiores, uma vez que “[...] a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 866). A apropriação dos conhecimentos produzidos pelos seres humanos ao longo da história, bem como no contexto histórico vivido, possibilita que a criança se aproprie dos signos e instrumentos da sua espécie.

Assim, pessoas com déficits sensoriais, intelectuais ou físicos têm contato com os signos e instrumentos de sua cultura de modo particular, diferenciando-se no percurso cognitivo daquelas que não apresentavam essas condições, sem significar

que não podem aprender. De modo geral, “todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). Nessa direção,

[...] quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

Destacamos aqui, o papel da educação para antecipar o desenvolvimento da criança, tenha ou não alguma particularidade educacional, de modo que possa adquirir conhecimentos da sociedade na qual está inserida, por meio de estratégias e procedimentos que não as convencionais. Destacamos que “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 868) e, portanto, estas devem ser organizadas de modo a atender às crianças, favorecendo sua autonomia.

Por meio da análise do desenvolvimento da criança em um processo dialético, composto por rupturas, continuidades e conflitos, percebemos a necessidade de entendê-la, na compreensão de seu caminho cognitivo, não linear. Nessa perspectiva, utilizamos uma sequência de atividades lúdicas, tendo em vista as diversas possibilidades inerentes ao próprio brincar ou que advém dele, para que as crianças pudessem lidar melhor com o processo de avaliação, sem, no entanto, se sentirem julgadas ou classificadas, visto o que ocorre continuamente no ambiente escolar.

Como destaca Vigotski (2021, p.210), “[...] a brincadeira não é uma forma de atividade, mas, em certo sentido, é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar”. Mesmo em crianças na faixa etária que ultrapassa a educação infantil, como as avaliadas nesta pesquisa, entendemos a relevância de intervenções que considerem a ludicidade no processo avaliativo.

Não foi possível aprofundar alguns aspectos relativos à aprendizagem das crianças, mas é preciso considerar, em uma análise histórico-cultural, “[...] as

necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade [...]” (VIGOTSKI, 2021, p. 211).

Desse modo, os jogos e as brincadeiras podem identificar e estimular habilidades relativas à imaginação e à criatividade, propiciando o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor, dentre outros. Na obra “Imaginação e criação na infância”, Vigotski (2018) distingue a capacidade criadora da criança à mera reprodução, destacando que uma das formas de “relação entre fantasia e realidade” (p. 25) ocorre pela combinação. Isso implica que, no caminho cognitivo realizado pela criança, há associação entre elementos conhecidos por ela, relacionados às suas experiências, a outros, relativos a pensamentos de sua imaginação e fantasia.

Outra configuração entre “fantasia e realidade” ocorre pela conexão entre “[...] o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 25). Mais complexa, nessa combinação, mesmo não passando pela experiência efetiva, tendo contato apenas por meio das vivências e informações de outros(as), a criança pode criar cenários e imaginar o que ocorreu por meio de suas próprias associações mentais.

Nas diferentes possibilidades de combinação, o exercício intelectual da criança ocorre pela elaboração autoral do desenho, por exemplo, pode revelar os pensamentos, ideias e emoções das crianças, em uma intrincada teia entre o vivido, experienciado e refletido. Por isso, a criação de experiências que possibilitem a reflexão por parte da criança sobre seus conhecimentos e habilidades em leitura e escrita e raciocínio lógico, no que se refere ao foco deste trabalho, revelam seus processos mentais.

III Procedimentos para as intervenções

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, identificar as potencialidades das crianças em contraposição às dificuldades apontadas pela escola, realizamos um diagnóstico social das crianças (ANACHE, 2001), por meio de um conjunto de atividades didático-pedagógicas, conforme Quadro 1. Elas possibilitaram

identificar algumas funções executivas⁵, tais como: armazenamento de informações (memória), capacidade de tomada e mudança de decisão, resolução de problemas, dentre outras. (COSTA *et.al.*, 2016)

Quadro 1 – Dados de identificação de atividades desenvolvidas com os(as) estudantes.

