

UNESPAR

THAÍS FERNANDA RUIZ BRAGA CARDOSO

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA O
ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

THAÍS FERNANDA RUIZ BRAGA CARDOSO

PARANAVÁI
2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA O
ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

THAÍS FERNANDA RUIZ BRAGA CARDOSO

**PARANAVÁÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA O
ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada por Thaís Fernanda Ruiz Braga Cardoso, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. FATIMA APARECIDA DE SOUZA
FRANCIOLI

PARANAVAÍ
2021

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

C268c Cardoso, Thaís Fernanda Ruiz Braga
Contribuições da teoria da atividade de estudo para o ensino e
aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual / Thaís Fernanda
Ruiz Braga Cardoso.– Paranavaí: Unespar, 2022.
xiii, 157 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de
Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente
Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente
Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli;
Banca examinadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, Profa.
Dra. Elsa Midori Shimazaki, Prof. Dr. Fabio Alexandre Borges.

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Deficiência Intelectual. 3. Atividade de Estudo. 4.
Gênero Textual. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino
Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 371.926

THAÍS FERNANDA RUIZ BRAGA CARDOSO

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA O
ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) –
UNESPAR

Profa. Dr^a. – Sandra Aparecida Pires Franco – UEL -
Londrina.

Profa. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki – UEM – Maringá

Prof. Dr. Fabio Alexandre Borges – UNESPAR – Paranavaí
(suplente)

Data de Aprovação:

07/03/2022

Dedico este trabalho aos meus pais, Otilde Ruiz Braga (in memoriam) e Auri Luis Braga (in memoriam), por serem responsáveis pela maior herança que podemos ter: nossos estudos!

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por se mostrar tão presente em todos os momentos de adversidades enfrentados neste processo.

Aos meus pais, Otilde e Auri, que não estão mais presentes fisicamente neste plano, mas que, em todos os momentos da minha vida, sinto que todos os ensinamentos por eles ensinados de força, persistência, humildade, honestidade se fizeram agir em minhas decisões e escolhas.

Ao meu esposo, Fernando, aos meus filhos, Fernando Auri e Maria Fernanda, e a minha nora, Isabella, por, muitas vezes, enxugarem minhas lágrimas, dando apoio incondicional para que eu não fraquejasse durante este percurso, que não foi fácil, visto que, há muitos anos, já havia terminado a minha graduação.

Às minhas irmãs, cunhado e sobrinhos, por serem tão presentes em minha vida, tornando-a mais alegre e fácil, mesmo nos momentos de conflito.

À minha orientadora, Fátima Aparecida de Souza Francioli, que mesmo não me conhecendo no meio acadêmico, acreditou no meu trabalho, na minha pesquisa e oportunizou a chance de participar desta especialização. Uma profissional firme, às vezes, um pouco rígida, mas que nos mostra a seriedade do seu trabalho e o seu comprometimento com a educação e a sociedade. Serei eternamente grata!

Aos professores convidados para a Banca de Qualificação e de Defesa do Mestrado, Sandra Aparecida Pires Franco e Elsa Midori Shimazaki, pelas importantes e significativas contribuições para que pudesse ter um novo olhar e aprimorar ainda mais a minha pesquisa.

À minha amiga e companheira de orientadora, Ellyn Viera, que compartilhou comigo várias situações e emoções, choros e sorrisos, e que, nesta difícil jornada, fez-se presente nos momentos mais difíceis.

À minha amiga, Melissa Galego, companheira de escola, que me incentivou a tentar o mestrado e me apoiou em todas as etapas do processo seletivo.

Aos meus amigos da turma VIII – 2020, por partilharem comigo os constantes desafios dos estudos, ao longo do período de realização deste mestrado.

E aos meus alunos da Educação Especial, pois, pela convivência com eles, senti a necessidade de um melhor aprofundamento teórico, acreditando que a educação é aliada ao cumprimento e à garantia dos direitos e deveres dos cidadãos, com o intuito de conquistar uma sociedade mais justa e democrática para todos, independentemente das diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais.

O pensamento não apenas se expressa em palavras; ele adquire existência através delas. (LEV VIGOTSKI, 2001)

CARDOSO, Thaís Fernanda Ruiz Braga. **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. N.º 157 f.** Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, e tem como objetivo compreender como a Teoria da Atividade de Estudo pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. O objetivo vem ao encontro dos questionamentos que temos feito como professora da sala de Recurso Multifuncional Tipo I, quando perguntamos como desenvolver um trabalho pedagógico que promova o aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual? Para atender a estes questionamentos e ao objetivo proposto, realizamos esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental, com o aporte da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade de Estudo, estudando as obras clássicas de pesquisadores soviéticos como Vigotski, Leontiev, Davidov e Elkonin. Perante estas teorias, buscamos o entendimento metodológico nos componentes estruturais da Atividade de Estudo, por ser a atividade dominante na idade escolar que contribui com a organização do trabalho do professor, no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Para efeito de demonstração dos estudos realizados, o texto apresenta, inicialmente, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e o processo de ensino e aprendizagem; em seguida, apresenta os aspectos históricos, os princípios teóricos e a legislação da Educação Especial tratando, especificamente, do pensamento e linguagem dos alunos com Deficiência Intelectual; e, por fim, demonstra a Atividade de Estudo e seus componentes estruturais como possibilidade para promover a aprendizagem desses alunos. Para isso, o gênero textual poema foi inserido como uma proposição didática complementar de leitura e escrita, para fomentar nos professores da sala de Recurso Multifuncional Tipo I novas perspectivas metodológicas que promovam a assimilação dos conceitos científicos. De posse dos dados teóricos e documentais, pudemos considerar que a Atividade de Estudo pode contribuir e fomentar para que os alunos com DI desenvolvam o pensamento teórico, contribuindo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem desses alunos, estimulando a formação psíquica destes alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; Deficiência Intelectual; Atividade de Estudo. Gênero Textual.

CARDOSO, Thaís Fernanda Ruiz Braga. **Contributions of study activity theory to the teaching and learning of students with intellectual disabilities**. n° 155 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

This research is part of the Master's Graduate Program in Interdisciplinary Teaching Training at the State University of Paraná Campus of Paranavaí and purpose to understand how the Study Activity Theory can contribute to the teaching and learning process of students with Intellectual Disabilities. The objective responds the questions we have been asking as a teacher in the Type I Multifunctional Resource room when we ask how to develop a pedagogical work that promotes the development of teaching and learning of students with Intellectual Disabilities? Has the pedagogical work developed with these students promoted their intellectual development? In order to answer these questions and the proposed objective, we carried out this bibliographical and documental research based on the Historical-Cultural Theory and the Study Activity Theory, studying the classic Works of Soviet researchers such as Vigotski, Leontiev, Davidov, Elkonin. In light of these theories, we sought to understand the methodological structure in the Study Activity's structural components, as it is the dominant activity at school age, which contributes to the organization of the teacher's work in the development process of students with intellectual disabilities. For the purpose of demonstrating the studies performed, the text initially presents the fundamentals of the Historical-Cultural Theory and the teaching and learning process; then it presents the historical aspects, theoretical principles and legislation of Special Education dealing specifically with the thought and language of students with Intellectual Disabilities and, finally, it demonstrates the Study Activity and its structural components as a possibility to promote the learning of these students. For this, the textual genre was inserted as a complementary didactic proposition for Reading and writing, to motivate in the teachers of the Type I Multifunctional Resource room new methodological perspectives that promote the assimilation of scientific concepts. With theoretical and documental data, we can consider that the Study Activity can contribute and encourage students with ID to develop theoretical thinking, contributing to the development of teaching and learning of these students, stimulating their psychic formation.

Keywords: Special Education; Intellectual Disability; Study Activity. Textual Genre

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumentos utilizados desde os primórdios da evolução humana.....	26
Figura 2 - Mediação entre o sujeito e objeto.....	28

SUMÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ.....	1
1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	18
2.1 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	21
2.2 INSTRUMENTOS E SIGNOS: REPRESENTAÇÕES MENTAIS QUE SUBSTITUEM OBJETOS DO MUNDO REAL.....	26
2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO MEDIADOS PELA ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO	31
2.4 A ATIVIDADE COMO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO	37
2.5 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LEONTIEV E DAVIDOV PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO	41
3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E AS LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL	54
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	55
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	60
3.3 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	70
3.4 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO ESTADO DO PARANÁ	79
3.5 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	82
3.6 COMO O ENSINO PODE PROVOCAR MUDANÇAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL?	86
4 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DO ALUNO EM IDADE ESCOLAR.....	92
4.1. OS COMPONENTES ESTRUTURAIS DA ATIVIDADE DE ESTUDO.....	99
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	103
4.3 GÊNERO TEXTUAL COMO PRÁTICA DIDÁTICA COMPLEMENTAR ÀS PRÁTICAS DE LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA	107
4.3.1 Oralidade.....	113
4.3.2 Escrita.....	118
4.3.3 Ato de ler	124
4.4 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO POSSIBILIDADE PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	128
5 CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS	147

1 INTRODUÇÃO

O direito de todos à educação, estabelecido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), como dever do Estado e da família, tem legitimado a educação escolar a desenvolver um ensino voltado a todos os indivíduos como garantia do pleno desenvolvimento e exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Neste contexto, estão inseridos os alunos da sala de recursos multifuncional que, pelo Artigo 206, Inciso I da Constituição Federal (1988), têm o direito resguardada a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, garantindo a eles a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208), (BRASIL, 1988).

O modo como a lei estabelece os direitos aos alunos com Deficiência Intelectual com a inserção de todos no ensino regular expressa alguns questionamentos com a percepção da realidade, ao identificar as necessidades objetivas desses alunos, ou seja, como a Teoria da Atividade de Estudo pode contribuir para o ensino e a aprendizagem dos alunos com DI? E como os componentes estruturais da Atividade de Estudo podem ser desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncional Tipo I? tendo em vista que a Sala de Recursos pode ser uma alternativa no processo de internalização para os alunos com DI.

Nesse contexto, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vigotski (2002), reside no fato de que o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento apenas possíveis por meio da interação e da cooperação entre o sujeito que aprende e as pessoas em seu ambiente. Assim, o trabalho na Sala de Recursos deve privilegiar essa relação, por ser um trabalho mais individualizado e planejado individualmente, de acordo com as potencialidades e necessidades desses educandos.

Desse modo, surgiu o interesse por este assunto, ao atuar como professora na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, em uma escola estadual, onde observei que os alunos que apresentavam esta avaliação psicológica têm dificuldades no processo escolar, limitando o desenvolvimento intelectual dos mesmos. Por isso, necessitam de intervenção pedagógica diferenciada que os possa ajudar na melhoria dessas dificuldades. Assim, direcionamos nosso olhar para a modalidade de ensino da

Educação Especial – da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, com foco nos alunos que possuem a avaliação psicológica de Deficiência Intelectual (DI).

Apesar da formação específica nesta área e de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, decidiu-se estudar e elencar subsídios para responder às questões aqui apresentadas. Para isso, esta pesquisa de cunho bibliográfico e documental fundamentou-se na Teoria Histórico-cultural como aporte teórico, recorrendo às obras de autores como Vigotski (1995, 1996, 2001, 2010), Leontiev (1978, 2001), Elkonin (1987), Davidov (1972, 1982, 1987, 1988a, 1988b, 1995) e demais pesquisadores que seguiram esta perspectiva teórica. Nas obras dos referidos autores, encontramos sustentação para as discussões e análises, oferecendo elementos que possibilitem compreender o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Também consideramos que a Teoria Histórico-Cultural permite compreender os processos formativos do sujeito, analisando-se a relação entre o desenvolvimento da pessoa e o movimento histórico da sociedade, superando divisões entre o indivíduo e o coletivo, entre o biológico e o social, objetivando compreender o desenvolvimento psíquico com base na realidade social e sua inserção como sujeito no mundo.

Para sustentar a coerência entre a concepção teórica adotada nesta pesquisa e o processo de ensino e aprendizagem escolar, optamos pela Teoria da Atividade de Estudos, de Davidov (1988a,1988b), como aporte para amparar as questões teóricas e metodológicas, pois esta teoria, desenvolvida por um longo período na União Soviética, entre as décadas de 1950 a 1990, comprovou que, por meio de uma estrutura organizada, é possível promover significativas neoformações psicológicas nos alunos. É preciso esclarecer que Davidov não desenvolveu esta teoria sozinho, mas contou com as pesquisas de outros estudiosos soviéticos como Elkonin e Repkin, constituindo, assim, um sistema de ensino ou o que ficou denominado Aprendizagem Desenvolvimental. A constituição da Aprendizagem Desenvolvimental depende da formação integral da Atividade de Estudo, pressupondo-se que ela só se tornará completa, quando a Atividade de Estudo se efetivar.

Esse grupo de pesquisadores desenvolveu as bases teóricas e metodológicas da Atividade de Estudo, a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev. Por isso, não é possível a desvincular desses fundamentos, os quais, por sua vez, estão ligados aos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Como teoria metodológica, a Atividade de Estudo está organizada em uma estrutura que define o trabalho pedagógico com os conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Para isso, é formada por componentes estruturais que a compõem como um todo: *tarefa de estudo, ações de estudo, ações de controle e avaliação*. Esses componentes foram sistematizados por meio de experimentos em escolas públicas soviéticas, por longos anos, comprovando-se, como consequência, o aumento significativo da assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes.

É sabido que os experimentos foram realizados em sala de aula com alunos sem deficiência, pelo menos nos textos aos quais tivemos acesso, em nenhum momento, houve menção a alunos com deficiência, no entanto, considerando-se que os alunos da sala de Recurso Multifuncional Tipo I são sujeitos que possuem capacidades intelectuais, acreditamos que é possível adotar a Atividade de Estudo como referência, na intenção de oferecer um ensino que promova novas neoformações intelectuais nos alunos.

Por essa concepção, o objetivo dessa pesquisa foi compreender como a Teoria da Atividade de Estudo pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual DI. Para efeito de exposição dos resultados, dividimos esta pesquisa em quatro seções, a saber: a primeira seção trata desta introdução cujo objetivo consiste em apresentar a síntese da pesquisa, os objetivos, a metodologia, o aporte teórico e a organização do texto.

A segunda seção, intitulada “Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e o processo de ensino e aprendizagem”, teve como objetivo explicar a inter-relação entre o processo de ensino e aprendizagem, como propõe Vigotski (2001), em conexão com o aporte filosófico materialista histórico e dialético. Nessa etapa, procuramos evidenciar a natureza social do homem e seu desenvolvimento psíquico, por meio da apropriação dos signos culturais. Assim, esta seção, com foco na Teoria Histórico-Cultural, teve como proposta compreender o desenvolvimento humano, como um modo de desenvolver conceitos científicos, numa educação que desenvolva o aluno crítico e consciente do seu papel na sociedade. Neste sentido, cabe ao professor a função mediadora de subsidiar os alunos, para ajudá-los, por meio de práticas discursivas de oralidade, leitura, escrita. As análises têm referência as obras de Vigotski (1995; 1996; 1997; 2001; 2009) e autores que corroboram a mesma perspectiva com seus ideais como Leontiev (1978), Oliveira (1993), Rego (2008), Ferreira (2016), entre outros.

Na sequência, a terceira seção centra-se nos “Princípios Teóricos para compreender a Deficiência Intelectual e as leis que amparam a Educação Especial”, em que o objetivo foi identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e as leis que amparam a Educação Especial. Tendo em vista que Vigotski dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com Deficiência Intelectual, os estudos deste autor permitem a análise e um olhar voltado para os problemas relacionados à Educação Especial inclusiva, corroborando com novos modos de intervenção pedagógica para este público específico. Assim, amparados pela perspectiva Histórico-Cultural, que parte do princípio de que estamos em permanente movimento e transformação, esta seção examinou a obra do autor para fundamentar a prática pedagógica, em colaboração com demais autores como Costa (2006), Zavareze (2009), entre outros.

A quarta e última seção, “A atividade de estudo como atividade principal do aluno em idade escolar”, está centrada em quem é o sujeito com Deficiência Intelectual (DI) e como a Atividade de Estudo, como atividade principal em idade escolar, pode contribuir para o ensino e aprendizagem desses alunos, ou seja, essa atividade será a responsável pelas novas neoformações psicológicas que se formarão no processo de estudo. Tuleski e Eidt (2016, p. 53-54) nos esclarecem o conceito de neoformações:

As neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhes exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda, não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais independentes entre elas (TULESKI e EIDT, 2016, p. 53-54).

Assim, buscamos, pela Atividade de Estudo, o estímulo dessas neoformações, visto que o aluno com DI estará num ambiente diferente da sala de aula, ou seja, na Sala de Recursos Multifuncional, com atividades diferenciadas, onde se tenta mobilizar essas funções que ainda não foram desenvolvidas, almejando novos estágios para as funções psíquicas.

Portanto, esta pesquisa propõe-se, por meio dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de Estudos, propiciar significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual da Educação Especial, colaborando para que estes se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados, desenvolvendo, assim, as capacidades psíquicas

2 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O propósito desta seção é explicitar a inter-relação entre pensamento teórico e linguagem, como propõe Vigotski¹ (2001b), em conexão com a relação entre o processo de ensino e aprendizagem em geral e com o ensino da língua em particular. Objetiva-se apresentar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ancorada no aporte filosófico materialista histórico e dialético, em que se evidencia a natureza social do homem e o desenvolvimento psíquico da pessoa como resultado da apropriação dos signos culturais e como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir nos aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncional que apresentam a avaliação psicológica de Deficiência Intelectual.

Em face desse objetivo, esta seção coloca como foco a Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano como meio de desenvolver conceitos científicos para uma educação escolar que desenvolva um ensino que promova um aluno crítico e consciente, independentemente de idade, e tendo a Educação Especial como público-alvo, ou seja, uma educação que alcance o máximo desenvolvimento possível na vida do sujeito. Por isso, pretende-se apresentar as ideias de Vigotski e como os referidos conceitos podem dar destaque a princípios pedagógicos e didáticos decorrentes dessas ideias e que possibilitem esclarecer a função mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem.

A assimilação do material dessas pesquisas (VIGOTSKI, 2001b) sobre a Teoria Histórico-cultural poderão ajudar a encontrar alternativas para a aprendizagem da língua padrão, ensinada na escola, por meio das práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita, ao mesmo tempo em que se assegura, no ensino, a incorporação das práticas socioculturais e institucionais nas quais os alunos estão inseridos. Espera-se, por essa via, encontrar possibilidades para um ensino da língua portuguesa que promova o desenvolvimento de novas neoformações necessárias ao desempenho do aluno com Deficiência Intelectual em suas atividades escolares, pois, por meio das práticas de oralidade, leitura e escrita,

¹ Considerando-se as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, entre outras, a forma usual, neste trabalho, será Vigotski, com exceção para as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

ancoradas nas atividades com os gêneros textuais, o aluno pode desenvolver a linguagem, as diferentes variações linguísticas que fazem parte do seu entorno e também a língua padrão, visto que o trabalho com os gêneros nos trará diversas possibilidades, desde a escrita correta, assim como o acesso a diferentes tipos de informações, possibilitando uma visão crítica da sociedade e também a produção de diferentes gêneros textuais que estimulem os alunos a pensar e a expor as próprias ideias.

A Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001b) condiciona o homem à atividade que o vincula à natureza, porém, a princípio, não possui propriedades que o assegura e o caracteriza como ser humano. Leontiev (1978) afirma que a transmissão dos produtos da atividade entre as gerações se impõe como traço fundante da humanidade dos sujeitos, explica que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações, por meio das relações entre as pessoas e também pelas práticas sociais humanas, explicadas em ideias, valores, tradições entre outras.

Portanto, para Leontiev (1978), o processo de aquisição das particularidades humanas, dos comportamentos complexos, culturalmente formados, necessita da apropriação do conhecimento das relações que se estabelecem pela prática histórico-social. Para esta internalização, interpõem-se as relações interpessoais (interpsíquicas) e as relações intrapessoais (intrapíquicas), disponibilizadas para cada sujeito, por meio da mediação do outro.

A mediação ocorre por processos educativos bem trabalhados e elaborados, dentro de uma prática social que vise à apropriação e à transformação de um ser hominizado, entendido como aquele que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas em um ser humanizado, mediante a aquisição de bens culturais acumulados por gerações passadas. Tudo isso liga o homem às condições de sua existência. Nestas condições, destaca-se a qualidade de seu psiquismo, sendo um produto historicamente construído em um processo de apropriação e transformações:

[...] é no curso de suas relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e a internalizam como modos de ação/elaboração 'próprios' (atividade intrapessoal), constituindo-se como sujeitos. Nesse processo de individualização pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de

ação externos compartilhados. À reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização (FONTANA, 2005, p. 11).

Vigotski (2001b) está entre os primeiros a buscar a origem dessas transformações, observando uma grande diferença entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza e aquelas construídas pela vida social. Dentre essas propriedades, (VYGOTSKI, 2001b) denominou as primeiras como *funções psíquicas elementares* (reflexos imediatos que não diferenciam a conduta humana dos demais animais), e na segunda função foram qualificadas como *funções psíquicas superiores* (são as transformações condicionadas entre a relação do sujeito com o meio social e pelo trabalho social), porém iremos nos deter nessas funções em uma outra seção deste trabalho, em que serão aprofundadas as toelas das *Funções Psíquicas Superiores* (VIGOTSKI, 1995).

Segundo Oliveira (1993), para Vigotski, na base da formação da consciência, existe um mecanismo instituído pelas funções psíquicas as quais condicionam seu alcance. Contudo, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores faz parte de um processo dependente, identificado, por Vigotski (1995), no *signo*, condição para essa qualificação do sistema psíquico humano.

Ao introduzir o conceito de signo, Vigotski (2001b) afirma que o ato especificamente humano se apresenta na qualidade de ato instrumental, uma vez que, entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente, interpõe-se o novo elemento designado signo. Conforme demonstra Vigotski (2001b):

A investigação experimental do processo de formação de conceitos mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo (VIGOTSKI, 2001b, p. 168).

Esse estudioso afirma que os instrumentos são elementos externos, voltados para fora do sujeito, com a função de provocar mudanças nos objetos e controlar a própria natureza; enquanto os signos, também chamados por Vigotski (2010) de “instrumentos psicológicos”, estão voltados para dentro do sujeito, ligados aos controles psicológicos, ou seja, são ferramentas que auxiliam na parte psicológica e não nas ações concretas. A análise do papel do signo/palavra na formação da imagem psíquica conduziu Vigostki (1996) a investigar e analisar a conversão da palavra em pensamento, isto é, a elaborar a palavra com sua significação.

Portanto, o significado da palavra ganha importância, ao representar seu traço nuclear (o conteúdo da palavra) e se impor como conceito, representando um salto qualitativo na humanização do psiquismo, pois existe o entrecruzamento de pensamento e linguagem, o qual, para (VYGOTSKI,1996), segue linhas distintas e independentes de desenvolvimento. No entanto, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem mantém estreita aliança com a complexificação da palavra a qual tem relação direta entre objeto e palavra, condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função importantíssima da aprendizagem escolar.

Quando o sujeito do desenvolvimento faz a internalização desses signos, ele está incorporando todo um universo simbólico culturalmente formado, que irá ajudar no seu desenvolvimento humano e no alcance da formação psíquica do sujeito. Daí a importância da Atividade de Estudo como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem, que aparece como um processo para oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Para melhor entendimento, apresentaremos, a seguir, as funções psíquicas, considerando que é um pressuposto importantíssimo na Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano.

2.1 FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Entender as funções psíquicas, como já iniciado anteriormente, é de primordial importância, quando se adota para a pesquisa os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski (2001a), os fundamentos do psiquismo precisam ser compreendidos desde a sua fase biológica mais elementar, até a entrada em contato com elementos da cultura humana, pois essas estruturas psíquicas primitivas evoluem, mediada pela atividade prática do homem. Nas obras de Vigotski, este é um conceito que permeia todas as discussões do autor, quando aborda o desenvolvimento do psiquismo humano.

Baquero (1998, p. 76, grifos do autor) esclarece “que os processos de *desenvolvimento* consistem na *apropriação* de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em *contextos de atividades conjunta socialmente definido* (família, escola com seus diversos formatos de atividades)”. Assim, o contexto social em que estamos inseridos e do qual participamos tem papel fundamental no desenvolvimento psicológico do ser humano, pois eles só podem ser explicados de

acordo com a história, com o meio em que vivemos e por meio das relações sociais com os outros. A partir dessas relações sociais, apropriamo-nos e internalizamos a cultura local da qual começamos também a fazer parte (BAQUERO,1998). Para a Teoria Histórico-Cultural, esse é um processo dialético em que o homem se desenvolve por meio da relação entre o sujeito e a cultura; o homem produz a cultura, e a cultura produz o homem. Desta maneira, na visão de Mark & Engels (1984):

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. Suprimido no manuscrito: O primeiro ato **histórico** destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de **produzir seus meios de vida**. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza (MARK & ENGELS, 1984, p. 27, grifos do autor).

Assim, também para Vigotski (1995), as ferramentas e os signos têm grande relação com a atividade, cuja função reside em mediar o sujeito histórico-cultural e seu meio. Os instrumentos culturais ou ferramentas são objetos que o homem criou com a finalidade de os ajudar a dirigir suas ações externas. Ao fabricar as ferramentas, o homem pensa nos seus objetivos, desejos imediatos e futuros como, por exemplo, a criação dos talheres que servem para se alimentar. Os instrumentos psicológicos culturais ou signos são a representação da internalização dos objetos simbólicos, que orientam internamente as ações humanas, desenvolvendo o aspecto cognitivo e regulando as ações (por meio dos sinais, palavras e objetos):

Sabe-se ainda que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada contágio. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contágio com o seu susto. A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2001b, p. 11).

Porém, cabe ressaltar que o processo de internalização ocorre do interpessoal para o intrapessoal (VIGOTSKI, 2009). Isto se dá por meio do interesse pelo objeto externamente e, pelo processo de mediação (o ser humano) se apropria

e o internaliza, reorganizando internamente o seu significado. Mediante a capacidade de substituir o real pelo imaginário, o homem tem a capacidade de fazer relações mentais na ausência dos objetos.

Para Vigotski (2001b), pelos instrumentos e signos, o homem diferencia-se significativamente dos animais, pois consegue planejar e criar instrumentos para auxiliá-lo em suas ações presentes, como também para os utilizar no futuro. Os macacos, por exemplo, usam instrumentos ou ferramentas para alcançar algum objeto, mas não é uma ação planejada, pensada, ou seja, este animal não usará tal instrumento ou ferramenta futuramente e nem os guardará para que sejam úteis posteriormente.

Nesse processo de interação social, mediada pelos instrumentos e signos que aparecem como marcas externas, fornecendo suporte concreto para a ação do homem no mundo, este desenvolve suas funções psíquicas, amplamente estudadas por Vigotski e as quais iremos abordar a seguir.

Para Vigotski (2001b), o conceito de funções psíquicas é o mais importante da psicologia. Mas, para entendê-lo, é necessário mudar o ponto de vista tradicional, que, por ser unilateral, não considera o desenvolvimento histórico das funções mentais, confundindo o aspecto natural com o cultural, assim como o aspecto biológico do desenvolvimento psíquico infantil com os aspectos sociais. Com essa visão, todas as funções eram tratadas como um processo natural, ou seja, elementos isolados que se somam mecanicamente. Para ele, esses estudos situam, em uma só linha de desenvolvimento, os aspectos orgânicos e culturais do comportamento infantil, considerando-os “fenômenos de mesma, de idêntica natureza psicológica, e com leis que se regem pelo mesmo princípio” (VIGOTSKI, 1995, p. 13). Ao contrário deste entendimento, o autor refere que o desenvolvimento humano começa na fase mais elementar da estrutura psíquica, denominada Funções Psicológicas Elementares (FPE), a partir dos processos inferiores involuntários, que surgem do biológico, como a atenção e a memória involuntárias e os reflexos.

Em outras palavras, a partir do momento em que o sujeito começa a ter contato com a cultura e com os elementos dessa cultura, as estruturas psíquicas primitivas começam a evoluir, pois passam a ser mediadas pelas práticas sociais do homem no uso de instrumentos, no trabalho realizado em grupo, bem como pela própria necessidade de interagir socialmente. Então, o desenvolvimento histórico-

social do homem leva à sua evolução psíquica, processo denominado por Vigotski (2001b) como Funções Psicológicas Superiores (FPS). O surgimento das (FPS) está condicionado às intervenções do ambiente, as quais ocorrem desde o nascimento da pessoa, fazendo com que as funções psicológicas passem do estado natural ao cultural, mediadas pelos signos e instrumentos. O sujeito, por meio da mediação do “outro”, transforma as funções psicológicas, tornando-as parte da própria personalidade: “O processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e nexos entre as funções, formando uma imbricada rede de sínteses entre elas” (VYGOTSKI, 1995, p. 118)². Assim, as funções psicológicas superiores como memória, atenção, fala, pensamento, consciência e outras se relacionam nesta rede de nexos e formam um sistema psicológico, em que elas se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois, mesmo que se as (FPS) não mudem as relações, as conexões modificam-se.

Portanto, por mais que o homem nasça com uma estrutura biológica, suas funções psíquicas não se desenvolvem na biologia; a base das funções psíquicas é uma cópia do social. Estas funções serão desenvolvidas à medida que o ser humano estiver inserido e interagindo em um ambiente social, ou seja, a criança que não estiver inserida num ambiente social, pois mais que tenha todos os seus órgãos de sentido preservado, não irá desenvolver características humanas como a fala, o pensamento etc. As funções psíquicas são ações que o sujeito desenvolve conscientemente como atenção voluntária, memória deliberada, pensamento abstrato, comportamento intencional, entre outros (VYGOTSKI, 1997b).

Vigotski (1995) mostra que o desenvolvimento dessas funções psíquicas envolvia grupos de fenômenos que, no início, pareciam distintas, mas que estão completamente unidas, porque é preciso estabelecer a diferença entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Os meios externos referem-se às ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), ao passo que o processo de desenvolvimento das funções se refere às funções específicas como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que irão se transformar, mediadas pelo meio externo.

² "Se estructuran a medida que se forman nuevas y complejas combinaciones de las funciones elementares mediante la aparición de síntesis complejas". (VYGOTSKI, 1995, p. 118)

Porém, Vigotski (1995) alerta para o fato de que precisamos diferenciar essas duas linhas de desenvolvimento para compreender a relação entre elas. O autor é enfático ao afirmar que o grande problema na psicologia está em não diferenciar esses dois processos, principalmente porque, na ontogênese, eles apresentam-se completamente imbricados:

O comportamento de um homem cultural contemporâneo – se deixamos de lado o problema da ontogênese e o problema do desenvolvimento infantil – é o resultado de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico. Por um lado, é um *processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie Homo sapiens*; e, por outro, um processo de *desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural*. Ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta, estão presentes separadamente na filogênese, são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares. Mas a especificidade e a dificuldade do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança se devem ao fato de que na *ontogênese aparecem unidas, formam um processo único*, embora complexo (VIGOTSKI, 1995, p. 29-30, grifos do autor).³

Vigotski (2001b) retoma o desenvolvimento filogenético para esclarecer o percurso do ontogenético, o mesmo acontece com autores como Luria e Leontiev, os quais acreditam que se deve recorrer à filogênese, a qual não aceita a unificação de ambas as linhas.

Portanto, deve-se partir de onde termina a evolução puramente biológica e a partir de quando começa o desenvolvimento histórico e cultural, a fim de se compreender o processo do percurso histórico da humanidade, iniciando-se no homem primitivo até o cultural da atualidade. Com isso, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão estreitamente ligados às as relações culturais e sociais, fazendo com que cada sujeito tenha um processo de desenvolvimento único.

³ “El comportamiento de un hombre cultural contemporáneo, si dejamos de lado el problema de la ontogénesis y el problema del desarrollo infantil, es el resultado de dos procesos distintos de desarrollo psíquico. Por un lado, se trata de un proceso biológico de evolución de especies animales que condujo a la aparición de la especie Homo sapiens; y, por otro lado, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser cultural. Ambos procesos, el desarrollo biológico y cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas de desarrollo independientes, estudiadas por diferentes asignaturas psicológicas particulares. Pero la especificidad y la dificultad del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en los niños se deben al hecho de que en la ontogénesis aparecen unidos, forman un proceso único, aunque complejo” (VIGOTSKI, 1995, p. 29-30).

2.2 INSTRUMENTOS E SIGNOS: REPRESENTAÇÕES MENTAIS QUE SUBSTITUEM OBJETOS DO MUNDO REAL

A despeito do objetivo desta seção, apresentar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando como os signos culturais contribuem com o ensino e a aprendizagem, em especial, dos alunos da Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, verifica-se também a importância dos instrumentos e signos como mediadores da formação mental do sujeito.

Para Vigotski (2001b), a importância dos instrumentos na atividade humana está especialmente ligada aos seus estudos marxistas. O autor dedica-se a compreender essas características do homem por meio da origem e desenvolvimento da espécie humana, pautando-se no surgimento do trabalho e na formação da sociedade, distinguindo o homem das outras espécies animais. Neste sentido, o trabalho surge como questão fundamental, pois se desenvolve em atividades coletivas, na criação e utilização de instrumentos.

Figura 1 - Instrumentos utilizados desde os primórdios da evolução humana



Fonte: <https://www.ferramentaskennedy.com.br/blog/historia-ferramenta>

Os instrumentos primitivos deram origem à relação entre o trabalhador e a natureza, ampliando e transformando-a, bem como aos objetos do cotidiano. Pelos instrumentos, realiza-se e conclui-se objetivos práticos do dia a dia, pois eles carregam a função para a qual foram criados, e o modo como são utilizados desenvolve a história do trabalho coletivo. Trata-se de um objeto social que medeia a relação entre o sujeito e o mundo. É importante mencionar que animais também fazem uso de instrumentos, porém de forma rudimentar. Embora os instrumentos utilizados por alguns animais tenham função mediadora, Vigotski (2001b) considera-os diferentes daqueles utilizados pelos humanos, pois os animais não os produzem com objetivo específico ou os guardam para necessidades futuras, e nem os passam

para outros grupos como uma conquista social. Esse conhecimento não será transmitido para outras gerações, como num processo histórico-social, como o fazem os homens.

Vigotsky (2001b) estabelece a relação entre os conceitos de signo e de instrumento cuja diferença essencial reside nas diversas formas com que ambos orientam o comportamento humano: o instrumento é orientado externamente, pois sua função consiste em ser o condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, provocando mudanças no objeto. É um meio pelo qual a atividade externa se encaminha para o controle e domínio da natureza. O signo, ao contrário, constitui-se em meio para a atividade interna, interferindo no controle do próprio sujeito.

Assim, no decorrer da história, o homem tem utilizado signos como instrumentos psicológicos em diversas ocasiões; em sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa que tem auxiliado o homem em situações que exigem atenção e memória (VYGOTSKI, 2001b). São diversas as formas com que os signos podem auxiliar em atividades psicológicas, tais como uma lista de compras, um mapa, um diagrama, aos quais recorreremos para melhorar o armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. Neste sentido, para Vygotsky (2001b):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 2001b, p. 70).

Assim, Vigotski (2001) trabalha com a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana, fazendo, portanto, a analogia entre o papel dos instrumentos de trabalho na transformação e no controle da natureza e o papel dos signos como instrumentos psicológicos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica.

Portanto, para ocorrer essa mediação, são necessários dois fatores, o instrumento e o signo, conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2 - Mediação entre o sujeito e objeto



Fonte: FERREIRA (2016, p. 1).

A Figura 2 ilustra o seguinte processo: “o instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos” (FERREIRA, 2016, p.1). A partir desse processo de mediação, o sujeito consegue ter um comportamento mais controlado, sua ação psicológica torna-se mais refinada e ele não age somente pelo impulso. Desta forma, a atividade psicológica é favorecida pela utilização de signos como “instrumentos psicológicos” (VYGOTSKI, 2010), isto é, esses mediadores aumentam a capacidade de atenção e de memória e favorece maior controle voluntário do sujeito em relação às próprias atividade.

Vigotski (2001b) e Leontiev (1981) fizeram vários estudos para compreender como o processo de mediação, por meio dos instrumentos e signos, são importantíssimos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo em vista que as mesmas distinguem o homem dos outros animais. Na visão dos autores, a mediação torna-se essencial para que ocorram as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, sendo controladas pelo próprio sujeito. Porém, esse processo de mediação vai se transformando, modificando-se durante o processo de desenvolvimento do sujeito, justamente por serem funções psicológicas mais sofisticadas. Por meio desses experimentos, pôde-se observar que crianças menores ainda não conseguem fazer uso desse processo de mediação, sendo capazes de fazê-lo apenas a partir dos oito anos, beneficiando-se desses signos como apoio em suas atividades pedagógicas e no controle da própria atividade, por meio dos signos mediadores.

Como constata Vigotski (2001b), ao longo da evolução da espécie humana e no desenvolvimento de cada sujeito, ocorrem mudanças qualitativas no uso dos signos, as quais, a serem utilizadas nas marcas externas, vão se transformando em processos internos de mediação, processo ao qual Vigotski denomina internalização.

Assim, serão desenvolvidos sistemas simbólicos que depois irão transformar os signos em estruturas complexas e articuladas. Tanto o processo de internalização, como o uso de signos são essenciais para desenvolver os processos mentais superiores e mostram a importância das relações sociais entre os sujeitos na construção dos processos psicológicos. Os signos internalizados são marcas exteriores, que representam objetos, eventos e situações. Quando o sujeito passa a operar mentalmente sobre o mundo, planejar, comparar, lembrar situações, acredita-se num processo de representação mental. Por exemplo, quando pensamos em um gato, não temos, em mente, o próprio gato; temos uma ideia, uma imagem, um conceito, uma palavra, uma representação de signo que substitui o gato real no qual havíamos pensado.

As representações, que substituem o real, permitem ao homem libertar-se do tempo presente e do espaço, criar relações mentais na ausência dos próprios objetos. Essas representações de operações mentais não constituem uma relação direta com o mundo real, físico, sendo mediadas pelos signos internalizados, permitindo, assim, ao homem, libertar-se da interação concreta com objetos presentes em seu pensamento. Vigotski (2001b) refere-se a esses mediadores ao apresentar a criação e o uso dos instrumentos e de signos externos na atividade humana. Neste sentido, na relação mediada por signos e instrumentos ocorre o desenvolvimento psíquico.

Desse modo, os signos servem de mediadores, de filtros, entre o sujeito e o mundo real; por exemplo, o momento em que um sujeito vê um avião, ele interpreta esse objeto como um avião e não somente como uma junção de informações perceptuais (linhas, formas, cores, sons), o conceito de avião foi construído socialmente, portanto se trata da representação mental, fazendo a mediação entre o sujeito e o objeto real que circula pelo mundo (OLIVEIRA, 1993). Então, a palavra “avião”, que se refere a uma categoria de objetos do mundo real, é um signo mediador entre o sujeito e o avião, enquanto objeto concreto. Porém, caso uma comunidade cultural nunca tenha visto um avião e este for mostrado à mesma pela primeira vez, a mesma não terá elementos simbólicos do instrumental psicológico, não saberá do que se trata o objeto. Deste modo, a partir das vivências com o mundo objetivo, da interação com outras formas de cultura (e com os signos desse grupo social), os sujeitos, as comunidades vão construir seu sistema de signos e criar elementos para entender o mundo a sua volta.

Portanto, Vigotski (2001b) acredita que as relações sociais, a interação entre as comunidades, é papel determinante no desenvolvimento do ser humano. A partir das relações interpessoais concretas com outros sujeitos, outras comunidades, o ser humano irá interiorizar as formas socialmente estabelecidas culturalmente. Portanto, a interação social com outros grupos, com o ambiente já estruturado, é papel determinante para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos que vivem em sociedade e que irão interagir num mundo cultural e no mundo subjetivo de cada ser. Novamente, veem-se as ideias marxistas em seus postulados, os quais relatam a importância das interações nos planos históricos, por meio da filogênese, ou seja, a história da espécie, do grupo cultural, a do organismo individual da espécie e a ontogênese, pela sequência singular de processos e experiências vividas individualmente.

Nesse contexto de experiências sociais, em que o sujeito internaliza as vivências, as experiências fornecidas pelo mundo cultural e subjetivo, não sendo uma absorção passiva, mas um momento de transformação, de síntese dessas experiências sociais. Para Vigotski (2001b), esse momento é de extrema importância, pois o sujeito vai adquirindo formas de comportamento fornecidas pela cultura externa, em que as funções interpessoais vão se transformando em atividades intrapsicológicas, pois Vigotski (2001b) acredita que o desenvolvimento de cada ser humano, que faz parte de determinado grupo social, cultural, ocorre de fora para dentro, e suas ações serão interpretadas por esse grupo social, de acordo com os significados estabelecidos culturalmente. Desde suas ações, o sujeito irá atribuir significados aos seus atos a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e pelos códigos compartilhados e desenvolver processos psicológicos internos.

Assim, as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas pelas relações sociais entre o sujeito e os outros homens. Para a Teoria Histórico-cultural, todo o funcionamento psicológico humano é social, e, portanto, histórico. Todo sistema simbólico, principalmente a linguagem, é fundamental na comunicação entre os homens e no estabelecimento de significados que permitem os tornar seres sociais.

2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO MEDIADOS PELA ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO⁴

Ao analisarmos os estudos feitos por Vigotski (2001b), percebe-se que o autor não ignora o fator biológico da espécie humana, porém dá maior importância ou ênfase à dimensão social que fornece instrumentos e signos, assim como todos os outros elementos com significados culturais presentes no ambiente humano, que medeiam a relação do sujeito com o mundo. Todos esses mecanismos se fazem presentes no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Portanto, para Vigotski (2001b), o desenvolvimento do sujeito depende muito do que ele aprende em seu círculo social, em outros grupos sociais, a partir da interação com outros sujeitos da própria espécie e pelos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Por exemplo, um sujeito criado numa tribo indígena, que desconhece o nosso sistema de escrita e não possui nenhum contato com o ambiente letrado, será considerado analfabeto; e somente será alfabetizado, se aprender a ler e a escrever na língua portuguesa. Outro exemplo é a criança que somente aprenderá a falar, se conviver num ambiente de falantes, mesmo ela tendo todas as condições orgânicas (como o aparelho fonador), embora estas sejam necessárias, não são suficientes para que o sujeito adquira a fala. De acordo o explanado, o sujeito apenas se desenvolverá a partir do aprendizado, o qual possibilita o processo de desenvolvimento.

Desse modo, para Vigotski (2001b), o aprendizado é de suma importância no desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadas. Ao nos referirmos ao desenvolvimento da criança, queremos saber o que ela já sabe, o que realiza sozinha, em que ainda precisa da ajuda do outro. Observamos, assim, o seu desempenho em diferentes tarefas; e quando essa criança já sabe fazer determinada tarefa, é porque ela já é capaz de realizar a mesma sozinha, sem a ajuda de outra pessoa. Essa é uma das maneiras de avaliarmos o desenvolvimento de uma criança, em diferentes situações da sua vida diária, portanto essa forma de observar as crianças é também utilizada nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Por meio dessas observações e pesquisas, podemos analisar o desenvolvimento das crianças, o que elas já sabem,

⁴ Será utilizado o termo zona de desenvolvimento imediato, porque a obra consultada, nesta pesquisa, é "A construção do pensamento e da linguagem", de L.S. Vigotski (2001b), com tradução de Paulo Bezerra.

o que está consolidado, as capacidades e funções que elas dominam, sem a ajuda ou intervenção de um adulto.

Para Vigotski (2001b), a capacidade de a criança realizar tarefas sozinha, de forma independente, sem assistência de alguém mais experiente, como pai, mãe, professor, crianças mais velhas, está ligada ao *nível de desenvolvimento real*; no entanto, o autor afirma “que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha” (VIGOTSKI, 2001b, p. 329).

Assim, para o autor, o nível de desenvolvimento real da criança ocorre de forma retrospectiva, isto é, diz respeito às etapas que a criança já concluiu, já alcançou, já conquistadas por ela. As funções psicológicas, parte do nível de desenvolvimento real da criança, são as que já estão bem estabelecidas, completadas ou consolidadas. Porém, nas escolas, nas pesquisas, na vida diária, avalia-se a criança somente neste nível, isto é, acredita-se que é importante para o desenvolvimento da criança somente aquilo que ela é capaz de realizar sozinha, sem a ajuda de outra pessoa. Desta perspectiva, Vigotski (2001b, p. 350, grifos nosso) já tinha identificado tal aspecto no teste que aplicava: “Através deles ficamos sabendo do que a criança dispõe e o que ela sabe no dia de hoje, *uma vez que só se dá atenção aos problemas que ela resolve sozinha*”.

Porém, Vigotski (2001b) menciona que para se considerar realmente o desenvolvimento da criança, não se pode avaliar apenas o nível de desenvolvimento dela em um determinado momento, mas também o seu nível de desenvolvimento imediato, isto é, a capacidade de a criança desempenhar outras funções com a ajuda de um adulto (pai, mãe, professor, alguém mais experiente culturalmente). Deve-se considerar que existem tarefas que a criança não consegue realizar sozinha, mas, se tiver a ajuda de alguém mais experiente, dando a ela pistas, por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, das experiências compartilhadas, das instruções, demonstrações ou assistência durante esse processo de desenvolvimento, a criança irá realizar ações que antes não realizaria sozinha.

Esse nível é, para Vigotski (2001b), bem mais indicativo do desenvolvimento mental que aquilo que a criança realiza sozinha. Essa possibilidade de mudança no desempenho da criança, pela mediação de outra pessoa, é fundamental na teoria de Vigotski, pois ele atribui importância extrema à interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento individual ocorre num ambiente social determinado, na relação com o outro, nas diversas esferas e níveis

da atividade humana, pois essa relação é fundamental para a construção do ser psicológico individual.

Então, a distância entre aquilo que a criança já realiza sozinha, de forma independente, e aquilo que ela pode realizar pela mediação de outra pessoa do seu grupo social (família, escola), assim, o seu nível de desenvolvimento irá caracterizar-se por aquilo que Vigotski (2001b) denomina zona de desenvolvimento imediata:

A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza o sintoma do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001b, p. 329).

Portanto, para Vigotski (2001b), a zona de desenvolvimento imediato refere-se ao percurso que o sujeito percorre para desenvolver funções que estão em processo de desenvolvimento e que serão consolidadas, internalizadas em seu nível de desenvolvimento real. Esta zona de desenvolvimento imediato é, pois, um domínio psicológico que irá passar por várias transformações, pois aquilo que a criança faz com a ajuda de um adulto, ou alguém com mais conhecimento cultural, amanhã ela será capaz de realizar sozinha. Esse processo de desenvolvimento, aos poucos, será internalizado como parte das funções psicológicas do sujeito. Assim, os adultos ou as crianças mais experientes irão contribuir constantemente na zona de desenvolvimento imediato, movimentando os processos de desenvolvimento dos membros imaturos das crianças:

A pesquisa mostra que a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual do desenvolvimento dessas crianças. Para explicar esse fato estabelecido na investigação, podemos citar uma tese amplamente conhecida e indiscutível segundo a qual a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha (VYGOTSKI, 2001b, p. 328).

Desse modo, conclui-se que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual está interligado entre o nível real e o de desenvolvimento imediato. O aprendizado, portanto, é responsável pela criação da zona de desenvolvimento imediato, pois a partir da interação com outras pessoas (pai, mãe, professor, amigo mais experiente), a criança coloca em desenvolvimento vários processos, que, sozinha, sem a ajuda externa, não ocorreriam. Esses processos passam a ser

internalizados e começam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento. Por isso, que Vigotski (2001b) afirma que:

[...] nem colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais (VYGOTSKY, 2001b, p. 329).

O conceito de zona de desenvolvimento imediato, criado por Vigotski (2001), é de extrema importância para as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e para a área educacional, pois permite compreender o desenvolvimento individual, os ciclos que já foram completados, como também os que estão em via de formação, pois, por meio dessa avaliação, acredita-se que se possam identificar as capacidades já internalizadas e as futuras conquistas pretendidas e, assim, criar sugestões pedagógicas adequadas para tentar melhorar o cognitivo de cada criança. Segundo Vigotski (2001b), o aprendizado, de maneira geral, e o aprendizado escolar estimulam e orientam processos de desenvolvimento, justificando-se portanto, a importância da obra e dos conceitos formulados por este autor para a área educacional. O referido autor (2001b) ainda relata que as pesquisas voltadas à área da aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias do currículo escolar nos mostram que o seu fundamento, o eixo em torno de todas elas, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central:

A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VYGOTSKI, 2001b, p. 334).

Portanto, todas essas concepções entre as relações do desenvolvimento e aprendizado, e sobretudo com a zona de desenvolvimento imediato, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do sujeito com o seu ambiente social e a sua relação com os outros da sua espécie. Na zona de desenvolvimento imediato, a intervenção pedagógica é a mais eficaz e transformadora. Nos processos já consolidados, não necessitará da ação externa para serem estimulados ou desencadeados. Será beneficiado quem ainda não

consolidou alguma tarefa, ainda não aprendeu bem a fazer, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento. Por exemplo, quando a criança ainda não consegue ler, mas já reconhece e domina o alfabeto; neste momento, ela já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa aptidão. A concepção de Vigotski, quando compreendida no ensino escolar, contribui no sentido de o aprendizado impulsionar o desenvolvimento, portanto a escola tem papel fundamental na aprendizagem dos sujeitos que vivem em sociedades letradas.

Assim, para Vigotski (2001b), o desempenho desse papel só será adequado e de qualidade, quando o professor observar o nível de desenvolvimento dos alunos. Este profissional deverá dirigir o ensino e a aprendizagem, não para etapas intelectuais já alcançadas ou consolidadas, mas para estágios do desenvolvimento ainda não incorporadas ou internalizadas pelos alunos; seu papel será de intermediador, propulsor de novos saltos psíquicos. O aprendizado escolar é elemento central no desenvolvimento do ensino escolar, deve-se, por isso, tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, ao se trabalhar determinado conteúdo, assim como os pontos de chegada dos objetivos propostos pela escola deverão estar adequados ao nível de conhecimento da criança, lembrando sempre que o percurso a ser seguido, neste processo de ensino e aprendizagem, deverá estar pautado nas possibilidades das crianças, ou seja, no nível de desenvolvimento intelectual das mesmas.

Na escola, o aprendizado e a intervenção pedagógica devem ser vistos como fio condutor, cabendo ao professor o papel fundamental de atuar na zona de desenvolvimento imediato dos alunos, provocando mudanças e avanços que não ocorreriam sem a interferência dele. Para Vigotski (2001b), “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, pois todas as estratégias, intervenções, demonstrações, assistência, instruções são fundamentais na promoção do “bom ensino”, isto é, a criança sozinha não tem condições de percorrer ou alcançar o caminho do aprendizado. No caso da escola, a intervenção cabe ao professor; e, na vida social, cabe à família da criança e aos grupos sociais aos quais ela pertence. Mesmo Vigotski (2001b) enfatizando o papel da intervenção no desenvolvimento da criança, objetivo do autor também é mostrar a importância que o meio cultural e social provoca no desenvolvimento da pessoa humana. O autor não vê o aluno como receptor passivo, mas trabalha constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, de reinterpretação por parte do sujeito, dos significados que a ele

são transmitidos pelo seu grupo cultural, pois a consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada sujeito são, para Vigotski (2001b), elementos fundamentais no desenvolvimento do psiquismo humano, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte do sujeito é a base do processo histórico em transformação da sociedade humana.

As pesquisas de Vigotski (2009, p. 331) demonstram que uma rica fonte de desenvolvimento, no momento da colaboração é a **imitação** “o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental”. Para o autor, a imitação não é somente cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que foi observado pelo sujeito nos outros. A partir disto, cria algo novo, ele não vê a atividade imitativa como processo mecânico, mas uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além das próprias capacidades, podendo, assim, contribuir para o próprio desenvolvimento. Por exemplo, quando a criança copia, com base na escrita do professor ou de um outro adulto, ela está, assim, promovendo o aprendizado e o amadurecimento dos processos que a conduzirão ao desenvolvimento do aprendizado da escrita.

Portanto, a compreensão de zona de desenvolvimento imediato é fundamental nessa questão, isto é, só é possível a imitação de ações que estão nesta zona. A imitação pode ser utilizada em situações de ensino e de aprendizagem como forma de elaboração da função psíquica no nível interpsíquico (em atividades sociais) para, mais tarde, ser internalizada como atividade intrapsicológica (interna ao sujeito). Para Vigotski (2001b), as interações entre professor e aluno e também entre os alunos provocam a intervenção no desenvolvimento das crianças, visto que o grupo escolar é sempre heterogêneo quanto aos conhecimentos adquiridos nos respectivos grupos sociais. Assim, a criança pode ser mais desenvolvida num assunto do que outra; e essa troca, mesmo entre as crianças, pode funcionar como mediadora nas trocas culturais entre os grupos.

A troca de intervenções do professor e das próprias crianças, envolvidos numa situação escolar, podem ser consideradas situações promotoras de aprendizagem. Se, em uma atividade individual, em sala de aula, o aluno recorrer à troca de informações com seus companheiros para a formulação de estratégias, esta

ação não deve ser vista como algo errado, mas como um momento coletivo, extremamente produtivo para cada criança daquele grupo escolar; ou mesmo quando o aluno recorre ao professor (ou a outra pessoa mais experiente) como fonte de informações, ele está utilizando de estratégias para promover o próprio desenvolvimento intelectual. Por isso, qualquer estratégia ou situação de interação social, quando colocada num contexto voltado à promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderá ser utilizada como algo realmente produtivo no ambiente escolar.

2.4 A ATIVIDADE COMO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Até aqui, abordamos sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, estabelecendo-se uma relação com o processo de ensino e aprendizagem da linguagem das crianças em idade escolar. Considerando que o desenvolvimento da linguagem promove o desenvolvimento do psiquismo, incluímos este subitem com o propósito de ampliar as discussões a respeito da atividade de ensino, pois, na concepção teórica aqui adotada, tanto os estudos de Leontiev como de outros autores contribuem para compreender a aprendizagem e ensino como processos culturais, mediados pela atividade humana.

Ao nos referir sobre as questões que desencadeiam o desenvolvimento do psiquismo nas crianças, é preciso expor as características psicológicas da personalidade das mesmas, em diferentes etapas do seu desenvolvimento. Para isso, faz-se necessário um aprofundamento na teoria de Leontiev (1978), para entender como a atividade pode promover o desenvolvimento do psiquismo.

Para Leontiev (1978), no processo de desenvolvimento da criança, ocorre “a influência das circunstâncias concretas da sua vida”, mudando assim seu lugar nas relações sociais. De acordo com o autor, a mudança nas relações causa transformações nos estágios do desenvolvimento da criança. Então, “a idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia” (LEONTIEV, 1978, p. 287). Para o autor, neste período, a criança começa a perceber e a fazer parte do mundo social à sua volta. Por meio das brincadeiras e dos jogos (nesse estágio, ultrapassa a manipulação dos objetos e a comunicação direta com os pais), ela começa a participar mais ativamente do mundo que a rodeia, mais concreto, e no qual reproduz ações

humanas como imitar os adultos, por meio dos jogos de papéis, em que simula um carro, brinca como se fosse o motorista, o bombeiro. Porém, nesta fase, segundo Leontiev (1978), as necessidades da criança ainda são satisfeitas pelos adultos, e ela sente essa dependência, pois, até o referido momento, tem a necessidade de obedecer às exigências impostas por eles, determinando, assim, as próprias relações íntimas: “Destas relações dependem não apenas os seus sucessos e os seus fracassos, mas são elas que encerram igualmente as suas alegrias e as suas penas, são elas que tem valor de motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 288). Entende-se, portanto, a importância das relações sociais desde o início, na vida da criança, na formação de sua personalidade.

No período em questão, segundo o autor, as relações na vida da criança dividem-se em dois círculos, o primeiro corresponde ao dos seus íntimos (mãe, pai ou aqueles muito próximos da criança) e, a partir deste círculo, ela irá definir as relações com o resto do mundo. O segundo círculo, bem maior, constitui-se de todas as outras pessoas, sendo que a relação com este círculo é mediada pelo primeiro círculo. Nesta fase, é de suma importância a relação com a educadora (pode-se dizer que ela fará parte do primeiro círculo da criança); será ela a mediatizadora na relação da criança com as pessoas da mesma idade, exercendo papel fundamental nas relações pessoais entre educador e crianças. Nessa fase pré-escolar, descobre-se seu papel fundamental, pois “é a posição real da criança a partir da qual ela descobre o mundo das relações humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 288).

Portanto, pode-se dizer, segundo Leontiev (1978), que a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento psíquico está diretamente ligada à entrada da criança na escola. Todo o sistema de relações vitais se reorganiza, a partir deste momento, com a entrada da criança na escola, passando, depois desta etapa, a ter obrigações relativas à vida em sociedade. Assim, as relações íntimas da criança perdem o papel determinante no círculo mais largo da comunicação, sendo, agora, determinadas pelas relações mais vastas. Com a entrada na escola, começam as novas relações sociais e novas formas de comunicação. Após a fase em que começa a ter contato com outros círculos sociais, novas responsabilidades, novos desafios, a criança passa a lidar com as frustrações; a mesma lógica marca a passagem ao estágio seguinte do desenvolvimento da criança:

No estudante adolescente esta passagem está ligada à sua inserção nas formas de vida social que lhe são acessíveis (participação em certas manifestações sociais que não apresentam um caráter especialmente infantil, organização de escuteiros, novo conteúdo da atividade pré-escolar). Ao mesmo tempo muda também o lugar real que a criança ocupa na vida quotidiana dos adultos que a rodeiam, na vida em família (LEONTIEV, 1978, p. 290-291).

Quando o adolescente começa a fazer parte de outras atividades sociais, não somente ligadas à escola ou de caráter infantil, pois a sua força física, seus conhecimentos o colocam em algumas situações em condições de igualdade com os adultos, “esta passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 291). Deste modo, começa a se interessar não somente pela realidade que o cerca, mas a se interessar pela realidade. Se olharmos superficialmente, pode parecer que a passagem do período da infância à adolescência e com a passagem à vida profissional, não houve qualquer mudança no lugar que ele ocupa nas relações sociais. Porém, “a primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras do desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais” (LEONTIEV, 1978, p. 291), ou seja, essa mudança no lugar das relações sociais não determina, por si só, o desenvolvimento do psiquismo, mas determina, juntamente com a própria vida da criança, o desenvolvimento dos processos reais que a cercam, sendo que o desenvolvimento desta atividade depende das suas condições de vida.

Assim, para estudar o desenvolvimento do psiquismo, “devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida” (LEONTIEV, 1978, p. 292) e compreender a importância da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações sociais, determinando, assim, o seu psiquismo, ou seja:

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e tem uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros tem menores. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papéis secundários. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante (LEONTIEV, 1978, p. 292).

Segundo o autor, cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um tipo de relação da criança com a realidade, que são dominantes numa certa etapa e determina-se pelo tipo de atividade que é dominante por ela e a passagem de um estágio a outro reconhece-se a partir da mudança do tipo de atividade dominante e, portanto, a relação dominante da criança com a realidade. Para Leontiev (1978, p. 293), “a atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. Portanto, é pela atividade que se desenvolve o psiquismo; para a psicologia histórico-cultural, a atividade é definida como:

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervêm como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Ao experimentar por seu turno as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (PETROVSKI, 1985, p. 142-143).

Porém, nem tudo o que o sujeito faz é atividade. A atividade humana precisa ser movida por uma intenção e responder a uma necessidade; e, para que a necessidade possa ser satisfeita, precisa de um objeto para satisfazer essa necessidade. Com isso, a primeira condição de toda atividade é a necessidade. Para a psicologia histórico-cultural, o motivo da atividade impulsiona o homem a agir e dirige esse agir para a satisfação de uma necessidade. Para Leontiev (1978, p. 82), “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo, sendo este tanto material quanto ideal, e existente na percepção bem como na imaginação, no pensamento. No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma outra necessidade”. Por conseguinte, para que ocorra uma atividade, sempre haverá uma necessidade, que, muitas vezes, exigirá do sujeito a mobilização de processos internos e externos, os quais são chamados de ações.

Leontiev (1978), em sua obra, registra um exemplo que elucida os conceitos de atividade e ação: imaginemos a situação de um estudante que se prepara para a realização de um exame, lendo um livro de história. Podemos chamar esse processo de atividade? Isso dependerá da análise dos motivos que impulsionam o aluno a ler. Seguindo com o exemplo, o aluno recebe a visita de um amigo que informa que o

conteúdo daquele livro não será necessário para o exame. Diante deste novo fato, ele poderá dar continuidade à leitura ou não. Se o estudante continuar a ler o livro, então, pode-se concluir que o conteúdo do livro o incentivava à leitura, sendo o motivo daquela atividade, ou seja, a apropriação do conteúdo atendia a uma necessidade do aluno; porém, se o aluno abandonar a leitura, após saber que o conteúdo do mesmo não será cobrado no teste, pode-se dizer que o motivo que o incitava a ler era outro, ou seja, a aprovação no exame. A leitura não era, portanto, uma atividade; nesse exemplo, a atividade corresponde à preparação para o exame.

Conseqüentemente, podemos observar a estreita relação entre atividade e formação das funções psíquicas mais complexas, que são culturalmente formadas, pois elas são desenvolvidas em atividades que as requeiram, ou seja, o desenvolvimento de tais funções se encontra na dependência dos processos concretos com os quais estão envolvidas. Para que haja o desenvolvimento das funções, estas deverão exercer lugar determinado na atividade. Para concluir, citamos Leontiev (1978) que pontua a necessidade de as funções psíquicas ocuparem um lugar na atividade, para que elas possam se desenvolver:

O desenvolvimento da memória, por exemplo, forma naturalmente uma série coerente de mudanças, mas a sua necessidade não é determinada pelas relações que surgem no próprio seio do desenvolvimento da memória, mas por relações que dependem do lugar que a memória ocupa na atividade da criança num dado estado do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 309).

Assim, a partir dessas contribuições e relações entre a atividade e a formação das funções psíquicas, analisaremos outros autores que também contribuíram para a atividade de ensino.

2.5 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LEONTIEV E DAVIDOV PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

A Teoria Histórico-Cultural explica o desenvolvimento da mente humana, com base nos princípios do materialismo histórico e dialético. Pesquisadores como Vigotski e seus seguidores apresentaram formulações que incluem distinções e complementaridades em relação às bases teóricas iniciais. Com isso, iremos

apresentar as diferentes contribuições de Vigotski, Leontiev e Davidov ⁵ para a compreensão das relações entre aprendizagem e ensino como processos cultural, mediados pela atividade humana. Tendo como objetivo constituir uma teoria dentro da tradição marxista, Vigotski (1896-1934) desenvolve a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano com o aporte do processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação com outras pessoas. Os processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas estabilizam-se primeiramente na atividade externa (interpessoal) a qual vivenciamos nas relações sociais; que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência: “No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido” (VIGOTSKI, 2002, p. 59-65).

Essa teoria reforça a atividade sócio-histórica e coletiva na formação das funções psíquicas e o papel fundamental da mediação, no processo de conhecimento cultural e individual que o sujeito incorpora por meio das relações sociais. Os conhecimentos constituem-se nas relações intersubjetivas as quais são internalizadas nas relações com outros sujeitos, já portadores desses conhecimentos, socialmente elaborados. Assim, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem constituem-se como formas universais de acesso ao desenvolvimento mental do sujeito em suas interações sociais e na situação interna do sujeito.

Diante disso, nessa concepção teórica, a atividade é um conceito-chave no processo de mediação dos conhecimentos socialmente elaborados. Na atividade, encontra-se a mediação entre o homem e a realidade e, por meio dessa realidade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo ao nosso redor, atua sobre eles e transforma-os, modificando a si mesmo: “Centrada na categoria teórica da atividade, a Teoria Histórico-Cultural surgiu como desdobramento da concepção HISTÓRICO-CULTURAL e foi desenvolvida por Leontiev (1903-1979) e depois por seus seguidores” (LIBÂNEO, 2004, p. 04). Neste sentido, pode-se afirmar que, para Leontiev (1978), as atividades humanas são consideradas formas de relação do homem com o mundo e são dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados, de

⁵ Vasili Vasilievich Davidov (1920- 1998) “pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos, desde os trabalhos da equipe inicial de Vigotsky, realizados nas décadas de 1920 e 30 do século passado”. Davidov foi Membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em psicologia, professor universitário, escreveu vários livros, dentre eles, “Tipos de generalización en la enseñanza”; “Problemas de la enseñanza del desarrollo”; e “La enseñanza escolar el desarrollo del psiquismo” (DAVIDOV, 1988).

modo que o homem se orienta por objetivos, agindo de forma intencional em ações planejadas; essa capacidade de agir conscientemente difere o homem dos animais. A atividade de cada sujeito ocorre num sistema de relações sociais, em que o trabalho tem um lugar de destaque e a atividade psicológica interna tem sua origem na atividade externa:

[...] os processos mentais humanos (as 'funções psicológicas superiores') adquirem uma estrutura necessariamente ligada aos meios e métodos sócios-historicamente formados e transmitidos no processo de trabalho cooperativo e de interação social. [...] As atividades mentais internas emergem da atividade prática desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, e são formadas no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração (LEONTIEV, 1981, p. 56).