Ordem	Tipo de atividade	Descrição da atividade
Atividade 1	Desenho de si	A atividade tinha como intuito que o(a) estudante desenhasse a si mesmo(a), de forma livre, de modo que pudéssemos analisar a percepção sobre si, a noção de esquema corporal, dentre outros.
Atividade 2	Escruta do nome	A atividade tinha como objetivo verificar se a criança sabia escrever seu prenome, nome completo ou apenas letras dele.
Atividade 3	Ditado	A atividade teve como objetivo averiguar o nível de escrita das crianças, identificando o que sabiam escrever, tanto por completo como em partes, ainda com pouca precisão.
Atividade 4	Leitura de um livro de interesse da biblioteca	A atividade tinha como objetivo identificar as habilidades de leitura e interpretação das crianças. O livro escolhido na biblioteca por elas foi Pinóquio.
Atividade 5	História ilustrada sem legenda	A atividade tinha como objetivo examinar a habilidade de leitura visual e seriação, sendo necessário que as crianças usassem raciocínio lógico, habilidades de associar, estabelecer relações e reconhecer uma sequência de fatos.
Atividade 6	Formas geométricas (blocos lógicos)	A atividade teve como objetivo explorar e identificar o que as crianças sabiam sobre as propriedades geométricas de objetos e figuras (forma, tamanho, cor e posição); assim como o conhecimento sobre os nomes das formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo), percebendo as características de cada uma.
Atividade 7	Pega vareta	A atividade, conhecida também como jogo do palito, teve como objetivo verificar a atenção, concentração, raciocínio lógico e coordenação motora das crianças.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

⁵ Funções executivas “constituem um conjunto de habilidades que possibilitam uma reflexão atenta, isto é, deliberada e intencionada a alcançar um objetivo.” (COSTA *et.al.*, 2016, p. 5)

Em relação às ações propostas, utilizamos um jogo da memória para que as crianças pudessem utilizar o raciocínio lógico e a criatividade, como também reconhecessem nomes e características das figuras retratadas. Também usamos o jogo pega vareta, que estimula a criança a ter paciência, utilizar estratégia e raciocínio lógico, bem como coordenação motora.

Ainda foi proposto que os(as) estudantes identificassem a sequência lógica da história “O menino e a semente”, de modo que conseguissem identificar o começo, o meio e o fim (seriação) desta. A atividade exigia raciocínio lógico para organizar a sequência textual, associando e reconhecendo fatos, assim como atenção e observação. Outra ação desenvolvida foi o desenho de si; importante para analisar a percepção das crianças sobre si mesmas, o autoconhecimento, assim como suas noções de esquema corporal. Ainda foi solicitado que elas identificassem algumas cores e formas geométricas básicas, possibilitando observar o conhecimento que possuíam sobre o conteúdo e a capacidade de analisar e raciocinar de modo geral. Propusemos um ditado de palavras para verificar a escrita das crianças, suas hipóteses de escrita, dentre outros conhecimentos.

O primeiro contato com o grupo de crianças a ser avaliado ocorreu no período matutino, no dia 15 de agosto de 2019. Para identificar as dificuldades de cada uma, foi necessário dividir as graduandas em duplas, de modo que avaliariam em torno de 4 a 5 estudantes. Foram necessários quatro dias para fazer a coleta inicial de informações, pois algumas das voluntárias não compareceram à escola devido às suas atividades na universidade. Fizemos o levantamento de algumas informações sobre as crianças (Quadro 2) e iniciamos o mapeamento das primeiras características relativas ao conhecimento escolar e habilidades gerais (memória, raciocínio e outras), que compuseram o diagnóstico social, pois depois dele seriam elaboradas as propostas de intervenção.

No Quadro 2, apresentamos uma identificação geral das crianças avaliadas:

Quadro 2 - Identificação das crianças.

Nome fictício	Idade	Queixa escolar	Ano de escolaridade
Túlio	9 anos	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	4.º ano
Mariana	8 anos	Não sabia ler, escrever e apresentava dificuldades em matemática	3.º ano
Luna	9 anos	Dificuldades na leitura e escrita.	4.º ano
Antonella	10 anos	Não sabia ler e fazer contas de adição, subtração, divisão e multiplicação.	4.º ano
Noah	8 anos	Dificuldades em matemática	3º ano

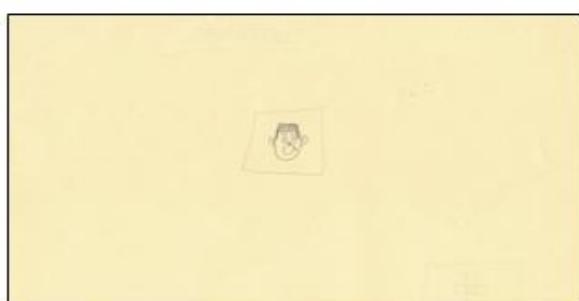
Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A escolha por este grupo, do total de 12 avaliadas, ocorreu porque, durante a realização do projeto, algumas delas não compareceram todos os dias. Destacamos que apresentaremos os principais resultados obtidos na avaliação das crianças, considerando a ordem em que isso ocorreu.