Leontiev (1981) faz uma análise da estrutura da atividade e a distingue por meio de ações, operações e tarefas, suscitadas por necessidades e motivos. Leontiev assim exemplifica essa estrutura:

Quando um membro de um grupo realiza sua atividade de trabalho ele o faz para satisfazer a uma de suas necessidades. Um batedor, por exemplo, que toma parte de uma caçada coletiva primitiva, foi estimulado pela necessidade de alimento ou, talvez, pela necessidade de vestimenta, que a pele do animal morto satisfaria para ele. Mas a que sua atividade estava diretamente orientada? Poderia estar orientada, por exemplo, para afugentar um bando de animais e encaminhá-los na direção de outros caçadores tocaiados. Isso, na verdade, é o resultado da atividade desse homem. E a atividade desse membro individual da caçada termina aí. O restante é completado pelos outros membros. Por isso só, esse resultado _ a fuga da caça, etc. _ não leva, e não pode levar, à satisfação da necessidade de comida ou de vestimenta. Consequentemente, os processos da atividade do batedor estavam direcionados a algo que não coincidia com o que os estimulou, isto é, não coincidia com o motivo de sua atividade; os dois estavam separados nesse exemplo. Aos processos cujo objetivo e motivo não coincidem chamaremos 'ações'. Podemos dizer, por exemplo, que a atividade do batedor é a caçada e o afugentar do animal, sua ação (LEONTIEV, 1981, p. 210, tradução nossa).⁶

⁶ When a member of a group performs his work activity he does it to satisfy one of his needs. A hunter, for example, who takes part in a primitive collective hunt, was stimulated by the need for food or, perhaps, by the need for clothing, which the dead animal's skin would satisfy for him. But what was your activity directly aimed at? It could be instructed, for example, to chase away a flock of animals and direct them towards other hidden hunters. This, in fact, is the result of this man's activity. And the activity of that individual member of the hunt ends there. The rest is completed by the other members. Therefore, this results alone - the escape from hunting, etc. _ does not, and cannot, lead to the satisfaction of the need for food or clothing. Consequently, the processes of the hunter's activity were directed towards something that did not coincide with what stimulated them, that is, it did not coincide with the reason for their activity; the two were separated in this example. Processes whose objective and motive do not coincide will be called 'actions'. We can say, for example, that the hunter's activity is hunting and chasing away the animal, its action.

Nesse exemplo, vemos como a **atividade** é uma forma complexa de relação homem-mundo, envolvendo finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa. A atividade humana, resultado do desenvolvimento sócio-histórico, vai sendo internalizada pelo sujeito e vai constituir a consciência, os modos de atuar nas relações sociais, a forma de analisar o mundo real, a compreensão do contexto cultural da pessoa, assim esse entendimento é fundamental para a compreensão dos processos psicológicos. Conforme se transforma a estrutura da interação social ao longo da história, o pensamento humano também se transformará (LEONTIEV, 1981, p.319).⁷ Neste sentido, segundo Leontiev (1981):

[...] a atividade humana não pode existir a não ser em forma de ações ou grupos de ações que lhes são correspondentes. A atividade laboral se manifesta em ações laborais, a atividade didática em ações de aprendizagem, a atividade de comunicação em ações de comunicação e assim por diante (LEONTIEV, 1981 apud LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Outros pesquisadores também se dedicaram ao desenvolvimento da Teoria da Atividade, como Daniil B. Elkonin⁸ (1904-1984), que pesquisou a periodização do desenvolvimento humano, relacionando-a à aprendizagem escolar. Libâneo (2004) destaca que, para Elkonin, a aprendizagem é uma forma essencial de desenvolvimento psíquico, que leva ao desenvolvimento por meio da atividade, tendo-se em conta o papel dos fatores externos do desenvolvimento, e a incorporação da cultura como sua formação histórica e não como cultura pronta. Este tema foi aprofundado na obra de V. V. Davidov.

Para ampliar essa discussão, abordaremos, agora, parte das pesquisas sobre o estudo do Sistema da Aprendizagem Desenvolvimental, em especial, ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Segundo Puentes (2019, p.55), “durante muito tempo tentou-se sistematizar e estabelecer a trajetória evolutiva desse sistema, elaborando sínteses históricas confiáveis sobre seu processo de gênese e consolidação”.

De acordo com Puentes (2019), a Aprendizagem Desenvolvimental emergiu a partir da segunda metade da década de 1950, porém sua consolidação, no âmbito

⁷ As the structure of social interaction changes throughout history, human thought will also change.

⁸ Daniel Borisovich Elkonin (1904-1984) formou-se pelo Departamento de pedagogia da Faculdade Pedagógica da cidade de Leningrado (1927). Exerceu a docência, entre 1929 e 1937, na universidade de Leningrado. Os temas de Paidologia e da criança aproximaram Elkonin de L.S. Vigotski, no período entre 1931 e 1932, definindo seu objeto de estudo futuro: a Psicologia e a Pedagogia infantil. Transformou-se em um dos principais colaboradores de Vigotski no estudo dos problemas da brincadeira no desenvolvimento infantil (LAZARETTI, 2008).

nacional e internacional, ocorreu entre 1970 e 1991: “Essa concepção se constitui a partir da constituição de três sistemas didáticos: 1) - sistema Zankoviano (GUSEVA, 2017; PUENTES, 2019; AQUINO, 2018); 2) - sistema Galperin-Talízina; 3) – sistema Elkonin-Davidov-Repkin” (PUENTES, 2019). Para o autor, esses três sistemas estão em algumas teses vigotskianas:

[...] a) a aprendizagem adequada é o aspecto internamente essencial e universal do processo de desenvolvimento das características humanas; b) [...] a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento [...] (VYGOTSKI, 2010, p. 114 apud PUENTES, 2019, p. 56).

A partir das teses vigotskinianas, vários autores produziram, quase simultaneamente, teorias sobre a aprendizagem, e alguns casos estabeleceram parcerias, criando grupos de trabalho, linhas de pesquisa, experimentos em escolas-pilotos que, mais tarde, serviram como propostas alternativas para as escolas de nível fundamental na Rússia, Ucrânia e outras partes da União Soviética (PUENTES, 2019).

Assim, no sistema de Aprendizagem Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, foram criadas diversas teorias psicológicas e didáticas “com o objetivo de fundamentar a concepção defendida a partir de pesquisas em laboratórios [...]” (PUENTES, 2019, p. 85). Esse objetivo resultou na Atividade de Estudo como a teoria central desse sistema. Sobre isso, Davidov (1995, p. 3) escreveu que “a base da nossa compreensão da essência da aprendizagem desenvolvimental está na Teoria da Atividade de Estudo e seu conteúdo”.

Além disso, Davidov (1988a) escreve a respeito do conceito e a função da Atividade de Estudo:

A assimilação dos rudimentos dessas formas da consciência social _ a ciência, a arte, a moral, o direito _ e as formações espirituais correspondentes pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada a atividade humana historicamente encarnada nelas. Essa atividade das crianças é a de estudo. A atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especiais e há que diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam [...] Ademais, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados (brincadeira, sócio organizativa, produtiva) e outros de atividade, mas a reitora e principal é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor

idade e a formação de sua personalidade em conjunto⁹ (DAVIDOV, 1988a, p.158-159, tradução nossa).

Para Davidov (1988b), conforme o exposto anteriormente, na idade escolar, a criança realiza outros tipos de atividade como brincadeiras, jogos, porém o foco, o objetivo é o estudo, sendo que somente a partir dele, o aluno, na idade escolar, desenvolverá novas formações psíquicas e também irá formar a sua personalidade. Esta teoria está fundamentada nas “ciências psicológica-pedagógica e didática tendo por base as leis que condicionam o desenvolvimento e a aprendizagem humana” (PUENTES, 2019, p. 86). Além do desenvolvimento de novas neoformações psicológicas, esta teoria visa ao desenvolvimento humano, mostrando também a forte influência dos fundamentos filosóficos marxistas e um resgate da obra de L.S. Vigotski:

A equipe criada por D.B. Elkonin e por mim, esforçou-se com a maior exatidão para seguir todos os pontos essenciais da hipótese de L.S. Vigotski e em um material factual amplo para transformá-la em uma teoria detalhada. Essa teoria, em nossa opinião, está basicamente criada. No entanto, isso exigiu o desenvolvimento de várias teorias ‘auxiliares’, que concretizaram e aprofundaram os principais pontos da hipótese (DAVIDOV, 1995, p. 5, grifos do autor).

Portanto, com base nos estudos de Vigotski, Davidov (1995) estudou e procurou ser o mais fiel e o mais exato possível para que, assim, transformasse na em uma teoria e, por fim, Davidov (1988b) estabelece os novos componentes da estrutura geral da atividade: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e vontade (a atenção como controle), e o núcleo dessa estrutura:

Dessa forma, pode especificar o desejo e a necessidade, correspondendo às emoções e a todas as outras características da atividade de pensamento.

9 “The assimilation of the rudiments of these forms of social conscience - science, art, morals, law - and the corresponding spiritual formations presupposes that children perform an activity appropriate to the human activity historically incarnated in them. This children's activity is that of study. The study activity has a special content and structure and it is necessary to differentiate it from other types of activities that children perform] [...] In addition, at the initial school age, children carry out the listed types (play, organizational partner, productive) and others of activity, but the principal is that of study: it determines the emergence of the main psychological neoformations of the given age, defines the general psychic development of underage students and the formation of their personality together” (DAVIDOV, 1988a , p.158-159).

A partir desse ponto de vista, fica claro que o aspecto mais importante na atividade científica não é a reflexão, o pensamento e nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e das emoções ¹⁰ (DAVIDOV, 1988b, p. 11).

Como enfatiza Puentes (2019), a forma de aprendizagem desenvolvimental, proposta por Davidov, mantém suas raízes na Teoria Histórico-cultural em que a educação e o ensino são formas indispensáveis ao desenvolvimento humano. E também com foco nos aspectos cognitivos, o texto que trata *Sobre a questão da estrutura da Atividade de Estudo* (REPKIN; REPKINA, 2007) apresenta os componentes dessa estrutura da atividade como sendo: 1) tarefa de estudo; 2) ação de estudo; 3) ação de controle; e 4) ação de avaliação; porém, já na década de 1970, um novo artigo, escrito por Repkin; Dorokhina (1974); Dorokhina (1977), avança, ao estabelecer e caracterizar um grupo de ações para a formulação da tarefa de estudo, sendo elas: 1) situação de dificuldade; 2) situação problema; e 3) situação de estudo. Assim, a situação de estudo reside nas condições reais que o aluno encontra na situação problema, que o aluno teria para resolver. Neste sentido, sobre a tarefa de estudo, Repkin e Repkina (2017) apud Puentes esclarecem:

[...] o surgimento da tarefa de estudo não é um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização de uma sequência bastante complexa de ações pelo aluno. O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisas é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Como resultado da avaliação das ações executadas, a situação de dificuldade converte-se em situação-problema. Uma avaliação dessa situação do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva à conclusão da existência nela de algumas, antes não levantadas em consideração, propriedades do objeto, de algum 'segredo' que torna não aplicáveis os modos de ação antes aprendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente, a esses modos de ação leva a uma identificação hipotética desse 'segredo' que deve ser resolvido, a saber, à formulação da tarefa de estudo (REPKIN; REPKINA, 2017, p. 8 apud PUENTES, 2019, p. 104, grifos nosso).

Desse modo, após um ano da publicação da obra de Davidov, Repkin e Dorokhina, apresentam o novo conceito de Atividade de Estudo: "aquele tipo específico de atividade humana na qual se garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado". Repkin e Repkina

10 "In this way, you can specify the desire and need, corresponding to the emotions and all other characteristics of the thinking activity. From this point of view, it is clear that the most important aspect in scientific activity is not reflection, thinking or the task, but the sphere of needs and emotions" (DAVIDOV, 1988b, p. 11).

(1997 apud PUENTES, 2019), por meio dos seus estudos, também confirmam que o Sistema da Atividade de Estudo não é linear, não é um sistema reto e direto, mas, sim, uma estrutura dinâmica, e que não poderia ser realizado apenas numa sequência lógica; assim, em alguns momentos, esse sistema vai se complementando em diferentes estágios, soluções e avaliações para a resolução de um problema de aprendizagem. Em outras palavras, um mesmo problema de aprendizagem pode ser resolvido, solucionado em diferentes estágios da Atividade de Estudo ou até mesmo na interação com outras atividades, podendo alterar suas funções. Repkin e Repkina (1997 apud PUENTES, 2019) ainda apresentam que a ação da avaliação, que se realiza em diferentes etapas na formulação e solução do problema de aprendizagem, pode ser diferente pelo seu objeto e pelos modos de implementação. Assim, ao realizar a Atividade de Estudo, o aluno pode passar pelas etapas de uma forma dinâmica, não necessariamente de forma linear.

Elkonin (1987) contribui com a nova estrutura da Atividade de Estudo, que já era atribuída a Davidov e Repkin, nos trabalhos intitulados “Psicologia da aprendizagem da criança em idade escolar” (1974), sendo um dos títulos “Atividade de Estudo: sua estrutura e formação”¹¹. O título marca um momento importante na evolução dos estudos da teoria da Atividade de Estudo, porque fica comprovada a adesão de Elkonin (1974) a esse novo conteúdo, formulado por Davidov. Desta forma, Elkonin altera a própria concepção anterior e ainda escreve que “a Atividade de Estudo tem como objetivo ensinar modos generalizados da ação no mundo dos conceitos científicos” (ELKONIN, 1974, p. 245 apud PUENTES, 2019, p.105). Portanto, a Atividade de Estudo aplica o seu sistema no mundo dos conceitos científicos, pois nele é que o sistema deve atuar.

Em outro momento, Elkonin (1974) apresenta e analisa a nova estrutura da Atividade de Estudo:

1) os motivos cognitivos de estudo, 2) a tarefa de estudo e as operações de estudo que compõem essa tarefa, 3) o controle e 4) a avaliação. O componente principal da estrutura de Atividade de Estudo continuou a ser a tarefa de Estudo e seu conteúdo operacional (ELKONIN, 1974, p. 250 apud PUENTES, 2019, p. 105).

¹¹ O texto, posteriormente, foi incorporado ao livro “Trabalhos psicológicos selecionados”, Moscou, 1989, p. 241-251) e disponível em: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2851.htm>.

Assim, foi a primeira vez em que a estrutura da Atividade de Estudo passa por modificações, desde a primeira proposta elaborada por Elkonin (1961), apenas uma modificação foi acrescentada, sendo a inclusão de um novo componente, “os motivos cognitivos de estudo”; sobre este aspecto, Elkonin (1974) apud Puentes apresenta:

Os motivos para a atividade [...] são denominados como cognitivos para o estudo. A diferença deles, com os interesses cognitivos mais gerais, consiste em ter o foco na assimilação da forma generalizada de ação e não apenas na aquisição de informações. Dessa forma, o primeiro elemento da estrutura da Atividade de Estudo são os motivos cognitivos para o estudo. A formação desses motivos é a tarefa principal do nível fundamental. O futuro sucesso da educação depende desses motivos (ELKONIN, 1974, p. 27 apud PUENTES, 2019, p. 106).

Com a inclusão desse componente para a Atividade de Estudo, muda-se o significado, pois, a partir dele, fica posto que a Atividade de Estudo não se inicia com um enunciado externo de uma tarefa, delimitada pelo professor, mas, sim, pela ressignificação dessa mesma tarefa pelo aluno, com base na formação de seus interesses cognitivos, baseados na assimilação dos modos de ação no mundo dos conceitos científicos. Daí a importância de se trabalhar os conteúdos clássicos com todos os alunos e a necessidade de se criar interesses cognitivos nos alunos, para que, a partir desses interesses, busquem o conhecimento teórico.

Outro aspecto a se considerar importante desse novo componente consiste no fato de que, por meio de Elkonin (1974), passa-se a se aproximar ainda mais a Atividade de Estudo da estrutura geral da atividade, formulada por Leontiev (1985, p. 105): “objeto, necessidade, motivo, ações, operações, meios e resultados”¹². Leontiev (1985, p.105) ainda afirma que “uma atividade com certo grau de desdobramento pressupõe o alcance de uma série de objetivos concretos e dentre esses alguns ligados entre si por uma sucessão rígida”.

A Atividade de Estudo realiza-se por meio de um conjunto de ações subordinadas a metas parciais, podendo ser distinguidas da meta final. Ao buscar uma meta final em seus níveis mais elaborados, o aluno irá executar um motivo consciente que, durante o processo, poderá virar um motivo-meta e, ao buscar realizar essa meta final, o aluno estará realizando uma atividade. Deste modo, cabe ao professor, no processo de ensino e aprendizagem, colocar metas em

¹² “objeto, necesidad, motivo, acciones, operaciones, médios y resultados” (LEONTIEV, 1985, p. 105).

circunstâncias objetivas, pois a tomada de consciência das metas pode representar um ato que não é automático e momentâneo. Puentes (2019) refere que, para o professor atingir a meta real da Atividade de Estudo, o processo deve ser aceito pelo aluno e, desse modo, a aceitação da meta de estudo, que foi definida por fora pelo professor, passará a ser uma “redefinição”. Assim, para que um objeto se torne meta da Atividade de Estudo do sujeito:

São necessárias pelo menos duas condições. Uma delas é que esse objeto exista, quer dizer, que sua meta específica não pode ser definida (aceita) adequadamente se para ela não há conceitos teóricos como uma forma especial de generalização dos modos de atividade cognitiva e prática. A outra, para que um dado objeto possa ser motivo-meta, ele deve ser ligado pelo conteúdo com as necessidades presentes do sujeito (PUENTES, 2019, p.108).

Para que ocorra a meta da Atividade de Estudo, devem existir conceitos teóricos para este objeto, e precisa haver as necessidades desse objeto para o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, pois, para a Atividade de Estudo, o objeto específico é o conhecimento teórico. Assim, para existir essa meta, o nosso aluno precisa ter a necessidade desse conhecimento teórico, que se mostra na forma de interesses teórico-cognitivos, em que o aluno da Educação especial precisa ser estimulado, orientado para que veja a necessidade do conhecimento teórico em suas metas.

Desse modo, nas pesquisas de Repkin; Dusavitskii (1974 apud PUENTES, 2019), constata-se que o interesse cognitivo constitui o momento de partida, inicial na Atividade de Estudo, de maneira que o interesse atualizado e objetivado vai tornar possível que o aluno formule uma tarefa de estudo concreta e, assim, defina o seu motivo-meta final, cabendo, ao professor, juntamente com os alunos, criar a necessidade desse conhecimento teórico. Davidov (1972, p. 375) refere que o motivo-meta final da Atividade de Estudo ocorre pela aquisição dos conceitos “das condições e leis da origem dos conceitos”. Isto pressupõe que, para alcançar esta meta, é necessário rever as condições de estudo, o seu desmembramento em outras tarefas auxiliares, ou seja, precisará haver metas intermediárias para que se chegue ao motivo-meta final. Assim, os estudos de Davidov (1972) indicam que, para a implementação de um processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico, necessitar-se-á da reestruturação das

matérias acadêmicas e métodos, afirmando o que já tinha posto em outras obras anteriores.

Ainda, para Davidov (1988a), a importância de o estudante ser sujeito da atividade está relacionada à possibilidade ativa de apropriação do conhecimento científico e, com isso, a formação do pensamento teórico. Na formação da Atividade de Estudo, os escolares desenvolvem "as bases da consciência e do pensamento e as capacidades psíquicas a ela vinculadas (reflexão, análises, planificação)"¹³ (DAVIDOV, 1988a, p. 176). Para o autor, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento teórico, visto que irá depender das metodologias adotadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. O autor (1988a) critica a escola tradicional em que o trabalho com os conhecimentos e habilidades reside na dimensão utilitária e empírica, própria da prática cotidiana das pessoas. Assim, conforme as práticas didáticas adotadas, o aluno não terá acesso ao conhecimento científico, ficará somente no conhecimento empírico. Como se observa, o pensamento desenvolvido neste tipo de escola:

[...] tem um caráter classificador, catalisador e assegura a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e traços externos de objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade. Tal orientação é indispensável para fazeres cotidianos, durante o cumprimento de ações laborais rotineiras, porém é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo face à realidade (DAVIDOV, 1987, p. 144).¹⁴

O autor acredita que, nesse tipo de ensino, o aluno terá o conhecimento superficial, com traços externos do objeto e fenômenos isolados, sendo este conhecimento necessário para as ações cotidianas e rotineiras, porém sendo insuficiente para o conhecimento científico. Davidov (1988a) postula a importância de dominar o conceito, pois, ao dominá-lo, significa "dominar a totalidade de conhecimentos sobre os objetos a que refere ao conceito dado" (DAVIDOV, 1982, p. 31); por esse motivo, "quando nos expressamos em forma de conceito

¹³ "las bases de la conciencia y del pensamiento y las habilidades psíquicas vinculadas a ellas (reflexión, análisis, planificación)" (DAVIDOV, 1988a, p. 176).

¹⁴ "[...] tiene un carácter clasificador, catalizador y asegura la orientación de la persona en el sistema de conocimientos ya acumulados sobre las particularidades y rasgos externos de los objetos y fenómenos aislados de la naturaleza y la sociedad. Dicha orientación es fundamental para las actividades cotidianas, en el desempeño de las actividades laborales rutinarias, pero es absolutamente insuficiente para asimilar el auténtico espíritu de la ciencia contemporánea y los principios de una relación creativa, activa y profundamente contenta con la realidad" (DAVIDOV, 1987, p. 144).

apropriamo-nos do pensamento teórico” (DAVIDOV, 1988a, p. 125). Neste caso, observa-se a importância do trabalho desenvolvido com os estudantes, a forma de se abordar o conhecimento sistematizado, a metodologia adotada, visto que o trabalho desenvolvido deve buscar, por meio da Atividade de Estudo, o trabalho com conceitos científicos, que possibilitem ao aluno o exercício do pensamento teórico, proporcionando exercer o pensamento crítico perante as situações do seu cotidiano. Neste contexto, Davldov (1988a) advoga que:

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente (DAVIDOV, 1988a, p. 125).¹⁵

Para Davidov (1982), o conhecimento teórico consiste no conteúdo principal da Atividade de Estudo, porque, por meio de sua aquisição, estrutura-se a formação do pensamento teórico e, por consequência, possibilita o desenvolvimento psíquico da criança. Para que a escola cumpra com a sua função - a formação do pensamento teórico - faz-se necessário modificar o tipo de princípios didáticos que rege o ensino, sendo imprescindível a substituição do ensino memorístico, mecânico, reprodutivo e superficial, por um ensino que se fundamente nos conhecimentos científicos e que coloque o estudante como sujeito do próprio conhecimento.

Portanto, a Teoria da Atividade de Estudo precisará, no processo de apropriação do aluno, da atividade material e intelectual, solidificada principalmente nos conhecimentos científicos filosóficos e artísticos, em suas formas mais desenvolvidas.

O estudo dessa seção contribuiu para que pudéssemos abordar e identificar, na seção três, as principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Especial por meio do psicólogo Vigotski, grande estudioso do tema. Na

¹⁵ “El contenido del pensamiento teórico es la existencia mediada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealizar uno de los aspectos de la actividad objetivo-práctica, la reproducción en él de las formas universales de las cosas. Tal reproducción tiene lugar en la actividad laboral de las personas como un peculiar experimento sensorial objetivo. Por tanto, este experimento adquire, cada vez más, un carácter cognitivo, permitiendo a las personas dedicar, a lo largo del tiempo, a realizar los experimentos mentalmente” (DAVIDOV, 1988a, p. 125).

próxima seção, também serão discutidas as leis que amparam a referida modalidade de ensino.

3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

É incontestável a contribuição de Vigotski e da Teoria Histórico Cultural para a educação; inegável também é a aceitação e a adequação da obra deste estudioso às particularidades da realidade brasileira. Há que se destacar que Vigotski dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com Deficiência Intelectual¹⁶, sendo objeto central de sua obra, portanto, ao discutir temas como inclusão/exclusão social e educacional, é de suma importância verificar o que esse educador tem a nos dizer a respeito do assunto (COSTA, 2006).

Nesse sentido, Costa (2006) esclarece que os estudos de Vigotski permitem que lancemos um olhar à compreensão de problemas relacionados à Educação Especial inclusiva e à busca de novos modos de intervenção pedagógica a este público, ao encontro das dificuldades e anseios dos professores, em busca de uma metodologia capaz de realmente incluir o sujeito com deficiência. Costa (2006) discute que ainda é comum que seja adotada, por distintos sujeitos, uma concepção imutável e estática de indivíduo e de sociedade, entretanto explica que Vigotski foi capaz de contrapor esta visão, contrariando a herança que foi deixada pelas ciências sociais e psicológicas, enxergando tanto indivíduo quanto sociedade como sistemas complexos, constantemente submetidos a processos de desenvolvimento. Para a autora, a concepção do ser humano como imutável gerou, na sociedade, incluindo educadores, uma expectativa muito negativa com relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com Deficiência Intelectual, resultando em consequências não favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Amparando-se na Teoria Histórico-Cultural, partimos do princípio de que estamos em permanente movimento e transformação. Por essa ótica, objetivamos, nesta seção, buscar conhecimento teórico a respeito da obra do autor, dedicada às crianças com Deficiência Intelectual, denominada Defectologia¹⁷ Soviética, e oferecer algumas pistas para a prática da intervenção pedagógica.

¹⁶ A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04, pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” passou a ser ‘deficiência intelectual’ (COSTA, 2006).

¹⁷ Segundo Tonini e Costas (2008), o termo “defectologia” surgiu no início do século XX, na Rússia, para se referir ao trabalho junto a pessoas com deficiência.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vigotski (1997a) trata, com grande atenção, sobre a questão da “Defectologia”, defendendo a tese de que, da mesma forma que crianças típicas se desenvolvem, de acordo com as relações com o meio social, crianças com deficiência também estão sujeitas às interações sociais em que se inserem. A partir desse olhar, Vigotski propõe que as possíveis limitações dessas crianças sejam examinadas por meio de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, há também possibilidades. Deste modo, para o autor:

[...] um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VIGOTSKI, 1997a, p. 233, tradução nossa).¹⁸

Para Vigotski (1997a), esse defeito será como um estímulo no organismo e agirá para desenvolver outras funções, que compensará a deficiência da pessoa e a conduzirá para superá-lo. O autor acredita no papel de superação, na capacidade de transformar o organismo e o ser humano, porém, apesar da capacidade de superação do organismo, ela só ocorrerá a partir das mediações ambientais, de fatores internos e externos.

Segundo Dainez e Smolka (2014), as críticas de Vigotski:

[...] se intensificaram mais quando analisou como as concepções acerca da *compensação* (mística, sensorial, suprimento social) compunham o cenário de uma educação filantrópica, enfadonha, assistencialista e piedosa

¹⁸ “[...] un defecto o problema físico, cualquiera que sea su naturaleza, desafía al organismo. Así, el resultado de un defecto es invariablemente doble y contradictorio. Por un lado, debilita al organismo, socava sus actividades y actúa como una fuerza negativa. Por otro lado, precisamente porque dificulta la actividad del organismo, el defecto actúa como incentivo para incrementar el desarrollo de otras funciones en el organismo; activa, despierta al organismo para redoblar la actividad, lo que compensará el defecto y superará la dificultad. ley general, igualmente aplicable a la biología y psicología de un organismo: el carácter negativo de un defecto actúa como un estímulo para un mayor desarrollo y actividad” (VIGOTSKI, 1997a, p. 233).

das pessoas com deficiência, que fragmentava o conhecimento e não ampliava a visão de mundo (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1097, grifos dos autores).

Assim, Vigotski (1997a, p. 93) defende que "o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum". Também aponta que "em essência, não existe diferença no enfoque educativo de uma criança deficiente e de uma criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade" (VIGOTSKI, 1997a, p. 62). Para o autor, isto ocorrerá com outras deficiências, que precisarão de outros estímulos externos como forma de alcançar o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse sujeito.

O trabalho da defectologia, até então, consistia em estudar, apenas de forma quantitativa, o desenvolvimento infantil, ou seja, os métodos utilizados para o trabalho com pessoas com deficiência eram feitos a partir de medidas, mensurando-se aquilo que elas conseguiam ou não realizar. Vigotski (1997a) deixa bem claro sua posição contrária a esses testes, que apenas mensuram e não conseguem enxergar as possibilidades desses alunos.

De acordo com Costa (2006), a partir do uso de métodos quantitativos, é possível mensurar o grau de deficiência intelectual, entretanto não se pode caracterizar a deficiência em si mesma, nem mesmo a estrutura da personalidade de cada pessoa. Desta maneira, ao analisar a criança com deficiência apenas no aspecto quantitativo, ou seja, no aspecto orgânico, não conseguiria analisá-la no qualitativo, assim, o que é imprescindível para os alunos que apresentam alguma deficiência será o trabalho com as suas potencialidades e os estímulos externos, ou seja, dos meios sociais, culturais, dos professores das disciplinas ou mesmo professores especializados para que estimulem e desenvolvam suas potencialidades. De acordo com Costa (2006):

O autor, entretanto, enfatiza constantemente o papel do contexto sociocultural nesse processo de superação. Esse processo não se realizaria de uma forma espontaneísta. Tal concepção seria avessa à perspectiva sócio histórica do autor, segundo a qual o desenvolvimento humano é um processo e um produto social (COSTA, 2006, p. 233).

Vigotski (1997a) afirma que a aprendizagem de crianças com deficiência deve ser baseada em características qualitativas e nas habilidades que elas possuem: "Em defectologia se começou antes a calcular e a medir que a experimentar,

observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente”¹⁹ (VYGOTSKI, 1997a, p. 11). O enfoque qualitativo criou a crença de que os alunos com deficiência intelectual são mais “lentos”, ou seja, que precisariam de uma terminalidade maior com supressão de conteúdo e de um espaço diferenciado.

Contrariando o que postula Vigotski (1989), ou seja, que a inteligência não é estática, mas pode se desenvolver e evoluir; assim ele refere que:

Nessa perspectiva, um conceito que devemos ter sempre em mente - e que está implícito na noção de plasticidade - é o de que a inteligência não é estática, mas dinâmica, podendo, portanto, evoluir. Outra noção que não pode ser esquecida é a de que um dos objetivos da educação é promover o desenvolvimento da inteligência. Vigotski (1989) nos fornece as bases dessa concepção ao postular que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente, através das relações sociais (COSTA, 2006, p. 234).

Nesse sentido, a escola e o professor têm papel preponderante no desenvolvimento das funções psíquicas que precisam ser estimuladas, por diferentes mecanismos, para o sujeito alcançar o desenvolvimento dessas funções.

Para Vigotski (1997a, p.12, tradução nossa, grifos do autor) “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão desenvolvida de *outro modo*”.²⁰ Entendemos que Vigotski (1997a) quer mostrar que, além das características vindas das deficiências, sua personalidade e o seu desenvolvimento podem fazer diferença na distinção entre o estudante com ou sem deficiência.

Para o estudioso, “todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...]. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 1997a, p. 1, tradução nossa)²¹. A partir desta perspectiva, as possibilidades de desenvolvimento do sujeito são bem diferentes das atuais, em que, por vezes, não há um olhar lançado às potencialidades, mas para as dificuldades. Porém, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, mas um processo em que o ensino e a aprendizagem devem ser organizados,

¹⁹ “En defectología se comenzó antes a calcular y a medir que, a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente” (VYGOTSKI, 1997a, p. 11).

²⁰ “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrolladode outro modo” (VIGOTSKI, 1997a, p.12).

²¹ “Todos los niños pueden aprender y desarrollarse [...]. Las deficiencias más graves se pueden compensar con una enseñanza adecuada, ya que un aprendizaje debidamente organizado redundo en el desarrollo mental” (VIGOTSKI, 1997a, p. 1)

planejados, para que as funções psíquicas sejam desenvolvidas. Neste aspecto, o autor compreende que “desde o ponto de vista fisiológico, enquanto aos princípios, não existe diferença alguma entre a educação de uma criança deficiente e a educação de uma criança normal” (VYGOTSKI, 1997a, p.198, tradução nossa).²² A Teoria Histórico-Cultural postula que:

[...] as crianças com deficiência possuem um desenvolvimento diferente das crianças com desenvolvimento típico, mas não seriam menos desenvolvidas que estas. Nas crianças com deficiência o desenvolvimento biológico e o cultural não acontecem ao mesmo tempo como com as demais crianças, eles divergem em maior ou menor grau, dessa forma, alguns signos e ferramentas são internalizados mais tardiamente por essas crianças (VYGOTSKI, 1995, p. 1, tradução nossa).²³

A partir da afirmação anterior, há a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem deve partir daquilo que o estudante já sabe, de suas potencialidades, não se focando nas dificuldades apresentadas, mas na valorização de todo o conhecimento já adquirido por ele, por meio da mediação do professor, do trabalho em grupo e com alunos mais experientes. Com isso, o acesso da criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquicos não estará fadado apenas ao plano biológico ou a sua participação na cultura, mas a todas as oportunidades que são ofertadas a ela para interagir com os seus pares e a interação com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, tendo enraizamento na cultura socialmente produzida.

É importante destacar, dessa perspectiva, a relevância de estudantes com deficiência terem um laudo médico, elaborado por um especialista, e uma avaliação pedagógica, realizada pelo pedagogo e o corpo docente, para, a partir dessas avaliações, o professor especialista ter um norte e conhecer os aspectos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, pois, com isso, poderão ser criadas intervenções pedagógicas mais eficientes. É importante sempre destacar que essa avaliação não deve ser para tabular ou apontar falhas do

²² “Desde el punto de vista fisiológico, encuanto a los principios, no existe diferencia alguna entre la educación de um niño deficiente y la educación de um niño normal” (VYGOTSKI, 1997a, p.198).

²³ “Que los niños con discapacidad tienen un desarrollo diferente al de los niños con desarrollo típico, pero no estarían menos desarrollados que estos. En los niños con discapacidad, el desarrollo biológico y cultural no se da al mismo tiempo que en el resto de niños, divergen en mayor a menor medida, por lo que algunos signos y herramientas son internalizados posteriormente por estos niños” (VYGOTSKI, 1995, p. 1).

aluno; neste sentido, Vigotski (1995) postula que esses testes eram para quantificar e não enxergavam as qualidades e potencialidades do aluno e também acredita que a inteligência se constrói nas interações sociais, mesmo que em ritmos diferentes.

As relações sociais é um fator importante a ser considerado nos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento das crianças, ou seja, as funções psicológicas superiores devem se desenvolver na interação entre duas ou mais pessoas (TONINI; COSTAS, 2008). Para Vigotski (1997a), esse tópico é de suma importância, pois a partir da interação com seus pares, pais, professores ou alguém com um conhecimento mais aprofundado, o aluno vai internalizar os conhecimentos socialmente elaborados. Cada criança possui um nível de desenvolvimento, portanto as trocas existentes em um grupo representam ganho para os processos de desenvolvimento.

Outra tese importante para o desenvolvimento das funções superiores é que ela se realiza por meio de uma necessidade, ou seja, “se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará”²⁴ (VYGOTSKI, 1997a, p. 183, tradução nossa).

Para Vigotski (1997a), a defectologia tradicional estava impregnada pela ideia de homogeneidade e unidade do processo de desenvolvimento infantil, não valorizando as singularidades do que ele dividiu em sintomas primários da deficiência – que compreende os aspectos relativos à deficiência em si mesma, biológicos (gerando o sentimento de *inferioridade*) e sintomas secundários (relacionados ao papel da cultura). Segundo Vigotski (1997a, p. 222), “os sintomas primários que nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, se encontram tão intimamente ligados a este núcleo que não se consegue vencê-los enquanto não seja eliminado o próprio defeito”²⁵. Portanto, se o trabalho pedagógico focar somente nas deficiências desse alunado, o fracasso será certo. De acordo com o autor, “na enorme maioria dos casos, a eliminação do defeito é algo praticamente impossível, resultando naturalmente que a luta contra os sintomas primários também está condenada de antemão a esterilidade e ao fracasso”²⁶ (VIGOTSKI, 1997a, p. 222,

24 Original: “Si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará” (VYGOTSKI, 1997a, p. 183).

25 Original: “los síntomas primarios que surgen directamente del propio núcleo del defecto están tan estrechamente ligados a este núcleo que no pueden superarse hasta que se elimine el defecto en sí” (VIGOTSKI, 1997a, p. 222).

26 Original: “Y como en la gran mayoría de los casos, la eliminación del defecto es algo prácticamente imposible, resulta natural que también lucha contra los síntomas primarios esté condenada de antemano a la esterilidad y el fracaso” (VIGOTSKI, 1997a, p. 222).

tradução nossa). Desta forma, se os professores direcionarem a aprendizagem, focando nos sintomas primários, ou seja, nas limitações do aluno, sem valorizar suas potencialidades, o resultado do processo de ensino e aprendizagem não atingirá o seu objetivo. Deste modo, não adianta somente o estudante, em condições de diferenciação, sentir-se bem e vencer os próprios limites pessoais, sem que sejam identificados e enfrentados os limites sócio-históricos que impedem ou atrasam o seu desenvolvimento. Isso ocorre pelo isolamento social, pela exclusão dos ambientes sociais e quando a ação pedagógica é tardia ou incorreta (TONINI e COSTAS, 2008).

Para Vigotski (1997a), a limitação de desenvolvimento notada nos sujeitos com deficiências tem intrínseca relação com o isolamento ao qual são submetidos, pelo fato de este sujeito não participar de ambientes que carreguem constructos simbólicos e culturais humanos, sofrendo uma educação insuficiente, uma negligência pedagógica ou tendo pouco contato com outras crianças da sua idade, o que poderá acarretar em um desenvolvimento social inacabado. Daí a importância que o autor dá aos sintomas secundários, pois as crianças privadas desses ambientes terão seu desenvolvimento atrasado, não somente pelo fator biológico, mas suas limitações de desenvolvimento têm intrínseca relação com o isolamento ao qual são submetidas. O autor também faz críticas à escola especial que na sua época, isolava o sujeito, fazendo uma ruptura sistemática de contato com o ambiente normal, adaptando-se tudo ao defeito, ou seja, um ambiente com nada em comum com o “mundo normal”, no qual esses sujeitos deveriam viver.

Portanto, diante do explanado nessa seção, devemos lutar por uma escola que não tenha como meta se adaptar às deficiências, mas superá-las, na busca por inserir a pessoa com deficiência, principalmente, no campo social e cultural.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Especial, no Brasil, passou por diversos momentos históricos e, aqui, pretende-se resgatar os diferentes períodos vividos na história para tentar compreender as práticas e concepções pedagógicas que influenciaram e são

aplicadas no cotidiano escolar, bem como quais foram as conquistas alcançadas para a crianças com deficiência.

Para iniciar a discussão sobre a problemática, é importante destacar que os termos “saúde”, “doença”, “normalidade”, “anormalidade”, “eficiência”, “deficiência”, entre outros, são construções histórico-sociais que parecem ter sido associados às pessoas com deficiência com o passar do tempo (MACIEL; SANTOS, 2008).

Ao investigar tal percurso histórico, deparamo-nos, segundo Zavareze (2009), com quatro momentos históricos distintos, cada um com suas peculiaridades e características. Para chegarmos ao contexto atual da Educação Especial, precisamos retomar tais períodos.

O primeiro momento corresponde à era cristã, quando as pessoas com deficiência eram excluídas e negligenciadas, postas de lado das atividades; eram vistas como seres inúteis. Não sabendo como lidar com esses “corpos” deficientes, a sociedade dita “normal”, decidiu eliminá-los do convívio social e familiar. Ainda no período feudal, o catolicismo considerava esses indivíduos como representações do diabo e, portanto, pessoas com deficiência eram queimadas na fogueira da inquisição (ZAVAREZE, 2009), ou seja, havia perseguição às pessoas com deficiência em razão das condições atípicas; nesse momento da história, o trabalho foi associado a castigo e a sofrimento. Vieira (2010, p. 351) relata que o trabalho foi visto como um “castigo merecido, indiscutível, aplicado pela Divindade, e que acompanharia o Homem durante toda a sua existência”. O referido autor esclarece que essa visão foi transformada pelos homens numa dupla punição, quando manipularam a visão cristã de castigo e punição a todos os membros daquele período em razão da exclusão e da exploração social, com a intenção de diminuir o ser humano. Assim, observa-se um período marcado pela negligência com as pessoas, a exclusão e o castigo de diversos membros da sociedade daquele momento histórico.

Na Idade Média (séculos V ao XV), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que a pessoa com deficiência estava inserida, o que também era uma forma de exclusão. Zavareze (2009) complementa, ainda, que, até meados do século XV, as crianças que nasciam deformadas eram abandonadas e, na Roma Antiga, muitas eram jogadas nos esgotos. No entanto, na Idade Média, acrescenta o autor (2009), era comum pessoas com deficiência abrigar-se em igrejas, espaço em que essas

peças eram consideradas seres diabólicos que deveriam ser purificados, o que indica uma visão deturpada dessa deficiência naquele período, que ainda implica em marcas no processo de inclusão desse alunado. Ainda nesse período, a Igreja exercia forte papel no sistema feudal, como a instituição mais poderosa que as demais. Também era a proprietária de quase todas as terras, sendo esta a principal fonte de renda da época. Todas as pessoas doavam terras para a Igreja, por diferentes motivos, seja pela salvação ou por motivos de guerra. Com exceção dessas doações, a igreja ainda aumentou sua renda, por meio do dízimo. Para Huberman (2014),

[...] o clero e a nobreza constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que delas provinha. A igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, ajuda militar. Em troca, exigiam pagamento das classes trabalhadoras, sob a forma de cultivo das terras (HUBERMAN, 2014, p.14),

Diante desse quadro, a expectativa de vida da população era baixíssima, em razão das más condições em que viviam, da falta de higiene e de saneamento básico desencadearam grandes ondas de epidemia, sendo a peste negra umas das mais conhecidas, dizimando muitas vidas pela Europa: “Não havia um governo forte na Idade Média capaz de se encarregar de tudo. A organização, no todo, baseava-se num sistema de deveres e obrigações do princípio ao fim” (HUBERMAN, 2014, p. 8).

Quanto ao segundo momento da história da Educação Especial, Zavareze (2009) remete ao século XVIII, na Alemanha e na França, e mais para o fim do século XVIII e início do XIX, no Brasil, aos manicômios, asilos, orfanatos e prisões, os quais surgem como depósitos de pessoas com deficiência, que até então eram excluídas da sociedade do próprio convívio familiar. Como eram muito segregadas, não existiam interesse por parte da sociedade em oferecer a elas tratamento, ajuda ou outros meios para incluí-las, o que tornava a inserção das mesmas em sociedade precária e excludente.

Surge, também, nesse período, a visão organicista, que acreditava que a deficiência mental era hereditária, com indícios de degenerescência da espécie, o que justificaria a segregação como forma de se combater a espécie. De acordo com Mendes (1995) e Dechichi (2001), citados por Miranda (2008, p. 31): “Nesta mesma ocasião, em nosso país, não existia nenhum interesse pela educação de pessoas

com deficiência, consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, na era da negligência”. Mendes (1995), por sua vez, explica que, durante esse tempo, a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais. Depois, entramos em uma terceira fase, segundo Zavareze (2009), que atravessa os séculos XIX e XX; assim, deve-se entender todo o movimento histórico que define a Educação Especial como parte de um sistema de ensino “em meio às mesmas contradições existentes no contexto geral de educação, decorrentes de suas formas de participação na sociedade capitalista, constituída na dimensão da práxis e do trabalho social” (BRASIL,1994a,p.26). Neste momento da história, começam a ser criadas as escolas especiais, na busca por um atendimento diferenciado para esses sujeitos e pela diminuição de gastos governamentais com manicômios e asilos, lembrando que estamos numa sociedade capitalista. Neste período, busca-se evitar, de certo modo, a segregação que existia até aquele momento, de maneira que a pessoa com deficiência recebeu um “status” humano, de possuidor de uma alma e “a custódia e o cuidado destas crianças ou até mesmo adultos com deficiência passam a ser assumidos pela família e pela igreja” (NOGUEIRA, 2008, p. 4).

Na quarta e última fase do período histórico da Educação Especial, que chega ao século XXI, segundo Zavareze (2009), as pessoas com deficiência começam a ser inseridas socialmente nas instituições escolares regulares, quando se populariza o conceito de “inclusão”, referente às pessoas com Deficiências Intelectuais e a inserção destas no ambiente escolar. Então, de acordo com Zavareze (2009), passa a surgir, neste sentido, a preocupação com o desenvolvimento psicossocial, nos aspectos da inclusão escolar e com a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Neste sentido, Miranda (2008), ao citar Jannuzzi (1992); Bueno (1993) e Mazzotta (1996) apud Miranda registra:

A história da Educação Especial no Brasil, portanto, tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA,1996 apud MIRANDA, 2008, p. 31).

A criação desses dois institutos no Brasil foi um marco para a população com deficiência, pois inicia um debate sobre as necessidades desses indivíduos. Porém, os atendimentos educacionais ainda se mostravam ineficazes às pessoas com deficiência, especialmente pelo número irrisório dos que eram atendidos nesses institutos.

Sendo assim, a Educação Especial, em seu início, partiu de ações isoladas, focando inicialmente nas deficiências visuais e auditivas e, em alguns casos, nas deficiências físicas, ficando a deficiência mental, hoje, tratada como deficiência intelectual um pouco esquecida. De acordo com Jannuzzi (1992), o atendimento inicial dirigido a pessoa com deficiência

era realizado, no Brasil, por meio de duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica.

A primeira vertente tinha preocupação eugênica e higienizadora da comunidade, resultando na segregação, por meio da criação de escolas em hospitais: “A criação de serviços de higiene e saúde pública, em alguns estados, deu início à inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos anormais de inteligência” (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA, 2008, p. 31).

De acordo com as pesquisas de Miranda (2008), a vertente psicopedagógica procurava uma conceituação para a anormalidade e tentava encontrar uma maneira de instruí-los, defendendo a educação daqueles considerados anormais:

A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente, por um lado, usavam recursos pedagógicos alternativos e por outro desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência que eram utilizadas para a identificação dos diferentes níveis intelectuais das crianças ou jovens. Esta última prevaleceu sobre a primeira e a tendência diagnóstica, além disso, teve como resultado a implementação de medidas segregadoras, pois deram origem às classes especiais para deficientes mentais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA, 2008, p. 31).

A partir dessas constatações, Miranda (2008) menciona que, nas décadas de 1920 e 1930, a escola primária começa a se popularizar, graças aos altos números de analfabetismo. Também, na década de 30, segundo Rogalski (2010), a sociedade civil começa a se organizar:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004 p.34 apud ROGALSKI, 2010, p.4).

O governo ainda não assume a Educação Especial, mas passa a contribuir financeiramente com as instituições filantrópicas e com alguns institutos. Nesse período, também, houve grande expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995). Nessa época, de acordo com Mendes (1995), a vertente psicopedagógica, no Brasil, foi influenciada pelas reformas na educação, com o ideário dos movimentos conhecidos como Escola-Nova, que defendia uma escola totalmente diferente das escolas tradicionais, que não se adequavam às transformações sociais da época. Em decorrência disso, um grupo de educadores, defensores da Pedagogia da Escola-Nova, criou o documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado em 1932 cujos pressupostos defendiam uma pedagogia política e social, visando à liberdade, à criatividade, à psicologia infantil; defendiam também a pedagogia e o trabalho sempre presente nas escolas, uma escola limpa, organizada e com laboratórios bem equipados.

Essa nova corrente, segundo Mendes (1995), criticava os modelos pedagógicos tradicionais, acusando-os de fragmentados, e propunha a reconstrução do sistema educacional brasileiro, que deveria oferecer as mesmas condições e oportunidades a toda parcela da população. Em torno desse debate sobre a democratização do ensino, as classes populares começaram a ver a educação como um meio de ascensão social.

Miranda (2008), ao citar Jannuzi (1992) e Dechichi (2001), explica que, neste período, Decroly e Montessori, os maiores representantes deste movimento no Brasil:

Antes de atuarem com crianças ditas normais, já haviam desenvolvido um excelente trabalho educacional junto aos deficientes mentais, o que influenciou a produção científica e também a atuação profissional desses dois educadores (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

Neste período da educação, o movimento da Escola-Nova permitiu a entrada da Psicologia na educação e o uso de testes de inteligência para diagnosticar, os deficientes mentais (JANNUZZI, 1992; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA, 2008, p. 32).

No referido período, incentivados pelos ideais da Escola Nova, o Brasil passa por várias reformas educacionais; muitos professores e pedagogos vieram para o Brasil “oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso país” (MIRANDA, 2008, p.4). Assim, em 1929, de acordo com Miranda (2008), chega em nosso país a psicóloga russa, Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, a psicóloga funda a Sociedade Pestalozzi, para atendimentos a esses alunos e contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995). A corrente adotada pela psicóloga valorizava muito a organização do trabalho, a metodologia usada pelo professor e a psicologia infantil, porém ficaram relegados a segundo plano o conteúdo e o conhecimento científico. Ao analisar o trabalho de Antipoff, pode perceber-se:

Se de um lado ajudou a firmar a ‘situação’, segregando o excepcional, tornando mais produtivo ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a ‘turbulência’, a ‘amoralidade’, os de ‘difícil aprendizagem’, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos (JANNUZZI, 1992, p. 92).

Assim, as crianças com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, com hiperatividade, problemas emocionais ou outras deficiências puderam ter a chance de frequentar a escola. Os alunos considerados “anormais”, por sua vez, para os preceitos da época não frequentavam as mesmas classes; para muitos, os referidos alunos atrapalhavam o rendimento daqueles considerados alunos “normais”. Ainda hoje, escutamos este tipo de discurso de alguns profissionais da educação, o que demonstra a necessidade de mais estudos e políticas públicas de formação dos profissionais da educação. Helena Antipoff também teve um papel importante na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais, em 1954. Para Januzzi (1992), mesmo observando todas essas transformações que ocorriam na área da Educação Especial, ainda foi lento o processo de democratização deste tipo de ensino.

Dechichi (2001) faz uma análise de toda a trajetória e ideário da Escola Nova no Brasil e aponta que, mesmo o movimento defendendo o fim das desigualdades sociais no país, o mesmo ajudou na segregação destes alunos, visto que, ao defender o estudo das diferenças individuais e propor um ensino adequado e especializado para estes alunos, defendendo técnicas para cada diagnóstico, os seguidores da Escola-Nova criaram a necessidade de se identificar e de rotular quais eram as dificuldades desses alunos, mas, quando estas eram identificadas, eles eram segregados em classes ou escolas especiais. Assim, ao se analisar todo esse percurso histórico da Educação Especial, observa-se que, em cada momento da história, a Deficiência Intelectual foi vista de acordo com os preceitos da época. Ainda hoje, muitos alunos indisciplinados, com aprendizagem um pouco mais lenta, ou cujo perfil não se enquadre na sociedade atual, dentro dos padrões considerados “normais”, recebem algum tipo de rótulo que os classificam e, muitas vezes, excluem-nos.

Jannuzzi (1992) registra ainda que a defesa dos alunos da Educação Especial visou à economia dos cofres públicos para acabar com os gastos dos manicômios e asilos mantidos pelo governo. Enquanto que em outros países havia um crescente número de escolas especiais, classes especiais nas escolas públicas; no Brasil, havia a despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001). Nosso país passou por várias mudanças na área educacional nas décadas de 1930 e 1940, mas a Educação Especial ainda não era preocupação dessas reformas. Observa-se, durante este trajeto, a evolução no número de classes e escolas especiais, no Ensino Regular, entre os anos de 1950 e 1959 (MIRANDA, 2008).

Já, no ano de 1967, a Sociedade Pestalozzi contava com várias instituições, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais somava 16 instituições, no ano de 1962, período em que também foi criada a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) (MENDES, 1995). Nesta época, observa-se um número crescente na criação de instituições privadas, filantrópicas e sem fins lucrativos, isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com os alunos da Educação Especial. Ainda hoje, essas instituições privadas, filantrópicas e sem fins lucrativos se mostram presentes e têm papel social muito importante em nossa sociedade:

[...] o paradigma da institucionalização permaneceu como modelo de atendimento até meados da década de 1950, quando eclodiram inúmeros movimentos sociais no mundo ocidental, decorrentes do clima de insatisfação social, gerados após o término da segunda Guerra Mundial (PARANÁ, 2006, p. 21).

Nesse momento, começa a surgir muita insatisfação por causa das atrocidades cometidas na guerra, eclodindo diversos movimentos sociais, que levantam a bandeira da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento cuja essência rege o “direito a ter direitos” e que passou a ser o norte das políticas públicas de diversos países:

[...] o intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, que caracterizou a década de 60, associado a críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência, determinou novos rumos às relações das sociedades com esses segmentos populacionais (BRASIL, 2004, p. 11).

Desse modo, o governo Federal passou a assumir oficialmente o atendimento educacional aos alunos que apresentavam alguma deficiência, a partir de 1957, quando, publicamente veiculou campanhas voltadas para estes alunos (MENDES, 1995). Nesse período da Educação Especial, começam a ocorrer mudanças na concepção das pessoas com deficiência, que passam a ser vistas como cidadãos, com direitos e deveres de participação social, embora persistissem a ótica assistencial e caritativa e o viés da medicalização em sua educação (FERNANDES, 2006). Mesmo com esse viés, a década de 1960, segundo Jannuzzi (1992), é marcada pela expansão da Educação Especial no país; em 1969, já existiam no país mais de 800 estabelecimentos de Ensino Especial. Na década de 1970, nos países mais desenvolvidos, já havia um debate sobre a integração dos alunos com alguma deficiência na sociedade. No Brasil, no ano de 1971, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) que menciona a Educação Especial em apenas um artigo:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p.13).

Com base em apenas um artigo, não foi possível contemplar todas as deficiências. Somente em 1973, inicia-se a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p. 55). Observa-se, no cenário mundial, que, a partir dos anos de 1980, teve impulso a prática da integração social; a qual, no Brasil, foi marcada por muitas lutas sociais em prol dos marginalizados e o ano de 1981 ficou marcado também como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (MIRANDA, 2008, p. 36). Essas lutas sociais foram refletindo no amparo das leis, pois, no ano de 1988, o Artigo 208 garante o acesso e o direito à educação de todos e no Parágrafo 3º menciona: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASI, 1988), já demonstrando a preocupação com os alunos da Educação Especial, mesmo esta não sendo efetivada naquele momento, mas com muitas lutas e mudanças em todo o percurso desse atendimento educacional. Para Bueno (1994), ainda era pequeno o acesso à educação por parte da população com Deficiência Intelectual, servindo mais naquele momento para a parte marginalizada da sociedade, que propriamente para este público específico.

No ano de 1986, o CENESP passa a ser a Secretaria de Educação Especial (SESP) e, em 1990, o Ministério da Educação foi reestruturado, e a SESP foi extinta. Deste modo, as funções da Educação Especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional da Educação Básica (SENEB). Em 1992, houve nova reestruturação, voltando a ser criada novamente a Secretaria de Educação Especial (SEESPE), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Para Nunes e Ferreira (1994), essas constantes mudanças e alterações nos órgãos federais da Educação Especial mostram a desvalorização da área e também o desencontro entre os órgãos federais.

No ano de 1994, como mais uma garantia da obrigação do país na luta pela Educação Especial, é criada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, na qual se nota alguns avanços para a área. Esta lei será melhor tratada no tópico seguinte, abordando especificamente a legislação da Educação Especial. Durante toda a trajetória da Educação Especial, nota-se a luta da sociedade civil pelo reconhecimento desse público, pela garantia de acesso e

permanência na educação desses alunos. Ao se refletir sobre toda essa jornada, muito já evolui em termos jurídicos, porém observa-se ainda por parte dos governantes a falta de investimentos nos professores, nas instalações e em políticas públicas que garantam uma educação cujas leis existentes possam ser efetivadas, garantindo a democratização da Educação Especial.

3.3 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (BRASIL, 1996), sendo um dever do Estado e da família promovê-la. Como vem citado, o Artigo 3, Inciso IV, da Constituição Federal de 1988 estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define-se, ainda, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O Artigo 206, Inciso I, da Constituição Federal (1988), estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988) Goffredo (1999, p. 28) destaca que o nosso atual texto constitucional (1988) consagra, no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, termo referido anteriormente. Concordamos plenamente com o referido artigo, ao expor que a educação é um direito de todos, porém observamos que, em nossa realidade, os estudantes da Educação Especial e os demais estudantes, de um modo geral, ainda não têm todos os seus direitos contemplados.

Portanto, a Educação Especial vem traçando um percurso lento de políticas públicas para a inclusão. Neste sentido, faremos um apanhado com as principais leis que amparam esse alunado, numa ordem cronológica. Em 1989, temos a Lei nº 7.853/89 que:

Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso

ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa (BRASIL, 1988, p.1).

Já observamos que foi preciso criar uma lei para garantir os direitos citados na Constituição (BRASIL,1988) e que o não cumprimento pode levar à prisão, mais multa, mostrando, assim, que esses direitos ainda não estão garantidos.

No ano de 1990, tivemos a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90, com o Artigo 55 que reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL,1990, p. 44), ou seja, os pais ou responsáveis não têm a obrigação somente de matricular o menor, mas também o dever de o acompanhar na frequência e no aproveitamento escolar, sob pena de abandono intelectual, com o risco da aplicação da medida disposta no Art. 129, V, do Estatuto.

Ainda, em 1990, é formulada a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL,1994a), em Jomtien, Tailândia, em 5 a 9 de março; assim, documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Participaram das discussões, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs), com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição para o advento de uma sociedade mais justa (MENEZES; SANTOS, 2001).

Já, em 1994, é instituída a Declaração de Salamanca, que dispõe sobre princípios, políticas e práticas, na área das necessidades educacionais especiais:

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 (BRASIL, 1994a, p.2).

No mesmo ano, em 1994, e anterior à Declaração de Salamanca, é elaborada a Política Nacional de Educação Especial, que, em movimento contrário ao da inclusão, demarca o retrocesso das políticas públicas, ao orientar o processo de

integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b p. 19). O documento reafirma os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, e a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais.

Em 1996, temos um marco na educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/96, que registra, no capítulo V, no Artigo 58, que a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos portadores de necessidades especiais, e o Parágrafo 1º cita que, quando necessário, haverá serviço de apoio especializado, para atender às peculiaridades dos alunos da Educação Especial; ainda apresenta, no 2º Parágrafo, que este atendimento deverá ocorrer em “classes, escolas ou serviços especializados”, observando-se sempre as condições específicas dos alunos que não puderem ser atendidos nas classes comuns do Ensino Regular. Já, no 3º Parágrafo, a Lei apresenta a oferta da Educação Especial como dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil. O Artigo 59 assim registra as especificidades desse atendimento:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 25-26).

No referido artigo, mencionam-se as especificidades que podem ser feitas e alteradas, desde o currículo, métodos, técnicas, recursos, terminalidade que

asseguram os educandos da Educação Especial. E conclui, no Artigo 60, que os órgãos normativos dos sistemas de ensino irão estabelecer “critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público” (BRASIL, 1996, p. 25-26) e que o Poder público adotará, como alternativa preferencial, o atendimento dos alunos da Educação Especial na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio a outras instituições. Observa, porém, que, mesmo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96, ainda faltam investimentos na Educação Especial; as leis já existem, mas precisam ser efetivadas pelo poder público, e a sociedade civil necessita se unir para cobrar efetividade dessas leis, que já existem, porém ainda precisam ser efetivadas num contexto geral e não somente na parcialidade.

Com a promulgação da LDB 9394/96 e atendências na política mundial pressionando para a modernização do país, os discursos acirraram-se em torno das questões voltadas à universalização do ensino, dentre as quais, a agora denominada “Educação Inclusiva”:

Apesar dos enormes avanços no que diz respeito às Leis quando se discute a educação inclusiva, de fato, os avanços obtidos no que se refere a inclusão destes alunos estão aquém das necessidades, se observada a demanda potencial desta área da educação (MENDES, 2010, p. 9).

Em 1999, é implementado o Decreto nº. 3.298, que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular, em que os alunos poderiam frequentar todas as modalidades de ensino.

Já, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos no ensino regular, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (Art. 2º), o que contempla, portanto, o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a

possibilidade de substituir o ensino regular, não se potencializa a educação inclusiva, prevista no seu Artigo 2º. Segundo o Parecer CNE/CEB n. 17/2001:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

Ainda, retomando o disposto no Artigo 5º, da Resolução CNE/CEB 2/2001, que define quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, o Parecer CNE/CEB 17/2001 contém uma reflexão acerca da população tradicionalmente atendida pela Educação Especial:

Alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001, p. 19).

Também, em 2000, O Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca: "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2001, p.1). Ainda, rege como metas a serem alcançadas:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto, com as demais pessoas nas escolas "regulares" (BRASIL, 2001, p. 1, grifos no original).

O parecer CNE/CP nº9/2001 registra que as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em nível superior normatiza que a Educação Básica deve ser inclusiva, para atender à política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso estabelece que a formação dos professores, em diferentes níveis, deve incluir os conhecimentos relativos à Educação Especial.

Também o Parecer CNE/CEB nº 17 tem importância pela abrangência que traz, indo além da Educação Básica, este parecer tem alguns documentos que formam o seu substrato documental sobre a Educação Especial, dentre os principais podemos citar:

1- Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus. Outros estudos: 'Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional'; 'Formação de Professores para a Educação Inclusiva'; 'Recomendações aos Sistemas de Ensino'; e 'Referenciais para a Educação especial' (BRASIL, 2001, p.1).

No item 4, estipula-se que a inclusão não deve se restringir apenas à presença física desses alunos, mas também desenvolver todas as potencialidades deles, em todos os níveis da Educação Escolar: Educação Básica, que deve abranger desde a Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior. O parecer estabelece que haja interação com as demais modalidades da educação escolar, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Indígena (BRASIL, 2001). Porém, não deixa claro como será essa interação e nem como os alunos irão atingir todas as suas potencialidades, indicando que a política de inclusão dos alunos, junto aos demais, deve ser para romper paradigmas e concepções, atribuindo, deste modo, tais atitudes e desafios ao professor.

Em 2002, é promulgada a lei nº 10.436, que trata da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo esta modalidade como meio de comunicação e expressão. A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626, de 2005 que reconhece o direito de acesso às escolas e/ou classes bilíngues pelo aluno surdo que passa a ter a LIBRAS utilizada como meio de comunicação, de ensino e aprendizagem. Deste modo, a Língua Portuguesa é utilizada como segunda língua, não sendo o principal meio de comunicação utilizado pelo aluno surdo. (BRASIL, 2005).

Em 2003, é estabelecida a Portaria nº 3.284, que regulamenta os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Em 2004, é lançado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Ministério da Educação, que concede bolsas de estudo integral, nas instituições

privadas, em nível superior, aos cursos de graduação e sequenciais a estudantes com deficiência.

Em 2007, temos um importante passo para a Educação Especial, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que recomenda a “acessibilidade arquitetônica” dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também o Decreto nº 6.094, que implementa o Plano de Metas com o compromisso Todos pela Educação, estabelece a garantia, o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do Ensino Regular, fortalecendo-se a inclusão educacional nas escolas públicas. No documento do MEC, “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007).

No ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) lança o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), cujo objetivo consistia em fundamentar a política nacional educacional e ressaltar o caráter de processo de inclusão educacional, estabelecendo diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovessem a inclusão escolar. Uma das medidas desse documento foi reformular o papel da Educação Especial, que passou a ser o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ainda hoje, observa-se a necessidade de políticas públicas que busquem uma inclusão que seja efetiva, não somente em documentos legais, mas que promova a independência e o exercício da cidadania destes alunos e de todos os outros.

Em 2009, o Decreto Executivo nº 6.949 (BRASIL, 2009) promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e respectivo protocolo facultativo. A Resolução MEC CNE/CEB nº4 institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. Afirma também que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, visando dar suporte ao sistema educacional, prevendo e provendo o atendimento educacional especializado, como estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Artigo 8º, Inciso V (BRASIL, 2001, p. 02): “Serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado na Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

Tal resolução legaliza as Salas de Recursos Multifuncionais como modalidade de ensino para os alunos com necessidades especiais. Em 2011, é instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano viver sem limite), com quatro eixos: educação; inclusão social; acessibilidade; e atenção à saúde. O eixo educacional prevê:

- a) implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE;
- b) programa escola acessível que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e para a compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva;
- c) programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível;
- d) programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país;
- e) programa de acessibilidade no Ensino Superior (Incluir);

Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras);

- f) benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (*BPC*) na escola. Em 2014, pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece as bases políticas educacionais brasileiras para os próximos dez anos. Foram estabelecidas 20 metas que revelam os desafios para as políticas públicas no Brasil. Dentre as metas que valorizam a diversidade e a redução da desigualdade, está a Meta 4 que estabelece:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 1).

Pela Meta 4, foram observados os interesses diferentes na implementação desta Lei, pois, no processo de criação e implementação da mesma, havia um grupo favorável à inclusão total e outro grupo que defendia a coexistência entre as escolas inclusivas e especiais, bem como a defesa de um sistema exclusivamente público *versus* manutenção de convênio mantidos pela manutenção da Sociedade Civil. Assim, vê-se a necessidade de mais estudos a respeito desses modelos de inclusão para que o aluno possa ter garantidos o acesso e a permanência na escola e ser visto como cidadão de direitos.