IV Estudantes avaliados(as): o que revelou o diagnóstico social?

A primeira criança a ser apresentada foi Túlio que, quando solicitamos que fizesse o desenho de si, fez um hospital. Perguntamos o motivo da elaboração do desenho e ele respondeu que, quando fosse adulto gostaria de ser médico. Entregamos outra folha e ele desenhou apenas uma cabeça dentro de um quadrado (Figura 1).

Figura 1 – Quadrado de proteção



Fonte: Acervo da autora (2019).

Ao ser questionado sobre isso, ele respondeu que sua mãe disse que os quadrados eram uma forma de proteção. Porém, não disse contra o que/quem ele estava se protegendo, nem o motivo de ela ter tratado sobre isso em uma conversa com ele. O relato de Túlio revelou a sua capacidade criadora (VIGOTSKI, 2018) que se constituía no que ele tinha a dizer e, por isso, a imprescindibilidade de ouvi-lo já que não era pela leitura e escrita⁶ que mostrava sua capacidade.

Na atividade de seriação, apresentamos uma sequência de quatro imagens para que ele compreendesse toda a história (“O menino e a semente”). A primeira imagem continha uma flor plantada por um garoto. Na segunda, ele colocou a semente no solo; logo após, ele molhou a semente e, por fim, o garoto a via crescendo. Depois de Túlio organizar a história na sequência, ele a contou, utilizando a imaginação, como forma de resolver problemas e não somente como um fator lúdico e fantasioso, como aponta Vigotski (2018).

Em relação às demais atividades, ele se saiu muito bem. Não teve dificuldades na identificação das formas geométricas (blocos lógicos), na separação de cores, tamanhos e espessuras. Na última atividade, o jogo de pega varetas, apresentou boa coordenação motora, raciocínio e estratégia, evidenciando funções executivas em desenvolvimento (COSTA *et. al.*, 2016).

Ao refletir sobre o que Túlio conversou e o que fez, questionamo-nos sobre o real motivo para seu encaminhamento ao projeto de extensão, uma vez que ele não apresentava, no período em que avaliamos, características acentuadas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme a queixa escolar. De acordo com Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014, p. 479), “[...] estudantes em situação de fracasso escolar são sentenciados e as dificuldades de aprendizagem são patologizadas.” Nesse sentido, “[...] um número significativo de estudantes segue com dificuldades que os impedem de efetivar a sua aprendizagem, incluídos nas salas de aula, mas num processo de “inclusão excludente”, no qual as escolas “[...] não conseguem garantir, na maioria das vezes, uma prática que vá além da

⁶ Sabia escrever seu nome, mas no ditado, ele não conseguiu escrever nenhuma palavra e tão pouco conseguiu ler.

sua entrada na escola, ou seja, não conseguem assegurar a sua permanência e o acesso ao saber.”

Além de Túlio, também avaliamos Mariana. No que se refere ao desenho de si, ela fez uma criança (Figura 2).

Figura 2 – Jardim e prima



Fonte: Acervo da autora (2019).

Quando questionada sobre quem seria, disse que se tratava da prima Carla e acreditava que ela tinha 9 anos. Em seguida, desenhou a si mesma com olhos, boca, braços, corpo, cabelos, pernas e pés, esquecendo-se do nariz. Embora tenha esquecido do nariz, ela tinha boa compreensão a respeito do corpo humano, uma vez que apresentou outros detalhes.

Ela escreveu seu nome completo, de forma cursiva e com uma vírgula entre cada um. Na atividade de leitura e interpretação, constatamos que ela lia com dificuldades; porém, possuía uma boa interpretação, o que destoava da queixa escolar, de não saber ler e nem escrever. Na sequência lógica teve um ótimo desempenho e, na atividade dos blocos lógicos, apresentou uma ótima habilidade com organização, sabendo identificar as espessuras e cores. Na última tarefa, o jogo pega varetas, começou tendo dificuldades para fazer multiplicação com os palitos, mas, utilizou os dedos. No começo teve receio em utilizar esse tipo de estratégia, talvez alguém tenha dito que era errado. Porém, nós a incentivamos a usá-los e ela se saiu bem.

Em diálogo com a pesquisa realizada por Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014),

Assumi-se [...] o compromisso de ouvir as crianças/estudantes, de ouvir as histórias que contavam sobre si mesmas, ou seja, os sentidos que imprimiam à sua trajetória de escolarização - crianças/sujeitos que expressavam sua compreensão sobre o que se vive na escola. (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014, p. 480).

Quando os(as) autores(as) Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) se referem a “ouvir as crianças/estudantes”, compreendemos, conforme afirma Vigotski (2011), que devemos enxergar a criança como uma produtora de saberes e de cultura, identificando seus interesses e capacidades. Ela não é uma tábula rasa, passa por experiências em seu cotidiano, nas relações sociais na escola, nos grupos com os quais interage, dentre outros.

Mariana, como outras crianças, é a materialização de que, às vezes, parece que não alguns/algumas docentes não estimulam a autonomia na infância, pois ela tinha receio de utilizar os dedos para fazer contagem. Foi necessário incentivá-la a seguir com o processo, informando que não havia problema algum em usar o próprio corpo para resolver as contas de multiplicação.

Outra estudante que participou do grupo avaliado, foi Luna. Ela reclamou que não conseguia olhar muito para a claridade, pois sentia dores, embora já tivesse feito exame de visão. Observamos que ela pegava o lápis com a mão direita envolvendo os dedos como se fosse um caracol. Em suas atividades de escrita, disse não saber seu nome completo e, no ditado, demonstrou dificuldades na produção das palavras, com letra de imprensa. Não conseguiu interpretar as imagens e nem ler o que foi apresentado pela bolsista.

Não tinha ideia do que desenharia e quando iniciou o seu autorretrato ficou perguntando onde colocava os braços e as pernas, evidenciando a dificuldade com o esquema corporal e, por isso, não desenhou nada, além da cabeça, como se verifica na Figura 3.

Figura 3 – A cabeça de Luna



Fonte: Acervo da autora (2019).

Ela não realizou o desenho de si e nem a sequência da história ilustrada, O menino e a semente. Também não soube nomear a figura geométrica do retângulo, mas acertou o triângulo e sua cor azul. Fez a contagem certa das varetas que ganhou no jogo. No início, errou algumas contas de multiplicação com as varetas, mas depois da segunda partida, acertou as de multiplicação, soma e subtração, incentivada de que conseguiria realizar a contagem, utilizando os dedos, que ela preferiu, ou fazendo palitinhos no papel. Essa estratégia possibilitou que percorresse outros caminhos cognitivos (VIGOTSKI, 2011).

No que se refere à Antonella, identificamos que era uma menina muito tímida e tinha dificuldade em se expressar oralmente. Nas atividades propostas, identificamos que ela conseguia escrever seu nome inteiro com letra cursiva. Foi bem no ditado, demonstrou saber ler e escrever e realizou a sequência da história (O menino e a semente), distintamente do que a escola informou.

Fez o desenho de si em uma paisagem pois, segundo ela, gostava da natureza (Figura 4).

Figura 4 – O jardim de Antonella



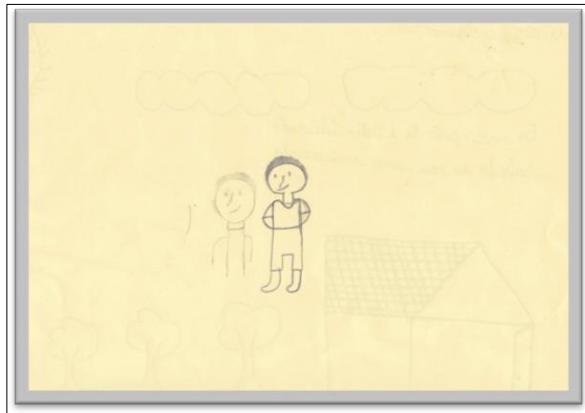
Fonte: Acervo da autora (2019).

Acerca da identificação das cores, formas e espessuras, ela se sobressaiu, porém não quis fazer a contagem das formas geométricas em voz alta, o que pode ter ocorrido por vários motivos, inclusive por ter sido exposta em todas as atividades a se posicionar, o que é difícil para uma criança tímida. Teve facilidade em jogar pega varetas e acertou as contas de soma, subtração e multiplicação, de forma diferente do que a instituição de ensino se queixou.

A última criança avaliada foi Noah. Ele tinha sua própria forma de pegar no lápis para fazer as atividades, segurando na ponta. Ficou receoso no começo, por prestarmos atenção em como escrevia. Disse que a professora tentou mostrar outra forma de pegar no lápis, porém ele não conseguia escrever como ela queria.