Em 2015, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), no Capítulo IV, discorre sobre o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, os quais deve ser inclusivos e de qualidade em todos os níveis de ensino.

Em 2016, a Lei nº 13.409 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnico de nível médio e superior, das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiências serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contemplam estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Citamos também os organismos e agências de mecanismos internacionais que têm contribuído para fortalecer a Educação Especial, pois propõem valores e diretrizes que fundamentam nossas leis e decretos. Como a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (2006), Relatório da situação mundial da infância, realizado pela UNICEF (2013) e Objetivos de Desenvolvimento sustentável (2015).

Todos esses momentos foram de suma importância para a Educação Especial, pois trouxeram visibilidade para uma educação que ainda precisa ser debatida, esclarecida e estudada por toda a comunidade, pois a Educação Especial tem o objetivo de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, assim como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os educandos.

3.4 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO ESTADO DO PARANÁ

De acordo com a LDB n. 9.394/96 e sua regulamentação pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Resolução n. 02/01), a Educação Especial é conceituada e praticada como modalidade educacional, cujo fim é oferecer recursos e serviços educacionais especializados aos alunos que apresentam necessidades educacionais, em todo o ensino regular. Ao se basear nessa lei e na sua regulamentação, o Estado do Paraná criou as próprias diretrizes: as “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos” e, por meio dessas diretrizes e da Instrução 09/2018 SUED/SEED, norteia todo o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado do Paraná. A instrução 09/2018b promulga:

Critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino (PARANÁ, 2018b, p. 1).

Essa instrução fundamenta-se na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); o Decreto Federal Nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências; a Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica; a Resolução nº 02/2001-CNE/CEB institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Deliberação nº 02/2016-CEE/PR estabelece normas para a Educação Especial, na Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que estabelece diretrizes gerais da Educação Especial. Cabe ainda destacar que os casos que implicam em transtornos funcionais específicos, não caracterizam público-alvo da Educação Especial. Assim, a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses

alunos. Porém, no Estado do Paraná, por entender que esse grupo de alunos necessita de complemento à escolarização da classe comum para o desenvolvimento de sua aprendizagem, a SUED/DEEIN oferta apoio especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, atendimento normatizado pela Instrução 16/11– SEED/SUED – PR.

Todas essas leis, decretos, resoluções, deliberações vêm respaldar, assegurar e orientar o funcionamento das Salas de Recursos (Multifuncional Tipo I), no Estado do Paraná, sobre o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Segundo a instrução 09/2018b, fica estabelecido que a Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço organizado com material didático, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Deliberação nº 02/2016 – CEE/PR).

A Sala de Recursos Multifuncionais tem como objetivo ofertar atendimento a esse alunado, que apresenta alguma deficiência, sendo um espaço diferenciado, com materiais e recursos específicos, tecnológicos e de acessibilidade, para reforçar, suplementar, e complementar a escolarização desses estudantes. Segundo a Instrução nº 09/2018b, o atendimento será para esse grupo específico, desde que o aluno apresente diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e com problemas de aprendizagem que requeiram análise e planejamento de ações e de intervenções, que visem melhorar a escolarização.

A sala, de acordo com a Instrução nº09/2018b, deverá estar obrigatoriamente autorizada, por meio de atos regulatórios, assim como estar contemplada no regimento próprio da escola, no Projeto Político Pedagógico (PPP), vigentes nas normas de Ensino do Estado do Paraná. Sua oferta de atendimento também seguirá as normas do Estado, com 800 horas e 200 dias letivos, com autorização e funcionamento de 20 (vinte) horas semanais, por turno e para cada Sala de Recursos. O professor deverá ser um profissional especializado em Educação Especial e cuja jornada de trabalho deverá ser regida pelas Leis Complementares Estaduais n. 103, de 15/03/2004, n. 155, de 08/05/2013, n.º 174, de 03/07/2014, conforme disposto na Resolução de distribuição de aulas vigente.

O espaço físico da sala deverá ser com condição de salubridade, localização, iluminação e ventilação, de acordo com as Normas Técnicas (ABNT NBR 9050/2015), e deverá ter materiais específicos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos, tecnológicos e mobiliário adaptados às necessidades dos alunos.

A organização pedagógica e o atendimento específico acontecerão segundo os parâmetros estabelecidos pela SEED/DEE, por meio de orientação específica e da instrução nº 09/2018b. Caberá ao professor da Sala de Recursos, segundo as orientações vigentes, a correta identificação do diagnóstico no cadastro do aluno, elaborar, executar e avaliar o plano de Atendimento Educacional Especializado do educando, identificando as habilidades, as necessidades específicas, definição de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, qual o tipo de atendimento que esse aluno receberá, cronograma e carga horária de cada educando, acompanhar o seu desenvolvimento pedagógico e de acessibilidade na Sala de Recursos, na sala de aula do ensino regular e nas demais dependências da escola. Assim, observa-se o quanto o trabalho com a Sala de Recursos se tornou extremamente burocrático, pois, ao professor, são atribuídas diferentes funções e obrigações, o que impossibilita um trabalho eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ao passo que este deveria ser o foco do professor que atua na Sala de Recursos, acompanhar e fomentar o próprio desenvolvimento pedagógico, de maneira que este papel fica em segundo plano.

O professor também deverá produzir material específico, de acordo com potencialidades e dificuldades apresentadas, contemplando os objetivos propostos no currículo do ensino regular, de maneira a fazer a articulação com os outros professores do ensino regular e demais funcionários, visando ao desenvolvimento e à participação dos estudantes nas demais atividades escolares.

Além disso, cabe, ao professor da sala de recurso, orientar os demais professores, a família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo educando, de forma a promover a independência e a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Observa-se, aqui, novamente uma gama de atribuições ao professor do Atendimento Educacional Especializado, em que precisa produzir material de acordo com as necessidades de cada educando e ainda fazer a articulação com o professor do Ensino Regular. O documento apresenta que caberá ao professor, segundo a instrução 09/2018b: “Desenvolver atividades próprias do

AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes: ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores com vistas ao acesso ao currículo do ano de matrícula do estudante” (PARANÁ, 2018b, p.4).

A Sala de Recursos Multifuncional (Tipo I), por meio da Instrução nº 09/2018b e de todas as leis e resoluções que a sustentam, busca garantir a inclusão desses estudantes, com a perspectiva de um novo olhar e de valores como compreensão, solidariedade e crença no potencial humano, para que, assim, sejam superadas atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças e em que currículos que marginalizam as diferenças, deem espaço à construção de práticas curriculares calcadas no compromisso com a pluralidade das manifestações humanas.

3.5 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O termo deficiência intelectual tem gerado muitas dúvidas no cenário brasileiro. A literatura científica brasileira sempre teve dificuldade na identificação desses sujeitos para encaminhamentos aos serviços especializados (VELTRONE; MENDES, 2010); de acordo com as autoras (2001):

[...] apesar da ênfase no aspecto intelectual da condição, prevaleceram por muito tempo critérios organicistas, e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares era atribuído exclusivamente ao alunado e ao seu contexto social e cultural de origem (VELTRONE; MENDES, 2010, p. 361).

Portanto, na atualidade, o Brasil adotou a terminologia preconizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010) a qual preconiza a mudança do termo de retardo mental para deficiência intelectual. É importante destacar que o manual estatístico e diagnóstico de transtornos mentais DSM-5 (2014, p. 33) caracteriza a DI pelo déficit do funcionamento intelectual, tendo como respostas dificuldades nas funções relacionadas ao “[...] raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência [...]” e ainda apresenta:

De acordo com o DSM 5 a deficiência intelectual ou transtorno do desenvolvimento intelectual, é um transtorno no período de desenvolvimento, que inclui déficits funcionais, tanto nas áreas intelectuais quanto nas áreas adaptativas, nos domínios: conceitual, social e prático. Por domínio conceitual compreende-se as habilidades relacionadas à memória, linguagem, leitura, raciocínio lógico matemático, resolução de problemas, entre outros, já o domínio social envolve as características de empatia, comunicação interpessoal, julgamento social, amizades, etc., e por último o domínio prático que envolve os cenários da vida cotidiana, onde é averiguado os cuidados pessoais, responsabilidades escolares/profissionais, controle do dinheiro, autocontrole comportamental (ATAIDE; SOUZA, 2018, p. 143-144).

Porém, para a própria AAIDD (2010), o termo deficiência intelectual cobre a mesma população que era classificada com o diagnóstico de retardo mental, devendo se entender as duas definições como sinônimas. Tal fato também vem ao encontro da perspectiva da educação inclusiva, pois essa definição deve ser feita para garantir o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em concordância com a matrícula do ensino regular, conforme a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Hoje, de acordo com a Lei nº 9.394/96, a Educação Especial é conceituada como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolaridade, sendo aporte necessário para o acompanhamento pedagógico com intervenções especializadas por profissionais capacitados, para intervir juntamente com pessoas com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, cabendo à Educação Especial promover o ensino e a aprendizagem desses alunos, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um deles.

Muitas vezes, professores, familiares e outros estudiosos se prendem apenas à deficiência, deixando de proporcionar intervenções e mediações que possam gerar ou estimular outras potencialidades no aluno. Para Duarte (2000) e Barroco (2007), a singularidade da vida desses sujeitos não pode ser compreendida, apartada das relações sociais e da noção de totalidade, ou seja, as relações sociais em que estão inseridos precisam ser consideradas e reproduzidas por eles, para que consigam compreender o patamar que podem atingir ou não. Desta perspectiva, Vigotski (1997a, p. 372) discute que “cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade

das relações sociais”. Se voltarmos esse pensamento para a área da Educação Especial, podemos concluir que o desenvolvimento e as capacidades alcançadas necessitarão das relações sociais para que esses sujeitos se apropriem do conhecimento já elaborado e para a compreensão de que as funções psíquicas superiores são resultado da interação e mediação dos instrumentos e signos criados pelo homem. Os instrumentos e signos, num primeiro momento, irão atuar em um nível externo, mas, gradativamente, serão internalizados e passarão a produzir novas conexões no cérebro, e estes signos devem ser acessíveis aos alunos com deficiências para ajudá-los neste processo (VIGOTSKI, 1997a).

Também compartilha desse pensamento, Leontiev (1978, p. 255), ao afirmar que “tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida”, pois, para o autor, o sujeito, ao nascer, é colocado em contato com tudo que foi produzido por várias gerações, portanto são condicionados às funções mais elementares (instintos e reflexos) e, para que haja o desenvolvimento desse sujeito típico do homem, resultará de uma construção social, pois, ao nascer, o sujeito tem garantida sua passagem pela humanidade, mas torna-se humano através das relações com outros homens, por meio das relações sociais vivenciadas. Para a Educação Especial, isso é fator determinante, pois o sujeito com deficiência foi por muito tempo excluído e até exterminado da sociedade, impossibilitando-o de qualquer convívio ou relações sociais, causando graves prejuízos em suas relações e no seu desenvolvimento psíquico. De acordo com Vigotski e Luria (1988), nenhuma das qualidades psíquicas (pensamento lógico, pensamento verbal, imaginação criadora, regulação voluntária das ações etc.) surge apenas da maturação das capacidades orgânicas, mas as formações destas capacidades dependerão das condições de vida em sociedade, em coletividade, pela educação e por meio da mediação dos instrumentos e signos.

Portanto, o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue o mesmo desenvolvimento da pessoa sem deficiência, ou seja, depende das mediações e das apropriações entre o professor e a ela oferecida, das intervenções oportunizadas, numa relação dialética de apropriação e objetivação, oportunizando, assim, o desenvolvimento do psiquismo humano.

Desse modo, essa compensação, apropriação, conforme discute Vigotski (1997a), não ocorrerá de forma natural e espontânea, mas pelas estratégias culturais. Daí a importância da educação precoce para as crianças com deficiência,

para que possam estimular, desde cedo, seu desenvolvimento, pois a história demonstra o quanto a segregação e a exclusão desses sujeitos prejudicaram e afetaram o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas.

Para Vigotski e Luria (1988), todos os estímulos que desenvolvem a parte cognitiva e as funções psíquicas na criança ocorrerão a partir da mediação instrumental que, por meio da atividade simbólica, organiza operações práticas para proporcionar estímulos e planejar o próprio comportamento. Daí a importância de estímulos e mediações para esses estudantes, pois, pelas práticas pedagógicas proporcionadas e dos instrumentos e signos utilizados, o professor poderá ir além das experiências sensoriais (imediatas) e alcançar um nível mais complexo no percurso do desenvolvimento psíquico do aluno.

Desse modo, para os autores, todas as mediações ocorrerão pela linguagem ou fala, pois o desenvolvimento desse sujeito, com ou sem deficiência, decorrerá desde o nascimento, com o convívio com todas as pessoas que o rodeiam, que, de um modo ou de outro, têm oportunizado o acesso da criança aos objetos, à sua adaptação e aos meios sociais. Neste sentido, para que ocorra esse desenvolvimento, para que as crianças avancem de uma etapa à outra, será necessária a interiorização das relações sociais e do entendimento das mesmas, porque, a cada momento, será necessário que se criem motivos em meio a outras atividades proporcionadas, num movimento cíclico.

Vigotski (1989) refere-se ao não desenvolvimento dos alunos com deficiências como algo central para a nova defectologia da era soviética, porque a sociedade burguesa não conseguirá, de fato, inseri-los no mundo produtivo, de modo que possam realizar o trabalho socialmente útil. Para o autor (1989), esses estudantes só venceriam esse “defeito” por meio da educação, de uma prática pedagógica que realmente estimulasse todas as funções psíquicas, independentemente da deficiência apresentada.

É provável que, mais cedo ou mais tarde, a humanidade triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual. Porém, as mesmas serão vencidas no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito que tem sobre a criança com deficiência, ou seja, considerando-a com um defeito não eliminável de sua natureza (VIGOTSKI, 1997a).

Em vista disso, de acordo com o exposto acima, seria muito mais provável que se vencesse a deficiência por meio do plano social e pedagógico, pelas relações sociais e não pelo isolamento desses sujeitos, mas com práticas pedagógicas que não foquem no defeito, que não tenham como meta se adaptar às deficiências, mas, sim, buscar alternativas para superá-las, principalmente na esfera social.

3.6 COMO O ENSINO PODE PROVOCAR MUDANÇAS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

No campo da Educação Especial, Vigotski (1997a, p.12) defende a tese básica para a defectologia na qual “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito²⁷ não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo”.

Portanto, com base na tese por ele abordada, partiremos do princípio de que a criança com deficiência terá, também, acesso a estágios superiores do desenvolvimento psíquico, a partir das oportunidades a elas ofertadas, ao interagir com outras pessoas (família, escola, amigos etc.) e ao ser oferecido a ela contato com as obras produzidas pela humanidade no decorrer da história, fundamentadas na cultura, ou seja, não será a deficiência que a impedirá de ter acesso ao que foi produzido pela humanidade, mas a falta de mediações e de intervenções que são oportunizadas às crianças.

Desse modo, todo o conhecimento científico deve ser propiciado, porém o professor habilitado da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e o professor do ensino regular deverão propor novas maneiras, novas metodologias, investindo no aprendizado e no desenvolvimento desses estudantes. Assim, vamos recorrer à obra de Vigotski (2001b) como fundamentação teórica para compreender o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem para esses alunos, lembrando que os alunos terão acesso aos estágios superiores de desenvolvimento psíquico, porém com diferentes modos de acesso.

Para Vigotski (2001b), o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e se desenvolvem com trajetórias distintas e independentes, antes de ocorrer a estreita ligação entre o pensamento e a linguagem:

²⁷ “Relacionado à Educação Especial, o termo *defeito* não é usualmente aplicado no âmbito educacional nos dias de hoje, sendo empregado no âmbito da genética” (VIGOTSKI, 1997a, p.12).

- a) O pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas;
- b) O desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras;
- c) A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético;
- d) Os antropoides apresentam um intelecto parecido ao do homem em *alguns sentidos* (rudimentos de emprego de instrumentos) e uma linguagem parecida à do homem – em *aspectos totalmente diferentes* (a fonética da fala, a função emocional e os rudimentos de função social da linguagem);
- e) Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.
(VIGOTSKI, 2001b, p. 128).

Desse processo, Vigotski (2001b) tenta trabalhar com o desenvolvimento da espécie humana e com o desenvolvimento do indivíduo humano, ao tratar de elucidar esses dois fenômenos. Ao estudar e compreender a história da espécie humana, o psicólogo baseou-se nos estudos feitos com primatas, em que pesquisou as formas do funcionamento intelectual e de utilização da linguagem, que poderiam ser pioneiras do pensamento e da linguagem no homem. Considerou, portanto, uma fase pré-verbal na evolução do pensamento e a fase pré-intelectual, no desenvolvimento da fala, em que “o grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não tem nada em comum com o desenvolvimento do pensamento” (VIGOTSKI, 2001b, p. 130). Desta perspectiva, o autor ainda aborda:

[...] nessa fase, encontramos um rico desenvolvimento da função social da linguagem. O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos “meios de comunicação”. Reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês. Essas investigações mostraram igualmente que as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança. Assim, as duas funções da fala, que observamos no desenvolvimento filogenético, já aparecem claramente no primeiro ano de vida (VIGOTSKI, 2001b, p. 130).

Assim, observamos a importância também da interação social desde o nascimento da pessoa, por meio da fala, das cantigas de ninar, dos gestos, para o desenvolvimento da comunicação. Porém, muitas famílias, quando descobrem que o filho possui alguma deficiência, deixam de interagir, de proporcionar essa interação social, o que pode comprometer todo o desenvolvimento da criança nos primeiros

anos de vida, ocasionando grande atraso no desenvolvimento psíquico. Nesta sequência, para o autor:

A descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (VIGOTSKI, 2001b, p. 130).

Nessa vertente, principalmente para a criança que apresenta alguma deficiência, vemos a necessidade do estímulo precoce, desde os primeiros anos de vida. Para Stern (1928), essas ações têm grande importância no desenvolvimento psicológico da criança, pois começa a “despertar a consciência do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo” e é nesse período que a criança “faz a maior descoberta de sua vida”, a de que “cada coisa tem o seu nome” (STERN, 1928, p. 92 apud VIGOTSKI, 2001b).

Para Vigotski (2001b), esse é um momento de suma importância, visto que, a partir dele, “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado”, fatos que podem ser observados por dois sintomas: 1º) a criança que sofreu essa mudança começa a ampliar ativamente o próprio vocabulário (fazendo muitos questionamentos, sobre cada objeto novo e como se chama); assim, observamos a importância de um ambiente rico e estimulador para incentivar novos processos no desenvolvimento psíquico, tanto para a criança com ou sem nenhuma deficiência; 2º) a consequente ampliação do vocabulário, que ocorre de forma extremamente rápida e aos saltos, porém, podemos observar que se houve ou não essa mudança na evolução da fala quando nos casos de retardamento anormal do desenvolvimento o comparamos com o seu desenvolvimento psíquico.

A partir desses “saltos”, a situação muda e a interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, provocará o salto qualitativo para o pensamento verbal, pois a criança começa a se deparar com o novo, com novos objetos e começa a questionar o nome de cada coisa: “como isso se chama?”. Ela, agora, tem necessidade da palavra e começa a associar o signo ao objeto, e este signo servirá para nomear as coisas a sua volta, bem como para ela se comunicar. Com a necessidade de nomear as coisas, a fala vai entrar na “fase intelectual do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001b, p.131), e a criança passa a

descobrir a função simbólica da linguagem. Desta perspectiva, Vigotski (2001b) registra:

O processo que acaba de ser descrito já se pode definir, sem nenhuma dúvida, como atividade intelectual da criança no verdadeiro sentido da palavra; a compreensão da relação entre signo e significado, que aqui já se manifesta na criança, é algo em princípio diferente do simples emprego de noções e suas associações, e a exigência de que qualquer objeto, independentemente da sua espécie, tenha o seu próprio nome pode ser considerada o primeiro conceito geral e real da criança (STERN, 1934, p. 93 apud VIGOTSKI, 2001b, p.100)

Desse momento em diante, realmente começa a atividade intelectual da criança, visto que ela consegue compreender o processo entre signos e seus significados; essa descoberta da criança só se concretiza, quando ela já atingiu um nível considerado elevado do desenvolvimento e da linguagem, visto que, para “descobrir a linguagem é necessário pensar” (VIGOTSKI, 2001b, p. 133). Nessa fase, o ensino tem função primordial, porque, quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter um modo de funcionamento psicológico mais aprimorado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem, em que o aluno irá desenvolver, de forma mais elitizada, todo o conhecimento científico acumulado ao longo da vida e passados de geração em geração.

Para concluir os estudos sobre pensamento e linguagem, recorreremos a Vigotski (2001b) com as conclusões:

- a) No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala tem raízes diferentes.
 - b) Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento de seu pensamento, um “estágio pré-verbal”.
 - c) Até certa altura, as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra.
 - d) Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual.
- (VIGOTSKI, 2001b, p. 133).

Portanto, a partir desses estudos, é possível estimular o desenvolvimento de um ensino que promova a aprendizagem dos alunos com deficiência, para que as mesmas tenham acesso aos estágios superiores de desenvolvimento psíquico.

A seguir, abordaremos reflexões sobre a linguagem, ancoradas nas práticas discursivas, da oralidade, da escrita e da leitura, compreendendo a linguagem como dialógica

e como forma de interação; para isso, apresentaremos uma breve fundamentação sobre estas práticas, baseadas na obra de Vigotski (2001b), e para mais adiante, buscarmos, nos gêneros textuais, a possibilidade de aplicar a Atividade de Estudo como forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI. Assim, para a criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições são necessárias:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentos, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca (LURIA, 1988, p. 145).

A partir disso, Luria (1988) desenvolveu uma pesquisa experimental sobre o desenvolvimento da escrita, na Rússia, na década de 1920. Seus experimentos²⁸ constavam de um método de investigação, assim desenvolvido com crianças que não sabiam ler e escrever:

Nosso método era, na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou "escrever" as palavras por nós apresentadas. É claro que, na maioria dos casos, a criança ficava completamente desorientada com nossa sugestão. Dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. Mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer (LURIA, 1988, p. 147).

Esses experimentos permitiram a Luria (1988) identificar os estágios da pré-história da escrita, assim nominados por ele: a) "estágio dos rabiscos", para o primeiro ato da pré-história da escrita da criança. Neste estágio, a escrita é um brinquedo para a criança, uma brincadeira de imitar o adulto a escrever; b) "escrita não diferenciada", a escrita ainda é muito rudimentar, no entanto há marcas que de

²⁸ Os experimentos realizados por Luria constam no texto "O desenvolvimento da escrita na criança" (LÚRIA, 1988).

possui um significado funcional para a criança; c) “escrita diferenciada”, ainda com traços primitivos; a criança passa a tentar definir a sentença que foi ditada a ela. Neste estágio, Luria (1988) incluiu formas, cores, quantidades e números nas frases e observa que houve mudanças na forma do registro da criança; d) “escrita por imagens ou pictográfica”, momento em que a criança faz o uso de desenhos para representar o que foi ditado a ela. São desenhos que a ajudam a recordar; e) “1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica”, neste último estágio, a criança já está frequentando a escola e em contato com a escrita simbólica. Mesmo assim, Luria (1988, p. 181) menciona que, neste estágio, a criança “pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la”. Assim, é como a criança estivesse no estágio da escrita não diferenciada, ou seja, ainda é uma escrita externa, rudimentar, que não foi internalizada.

Para Luria (1988), esse percurso da criança não é um processo individual, independente do contexto em que vive; ao contrário, a criança interage, a todo momento, com os usos da linguagem escrita que fazem parte do seu cotidiano, da sua rotina, pois os adultos, ao seu redor, já fazem uso dessa linguagem, portanto a criança vivencia várias situações de aprendizado sistemático e formal. Desta forma, por conviver em um ambiente letrado e saber diferenciar a escrita do desenho, pode não passar pela fase da “representação pictográfica”, por não a entender como uma representação da “escrita” (LURIA, 1988).

Porém, precisa-se analisar que as pesquisas realizadas por Luria foram feitas nos anos de 1920. Hoje, as crianças convivem numa sociedade bem diferente, muito mais acessível aos meios de comunicação e em um ambiente estimulador, pertencendo a grupos sociais muito mais escolarizados. No século XXI, o sistema simbólico da escrita passou a aparecer mais cedo na vida das crianças, que ingressam logo nos primeiros meses na Educação Infantil, por isso elas podem não passar por todas os estágios de desenvolvimento da escrita, propostos pelo autor.

Precisa-se mencionar, também, que, para Vigotski (2001b), a aquisição da língua escrita consiste na aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, portanto outras coisas também contribuem para esse processo como o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brincar simbólico, como atividades de caráter representativo, ou seja, utilizam-se de signos para representar e mostrar os significados:

Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação (VIGOTSKI, 2001b, p. 315)

Como consequência de seus estudos, Vigotski (2001b) acredita que a consciência e a intenção orientam, desde o início, a linguagem escrita das crianças, pois, de acordo com ele, os signos da linguagem escrita e o uso destes é empregado de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. Para Vigotski (2009, p. 318), “a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego”.

Após estas análises, pode-se considerar que a linguagem escrita é completamente diversa da linguagem falada, da oralidade. Para Vigotski (2001b), a escrita é uma álgebra da fala, uma forma mais complexa da linguagem intencional e consistente, por isso observamos tanta dificuldade dos nossos alunos em transpor a linguagem falada para a linguagem escrita, sendo este um processo em que as funções psíquicas superiores em que a escrita se assenta ainda não concluíram o seu processo de desenvolvimento, seus processos psíquicos ainda são imaturos, assim como pode ser observado em outras áreas do conhecimento, tais como na aritmética, na gramática, nas ciências naturais e outras, pois, de acordo com o autor, quando se inicia um aprendizado, é lei geral a imaturidade das funções psíquicas superiores. Outro fator fundamental da escrita para o sujeito é que, a partir da escrita, ele amplia seu universo referencial, aprimorando sua escrita e apreendendo todo um sistema linguístico próprio.

4 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DO ALUNO EM IDADE ESCOLAR

Ao considerar os princípios da Teoria Histórico-Cultural, sabemos que a Atividade de Estudo é a atividade principal em idade escolar. Nesta direção, buscam-se encaminhamentos metodológicos que, ao ser aplicados na Sala de

Recurso Multifuncional Tipo 1, possam contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência intelectual.

Porém, precisa-se dar ênfase ao fato de que a Atividade de Estudo é a atividade principal da criança em idade escolar e será a responsável pelas novas neoformações psicológicas que surgirão neste processo de estudo. No entanto, é sabido que, embora a criança tenha todas as condições físicas e psíquicas desenvolvidas, ela não poderá, por si só, desenvolver sozinha a atividade de estudo:

O estudante que acabou de ingressar na escola, embora comece a ser educado por um professor, ainda não sabe estudar. A Atividade de Estudo se forma durante o processo de educação promovido pelo professor. A formação da Atividade de Estudo se torna o objetivo principal da educação, considerado não menos importante do que a assimilação das habilidades e conhecimentos (ELKONIN, 1987, p. 151).

O autor também afirma que não é possível a formação da Atividade de Estudo somente em algumas disciplinas, porque o processo de aprendizagem constitui um todo e não partes separadas. Para isso, é necessária a reorganização curricular cujo principal elemento é a tarefa de estudo que “tem como objetivo formar nos alunos modos de ação” (ELKONIN, 1987, p. 154). Os modos de ação são as ações particulares que a criança desenvolve, com um determinado material didático, a fim de discriminar todas suas características. Neste processo, com a coordenação do professor, a criança toma consciência dos objetos e não modifica os objetos de estudo, entretanto transforma a si mesma.

Tais atividades só serão consideradas Atividades de Estudo, se elas estiveram relacionadas ou ligadas a algum motivo que promova a formação do pensamento teórico, que possibilite alguma mudança no sujeito do processo. A Atividade de Estudo deve favorecer alterações na formação psíquica superior do sujeito, numa relação mediada por instrumentos culturais, e dos sujeitos com os objetos. Ambos devem sair transformados dessa relação pedagógica, pois, para a aprendizagem acontecer, como defende Vigotski (2002, p. 115 apud MOURA, 2016, p. 95), ela “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”, já que nesta relação social do sujeito com o mundo que o cerca, físico e social, mediados por signos, desenvolve-se o cognitivo, como podemos afirmar pelo conceito de Marx e Engels (1988 apud MOURA, 2016, p. 95): “ao transformar a natureza, o homem

também se transforma”. Nesta perspectiva, realiza-se o desenvolvimento psíquico, o qual Vigotski (2001a, p.75) denomina “processo de internalização”, ou seja, a internalização envolve uma atividade externa, que deve ser modificada para se tornar uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

Podemos entender, nesse sentido, que a aprendizagem não ocorre espontaneamente, apenas por fatores biológicos, mas é mediada culturalmente. Nesse processo de ensino e aprendizagem, a escola exerce papel fundamental, visto que representa um contexto de intencionalidade desse percurso. Para Vigotski (2002), a entrada da criança na escola trará profundas mudanças ao seu desenvolvimento infantil. Porém, obviamente, a aprendizagem inicia-se muito antes da entrada nesta instituição; essa aprendizagem possui uma pré-história, anterior ao sistema formal. Da perspectiva do autor (2002), a escola traz de novo não somente a sistematização do conhecimento, mas o desenvolvimento psicológico, a partir do momento em que atua na zona de desenvolvimento mediato, produzindo, de acordo com os estímulos, novas neofomações psicológicas.

Também, para Davidov (1988a), a entrada da criança na educação formal é um momento de grandes transformações, porque, a partir do referido período, ela passa a ter acesso a outro ambiente social e começa a ter importantes transformações internas:

[...] com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, aspectos ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas³¹ (DAVIDOV, 1988a, p. 158, tradução nossa).

Davidov (1988a), ao considerar os pressupostos vigotskianos e da Teoria da Atividade de Leontiev, dedicou-se à investigação da Atividade de Estudo dos escolares, em diferentes níveis de ensino. A partir da entrada da criança no ambiente escolar, ela começa a fazer parte de novas relações sociais. O autor (1988a) acredita que o ensino, desde as séries iniciais, deve assegurar a apropriação teórica da realidade e, para que aconteça essa apropriação, faz-se necessária a realização, pelas crianças, de um tipo específico de atividade, ou seja, a Atividade de Estudo, que corresponde à atividade humana, por meio da

³¹ “[...] com el ingreso a la escuela, el niño comienza a assimilar los rudimentos de las formas más desarrolladas de la conciencia social, o sea, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, los que están ligados con la conciencia y el pensamiento teóricos de las personas” (DAVIDOV, 1988a, p. 158).

consciência social, sendo essa a essência da Atividade de Estudo. De acordo com os estudos de Leontiev (1987), Davidov (1988a) compreende a Atividade de Estudo como a atividade dominante em idade escolar e que não se pode ligar à atividade de estudo com a aprendizagem, pois a aprendizagem está em todas e diversas atividades humanas. Já, a Atividade de Estudo possui conteúdo e estrutura própria, diferentemente de outras atividades realizadas pela criança:

Além disso, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados e outros tipos de atividade, mas a principal e que governa o desenvolvimento é o estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto³² (DAVIDOV, 1988a, p. 159, tradução nossa).

Como já citado por Elkonin, também para Davidov (1988a), a unidade fundamental da atividade de estudo é a tarefa de estudo, que tem por finalidade a transformação do sujeito, sendo que essa transformação não é possível sem as ações objetivas que o sujeito realiza. Para a criança em idade escolar, a compreensão da tarefa de estudo está ligada à generalização teórica, sendo, então, o conteúdo da Atividade de Estudo as formas elevadas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a ética e o conhecimento teórico.

Esse processo só é passível de acontecer na escola, numa instituição formal, onde ocorra a transmissão elaborada da cultura humana, se houver o professor como mediador. Esses princípios podem ser considerados em uma Sala de Recurso Multifuncional tipo 1, com os alunos da Educação Especial, com laudo de DI. Neste caso, o professor assume papel central na organização do ensino, para possibilitar que o aluno se aproprie do conhecimento elaborado, constituindo a formação de neoformações psicológicas, como a consciência e o pensamento teórico, “A atividade principal do pequeno escolar passa a ser o estudo, que modifica essencialmente os motivos de sua conduta, criando novas fontes para que se

³² “Además, en la edad escolar inicial, los niños realizan los tipos enumerados y otros de actividad, pero la rectora y principal es la de estudio: ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto” (DAVIDOV, 1988a, p. 159).

desenvolvam suas potencialidades cognitivas e morais” (DAVIDOV, 1988a, p. 177, grifos do autor).³³

Nesse contexto, a Atividade de Estudo possui uma estrutura definida por situações de estudo que são as tarefas, as ações de estudo, o controle e a avaliação. Todos estão integrados e, pela mediação do professor, permite-se que o estudante se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos, de forma sistematizada e intencional. Por meio desses componentes, o estudante poderá se desenvolver intelectualmente, atingindo o pensamento teórico, representado nas “inter-relações entre o interno e o externo, entre a totalidade e a aparência, entre o original e o derivado”³⁴ (DAVIDOV, 1982, p. 31, tradução nossa). O papel do professor, nesse processo, consiste em realizar e organizar o ensino com atividades para a formação do pensamento teórico.