Nas atividades realizadas, notamos que, no desenho de si, Noah apresentou noção sobre seu corpo e suas características como cabelo, olhos, pele etc. Desenhou muitos detalhes, mas não quis colorir. (Figura 5)

Figura 5 – Como Noah se vê



Fonte: Acervo da autora (2019).

Em outra atividade, que consistia em escrever seu nome, ele fez o nome completo em letra cursiva. Já na atividade de ditado, não soube escrever nenhuma palavra e concluímos que talvez a criança não tivesse interesse em fazer já que, em algumas fez questão de fazer, e em outras disse que não sabia. Não conseguiu ler o livro Pinóquio, porém sabia exatamente o que acontecia na história pelas gravuras. Falou que o nariz do Pinóquio crescia todas as vezes que ele mentia, que seu pai Gepeto o fez a partir de um tronco, que, em sua viagem conheceu o grilo falante e, em sua aventura, trabalhou em um circo (disse que nunca tinha ido a um circo) e que o Pinóquio foi engolido pela baleia e lá achou Gepeto. A imaginação da criança (VIGOTSKI, 2018) não se limitou à sua condição de ler e escrever, pois ela se destacou por fluência e compreensão verbal muito significativas.

O educando acertou quase tudo o que foi questionado sobre Matemática. Utilizamos blocos lógicos com o objetivo de que identificasse as formas, suas espessuras e cores como azul, vermelho e amarelo. Não soube nomear as formas, acertou as cores e as espessuras. E no jogo pega vareta, propusemos também, questões de multiplicação, soma e subtração, nas quais Noah acertou, como $3 \times 2 = 6$, $45 - 10 = 35$, $80 + 40 = 120$, dentre outras. Os conhecimentos apresentados contradisseram a queixa apresentada pela escola.

As cinco crianças avaliadas apresentaram algumas dificuldades que, em alguns casos, não correspondiam ao motivo de encaminhamento pela escola. Podemos entender que elas dificultavam o trabalho realizado pelos(as)

professores(as) em sala de aula ou que causavam maior preocupação? Em relação “[...] à queixa escolar, ela não pode ser entendida como problema que se encerra no(a) aluno(a), concebido como ser natural ou social-natural, mas como um processo construído nas relações” (ASBAHR; LOPES, 2006, p.70) que se estabelecem no interior da escola, na sala de aula em outros espaços, bem como nas próprias experiências de vida das crianças. “Estas, por sua vez, só podem ser entendidas no contexto maior da estrutura social como produto da história.” (ASBAHR; LOPES, 2006, p.70).

V Considerações finais

Para as discussões pretendidas neste texto, procuramos considerar seu objetivo principal: refletir sobre as atividades produzidas pelas crianças avaliadas no Projeto de Extensão Integração Curricular PEIC “Adaptação curricular: ações para inclusão nas instituições de ensino”. As ações desenvolvidas no projeto se fundamentaram em conteúdos básicos de Matemática e de Língua Portuguesa (leitura e escrita), relacionando-os aos conhecimentos dos(as) educandos(as), por meio do diagnóstico social (ANACHE, 2001).

A escola onde desenvolvemos o projeto de extensão apresentou uma lista com o nome de 43 estudantes e suas dificuldades. A bolsista (uma das autoras deste trabalho), e uma estudante voluntária, avaliaram 12 crianças, das quais cinco foram apresentadas neste trabalho.

Em relação a dois casos específicos, Noah e Antonella, ele(a) estavam em anos de escolaridade próximos e apresentavam dificuldades diferentes. Antonella foi encaminhada pela escola por não saber ler e nem escrever. Contudo, o que identificamos foi apenas uma criança tímida que tinha dificuldades de expressar-se oralmente.

No caso de Noah, a queixa era de que tinha dificuldades em Matemática. E ele mostrou exatamente o contrário, pois se sobressaiu nas atividades que exigiam conhecimentos nessa área. Essas duas crianças (Noah e Antonella), principalmente, não apresentaram dificuldades para resolver o que foi proposto. Assim, problematizamos os motivos do encaminhamento pela escola. Devemos considerar as diferenças e fazer da escola um lugar acolhedor e de conhecimento,

abandonando uma perspectiva que enxerga apenas um tipo de estudante, um modelo padronizado de aprender e se comportar.

Destacamos ainda uma prática preocupante: algumas professoras diziam, na frente de todos(as) os(as) estudantes, que determinadas crianças não estavam aptas para a aula de Matemática e que deveriam ser encaminhadas para avaliação, mesmo não estando na lista enviada pela escola. Ressaltamos que comportamentos como esse reforçam a exclusão e, por conseguinte, configuram-se em obstáculos no processo de aprendizagem.

Infelizmente, não conseguimos dar continuidade ao projeto de forma presencial e realizar as intervenções necessárias com o grupo avaliado, uma vez que, dentre as dificuldades encontradas (que escaparam ao nosso controle), a pandemia de Covid 19 foi a mais significativa. Ela impossibilitou a realização de um trabalho de intervenção com os(as) educandos(as).

O nosso intuito era que a escola criasse condições reais de aprendizagem para todos os(as) sujeitos(as), promovendo estratégias que auxiliassem o(a) estudante a se perceber como ser de possibilidades. Nessa direção, em relação às crianças avaliadas no período de execução do projeto, como tantas outras, em 2025, é imprescindível que sejam (re)construídas novas trajetórias escolares, ao questionarmos laudos e diagnósticos que apenas servem para estagnar processos e rotular educandos(as).

Reflexiones sobre el diagnóstico social en el proyecto de extensión “Adecuaciones curriculares: acciones para la inclusión en las instituciones educativas”

RESUMEN

Este trabajo fue elaborado a partir de las actividades realizadas en el Proyecto de Extensión “Adaptación curricular: acciones para la inclusión en las instituciones educativas”, coordinado por profesores de la carrera de Pedagogía, del Instituto de Ciencias Humanas del Pontal, de la Universidad Federal de Uberlândia. El proyecto fue desarrollado en una escuela estatal de Ituiutaba-MG con un grupo de 43 alumnos de los primeros años de la enseñanza primaria, 17 alumnos voluntarios del mismo curso y un becario en el segundo semestre de 2019, siendo interrumpido en marzo de 2020, debido a la pandemia de la covid 19. Este trabajo abordará la evaluación preliminar realizada con cinco de los 12 niños evaluados por el becario y otro alumno. Para realizar el diagnóstico social (ANACHE, 2001), analizamos los conocimientos de lectura, escritura y habilidades básicas en matemáticas de los niños. Encontramos que algunas de las quejas presentadas por el colegio no coincidían con la valoración inicial realizada por el becario y el estudiante voluntario. Los resultados revelaron que algunos niños tenían dificultades distintas a las indicadas por la escuela. Uno de los casos fue el de Antonella, a quien recomendaron para evaluación porque no sabía leer ni realizar las cuatro operaciones matemáticas. Sin embargo, el estudiante tuvo un muy buen desempeño en las actividades propuestas, siendo sólo muy tímido.

Palabras clave: Diagnóstico social. Idioma portugués. Matemáticas. Educación elemental.

Referências

ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, *Anais...*, 2001, p. 1-17, Caxambu. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>. Acesso em 20 dez. 2024.

ANACHE, A. A; ALMEIDA, M. A. de. Os desafios na identificação do público-alvo da Educação Especial: o julgamento clínico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; LOURENÇO, G. F. (orgs.). *Aparando as arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2018.

ANACHE, A. A. Entrevista com a Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.23, p. 1-10, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019352>.

ARANHA, M. S. F. (org.). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 15 dez. 2024.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. *Psicologia USP*, v. 17, n.1, p. 53-73, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>.

ASSIS, É. F. de; CORSO, L. V. Intervenção em princípios de contagem: desenvolvimento do programa e aplicação inicial. *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 49, n. 174, p. 246-269, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146560>.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

COSTA, J. S. de M. et al. *Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia*: Estudo III. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal - FMCSV, 2016. (Série Estudos do Comitê Científico – NCPI). Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacao/funcoes-executivas-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia-habilidades-necessarias-para-a-autonomia/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005, p. 28.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013, p. 49.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, J. L. A. P.; BRAGAGNOLO, R. I.; SOUZA, S. V. de. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p.477-484, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183770>.

PROGRAMA DE EXTENSÃO INTEGRAÇÃO UFU / COMUNIDADE (PEIC) 2019-2020. “Adaptação Curricular: Ações para inclusão nas instituições de ensino.” Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2019.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. v. 16, n. 1, p. 15-23, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100002>.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão, 2021.

Recebido em fevereiro de 2025.
Aprovado em março de 2025.