E o que é o pensamento teórico? Como ele se constitui? Para Davidov (1988a), o pensamento teórico necessita da existência e da reflexão, portanto é o ser humano, enquanto homem, que possui estas qualidades:

O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetiva sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente³⁵ (DAVIDOV, 1988a, p. 125).

O pensamento teórico opera mediante conceitos desenvolvidos na atividade mental, no pensamento, responsável pela reprodução do objeto, suas particularidades, sua essência e seu movimento, reproduzindo mentalmente as imagens da realidade objetiva: “O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua

³³“La principal actividad de la pequeña escuela se convierte en el estudio, que modifica esencialmente las razones de su conducta, creando nuevas fuentes para que desarrollen su potencial cognitivo y moral” (DAVIDOV, 1988a, p. 177)

³⁴ [...] inter-relaciones entre lo interno y lo externo, entre la totalidad y la apariencia, entre lo original y lo derivado”(DAVIDOV, 1982, p. 31).

³⁵ “El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objeto-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas. Tal reproducción tiene lugar en la actividad laboral de las personas como una peculiar experimentación del objeto sensorial. Posteriormente, este experimento adquire un carácter cada vez más cognitivo, permitiendo pasar, con el tiempo, a experimentos realizados mentalmente” (DAVIDOV, 1988a, p.125).

estruturação, isto é, como ação mental especial” ³⁸(DAVIDOV, 1988a, p. 126). O autor ainda afirma que, na ação mental, quando o sujeito se apropria do conceito, o objeto transforma-se pela compreensão e pela descoberta de sua essência. Esta é a ascensão do abstrato ao concreto. Enquanto o pensamento empírico se qualifica pela descrição verbal das observações sensoriais dos objetos ou fenômenos à sua volta, o pensamento teórico qualifica-se pela reprodução mental do objeto ou fenômeno constituídos em toda sua essência:

As ações cognitivas sensório-objetais são a verdadeira base dos conceitos que possuem forma simbólico-semiótica. Os conceitos, apoiando-se nestas ações, revelam o conteúdo universal dos objetos, sistematiza-os e formam uma teoria, a qual corresponde ao conteúdo interno dos objetos⁴⁰ (DAVIDOV, 1988a, p. 138).⁴¹

Nessa concepção, o desenvolvimento do pensamento teórico necessita ser mediado pela Atividade de Estudo que, segundo Davidov (1988a), deve ser submetida a situações de estudos, organizadas diretamente pelo professor, de maneira colaborativa entre seus alunos. Para o autor, o trabalho do professor demanda colocar os alunos em movimento, mostrando, para eles, a sucessão das ações de estudo, criando condições para que as atividades objetais se transformem em atividades mentais, sendo assimiladas, analisadas, refletidas “Na ação de transformar tarefas concretas em tarefas teóricas, se expressa o mais elevado nível de desenvolvimento da Atividade de Estudo dos escolares” ⁴²(DAVIDOV, 1988a, p. 189).

É preciso preparar a criança para a atividade cognitiva, sendo este um dos papéis da escola nos Anos Iniciais, ou seja, formar a consciência de um estudante. A formação da Atividade de Estudo é fundamental para o estudante adquirir e assimilar o conhecimento de forma sistemática, mas, para que isso ocorra, é

38 “El concepto actúa simultáneamente como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial” (DAVIDOV, 1988a, p.126)

41 Las acciones cognitivas sensoriales-objetales son la verdadera base de los conceptos que tienen una forma simbólico-semiótica. Los conceptos, basados en estas acciones, revelan el contenido universal de los objetos, los sistematizan y forman una teoría, que corresponde al contenido interno de los objetos (DAVIDOV, 1988a, p. 138).

42 “En la acción de transformar tareas concretas en tareas teóricas, se expresa el más alto nivel de desarrollo de la Actividad de Estudio de los Estudiantes” (DAVIDOV, 1988a, p. 189).

necessário que se tenham motivos para o estudo. E o que são motivos? Na perspectiva da Aprendizagem Desenvolvimental, o motivo é o que dá significado e caracteriza o verdadeiro papel da atividade na vida humana: “Os motivos servem para assimilar os modos de sua reprodução por meio de ações de estudo voltadas para a resolução da tarefa de estudo (a tarefa é a unidade do objetivo da ação e das condições para sua realização)” (DAVIDOV, 1988a, p. 220). Os motivos incentivam os alunos a compreender os conhecimentos teóricos.

Nesse sentido, as perguntas e questionamentos, elaborados pelos alunos, demonstram o interesse pelo conhecimento. Então, o desafio no processo de constituição e formação da Atividade de Estudo é como transformar essa curiosidade em motivos para a aprendizagem: “Como surgem essas novas necessidades? Como as necessidades de conhecer podem converter-se em motivos impulsionados da atividade de estudo?” (ASBAHR, 2017, p. 174). A autora discute que uma das mudanças que é produzida pela atividade de estudo é, certamente, a formação da necessidade cognitiva e os motivos correspondentes. As crianças iniciam a atividade de estudo com um motivo, podendo ele ser emotivo (agradar à professora), mas, ao realizar as ações, o próprio processo da realização e os resultados podem gerar motivos superiores, no que diz respeito à atividade de estudo, passando o motivo a ser o ato de aprender.

A partir dessas discussões, posicionamo-nos no sentido de que a mediação do professor deve ser voltada à criação de motivos e necessidades de aprendizagem por parte dos estudantes, para que adquiram o conhecimento científico acumulado por outras gerações.

Por meio dos estudos de Davidov (1982), ao tratar da aprendizagem pela perspectiva da atividade, ressalta-se, também, o papel do coletivo, no sentido de que:

[...] as pesquisas dos psicólogos mostraram que a aptidão para a aprendizagem é, na verdade, resultado de uma determinada interiorização, de maneira que a atividade de aprendizagem se apresenta, essencialmente, sob a forma de uma atividade realizada em comum (RUBTSOV, 1996, p. 134).

Rubtsov (1996) também explica que, para uma atividade ser caracterizada como coletiva, ela precisa conter alguns dos elementos essenciais:

- a repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade;
- a troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo;
- a compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro;
- a comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua;
- o planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum;
- a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum) (RUBTSOV, 1996, p. 136).

Assim, por meio da sistematização sobre a atividade coletiva, Rubtsov (1996) estabelece um paralelo entre a atividade de aprendizagem e a atividade de ensino, fornecendo indicadores para que a organização do trabalho pedagógico busque, pela comunicação e pelo coletivo, ações que possam fornecer soluções para problemáticas em comum. Cabe ressaltar, ainda, a importância da atividade pedagógica na formação dos motivos, para que se efetive a Atividade de Estudo e o trabalho coletivo nas motivações sociais, no percurso dessa atividade: “Para que ocorra a formação da Atividade de Estudo nos alunos do nível fundamental é necessário baseá-la de acordo com os respectivos componentes curriculares” (ELKONIN, 1987, p. 157).

Dando continuidade à Atividade de Estudo, apresentaremos, a seguir, os componentes estruturais que a compõem.

4.1. OS COMPONENTES ESTRUTURAIS DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Como abordado no item anterior, a Atividade de Estudo é uma teoria que apresenta a atividade principal ou dominante na idade escolar, considerada como o período em que a criança ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental. Davidov (1988a, p. 216) explicita que o início da Atividade de Estudo, com os alunos dos anos iniciais, “é construída de acordo com o método de exposição do conhecimento científico (ascensão do abstrato ao concreto)”. Esse processo, bem complexo, não ocorre naturalmente, ou seja, a criança, ao entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental, não desenvolveu a Atividade de Estudo, visto que ela é composta por

uma estrutura assim denominada: *tarefa de estudo, ações de estudo, ações de controle e avaliação*.

Cada componente tem uma função determinante na Atividade de Estudo. Apesar de cada uma ter seu papel, eles são indissociáveis. Nessa estrutura, constituída pelos quatro componentes, a *tarefa de estudo* é a unidade nuclear da Atividade de Estudo, pois tem o objetivo de formar, nos alunos, modos de ação. E o que são modos de ação? É uma ação particular com um dado material que se destina à discriminação do mesmo, de tal forma que todas as habilidades consequentes são definidas durante a sua execução (ELKONIN, 1987): “Ao resolver a tarefa de estudo, os alunos revelam a origem da ‘célula’ do objeto integral a ser estudado e, usando-a, reproduzem mentalmente esse objeto” (DAVIDOV, 1988a, p. 221). Neste processo, o aluno realiza pequenos processos mentais de ascensão do abstrato ao concreto, na busca de compreender o conhecimento teórico.

Sobre as *ações de estudo*, Davidov (1988a) esclarece que é o momento em que o aluno reproduz, na forma de diferentes modelos gráficos ou simbólicos, o conhecimento teórico do conteúdo estudado. Por isso, a Atividade de Estudo induz o aluno a aprender ou assimilar o conteúdo, por meio da aquisição do conhecimento teórico “Ao realizar ações de estudo, os alunos dominam, em primeiro lugar, os modos de reprodução dos conceitos, imagens, valores e normas e, por meio desses modos, assimilam também o conteúdo dos conhecimentos teóricos” (DAVIDOV, 1988a, p. 220). Este autor nomeia seis ações de aprendizagem que correspondem com a finalidade das tarefas propostas. O autor enfatiza que, no começo do trabalho com a Atividade de Estudo, os alunos não sabem formular tarefas de estudo, por isso, há a necessidade de realizar ações para aprender a resolvê-las,

As ações de controle e avaliação são dirigidas, a fim de se verificar o que os alunos aprenderam ou não, como uma autoavaliação, em que é possível constatar se houve resultados com o modelo de ação desenvolvido: “O ato de controle da Atividade de Estudo consiste da comparação entre a visão prévia da atividade reproduzida pela criança e seu resultado com o modelo” (ELKONIN, 1989, p.155). Durante os modos de ação, ao reproduzir o modelo, o aluno encontra pontos de apoio que permite avaliar se ele assimilou ou não o conhecimento teórico. O controle da Atividade de Estudo é um componente que estimula o aluno a voltar ao modelo, sempre que avaliar que não houve uma boa compreensão do conteúdo estudado: “[...] o controle determina a Atividade de Estudo como um processo espontâneo

controlado pela própria criança” (ELKONIN, 1989, p.156). Isto significa que a ação de controle envolve a comparação do que o aluno é capaz de fazer com o modelo a ser avaliado e a avaliação é constatar quais as alterações cognitivas ocorreram no aluno.

Assim, as ações de avaliação têm como objetivo verificar se o aluno assimilou os modos de ação e se pode passar para a etapa seguinte ou próximo nível. Como a avaliação é realizada pelo próprio aluno para verificar seu grau de assimilação, Elkonin (1989, p. 167) afirma que é proposto a ele a execução de uma tarefa de estudo como “a elaboração e a correção coletiva das provas, revisão da prova na sala de aula, entre outros”. Para o autor, se a ação de controle e avaliação forem bem compreendidas pelo aluno, o desenvolvimento da Atividade de Estudo terá mais facilidade de ser bem-sucedida na próxima etapa:

O resultado da Atividade de Estudo é a alteração no próprio aluno, seu desenvolvimento. De maneira geral, pode-se afirmar que as modificações que o aluno experimenta são as novas habilidades e conhecimentos adquiridos. Trata-se, pois, de uma atividade de autotransformação, cujo produto é a alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução (ELKONIN, 1989, p. 162).

O processo da formação da Atividade de Estudo consiste na transmissão dos conhecimentos teóricos do professor para o aluno, por isso a escola tem papel fundamental no processo desse desenvolvimento, por ser o *locus* do conhecimento científico sistematizado. Ao ingressar na escola, a criança tem muitos questionamentos e, às vezes, o conhecimento que traz de casa é mais amplo do que os livros didáticos apresentam, e esse conhecimento vem do contexto de vida da criança, de suas experiências. Porém, para Elkonin (1987), o referido conhecimento ainda não pode ser sistematizado, não são referentes ao mundo da ciência. Ao entrar na escola, ela não interrompe o seu processo de aquisição do conhecimento, pois não deixa de interagir com outras pessoas, com a leitura de livros e, assim, vai adquirindo aprendizagem. Esta pode não ser o objetivo da escola, mas deve-se observar o que refere Elkonin (1987), isto é, a Atividade de Estudo é o aspecto principal na escola das séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, a educação na escola e a formação da Atividade de Estudo não acontecem separadas de outras áreas da vida da criança.

A criança começa a observar que a escola tem papel fundamental e importante em sua vida social e em suas atividades escolares. Para Elkonin (1987), a criança passa a ter o sentimento da importância social que a escola tem em sua vida e atribui um propósito pessoal à atividade que ainda não pode ser chamada de Atividade de Estudo.

Não se pode confundir a Atividade de Estudo como “sinônimo das ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola e fora dela, tais como leitura de textos, realização de exercícios para fixação de conteúdos, avaliações, cópias, lição de casa etc.” (ASBAHR, 2017, p.96). Somente será considerada Atividade de Estudo, se nela acontecer a formação dos motivos da atividade correspondentes ao conteúdo da educação. Segundo Elkonin (1989), para que a atividade seja ser considerada como Atividade de Estudo, a criança precisa atribuir um sentido importante para ela.

Dessa forma, Asbahr (2017, p. 23) refere que “A atividade de estudo refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico”, porém se observa que, na realidade escolar, os professores ainda não consideram a razão pela qual os alunos estudam, não analisam o processo de aprendizagem do ponto de vista da motivação. As modificações que o aluno experimenta nesse processo são os conhecimentos novos adquiridos, ou seja, a autotransformação que ocorre no próprio aluno. Ao dominar os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, ela “prepara-se teoricamente para a ação futura no mundo das relações e dos objetos humanos” (TOLSTIJ, 1989, p.165), assim a Atividade de Estudo tem como objetivo aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos:

O estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante nesse período. Durante este, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família (ELKONIN, 1987, p.119).

Dessa forma, a atividade de assimilação dos novos conhecimentos torna-se socialmente importante e será avaliada pela sociedade.

Ao estudar a Atividade de Estudo, observa-se que a mesma se trata de um processo lento e, de certa maneira, complexo, tendo em vista que o aluno, ao adentrar na escola, ainda não domina a Atividade de Estudo. Neste processo, o papel do professor é fundamental desde o início, pois é ele que define a tarefa de estudo e sua composição, ele efetuará todo o processo da Atividade de Estudo, toda a sua execução; e caso o aluno não consiga executar todo o processo, cabe ao professor identificar onde o aluno não o executou. Esse processo será lento de início, mas também gradual. Cabe ao professor almejar a autonomia do aluno; e caso o aluno apresente dificuldade, o professor deverá avaliar a razão pela qual ele está apresentando a mesma.

Desse modo, todos esses elementos são de fundamental importância para pensar num ensino voltado à Teoria Histórico-Cultural, para que, por meio deles, o aluno possa alcançar o pensamento teórico, refletindo sobre quais são as tarefas de estudo, presentes ao conteúdo curricular e de que maneira serão organizadas para alcançar o pensamento teórico. Observa-se, assim, que se trata de um desafio pôr em prática toda essa estrutura, por isso o trabalho deve ser gradual, com o objetivo de estimular a autonomia do aluno, na busca pelo conhecimento científico, objetivando o seu pensamento teórico.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao se pensar no ensino que busque o desenvolvimento e a consciência social do estudante com deficiência intelectual, devemos nos amparar no pensamento de Vigotski (1997b apud BARROCO e TESSARO, 2017, p. 322): “o que distingue a criança com e sem debilidade ou deficiência é a sua personalidade, a especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica”. Então, na organização do ensino e do trabalho pedagógico, nos pautaremos na metodologia da Atividade de Estudo que permite ao estudante, com ou sem deficiência, o acesso a estágios superiores de desenvolvimento psíquico.

Segundo Barroco e Tessaro (2017), tal acesso não está conectado apenas pelo plano biológico ou pela sua participação social, mas por tudo que é ofertado ao sujeito, principalmente ao se pautar no conhecimento científico que foi produzido e elaborado pela humanidade no decorrer da sua história. Com isso, pretende-se que

a Sala de Recurso Multifuncional Tipo I ofereça um atendimento individualizado e especializado.

Sendo assim, o desenvolvimento de crianças, participantes de algum atendimento especializado, deverá pautar-se no mesmo espaço que os outros, ou seja, na escola, onde eles frequentam o ensino regular e recebem, no contraturno, o atendimento especializado, pois a escola é um lugar social privilegiado, em que se apropria de todo conhecimento científico produzido historicamente. Neste processo, o papel do professor deve estar voltado para este fim, para que possa desenvolver e alcançar os estágios superiores do desenvolvimento psíquico. Segundo Moura et al. (2016):

Embora o sujeito possa se apropriar dos mais diferentes elementos da cultura humana de modo não intencional, não abrangente e não sistemático, de acordo com suas próprias necessidades e interesses, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos, aliada à questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino (MOURA et al., 2016, p. 102):

Assim, observamos a importância da educação sistematizada, organizada e intencional para o estudante da Educação Especial. O professor deve ter como finalidade a formação de novas neoformações como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento teórico, sendo na escola que este conhecimento deve se desenvolver, integrado à Atividade de Estudo. É por ela que o estudante poderá alcançar níveis mais elevados do pensamento e da linguagem, “como a consciência e a formação do pensamento teórico” (ASBAHR, 2017, p. 182). O papel do professor, na relação ensino e aprendizagem, é organizar o ensino, de modo que promova o desenvolvimento cognitivo, principalmente a formação do pensamento conceitual. Davidov, Asbah (2017, p.182) afirmam que “os conceitos científicos são a referência básica do processo de ensino e condição necessária para a formação do pensamento teórico”, sendo que, por meio desses conceitos, o professor irá promover a sua atividade de ensino e desenvolver a atividade do estudante.

Em Vigotski (2001a) encontra-se o seguinte registro sobre a importância do pensamento por conceitos:

A análise experimental do processo de formação de conceitos revela que o elemento fundamental e imprescindível de todo esse processo é o uso funcional das palavras ou de outros signos na qualidade de meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar os atributos, abstrair e

sintetizá-los. A formação de conceitos ou a aquisição do significado por parte da palavra é o resultado de uma atividade complexa (o manejo da palavra ou do signo) na qual intervêm e se combinam, de um modo especial, todas as funções intelectuais básicas (VIGOTSKI, 2001a, p. 131).

Vigotski (2001a, p. 161) ainda analisa o papel da palavra na formação dos conceitos e a mediação das funções psíquicas que usam dos signos como “meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos”, em que o pensamento de conceitos, a palavra, tem papel preponderante. Pela formação dos conceitos, o professor promove o desenvolvimento psíquico dos seus alunos. Vigotski (2001a, p. 245), nesse sentido, questiona “como se desenvolve os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar?”. Para isso, investiga as diferenças dos conceitos espontâneos e científicos, assim explicados por Silva Júnior (2013, p. 119): “os conceitos espontâneos (ou cotidianos) são aqueles não relacionados ao ensino formal, adquiridos cotidianamente através da experiência concreta das crianças”, ou seja, são formados na comunicação direta da criança com o adulto e mediante tentativa e erro, baseando-se no conhecimento empírico dos objetos. Asbahr (2017, p. 183) esclarece que, para Vigotski, os conceitos espontâneos seguem o caminho de “baixo para cima”, ou seja, são formados ou adquiridos no cotidiano e na vivência do sujeito da aprendizagem.

No que tange aos conceitos científicos, “por seu turno, representam os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas [...] estão relacionados ao ensino formal [...]” (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 119). Para Asbahr (2017, p.184), os conceitos científicos também são formados na escola “por meio de um processo orientado, organizado e sistemático”, sendo esta atividade mediada pelo conhecimento científico e não apenas pelo conhecimento empírico. Segundo Vigotski (2001a), estes processos estão ligados, sendo a base dos conceitos científicos, os conceitos espontâneos, os quais são ampliados à medida que os conceitos científicos são incorporados. Este é o papel do professor, trabalhar com seus alunos o conhecimento para que cheguem ao conhecimento teórico.

Vigotski (2001a) ressalta que a formação de conceitos ocorrerá plenamente na adolescência, estando, antes desse período, em processo de desenvolvimento. Então, ao público da Educação Especial, nessa faixa etária, também deve ser oportunizado o trabalho com os conceitos, com a finalidade do desenvolvimento psíquico. Davidov (1988a), de acordo com os pressupostos de Vigotski, acredita que a escola deve

ensinar as crianças a pensar teoricamente, por meio do ensino sistematizado, formalizado, propiciando o conhecimento teórico, pois este seria, para o autor, a forma universal do desenvolvimento psíquico humano.

Davidov (1988a) também analisa a estrutura das disciplinas escolares e faz uma crítica ao pensamento empírico, muito praticado em nossas escolas, o qual permite apenas a formação de conceitos cotidianos. Para o autor, esse tipo de ensino, baseado na generalização empírica, não possibilita o desenvolvimento do conteúdo de conceitos, negando “compreender sua essência” (DAVIDOV, 1988a, p. 6). Assim, o professor deve ser um mediador nesse processo, objetivando a transformação da realidade escolar, por meio da transformação do sujeito.

No que se refere à atividade de ensino e como se constitui o trabalho do professor, Moretti (2007) explicita que:

[...] oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática e complementando-os simultaneamente que o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica. Podemos dizer então que: se, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem se constitui pelo trabalho, entendendo este como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, então o professor constitui-se professor pelo seu trabalho – a atividade de ensino – ou seja, o professor constitui-se professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar e, conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem (MORETTI, 2007, p.11).

Da perspectiva histórico-cultural, o professor deverá organizar o seu trabalho docente, ou seja, suas práxis, visando à construção do conhecimento teórico e à formação do desenvolvimento psíquico. Para alunos da Educação Especial, Barroco e Tessaro (2017, p. 327) consideram “que o comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função ou órgão afetado”, ou seja, a defasagem do aluno não está relacionada a sua deficiência, mas à falta de mediações no processo de ensino e aprendizagem, que deveriam ser realizadas com os estudantes.

Assim, observa-se a importância da escola e do professor no ensino sistematizado, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e a importância de se trabalhar o pensamento teórico e de conceitos de nossas experiências históricas. Daí decorre a importância de como o ensino está organizado, como o professor irá desenvolver as mediações, pois isso influenciará no desenvolvimento cognitivo do estudante, ou seja, “o ensino constitui a forma

internamente indispensável e geral do desenvolvimento intelectual”⁴³ (DAVIDOV, 1987, p. 180). O autor acredita que o ensino é indispensável na formação do estudante, e a maneira como ele está organizado será fator de extrema importância na escolarização desses sujeitos.

No entanto, não é qualquer atividade de estudo que promoverá o desenvolvimento intelectual, e, por este motivo, há a necessidade de essa atividade ser pensada, planejada, organizada para que adquira a apropriação do conhecimento. A atividade do professor e do estudante deve constituir-se como uma unidade dialética, como é proposto na Atividade de Estudo.

Na próxima seção, será proposto o estudo do gênero textual complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, como ferramenta na organização do trabalho pedagógico.

4.3 GÊNERO TEXTUAL COMO PRÁTICA DIDÁTICA COMPLEMENTAR ÀS PRÁTICAS DE LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA

Vivemos numa época conhecida como a era da tecnologia, ou seja, da informação, sendo que nunca foi tão fácil acessar qualquer tipo de informação. Temos, nas tecnologias, o acesso imediato aos diferentes tipos de leitura, de conteúdo, porém também nunca tivemos um “índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê” (PARANÁ, 2008, p. 48). Portanto, não é a facilidade ao acesso às informações que garante a leitura crítica e uma interpretação não somente do que está escrito, mas para além do assunto abordado.

Isso parece dar indícios de que os professores precisam rever algumas práticas pedagógicas enraizadas dentro do contexto escolar que não privilegia uma concepção de linguagem em que o aluno é um ser histórico e social, ou seja, que esse sujeito interage em sua comunidade, fazendo parte desse processo histórico. Para Travaglia (2005, p. 24), “o ensino de língua portuguesa está pautado no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional”; assim, para o

[...] la enseñanza es la forma general e internamente indispensable de desarrollo intelectual” (DAVIDOV, 1987, p. 180).

autor, a escola continua privilegiando a gramática normativa, sendo que as regras e nomenclaturas são mais importantes que o próprio discurso.

O ensino dos gêneros textuais ou gêneros do discurso tem ficando em segundo plano, em detrimento de regras e normas gramaticais. Segundo Cerutti-Rizzatti (2012, p. 250), as pesquisas que têm como foco o estudo dos “gêneros do discurso e letramento revelam-se construtos potencialmente relevantes para a ressignificação das práticas didático-pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola [...]”. Assim, para os autores, o professor em sua prática pedagógica, precisa enxergar o potencial valor dos gêneros textuais na construção de um leitor crítico e reflexivo e, juntamente a isso, observar que, por meio deles, parte-se para o ato de ler. Para Merett e Franco (2019, p. 133), “o ato de ler não é uma prática natural, mas uma prática cultural. Em outras palavras, é produzida pelo homem e para os homens e que deve ser ensinada na escola”.

Então, o ensino voltado para a leitura, oralidade e escrita deve ser privilegiado na prática pedagógica. A linguagem deve ser vista como um fenômeno social, fazendo parte das interações que o sujeito irá praticar no dia a dia. Para Bakhtin (2012, p. 109), “é no processo de interação social que a palavra significa, o ato de fala é de natureza social”. É partir das interações sociais que a palavra terá sentido, significado, pois a palavra é viva.

Assim, na disciplina de Língua Portuguesa, o professor poderá trabalhar os diferentes gêneros textuais, nas diversas situações de interação comunicativa. Isso implica dizer que os homens não recebem a língua pronta para ser usada. Conforme postulam Bakhtin (2012, p. 108), eles “penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. A linguagem não está pronta, é necessário, portanto, nas relações sociais, tomar consciência da sua importância e do seu papel. Para os autores, as relações sociais fazem toda a diferença na construção da linguagem. Com isso, vê-se a importância de o aluno fazer parte de diferentes grupos sociais. Diversos estudos sobre o ensino de língua portuguesa evidenciam a importância de os professores de língua(gem) inserirem os gêneros discursivos/textuais em suas práticas profissionais (BARROS, 2007; CAMPOS, 2016; GERALDI, 1997, 1984, 2004 e MACHADO, 2014), pois, de acordo com esses pesquisadores, os gêneros são construtos socioculturais, e, portanto, fazem parte das interações do dia-a-dia

dos alunos. Consequentemente, o trabalho com os gêneros textuais requer do educador um olhar para os aspectos sociais e históricos do sujeito e em qual contexto o seu texto será produzido, considerando que as palavras estão carregadas de conteúdo ideológico e “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2012, p. 41).

Parte-se, então, do princípio de que as palavras possuem caráter ideológico, visto que o aluno vive em um ambiente social, é um ser histórico. Deste modo, o estudante torna-se o sujeito do próprio conhecimento, em que ele se torna agente na interação verbal, na constituição da linguagem, onde se forma por meio das relações sociais, políticas, culturais e outras relações que ele participa. O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, voltada para esta perspectiva, leva-nos a considerar:

[...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...] (NEVES, 2003, p. 89).

Assim, para essa prática pedagógica, voltada para as relações entre a leitura, oralidade e escrita, o gênero textual será visto como prática discursiva complementar que contribuirá para a formação do aluno, bem como para "o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos" (PARANÁ, 2008, p. 53).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico deve se focar nas produções dos alunos, privilegiando suas práticas discursivas, num processo reflexivo do sujeito, com sua aprendizagem: “É preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ, 2008, p. 50). Para que ocorra o desenvolvimento da consciência gráfica, o estudante precisa sentir necessidade daquilo que escreve, e a escrita tem que ter uma função social, que tenha objetivos e finalidades.

Dessa perspectiva, é preciso que o professor, no seu fazer pedagógico, trabalhe com os gêneros textuais, numa diversidade de textos e situações da sua

vivência. Para Soares (1988), a consciência gráfica não envolve somente a leitura e a escrita, mas saber utilizá-la socialmente, fazer uso da leitura e da escrita, conseguindo se posicionar e interagir, expressando o próprio ponto de vista, na sociedade da qual se participa. Por isso, a necessidade da escrita como forma de posicionamento social, concebendo a linguagem como prática social.

Cabe, então, ao professor, proporcionar aos estudantes, tanto da Educação Especial quanto do ensino regular, a prática, a discussão, a leitura de diferentes gêneros textuais que circulam em diferentes esferas sociais (literária, artística, escolar, imprensa e outras). O contato com diferentes gêneros pode proporcionar ao estudante o envolvimento com as práticas discursivas, modificando “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 1998, p. 18).

Bakhtin (1992) apresenta os gêneros textuais como gêneros do discurso, e divide-os em primários (situações cotidianas) e secundários (áreas acadêmicas, jurídicas, literárias etc.), gêneros independentes um do outro. Para Brait (2000, p. 20), “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. Daí a necessidade do contexto de produção, no qual o texto irá circular, com qual objetivo, para atingir a qual público. Assim, os gêneros discursivos “são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, p. 157), sendo uma prática social que deve ser trabalhada no processo de ensino e aprendizagem com a língua.

Esse processo de trabalho será melhor desenvolvido e aplicado, se relacionar os gêneros textuais/ou discurso às práticas de leitura, escrita e oralidade. Deste modo, para Campos (2016, p. 127), Bakhtin, filósofo da linguagem, “propõe um estudo da linguagem enquanto atividade comunicativa, não comprometida somente com forma ou classificação, mas como um campo interativo formado por gêneros de diferentes esferas da atividade humana”. A preocupação não pode estar somente no formato do texto ou em conseguir classificá-lo, mas como ele irá interagir em diferentes contextos sociais. A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é elemento fundamental na interação do sujeito social. Para Molon e Vianna (2012), a linguagem:

[...] é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento sócio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepitível pois para os autores esta relação é única pois o tempo não volta, acontecendo numa realidade concreta, numa relação entre o eu e o outro, assim essa atividade sendo real e concreta, acontecendo num determinado espaço e num tempo, essa atividade seria um 'enunciado concreto' (MOLON e VIANNA, 2012, p. 148-149).

Barros e Nascimento (2007, p. 245) registram que a noção bakhtiniana de gêneros discursivos “permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por “um esqueleto” mais ou menos estável, porém, suscetível a determinadas modificações/adaptações”. Assim, de acordo com os autores, esses gêneros discursivos são únicos e refletem as relações sociais, sendo mais ou menos estáveis, mas podendo se modificar de acordo com algumas situações. Para Cerutti-Rizzatti (2012, p. 251), da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, “as interações são viabilizadas por meio dos usos da linguagem e que tais usos têm configurações relativamente estáveis que atendem a propósitos sociais”; assim, observa-se a relação da linguagem com o contexto social e sua importância na historicidade.

Diante do exposto, observa-se a importância do gênero dentro de um contexto social, dentro de todas as relações; assim sendo, ele precisa ter um propósito, uma finalidade, pois só existe num contexto histórico e cultural. O aluno precisa sentir a necessidade do gênero, observar que ele possui uma função dentro de um contexto. Deste modo, a maneira que serão trabalhados os gêneros textuais será determinante para que o aluno compreenda o papel dos gêneros em uma situação real, que terá um interlocutor real, com suporte e finalidade.

Para Faraco (2006, p. 2), temos, hoje, uma concepção de linguagem, de base bakhtiniana, que defende o aprendizado com a linguagem “por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro”, sendo o outro “real ou virtual”, mas o que o aluno escreve será com uma finalidade concreta. Nossa língua está em constante evolução e transformação, de acordo com a evolução histórica e com os grupos sociais com dos quais participamos; ela é um “produto histórico de diferentes instâncias sócias” (PASSARELI, 2012, p. 121), que perpassa diferentes ambientes de formação social, em diferentes grupos, em diferentes momentos da história. Neste sentido, para Bakhtin (2010):

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto (BAKHTIN, 2010, p. 319-320).

Pode-se, então, observar que toda conversa, toda opinião e visão de mundo passam pela expressão verbal, assim o enunciado também perpassa para o seu e para o discurso do outro, de maneira que, na produção dos gêneros textuais, o aluno poderá deixar toda a sua formação social e cultural, registrando o seu ponto de vista, a sua opinião, em diferentes situações de comunicação. Bakhtin (2010, p. 262) acrescenta ainda que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” e ainda coloca que a “riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”, ou seja, os gêneros vão se transformando em diferentes campos da esfera humana, de acordo com as necessidades comunicativas. Deste modo, cabe ao professor proporcionar uma gama variada de gêneros textuais/discurso, que circulam em nossa sociedade, em diferentes práticas comunicativas, tanto na oralidade, quanto na escrita (verbal ou não verbal), real ou virtual.

Segundo Bakhtin (2010, p. 262), alguns elementos precisam estar claros dentro dos gêneros e “esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional- estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Desta maneira, ao se trabalhar todos os elementos que estão dentro dos gêneros nas aulas de língua portuguesa, os/textuais, poder-se-á contribuir qualitativamente na formação de leitores e escritores reflexivos e críticos, já que os alunos podem ter o contato com as práticas sociais de linguagem, materializadas nos gêneros.

E para refletir sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem, iremos deter-nos na obra de Vigotski (2001b) que apresenta, em uma série de investigações, a concepção única do problema da aprendizagem e do desenvolvimento. Segundo o autor, os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são independentes ou o mesmo processo, mas existem, entre eles, relações complexas. Com o objetivo de

descobrir “as complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar como ensinar às crianças ler e escrever, gramática, aritmética, ciências naturais, ciências sociais” (VIGOTSKI, 2001b, p. 310), iremos em busca de respostas, analisando e procurando fontes de pesquisas na Teoria Histórico-Cultural, que possam promover a mediação e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas áreas que envolvam o pensamento e a linguagem dos alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional e que apresentam laudo psicológico de Deficiência Intelectual.

Dentre as áreas investigadas por Vigotski (2001b), destacaram-se aquelas que se situam no âmbito desta proposta de estudo: ensino da língua, nas práticas discursivas de oralidade, escrita e leitura. Sendo assim, propõem-se reflexões acerca dos pressupostos bakhtinianos, uma vez que se compreende a linguagem como dialógica e como forma de interação.

4.3.1 Oralidade

Neste subitem, procuraremos tratar da fala como função social da linguagem, demonstrando o grande salto intelectual da humanidade, quando esta passou a verbalizar seus pensamentos. A fala expressa os pensamentos do ser humano e, por meio dela, compreendemos e organizamos o mundo à nossa volta. Coube a Vigotski (2001b, p. 111), expor a relação entre o pensamento e a linguagem, ao fazer esta afirmação: “na análise genética do pensamento e da linguagem é o de que a relação entre esses processos não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo o desenvolvimento, mas uma grandeza variável”.

A fala e o pensamento têm origem diferente nos animais e seguem outros caminhos no percurso do desenvolvimento deles. Alguns estudos realizados por Koehler (1921) e Yerkes (1916) com macacos antropoides mostraram que o intelecto embrionário dos animais, ou seja, do pensamento no sentido real do termo, não está relacionado com a fala. Onde esses macacos, ao usar instrumentos ou utilizar os mesmos como formas alternativas para resolver problemas e necessidades do seu habitat, estão fazendo uso de um pensamento rudimentar, ou seja, pertencem a uma fase pré-linguística da evolução do pensamento. De acordo com os autores (1921, 1916), as investigações provaram que os animais apresentam traços semelhantes, rudimentares, de um comportamento intelectual parecido com o dos humanos.

Porém, o traço mais marcante dessas diferenças está exatamente na fala, instrumento infinitamente valioso “e a pobreza de imagens”; “o material intelectual mais importante” que explica e deixa notório a diferença entre os antropóides e os homens, ou seja, sem a fala é impossível qualquer desenvolvimento cultural ou intelectual do chimpanzé (VYGOTSKI, 2001b). A emissão de sons por esses animais não passa de reação emocional inata que, em nenhum momento, se relaciona à esfera de suas atividades intelectuais ou produtivas (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2001b).

Porém, muitas literaturas fazem críticas aos estudos de Koehler (1921), alegando considerável variedade de pontos de vista, porém, em um ponto todos concordam, ou seja, independência entre as ações do chimpanzé e a fala, pois os atos destes animais seriam mecânicos, pelo instinto e o fator da aprendizagem por “tentativa e erro” (1921), apenas atitudes já observadas como fazendo parte de seus hábitos. Já, Buehler, Hetzer e Tudor-Hart (1927) relatam que as ações dos chimpanzés são totalmente dissociadas da fala, e que, no homem, o pensamento, gerado pelo uso de instrumentos, também não está tão ligado à fala e aos conceitos do que outras formas de pensamento. A problemática seria mais simples, se os macacos não tivessem qualquer rudimento de linguagem, ou nada semelhante à fala. Vigotski (2001b, p. 30) relata que, “no chimpanzé encontramos, de fato, uma ‘linguagem’ relativamente bem desenvolvida em alguns aspectos – principalmente em termos fonéticos –, não muito diferente da fala humana”; uma característica admirável dessa linguagem é o fato de ela ser separada do intelecto do chimpanzé.

Entretanto, Koehler (1921), que, durante muito tempo, estudou os chimpanzés na *Canary Island Anthropoide Station*, afirma que as expressões fonéticas desses animais apenas denotam desejos e estados subjetivos; expressam afeto, mas em nenhum momento denotam algum sinal de algo objetivo. Contudo, as fonéticas de linguagem do homem e do chimpanzé possuem muitos elementos em comum, que a ausência de uma fala semelhante à dos humanos não se deve a nenhuma causa periférica, mas a falta de objetivo, de razão ou discernimento das ações por eles praticadas.

Muitos estudos foram feitos, a partir da análise em chimpanzés, comparando-os com elementos do pensamento e da fala humana, porém, após muitas análises, Vigotski (2001b) assim resume os resultados. Começa por traçar a genealogia do pensamento e da fala, usando dados da psicologia comparativa para chegar a esses

dados. Porém, concorda que os mesmos não são suficientes para se delinear, com total certeza, a evolução do pensamento e da fala pré-humanas. Admite que se os antropoides possuem o mesmo intelecto que o homem, ainda são gerados controvérsias e questionamentos. Koehler (1921) admite que sim; outros, porém, não concordam:

Nas experiências de Köhler, temos uma prova absolutamente clara de que os rudimentos do intelecto, ou seja, do pensamento na própria acepção da palavra, surgem nos animais independentemente do desenvolvimento da linguagem e não têm nenhuma relação com o seu êxito (VYGOTSKI, 2001b, p. 112)

Outra conclusão dos estudos de Koehler (1921) é a de que, mesmo muitos negando a existência de um intelecto nos chimpanzés, não se pode negar que eles possuem algo que se aproxima do intelecto dos humanos e que o tipo de intelecto que manifestam seria em estado embrionário; a forma também com que utilizam os instrumentos prefigura o comportamento humano.

Para os marxistas, as descobertas de Koehler (1921) não trazem nenhuma surpresa, pois o uso e a criação de ferramentas de trabalho, mesmo no seu estado embrionário, usados por algumas espécies animais, representam uma característica específica do trabalho humano (VYGOTSKI, 2001b). Os marxistas já aceitaram a tese de que o intelecto humano poderia ser encontrado no reino animal. Engels (1935) escreveu que os homens e os animais têm as mesmas formas de atividade intelectual, diferindo ambos somente no grau de desenvolvimento. Engels, porém, não atribui aos animais a capacidade da fala e do pensamento a um nível humano. Vigotski (2001b), porém, não julga necessário se deter à afirmação de Engels, pois afirma que não existem razões para se negar que existe, nos animais, em estado embrionário de um pensamento e de uma linguagem que se assemelham ao dos humanos e que se desenvolvem por caminhos diferentes, visto que a expressão oral dos animais não mostra indícios de seu desenvolvimento mental.

Com isso, Vigotski (2001b) colabora com dados relevantes das últimas pesquisas acerca das crianças. Uma das descobertas consiste no aspecto de que as raízes e o percurso do desenvolvimento do intelecto diferem dos da fala, inicia-se com o pensamento não verbal da criança e a sua fala é não intelectual. Vigotski (2001b) afirma ainda que “a maior descoberta da criança” só é possível, quando já se atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento e da linguagem. Para “descobrir” a linguagem, é necessário pensar. A partir desse momento, a criança

descobre que “cada coisa tem seu nome” e começa a indagar as pessoas ao redor do nome dos objetos que o cercam. Para Buehler, Hetzer e Tudor-Hart (1927), cada objeto novo que é apresentado ou que começa a fazer parte do mundo social da criança, é criada uma situação problemática, de maneira que ela vai resolvendo essas situações problemáticas, nomeando os objetos ou questionando os adultos que estão ao seu redor. Vigotski (2001b) acredita ser essa visão a que mais se aproxima da realidade e dos dados sobre a linguagem infantil.

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo. O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais (VIGOSTKI, 2001b, p. 130).

O autor escolhe essa hipótese como mais provável, dentre os vários estudos apresentados sobre o assunto, porque considera difícil a criança, com idade entre 18 meses a dois anos, ser capaz de “descobrir” sozinha a função simbólica da fala.

Para Vigotski (2001b), isso deverá ocorrer mais tarde, não repentinamente, mas gradualmente, por meio de diversas mudanças “moleculares”. Mesmo a criança estando em idade escolar, o uso funcional de um novo signo primeiro é precedido pelo domínio externo do signo. A internalização desses signos somente se operará com palavras que primeiro foram concebidas como propriedade dos objetos, para, em seguida, consolidar sua função como signo.

Assim, segundo Vigotski (2001b) a teoria “descoberta” de Stern (1928) precisa ser reavaliada, embora seu princípio básico seja válido: porque, ontogeneticamente, o pensamento e a fala desenvolvem-se ao longo de linhas distintas, sendo que, num certo momento, essas linhas encontram-se, após longa preparação do uso prático e de lenta mudança funcional, que ocorre a partir dos dois anos ou na idade escolar.

Outra questão das pesquisas de Vigotski diz respeito à fala interior, em que autor considera várias hipóteses, até chegar à conclusão de que a fala interior vai se desenvolver mediante o lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais:

Voltando à questão da linguagem egocêntrica, devemos dizer que, afóra as funções puramente expressivas e a função de descarga, a despeito de ela simplesmente acompanhar o desempenho infantil, muito facilmente ela se toma pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento (VYGOTSKY, 2001b, p. 136).

Dessa maneira, Vigotski (2001b) chega à conclusão de um fato inquestionável e de grande importância para as pesquisas dessa área: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela existência sociocultural da criança, ou seja, todo o seu convívio social será repertório linguístico e desenvolverá o seu pensamento; quanto mais rico o ambiente social, mais potencializará a formação do seu pensamento. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior da criança dependerá de fatores externos, seu desenvolvimento lógico é uma função que dependerá da sua fala socializada, demonstrando que o crescimento intelectual da criança dependerá do domínio que a mesma possui nos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem.

Vigotski (2001b) chega à conclusão de que:

O quarto estágio nós denominamos metaforicamente de estágio de crescimento para dentro. As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a 'memória lógica', isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa. O que mais chama a atenção neste sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços raízes genéticas do pensamento e da linguagem e com frequência, e vice-versa (VIGOTSKI, 2001b, p. 138-139).

Com esse pensamento de Vigotski (2001b), pode-se concluir que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas todo um processo determinado por um processo Histórico-Cultural, ou seja, depende muito das nossas relações sociais, das pessoas que estão ao nosso redor, o quanto experiente essas relações serão para o nosso pensamento verbal, e, portanto, não serão encontradas nas formas naturais de pensamento e da fala. Então, se considerarmos o papel histórico do pensamento verbal, como isso é importante a partir da base de todas as premissas do materialismo histórico e dialético, podemos considerar o quanto importante o pensamento verbal será válido para qualquer fenômeno histórico da sociedade humana. Espera-se, portanto, que nesse nível, o comportamento seja regido pelas leis gerais do desenvolvimento histórico.

Com esse trabalho voltado para o ensino e a aprendizagem da linguagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se têm de entender o texto, seus sentidos,

intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem oral deverá pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Há muito tempo, a escola vem portando-se como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma. No ambiente escolar, a racionalidade exercita-se com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto, é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo. Outra possibilidade de trabalho a ser desenvolvida é a linguagem escrita, após um trabalho sistemático com a oralidade em seus diferentes usos e situações, da qual trataremos a seguir.

4.3.2 Escrita

Ao analisar as obras de Vigotski (2001b), observamos que o autor acredita que não é somente pela aquisição da fala que o sujeito adquire formas mais complexas de se relacionar com o seu mundo social, com aquilo que está ao seu redor, mas também com a linguagem escrita, a qual o autor considera um salto no desenvolvimento do sujeito. Para ele, a questão da linguagem escrita, como sistema simbólico de representação da realidade, está estritamente ligada a questões centrais de sua teoria (linguagem, mediação simbólica, uso de instrumentos), portanto a escrita também será questão de atenção, ao estudarmos suas obras como mais uma forma de ensino e aprendizagem da linguagem e desenvolvimento do sujeito, pois:

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego (VYGOTSKI, 2001b, p. 318).

Nas pesquisas de Vigotski (2001b), quando o sujeito passa a dominar o sistema complexo de signos, o domínio fornece instrumentos de pensamento e, por meio da escrita, ele aumenta a sua capacidade de memória, registro de informações

e diferentes formas de organização. Assim, a partir da escrita, começará a ter acesso ao patrimônio da cultura humana que se encontra registrado nos livros e em outras formas de conhecimento escrito. A aquisição da escrita possibilita ter uma nova forma de pensar, de analisar e de ver o mundo mais abstratamente. Por isso, de acordo com suas concepções sobre o desenvolvimento psíquico, o autor tem preocupação e atenção especial com a linguagem escrita, a qual acredita que se inicia muito antes da entrada da criança na escola, estendendo-se por muitos anos.

Vigotski (2001b) refere que, sendo a escrita uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está em contato com diferentes usos da linguagem escrita, nas diversas formas, desta maneira obtém diferentes concepções sobre este objeto cultural ao longo de seu processo de desenvolvimento. Considera-se, então, que, para compreender o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário estudar o que o autor denomina “a pré-história da linguagem escrita”, ou seja, o que acontece com a criança, antes do processo de alfabetização.

Para Vigotski (2001b), para que a criança seja capaz de compreender o funcionamento da linguagem escrita, é necessário que ela entenda que a língua escrita é um sistema de signos e não possui significado em si mesma, e os signos representam uma outra realidade, isto é, aquilo que se escreve tem uma função instrumental, funciona como suporte para a memória e para a transmissão de ideias e conceitos existentes na sociedade da qual a criança faz parte. Partindo do pressuposto da escrita como prática social e como instrumento que leva ao conhecimento letrado, Vigotski (2001b, p.314) critica a visão presente na pedagogia que considera o aprendizado da língua escrita apenas habilidade motora e não uma necessidade: “pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele” (VIGOSTKI, 2001b, p.314). Na escola, enfatiza-se, de tal forma, a mecânica de ler o que está escrito que se obscurece a linguagem escrita como tal. Para o autor (2001), o aprendizado da escrita, esse produto cultural que foi construído ao longo da história da humanidade, é compreendido como algo bastante complexo e esse processo é introduzido para a criança:

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (VYGOTSKY, 2001b, p.312-313).

Dentre as pesquisas do grupo de Vigotski, Luria (1988) foi um dos seus colaboradores e desenvolveu um estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita na criança. Nos estudos, Luria (1988) relata que a criança, quando começa a escrever os primeiros registros escolares no caderno, não seria este o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita, mas que a origem desse processo vem de muito antes, vem da “pré-história” do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil, ou seja, quando a criança entra na escola, já vem com um conjunto de habilidades que permite que ela aprenda a escrever, num tempo relativamente curto, o que a humanidade levou milhões de anos para desenvolver.

Para Luria (1988), a criança aprende muito rápido a técnica da escrita, porque, antes da idade escolar, já aprendeu certo número de técnicas que a prepara para o caminho da escrita. Deste ponto de vista, antes de atingir a idade escolar, Luria (1988) destaca a “pré-história” individual, a partir da qual a criança, por si só, já teria desenvolvido técnicas semelhantes à da escrita. Contudo, ao entrar na escola, essas funções seriam perdidas, pois a escola ensina para a criança a consciência fonológica. Porém, sabemos que essa consciência fonológica não seria tão rápida e fácil como é divulgado, principalmente para o aluno que apresenta o laudo de deficiência intelectual; apesar do laudo, tem todo o aspecto pedagógico, político e social. Arena (2010, p. 238) registra que “os estudos sobre o ensino da língua materna escrita para as crianças pequenas no mundo ocidental indicam a existência de problemas históricos”, tais como toda a precariedade de políticas públicas voltadas à área educacional, em diferentes aspectos:

[...] do ponto de vista histórico, provocaram celeumas intermináveis entre políticos, pedagogos, psicólogos, linguistas e médicos, acerca da formulação do método mais eficiente para ensinar a língua escrita alfabética ocidental, principalmente em relação ao ato a que se dá o nome de ler (ARENAS, 2010, p. 238).

Para o autor, essas dificuldades ainda perduram, de maneira que os estudantes chegam à idade adulta com dificuldades para compreender o texto escrito, dentro das relações com o seu contexto sociocultural. Esse impasse ainda

continua existindo na sociedade e nas escolas; segundo Arenas (2010, p.241), privilegia-se “a transmissão ou a recuperação da língua oral organizada na modalidade escrita, ignorando a evolução do ato e suas manifestações plurais como prática cultural”.

Assim, tentamos resgatar um pouco da história da escrita, por meio dos teóricos aqui adotados e entender a importância e o privilégio que se atribui à linguagem escrita, em detrimento a outras formas de linguagem. Luria (1988) apresenta a pré-história da escrita que acontece por meio dos estágios que a criança desenvolve para chegar à escrita e como ela passa de um estágio a outro. Para ele, a escrita ocorre culturalmente, por meio da mediação. Para a criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições são necessárias:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentos, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca (LURIA, 1988, p. 145).

A partir disso, Luria (1988) desenvolveu uma pesquisa experimental sobre o desenvolvimento da escrita, na Rússia, na década de 1920. Seus experimentos⁴⁴ constavam de um método de investigação, assim desenvolvido com crianças que não sabiam ler e escrever:

Nosso método era, na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de lembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou "escrever" as palavras por nós apresentadas. É claro que, na maioria dos casos, a criança ficava completamente desorientada com nossa sugestão. Dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. Mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer (LURIA, 1988, p. 147).

⁴⁴ Os experimentos realizados por Luria constam no texto “O desenvolvimento da escrita na criança” (LÚRIA, 1988).

Esses experimentos permitiram a Luria (1988) identificar os estágios da pré-história da escrita, assim nominados por ele: a) “estágio dos rabiscos”, para o primeiro ato da pré-história da escrita da criança. Neste estágio, a escrita é um brinquedo para a criança, uma brincadeira de imitar o adulto a escrever; b) “escrita não diferenciada”, a escrita ainda é muito rudimentar, no entanto há marcas que de possui um significado funcional para a criança; c) “escrita diferenciada”, ainda com traços primitivos; a criança passa a tentar definir a sentença que foi ditada a ela. Neste estágio, Luria (1988) incluiu formas, cores, quantidades e números nas frases e observa que houve mudanças na forma do registro da criança; d) “escrita por imagens ou pictográfica”, momento em que a criança faz o uso de desenhos para representar o que foi ditado a ela. São desenhos que a ajudam a recordar; e) “1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica”, neste último estágio, a criança já está frequentando a escola e em contato com a escrita simbólica. Mesmo assim, Luria (1988, p. 181) menciona que, neste estágio, a criança “pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la”. Assim, é como a criança estivesse no estágio da escrita não diferenciada, ou seja, ainda é uma escrita externa, rudimentar, que não foi internalizada.

Para Luria (1988), esse percurso da criança não é um processo individual, independente do contexto em que vive; ao contrário, a criança interage, a todo momento, com os usos da linguagem escrita que fazem parte do seu cotidiano, da sua rotina, pois os adultos, ao seu redor, já fazem uso dessa linguagem, portanto a criança vivencia várias situações de aprendizado sistemático e formal. Desta forma, por conviver em um ambiente letrado e saber diferenciar a escrita do desenho, pode não passar pela fase da “representação pictográfica”, por não a entender como uma representação da “escrita” (LURIA, 1988).

Porém, precisa-se analisar que as pesquisas realizadas por Luria foram feitas nos anos de 1920. Hoje, as crianças convivem numa sociedade bem diferente, muito mais acessível aos meios de comunicação e em um ambiente estimulador, pertencendo a grupos sociais muito mais escolarizados. No século XXI, o sistema simbólico da escrita passou a aparecer mais cedo na vida das crianças, que ingressam logo nos primeiros meses na Educação Infantil, por isso elas podem não passar por todas os estágios de desenvolvimento da escrita, propostos pelo autor.

Precisa-se mencionar, também, que, para Vigotski (2001b), a aquisição da língua escrita consiste na aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, portanto outras coisas também contribuem para esse processo como o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, como atividades de caráter representativo, ou seja, utilizam-se de signos para representar e mostrar os significados:

Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação (VIGOTSKI, 2001b, p. 315)

Como consequência de seus estudos, Vigotski (2001b) acredita que a consciência e a intenção orientam, desde o início, a linguagem escrita das crianças, pois, de acordo com ele, os signos da linguagem escrita e o uso destes é empregado de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. Para Vigotski (2009, p. 318), “a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego”.

Após estas análises, pode-se considerar que a linguagem escrita é completamente diversa da linguagem falada, da oralidade. Para Vigotski (2001b), a escrita é uma álgebra da fala, uma forma mais complexa da linguagem intencional e consistente, por isso observamos tanta dificuldade dos nossos alunos em transpor a linguagem falada para a linguagem escrita, sendo este um processo em que as funções psíquicas superiores em que a escrita se assenta ainda não concluíram o seu processo de desenvolvimento, seus processos psíquicos ainda são imaturos, assim como pode ser observado em outras áreas do conhecimento, tais como na aritmética, na gramática, nas ciências naturais e outras, pois, de acordo com o autor, quando se inicia um aprendizado, é lei geral a imaturidade das funções psíquicas superiores. Outro fator fundamental da escrita para o sujeito é que, a partir da escrita, ele amplia seu universo referencial, aprimorando sua escrita e apreendendo todo um sistema linguístico próprio.

4.3.3 Ato de ler

A leitura é fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, porque, quanto maior o contato com a linguagem, em diferentes esferas sociais, em diversos sentidos, maior será a oportunidade de compreensão do texto, as intenções do texto e suas visões de mundo. Porém, muitos questionamentos e dúvidas pairam sobre este assunto. Deste modo, Arena (2010) levanta algumas dúvidas e pensamentos sobre alguns argumentos que, aparentemente para os professores, eram considerados consenso, remetendo ao questionarmos de algumas práticas pedagógicas enraizadas dentro das escolas, apresentando inquietações como:

[...] os estudos sobre o ensino da língua materna escrita para as crianças pequenas no mundo ocidental indicam a existência de problemas históricos. Pesquisas no final do século XX na França (CHARMEUX, 2000; FOUCAMBERT, 1988) e nos Estados Unidos (SMITH, 1989; 1999) revelam baixos índices de jovens estudantes que poderiam ser considerados leitores (ARENA, 2010, p. 238)

Hoje, deparamo-nos com essas dificuldades e nos perguntamos por que os alunos apresentam tanta dificuldade na leitura e por que tal ato se tornou tão mecânico e tão distante da compreensão, da significação do texto. Arena (2010) acredita que muitos desses problemas estão relacionados ao próprio processo educacional e pelas políticas públicas que, durante muito tempo, têm-se confundido “por envolver aspectos da natureza histórica, vinculados a concepção sobre o que considera ler; sobre o desempenho do bom leitor; sobre o que é leitura, sobre os escritos utilizados para ensinar a ler e, sobretudo como as crianças podem aprender a ler” (ARENA, 2010, p. 238). O sistema educacional ainda se debate em qual seria o método mais eficiente, que provocaria, no aluno, a necessidade da leitura, como fator fundamental, para tornar-se um sujeito consciente e crítico do seu papel na sociedade. Uma leitura de mundo dos textos lidos, porém ainda observam leituras mecânicas em que o texto não apresenta significado na vida do aluno.

Arena (2010, p.238) relata que os professores, nos anos iniciais de escolarização, queixam-se frequentemente das dificuldades dos alunos em “relação à compreensão ou interpretação dos textos que lhes são recomendados”, mesmo os textos sendo de diferentes esferas e gêneros textuais. Porém observa-se que muitas dificuldades apresentadas podem estar enraizadas nas metodologias ofertadas e até mesmo numa herança cultural e educacional. Ainda faltam políticas públicas que

valorizem a educação e invistam na capacitação dos profissionais da educação e também nas escolas como espaço físico e que consigam entender que será por meio desses investimentos que poderemos mudar os rumos de todo um país.

O sistema público educacional paranaense segue com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (DCE – LP), que sugerem a reflexão e o uso da linguagem como prática social, pela qual o sujeito deverá interagir com diferentes grupos e em diferentes situações, para que o uso da língua seja visto como necessidade e função social. Deste ponto de vista, nas Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 56), “compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento”.

As diretrizes (PARANÁ, 2008) apresentam a leitura como um ato dialógico, relacionado ao momento histórico em que a leitura está relacionada e a diversos atos. Já, Arena (2010, p.238) registra que, em nossa tradição histórica, predominou a ideia de que “a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico”, tendo em vista que, no processo de alfabetização, valoriza-se a leitura, a pronúncia, sem se preocupar com o sentido, o significado, ou seja, a preocupação dos professores consiste em a criança “aprender a ler”, diferentemente do que é para o autor “saber ler” e o que deveria ser trabalhado e valorizado durante o processo escolar. Para Arena (2010), existe uma contradição entre juntar sílabas e realmente o ato de ler, porque, de início, o importante é saber juntar sílabas, pronunciar as sequências silábicas, e isto já é entendido como se o aluno já soubesse a ler, porém, depois, durante o processo, observa-se que o aluno “pronuncia o escrito, reproduz a fala de outro”, porém não foi ensinado a ele compreender os sentidos, a compreender o significado daquilo que foi lido. Essa contradição, contudo, não é culpa da escola, pois ela reflete os movimentos históricos e as concepções historicamente construídas.

Bakhtin⁴⁵ (2012) apresenta a leitura como ação interativa, em que a linguagem mostra um caráter dialógico, ou seja, para o autor, este processo traz as

⁴⁵ O pesquisador, pensador, filósofo e teórico, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), foi uma das figuras mais importantes para a história e a evolução da linguagem humana, sendo que suas pesquisas norteiam até hoje estudos e teorias pelo mundo.

somas das experiências sócio-históricas e culturais que o sujeito acumulou no percurso de própria vida.

Vê-se, assim, a importância da leitura como instrumento que proporciona, aos alunos, o conhecimento científico, sistematizado pelo professor. Para Saviani e Duarte (2012), é papel do professor o trabalho com a leitura que desvela as diferentes intenções do texto, que para os autores poderiam ser vistas como as dimensões do texto, assim os professores trabalhariam com os alunos uma visão mais ampla e crítica, indo além das linhas escritas e observando as entrelinhas; logo, é preciso observar dimensões como: políticas, econômicas, sociais, culturais, raciais entre outras.

Com isso, a partir dos textos lidos, o aluno buscará os conhecimentos acumulados durante a vida, em sua formação religiosa, cultural, familiar, ou seja, tudo o que o constitui, ou as várias vozes que o formam, visto que “a leitura se efetiva no ato da recepção” (PARANÁ, 2008, p. 56), apresentando, assim, o caráter individual do sujeito. A leitura será efetivada por meio de todo o conhecimento acumulado pelo leitor, necessitando-se de uma resposta do que ele leu. Este processo é dialógico, tendo em vista que, no momento da leitura, um texto leva a outro e a outros conhecimentos e textos já estudados, participando, assim, da elaboração de novos significados, contrapondo o próprio saber às experiências já vivenciadas. O círculo⁴⁶ de Bakhtin apresenta o termo dialogismo, em que os escritores pontuam:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1992, p. 117).

Para o autor e o respectivo círculo, o dialogismo é um termo fundamental, pois refere-se à parte inicial do conhecimento, da interação verbal, da comunicação, da formação humana; é uma forma de interagir com o meio social em que se vive. Por meio dele, conhecemos o outro e a nós mesmos, comunicamo-nos por meio da leitura, da escrita, conversando; essa interação dialógica é parte fundamental para a

⁴⁶ Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin, porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras é produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais (DUARTE e VIANA, 2012).

construção do nosso ser social. O dialogismo, segundo Bakhtin (2012), é uma ação social e ética, porque, ao nos relacionarmos com as pessoas por meio do nosso trabalho, das nossas vivências, pela linguagem, estamos conhecendo o outro, e para sermos sociais, precisamos dessa interação. Bakhtin (1992) defende a leitura numa perspectiva interacionista, em que se considera o contexto, o social, para gerar significado, tendo em vista que, pela troca dialógica, podem-se gerar enunciados concretos, ou seja, uma interpretação concreta do texto. Sobre este aspecto, Barros (2003) afirma:

O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um 'tecido' organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Concilia-se nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico (BARROS, 2003, p. 1, grifos do autor).

Portanto, para Bakhtin (1992), ao considerar o texto como algo concreto, em que, por meio dele, os pensamentos do sujeito se concretizam, servindo como meio de enunciar sua subjetividade, o estudo deixa o seu lado meramente formal, sistemático da aprendizagem da língua, e passa a valorizar o que o texto nos proporciona de externo. Essas informações extralinguísticas aproximam o leitor do texto, relacionando o discurso lido às experiências de vida históricas e sociais, tanto do leitor quanto do escritor, às condições de produção de quando o texto foi produzido. Desta perspectiva interacionista, a leitura é compreendida como atividade discursiva, privilegiando-se atividades em que os sujeitos leitores compartilham e socializam suas indicações e impressões sobre os mais diversos discursos.

Assim, com o ato da leitura, espera-se tornar o processo ensino e aprendizagem mais dinâmicos, proporcionando ao sujeito uma leitura crítica, vista como ato dialógico que envolve propósito sociais e políticos.

Pela concepção de linguagem aqui apresentada, interessa-nos pensar como se pode desenvolver uma metodologia de ensino que promova novas neoformações intelectuais nos alunos com Deficiência Intelectual. Neste sentido, abordaremos, a seguir, os principais aspectos da Atividade de Estudo, por considerá-la um caminho metodológico importante para o desenvolvimento intelectual.

4.4 A ATIVIDADE DE ESTUDO COMO POSSIBILIDADE PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao pensar nos alunos da Educação Especial, avalia-se quais atividades ou metodologias poderiam proporcionar o desenvolvimento de novas formações intelectuais. Desta perspectiva, a pesquisa baseia-se na Atividade de Estudo, com aporte em Davidov (1988a), como uma possibilidade na promoção dos alunos que apresentam avaliação psicológica de DI e até mesmo como aporte para todos os alunos, buscando-se, assim, uma educação crítica, fundamentada no conhecimento científico que promova o desenvolvimento psíquico.

Para Davidov (1988a,p.192), “a base do processo de ensino e de educação é a assimilação, pelos alunos, do conteúdo das matérias”; ainda para este autor, cada disciplina dentro do currículo básico tem sua importância como uma projeção “superior’ da consciência social“ (da ciência, da arte, da moral, do direito) no plano da assimilação”, ou seja, todas fazem a diferença e todas têm sua importância neste contexto; todas elas possuem suas leis, suas particularidades, suas finalidades no processo de assimilação e todas contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno. Neste seguimento, autor postula:

O eixo da matéria escolar é seu programa, isto é, a descrição sistemática e hierárquica dos conhecimentos e habilidades a serem assimilados. O programa, que determina o conteúdo da matéria, determina também os métodos de ensino, a natureza do material didático, o período do ensino e outros elementos do processo. E, o mais importante, é que ao sinalizar a composição dos conhecimentos a assimilar e suas relações, o programa projeta com ele o tipo de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação do material de estudo apresentado⁴⁷ (DAVIDOV, 1988a, p.192)

Para o autor, o eixo da matéria escolar consiste na descrição sistemática dos conhecimentos a serem assimilados e, ao se trabalhar com um programa que busca sistematicamente o conhecimento, projeta-se, assim, qual tipo de pensamento se formará no aluno ao estudar o material apresentado:

⁴⁷ “El eje de la asignatura escolar es su programa, es decidir, la descripción sistemática y jerárquica de los conocimientos y aptitudes que deben ser asimilados. El programa, que fija el contenido de la asignatura, determina, a su vez, los métodos de enseñanza, el carácter del material didáctico, los plazos de la enseñanza, el carácter del material didáctico, los plazos de la enseñanza y otros momentos del proceso. Y, lo que es esencial, al señalar la composición de los conocimientos a assimilar y sus relaciones, el programa proyecta con ello el tipo de pensamiento que se forma en los escolares durante la asimilación del material de estudio que ofrece” (DAVIDOV, 1988a, p.192).

Por isso, a elaboração do programa e a determinação do conteúdo de determinada matéria escolar (matemática, língua natal, física, história, artes plásticas etc.) não são questões estritamente metodológicas, mas problemas radicais e complexos concernentes a todo o sistema de educação e formação das futuras gerações ⁴⁸(DAVIDOV, 1988a, p. 192).

Davidov (1988a) postula a importância de todo o currículo escolar, todo o conteúdo trabalhado, em todas as disciplinas, não sendo simplesmente questões metodológicas, mas que elas fazem parte de toda uma estrutura complexa, que estará formando as futuras gerações. Observa-se, assim, que, ao buscar o pensamento teórico, a escola e todo o corpo docente precisam enxergar a complexidade de todo o sistema educacional e sua importância perante a sociedade e o futuro das outras gerações. Assim, a construção do currículo escolar não se baseia somente na seleção de conteúdos das correspondentes esferas sociais “os produtos culturais historicamente criados pela humanidade”, mas como compreensão de toda a estrutura como reflexo da realidade, ou seja, “a compreensão da natureza da relação entre o desenvolvimento mental dos alunos e o conteúdo de conhecimentos e habilidades assimilados” (DAVIDOV, 1988a, p.192). Desta forma, para o autor, os conteúdos das disciplinas devem favorecer, no aluno, a formação do pensamento teórico “cujas leis são trazidas à luz pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e pela psicologia que se apoia nela” (DAVIDOV, 1988a, p. 192)

Desse modo, Davidov (1988a) assim apresenta a Atividade de Estudo:

O pensamento teórico é formado nos escolares durante a realização da atividade de estudo. Por isso, o conteúdo das matérias deve ser elaborado em correspondência às particularidades e à estrutura da atividade de estudo. O ensino de tais matérias criará condições favoráveis para o desenvolvimento da atividade de estudo dos escolares; a assimilação, por eles, do conteúdo das matérias contribuirá para a formação do seu pensamento teórico⁴⁹(DAVIDOV, 1988a, p.193).

48 “Por ello, la elaboración del programa y la determinación del contenido de una u otra disciplina escolar (matemáticas, idioma natal, física, historia, arte plásticas, etc.) no son cuestiones estrechamente metodológicas, sino problemas radicales y complejos de todo el sistema de enseñanza y educación de las jóvenes generaciones” (DAVIDOV, 1988a, p. 192).

49 “En los escolares el pensamiento teórico se forma durante la realización de la actividad de estudio. Por eso es indispensable elaborar el contenido de las disciplinas escolares em correspondência com las particularidade y la estructura de la actividad de estudio. La enseñanza de tales asignaturas creará condiciones favorables para el despliegue de la actividad de estudio de los escolares; la asimilación, por éstos, del contenido de dichas disciplinas contribuirá a la formación de su pensamiento teórico” (DAVIDOV, 1988a, p.193).

De acordo com o exposto, o autor enfatiza a importância de todas as disciplinas criarem condições, por meio da Atividade de Estudo, para que os alunos possam assimilar os conhecimentos científicos e formar o pensamento teórico. Deste modo, Davidov (1988a), em seus estudos, apresenta algumas proposições que podem ser utilizadas, baseadas na lógica e na psicologia, e aplicadas na seleção de conteúdos, buscando a ascensão do pensamento do abstrato ao concreto. Essas proposições a respeito da Atividade de Estudo podem servir de apoio para o trabalho realizado pelos professores da Sala de Recursos ou para o Ensino Regular, visto que todos os alunos precisam de metodologias que valorizem o conhecimento científico, o qual deve ser oportunizado de diferentes formas para que todos, independentemente da dificuldade que tenham, possam se apropriar desses conteúdos.

Nesse contexto, pensou-se na Atividade de Estudo como possibilidade de transformação psíquica e, como isso, desenvolver-se o trabalho com os gêneros textuais, de modo que, por meio deles, os alunos com deficiência intelectual possam se apropriar da linguagem e dos aspectos do sistema linguístico. Deste modo, podemos pensar na estrutura da AE, sendo que um dos seus elementos é a tarefa de estudo que, para Elkonin (1989), não é apenas uma tarefa que o aluno realiza em sala de aula ou em casa, mas, sim, um sistema completo, em que a resolução de tarefas provoca a formação de modos generalizados de resolução de outras tarefas. O trabalho com o gênero poema, por exemplo, poderá ser realizado em sala, onde pela leitura, o professor poderá ensinar ao aluno como agir diante de um texto ou como agir na leitura de diferentes gêneros textuais, estimulando formas abstratas de pensamento. Nesta lógica, Girotto (2013) afirma:

[...] em uma educação dirigida à real formação de crianças leitoras, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorecem a produção de novos. Nesse processo, a criança cria pela mediação do professor um saber ler, como afirmamos, respaldado no aprendizado de modos de ler diferentes gêneros discursivos em suportes variados, que só pode ser gerado a partir das diversas maneiras de 'saber ler' vigentes em seu meio (GIROTTI, 2013, p. 348).

Dessa maneira, na leitura do poema, o aluno interpreta-o e atribui ao texto sentidos, de acordo com suas vivências, cabendo ao professor focar aspectos da linguagem poética, analisando aspectos artísticos do poema ou até mesmo aspectos

do sistema linguístico. Essa etapa deve, primeiramente, ser realizada com a orientação do professor e, gradualmente, os alunos farão essa análise coletivamente. Para Elkonin (1989), o conhecimento não deve ser apenas transmitido ao aluno, mas assimilado de modo interativo. Outro elemento importante da AE são as ações de estudos que fazem parte do modo de ação e definem seu conteúdo operacional. Para Elkonin (1989 apud PUENTES, 2019, p.165), “cada uma das ações elementares precisa de um tratamento, pois a possibilidade de identificar um ou outro aspecto do objeto da ação depende do sucesso de aplicação desta”. Ele postula não ser conveniente passar para a ação seguinte, sem que a anterior esteja completamente correta e ainda que a assimilação do modo de ação acontece quando existe a discriminação completa das ações que o constituem.

Desse modo, num trabalho em sala com os alunos com DI, o professor poderá definir ações como leitura e interpretação. Quanto à leitura, poderá trabalhar o significado das palavras, sinônimos, figuras de linguagem, ampliando o vocabulário; a escrita correta das palavras, a pontuação dos alunos. Pela poesia, o aluno pode desenvolver o vocabulário gradativamente, sair das informações explícitas e conseguir compreender as implícitas. Porém, essas ações podem ser definidas de acordo com as especificidades dos alunos, podendo ser trabalhadas apenas algumas delas ou todas, de acordo com as possibilidades de cada um. Para Elkonin (1989, apud PUENTES, 2019), um aspecto importante é a materialização das ações que o constituem, pois essas ações servem para a coerência do professor.

Um outro componente estrutural da AE são as ações de controle, que se consistem no acompanhamento da coerência entre a execução e a sequência de cada ação particular. Neste momento, o professor vai acompanhando o processo dos alunos na execução das mesmas ações delimitadas por ele; o objetivo do professor deve ser, gradativamente, reduzir as variedades das ações, e que os alunos as possam realizar com autonomia como: leitura, interpretação, ampliação do vocabulário, escrita correta das palavras, figuras de linguagem, dentre outras, em outros poemas ou em diferentes gêneros textuais.

Porém, se o aluno não praticar suficientemente essas ações, não há como garantir que ele tenha executado a ação corretamente, ou chegado ao resultado por acaso. Assim, após essas ações de controle, que devem ser cumpridas, a última etapa da AE é a avaliação, a qual, para Elkonin (1989):

Seu principal objetivo é determinar se o aluno assimilou o modo de ação e se pode progredir para o próximo nível. Dessa forma, a avaliação consiste na execução de uma tarefa de estudo. O exemplo da função avaliadora seria a resposta para a pergunta: 'O aluno assimilou o novo modo de ação e pode continuar os estudos ou ainda deve trabalhar mais com esse modo?' (ELKONIN, 1989 apud PUENTES, 2019, p. 166).

Na Sala de Recursos Multifuncional, após as ações de estudo já mencionadas, essa avaliação poderá ser realizada com a produção de um poema, após a leitura de diferentes poemas ou pela análise escrita dos elementos trabalhados (vocabulário, escrita, interpretação ou outros quesitos), de acordo com o objetivo do professor ou com o desenrolar do progresso dos alunos, no decorrer dos trabalhos.

Outros aspectos foram apresentados por Davidov (1988a) que podem servir de parâmetros para o trabalho com a Atividade de Estudo:

1- A assimilação dos conhecimentos de natureza geral e abstrata precede o conhecimento pelos alunos de temas mais particulares e concretos; estes últimos são deduzidos pelos próprios alunos a partir do geral e abstrato, como única base que formam⁵⁰ (DAVIDOV, 1988a, p.193).

O autor refere que o conhecimento com que o aluno chega na escola é mais empírico e, de uma forma mais geral e abstrata, sendo anterior aos temas mais específicos e concretos, e que esse conhecimento vai sendo deduzido pelos próprios alunos, do geral para o abstrato. Por isso, o professor precisa valorizar o processo do conhecimento empírico até chegar ao conhecimento científico. Outro enunciado que Davidov (1988a, p. 193) apresenta relata que “2) os alunos assimilam os conhecimentos que constituem um conteúdo particular ou suas partes básicas, no processo de análise das condições sob as quais é originado e que os tornam essenciais”.⁵¹ Para o autor, por meio da Atividade de Estudo, o aluno vai assimilando o conhecimento com a ajuda dos conteúdos, ou partes dos mesmos; dessa análise,

⁵⁰ “La asimilación de los conocimientos que tienen un carácter general y abstracto precede a la familiarización de los alumnos con conocimientos más particulares y concretos; estos últimos son deducidos por los propios escolares de lo general y abstracto como de su sistema unitario” (DAVIDOV, 1988a, p.193).

⁵¹ “Los conocimientos que constutuyen la disciplina escolar dada a sus principales partes son asimilados por los alumnos em el proceso de análisis de las condiciones de su surgimiento, gracias a las cuales dichos conocimientos se vuelven indispensables” (DAVIDOV, 1988a, p. 193).

eles vão se tornando essenciais. A seguir, transcrevemos a terceira proposição à qual o autor se refere:

3) Ao serem verificadas as fontes objetais de alguns conhecimentos, os alunos devem, antes de tudo, saber como identificar no material de estudo a relação geneticamente inicial, essencial e universal, que determina o conteúdo e a estrutura do objeto destes conhecimentos⁵² (DAVIDOV, 1988a, p.193).

Ao se estudar algumas fontes de conhecimento em sala de aula, o professor deverá dirigir o estudo para que o aluno possa identificar, nesse material, o que é essencial e universal para o seu conhecimento, focalizando o conteúdo e entendendo qual seria o objeto de estudo desses conhecimentos apresentados.

Passamos, agora, ao quarto enunciado que o autor apresenta: “os alunos reproduzem esta relação em específicos modelos objetais, gráficos ou de letras, que lhes permitem estudar suas propriedades em sua forma pura”⁵³ (DAVIDOV, 1988a, p.193). Desta forma, ao trabalhar com modelos objetais, o aluno tem a possibilidade de estudar, de forma aprofundada, todo o conhecimento a ele ofertado.

O autor ora em questão ainda apresenta uma quinta proposição:

Os alunos devem ser capazes de concretizar a relação geneticamente inicial e universal do objeto em estudo em um sistema de conhecimentos particulares sobre ele, os quais devem manter-se em uma só unidade, que possa garantir as transições mentais do universal para o particular e vice-versa⁵⁴ (DAVIDOV, 1988a, p, 193).

De acordo com a quinta proposição, apresentada por Davidov (1988a), o trabalho com os alunos deverá priorizar uma relação geneticamente universal sobre o objeto de estudo até um sistema de particularidades sobre ele, garantindo a transição do universal ao conhecimento particular e ao contrário também, do particular ao universal.

⁵² “Em la revelación de las fuentes objetales de unos u otros conocimientos, los alumnos deben, ante todo, saber descubrir en el material a estudiar la relación geneticamente inicial, esencial, universal, que determina el contenido y la estructura del objeto de los conocimientos dados” (DAVIDOV, 1988a, p.193).

⁵³ “Los alumnos reproducen esta relación en especiales modelos objetales, gráficos y de letras, los que permiten estudiar sus propiedades em forma pura” (DAVIDOV, 1988a, p.193).

⁵⁴ “Los escolares deben saber concretizar relación geneticamente inicial, universal, del objeto estudiado en el sistema de conocimientos particulares sobre él, los que, simultaneamente, deben mantenerse em uma unidade que asseguere los trãnsitos mentales de lo universal a lo particular y a la inversa” (DAVIDOV, 1988a, p, 193).

Coadunando com a quinta proposição, Davidov (1988a, p.194) apresenta o sexto enunciado: “Os alunos devem saber passar da realização das ações do plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa”⁵⁵. Este ponto fica bem evidente em sua obra, ao focar que o conteúdo concreto de uma disciplina escolar deve estar correlacionado à forma da consciência social que ela representa; daí a importância de esse conteúdo ser definido pelo professor especialista da disciplina trabalhada.

Para Davidov (1988a), “as proposições enunciadas acima destacam certos aspectos lógicos e psicológicos das habilidades fundamentais que devem ser formadas nos escolares durante a assimilação de uma matéria escolar”.⁵⁶ (DAVIDOV, 1988a, p.194). Para o autor, quando uma disciplina inclui tanto habilidades quanto conhecimento, as habilidades mencionadas serão incluídas nesses conhecimentos. Essas habilidades, segundo o autor, não apresentam um caráter “objetal”, mas, sim, de natureza educacional, pois são as “ações” determinadas no processo, onde por meio delas será realizada a Atividade de Estudo. Desta maneira, o autor retrata:

Porém, em primeiro lugar, cada matéria escolar, conforme seu conteúdo, confere às habilidades de estudo a forma concreta e peculiar deste; em segundo lugar, as habilidades de surgidas sobre a base das correspondentes ações, formam-se nos escolares durante a demorada assimilação de conhecimentos “objetais” concretos. Portanto, o programa de uma matéria escolar deve incluir as habilidades de estudo requeridas para a assimilação de seu conteúdo, indicando o tempo necessário para sua formação⁵⁷(DAVIDOV, 1988a, p.194).

Assim, as habilidades de estudo que surgir sobre a base das ações de estudo, vão se formando nos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos “objetais” concretos. Desta maneira, o currículo de uma determinada disciplina deve determinar o prazo, ou tempo necessário para a

⁵⁵ “Los alumnos deben saber pasar del cumplimiento de las acciones en el plano mental a su realización en el plano externo y a la inversa” (DAVIDOV, 1988a, p.194).

⁵⁶ “En las tesis arriba enunciadas se han destacado algunos aspectos lógicos y psicológicos de las aptitudes fundamentales que es necesario formar en los escolares durante la asimilación por éstos del material de una u otra asignatura” (DAVIDOV, 1988a, p.194).

⁵⁷ “Pero, en primer lugar, cada asignatura, en correspondência com su contenido, confiere a las aptitudes la forma concreta propia de éste; en segundo lugar, las aptitudes de estudio, surgidas sobre la base de las correspondientes acciones, se forman en los escolares durante la larga asimilación de conocimientos “objetales” concretos. Por eso es indispensable incluir en el programa de la disciplina escolar las aptitudes requeridas para la asimilación de su contenido, señalándose los plazos necesarios para su formación” (DAVIDOV, 1988a, p.194).

assimilação do conteúdo trabalhado. O professor especialista da disciplina, no seu fazer pedagógico, sabe o perfil dos seus alunos e da turma, devendo determinar o tempo de que precisará para trabalhar determinado conteúdo. Assim, também deverá ocorrer com os alunos da Sala de Recursos, pois o professor conhece algumas particularidades dos seus educandos, devendo ser flexível ao tempo de assimilação dos conteúdos trabalhados.

Outro ponto importante que Davidov (1988a) destaca é a respeito do método de ensino utilizado pelo professor, que deve estar em ligação com o seu conteúdo e ser orientado pelo programa:

Por exemplo, se o conteúdo da matéria escolar está estruturado conforme o princípio da ascensão do pensamento do abstrato ao concreto, o método de ensino a ser empregado pelo professor deve assegurar uma atividade de estudo em cuja realização as crianças possam assimilar de forma precisa este conteúdo”⁵⁸(DAVIDOV, 1988a, p.194).

Para o autor, se o professor estruturar o conteúdo, buscando a ascensão do pensamento abstrato ao concreto, o professor deve assegurar uma Atividade de Estudo que possibilite ao aluno a assimilação do conteúdo. Assim, observa-se a necessidade de o professor especialista dominar o conteúdo a ser trabalhado, buscando a assimilação profunda deste conteúdo, com metodologias que identifiquem o pensamento abstrato. Para Davidov (1988a, p.194), para que se chegue ao pensamento abstrato, será necessário “um sistema de tarefas de aprendizagem, cuja realização possibilitará a formação, nos escolares, das correspondentes ações de aprendizagem”⁵⁹. Para ele, este método permitirá ao aluno adquirir o conhecimento teórico, segundo o método de ascensão do abstrato ao concreto (ou conforme o movimento do geral para o particular).

Todas as proposições citadas até aqui fizeram parte de experimentos por muitos anos, conduzidas por uma equipe de investigadores, em várias escolas do país do autor e em outros países. A condução deste trabalho permitiu verificar e modificar substancialmente os métodos de ensino e averiguar “a eficácia psicológica

⁵⁸ “Por ejemplo, si el contenido de la asignatura escolar está estructurado en correspondência con el principio de ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto, el método de enseñanza a emplear por el maestro debe asegurar una actividad de estudio en cuya realización los escolares puedan assimilar justamente este contenido” (DAVIDOV, 1988a, p.194).

⁵⁹ “El sistema de tareas de estudio, durante cuya solución tiene lugar en los escolares la formación de las correspondientes acciones de estudio” (DAVIDOV, 1988a, p.194).

e pedagógica da assimilação do material correspondentes às matérias escolares que, por sua vez, estava ligado ao modo de organização do ensino experimental” (DAVIDOV, 1988a, p. 195)⁶⁰. A organização das peculiaridades deste ensino experimental e constatar qual seria a influência deste método no desenvolvimento psíquico dos alunos exigiram a aplicação de um método especial de pesquisa que, na psicologia, recebe o nome de *experimento formativo*. Este método, segundo Davidov (1988a, p. 196)⁶¹, “tem como “característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda”. Ainda de acordo com o referido autor:

A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar esta projeção (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva com as crianças, pode-se estudar também as condições e as leis de origem, de gênese das novas formações mentais correspondentes⁶³(DAVIDOV, 1988a, p.196).

Para o autor, esse experimento formativo pode ser chamado de experimento *genético-modelador*, porque, a partir dele, verifica-se a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico da criança e a educação e o ensino destas mesmas crianças. O método *genético-modelador* de investigação, segundo Davidov (1988a) é um método de educação e ensino experimentais para impulsionar o desenvolvimento psíquico. Esse experimento foi realizado durante 25 anos, por diversos estudiosos, sendo que, no decorrer dos anos, os objetivos concretos da pesquisa foram refinados e modificados. Porém, ela consistiu basicamente em determinar:

1) o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo dos alunos; 2) os fundamentos dos campos da lógica e da psicologia para a estruturação das matérias escolares correspondentes aos requisitos da atividade de estudo; 3) as peculiaridades do desenvolvimento mental das crianças no processo da atividade de estudo; 4) as reservas do desenvolvimento mental dos

⁶⁰ “El desarrollo psíquico de los escolares requirió aplicar un método especial de investigación que, em psicologia, se acostumbra a llamar experimento formativo” (DAVIDOV, 1988a, p. 195).

⁶¹ “Para el método del experimento formativo es característica la intervención activa del investigador en los procesos psíquicos que él estudia” (DAVIDOV, 1988a, p. 196).

⁶³ “La realización del experimento formativo presupone la proyección y modelación del contenido de las neestructuras psíquicas a constituir, de los medios psicopedagógicos y de las vías de su formación. En la investigación de los caminos para realizar este proyecto (modelo), en el proceso de la labor, educativa cognoscitiva con los niños, se pueden estudiar simultaneamente las condiciones y las leyes de origen, de génesis de la correspondiente neoformación psíquica” (DAVIDOV, 1988a, p.196).

escolares nas diferentes séries; 5) as peculiaridades de organização do experimento formativo⁶⁴ (DAVIDOV, 1988a, p. 198).

A pesquisa em questão serviu para confirmar alguns estudos de Vigotski sobre o ensino das crianças e a relação deste com o desenvolvimento psíquico. Uma das hipóteses básicas dessa pesquisa sobre a Atividade de Estudo é a suposição, segundo Davidov (1988a), de que a base da consciência e do pensamento teórico são formado nos estudantes durante a assimilação dos conhecimentos e habilidades no processo da Atividade de Estudo. Por isso, a necessidade de os professores, tanto do Ensino Regular e da Educação Especial, trabalharem com o conhecimento científico, pois, a partir dele, dentro da Atividade de Estudo, o aluno poderá alcançar o pensamento teórico.

Espera-se que o professor saia do conhecimento empírico e busque o científico, possibilitando, ao aluno, uma visão crítica e consciente do seu papel enquanto sujeito participante da sociedade civil. Assim, “a confirmação experimental desta hipótese atestaria a importância para o desenvolvimento da atividade de estudo de crianças em idade escolar” (DAVIDOV, 1988a, p.198).⁶⁵ Os trabalhos dessas pesquisas foram divulgados em várias publicações científicas. Por consequência, a equipe de Davidov (1988a):

Criou currículos experimentais para a escola elementar, elaborou um novo método de ensino que consiste na solução, pelos escolares, de um sistema de tarefas de aprendizagem; preparou os correspondentes manuais metodológicos de língua e literatura russas, matemática, artes plásticas e trabalho Davidov (1988a, p. 198):

A equipe de trabalho liderada por Davidov (1988a) também foi responsável por guias e manuais metodológicos para os professores, escritos na forma de resumo ou planos de aula que serviam de apoio para esses profissionais, no processo de ensino e aprendizagem dos escolares. Estes guias ou planos tinham toda a sequência das tarefas de aprendizagem, e, com ajuda das ações de aprendizagem e da figura do professor, os alunos ao seguirem estes guias,

⁶⁴ “1) el contenido y la estructura de la actividad de estudio de los alumnos; 2) las bases lógico-psicológicas de estructuración de las disciplinas escolares, que correspondieren a los requerimientos de la actividad de estudio; 3) las peculiaridades del desarrollo psíquico de los alumnos em el proceso de la actividad de estudio; 4) las resevas del desarrollo psíquico de los escolares em los diferentes grados; 5) las particularidades de organización del experimento formativo” (DAVIDOV, 1988a, p. 198).

⁶⁵ “La verificación experimental de esta hipótesis testimoniaría la importancia que para el desarrollo tiene la actividad de estudio em la edad escolar inicial” (DAVIDOV, 1988a, p.198).

poderiam assimilar os conhecimentos e habilidades. Os manuais foram criados numa longa pesquisa pedagógica e psicológica e aplicados em forma de ensino e uma educação experimental. Esses manuais integraram as ideias psicológicas da equipe de pesquisa a respeito dos conteúdos, métodos e desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Davidov (1988a) ainda apresenta, em sua obra, uma série de proposições referentes às bases lógico-psicológicas das disciplinas escolares, de acordo com a Atividade de Estudo dos alunos, que servem também de base e apoio aos professores na formação do pensamento teórico dos estudantes. Desta forma, será exposta uma síntese dos estudos propostos por Davidov que podem auxiliar o professor por meio da Atividade de Estudo.

O autor apresenta proposições com base na Língua Russa, as quais reportaremos para o estudo da nossa Língua Portuguesa. O autor afirma que o ensino da língua materna está intrinsicamente ligado a hábitos e habilidades ortográficas, criados por especialistas que levam em consideração a parte morfológica da palavra, ou seja, o estudo da forma, da estrutura e da formação da palavra, porém de maneira isolada:

Quando se utiliza este princípio na metodologia do ensino, há uma expectativa de que as crianças assimilem as peculiaridades ortográficas de cada tipo particular de padrão ortográfico, sem levar em conta a grafia de quaisquer outros padrões ortográficos. Como resultado, os alunos se vêem na obrigação de obter dicas através das inúmeras regras parciais da ortografia, que não segue uma única linha de raciocínio para todos os casos. Esta é uma das principais deficiências da metodologia usada no ensino da língua russa em crianças em idade escolar, criando inúmeras dificuldades no domínio da ortografia das palavras russas⁶⁶ (DAVIDOV, 1988a, p. 199 e 200).

Desse modo, o autor apresenta que, quando se trabalha somente a ortografia da palavra, acreditando que os alunos irão assimilar todas as regras e particularidades da língua, onde não existe uma única linha de raciocínio para tantas exceções, cria-se uma deficiência na metodologia utilizada, dificultando o domínio da ortografia. E, assim, criam-se inúmeras dificuldades no domínio da ortografia. Para o

⁶⁶ “El empleo de este principio implica que los niños deben assimilar las peculiaridades ortográficas de cada tipo particular de ortograma fuera de la relación con la ortografía de los restantes ortogramas. Como resultado, los alumnos deben guiarse por muchas reglas parciales de ortografía, que no tienen una fundamentación única para todos los casos. Esto constituye una de las principales deficiencias del método existente de enseñanza del idioma ruso, de la cual se desprenden muchas dificultades em el dominio, por los escolares de menor edad, de la ortografía rusa” (DAVIDOV, 1988a, p. 199 e 200).

autor, uma forma de as crianças terem o domínio das normas e regras ortográficas, é a capacidade de elas “enxergarem”, nas palavras, os padrões ortográficos.

Porém, para Davidov (1988a), apenas uma margem de 30 a 50% das crianças que iniciam a 4ª série conseguem “enxergar” essas regras. Aqui, observa-se a importância do trabalho com os gêneros do discurso, possibilitando a leitura de diferentes gêneros das esferas sociais, para que o aluno possa ter acesso e contato com a leitura e ir assimilando as particularidades da sua língua padrão. Deste modo, para o autor, o ensino centrado em milhares de regras sufoca o aluno e o seu desenvolvimento psíquico. Deste modo, Davidov (1988a) propõe um princípio fonético para o ensino da língua russa:

Este princípio se conecta à regularidade geral da ortografia russa, que é a seguinte: as mesmas letras do alfabeto representam todas as variantes de um fonema. A partir deste princípio, temos o modo geral da ação ortográfica: a designação com letras dos fonemas em posições fracas (as vogais sem acento, as consoantes cuja ortografia gera dúvidas) é determinado pelas posições fortes de determinados fonemas (vogais acentuadas, consoantes antes de vogais e sonoras na composição de um morfema). Isto assegura que o fonema seja escrito de maneira uniforme⁶⁷ (DAVIDOV, 1988a, p. 200).

De acordo com a proposição anterior, os fonemas são determinados somente pelas posições fortes, ou seja, vogais acentuadas, consoantes antes de vogais, pois acredita-se que todas as variantes de um mesmo fonema poderiam confundir os estudantes. Assim, o autor postula que, a partir deste princípio fonético, dentro da metodologia russa, possibilitar-se-ia a formação do conceito de fonema nos estudantes em idade escolar e “que pode funcionar como uma única linha de raciocínio para ensinar às crianças o modo geral, através do qual todos os padrões ortográficos assimilados na escola elementar podem ser identificados e escritos”.⁶⁸ (DAVIDOV, 1988a, p. 200) Por meio da matéria experimental do ensino da fonética

⁶⁷ “Con este princípio está ligada la regularidade general de la ortografia rusa, según la cual las mismas letras del alfabeto designan el fonema en todas sus variaciones. De aquí se deduce el procedimiento general de la acción ortográfica: la designación con letras de los fonemas en posiciones débiles (las vocales sin acento, las consonantes cuya ortografía genera dudas está determinada por las posiciones fuertes de los fonemas en cuestión (vocales acentuadas, consonantes antes de las vocales y sonoras en la composición de un morfema). Gracias a ello se asegura su escritura única” (DAVIDOV, 1988a, p. 200).

⁶⁸ “El que luego puede servir de fundamento único para enseñar a los niños el procedimiento general de diferenciación y escritura de todos los ortogramas a assimilar en la escuela primaria” (DAVIDOV, 1988a, p. 200).

na ortografia da língua russa, os autores tentaram fortalecer o ensino da fonética e as regras ortográficas correspondentes a estes conceitos.

Assim, Davidov (1988a, p.201) apresenta que, desde o início, os jovens em idade escolar “assimilaram as bases teóricas da escrita e dominaram as habilidades práticas da ortografia russa”⁶⁹. Sem alterar o conteúdo básico do programa da língua russa, o professor conseguiu demonstrar as relações estabelecidas entre a oralidade e a escrita da palavra, ou seja, “estes jovens assimilaram os conceitos, habilidades e hábitos indicados no desempenho da aprendizagem, na resolução de uma série de tarefas de aprendizagem”⁷⁰ (DAVIDOV, 1988a, p. 201). Dessa forma, segundo o mesmo autor,

Para as crianças, a letra se tornou o instrumento a ser usado para concretizar na escrita a relação entre o significado de um morfema e sua forma fonêmica, que na língua falada é concretizada por meio dos sons. Por estes motivos, nas nossas aulas experimentais, o conteúdo das primeiras tarefas de aprendizagem na sala de aula resolvidas pelas crianças em idade escolar foi a identificação e a análise primária desta relação, sem a qual é impossível entender a natureza do russo escrito⁷¹ (DAVIDOV, 1988a, p. 201).

Para o autor, a letra deve ser usada como concretização da escrita, numa relação que envolve o significado de um morfema e sua forma fonêmica. No processo de ensino e aprendizagem de toda a escrita, o trabalho com os gêneros vem subsidiar a teoria aqui contemplada com base em Davidov (1988a), pois, por meio de textos de diferentes gêneros, o aluno terá contato com toda a função da escrita, da linguagem, o que possibilita a ele a construção social da realidade e a interação entre os sujeitos.

Vigotski (2010, p. 125) registra que “diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”. Fica evidente, aqui, a necessidade de

⁶⁹ “[...] asimilaron desde el comienzo mismo las bases teóricas de la escritura rusa y dominaron los hábitos ortográficos prácticos” (DAVIDOV, 1988a, p. 201).

⁷⁰ “La asimilación, por los escolares de menor edad, de los conceptos y hábitos señalados se realiza en el proceso de cumplimiento de la actividad de estudio, de solución de las tareas de estudio” (DAVIDOV, 1988a, p. 201).

⁷¹ “Así, la letra aparecía para los niños como medio de realización, en la escritura, de la relación entre el significado del morfema y su forma fonémica, que en el lenguaje oral se realiza por medio de los sonidos. La separación y el análisis inicial de esta relación, fuera de la cual es imposible comprender la naturaliza de la escritura rusa, constituyó el contenido de las primeras tareas de estudio solucionadas por los escolares de menor edad en nuestros grados experimentales” (DAVIDOV, 1988a, p. 201).

um processo de ensino e aprendizagem mais sistematizado pelas instituições escolares, complementando ainda que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VIGOTSKI, 2010, p. 143). Assim, também deve ser o trabalho com os gêneros textuais; o aluno deve sentir necessidade da escrita, o seu texto deverá ter sentido para alguém, deverá circular na sociedade que o cerca; o estudante precisa entender que o saber escolar é essencial para outros conhecimentos durante a sua vida.

Dessa maneira, de tudo até aqui apresentado, espera-se que, por meio da Atividade de Estudo, num trabalho conjunto com os gêneros textuais, o aluno possa ter acesso aos conhecimentos científicos sistematizados pelo professor e seja capaz de atingir o pensamento teórico, a fim de prepará-lo para a realização de atividades mais complexas, com o intuito da formação integral da consciência, característica fundamental vinda das interações sociais.

5 CONCLUSÃO

Ao longo da nossa pesquisa, procuramos buscar subsídios para explicitar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a Atividade de Estudo como forma de contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam avaliação psicológica de Deficiência Intelectual. Porém, temos certeza de que esse assunto não se inicia e tampouco se esgota aqui; almeja-se, portanto, provocar a reflexão dos professores que trabalham na Educação Especial e, de alguma forma, de todos os outros professores que estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esta inquietação surgiu ao longo dos anos de trabalho efetivo na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, pois foram observadas algumas dificuldades de linguagem e na formação do pensamento teórico desses alunos, assim surgiram alguns questionamentos na prática pedagógica, ou seja, como, por meio da Atividade de Estudo, poderia se promover o desenvolvimento psíquico desses alunos? O trabalho pedagógico desenvolvido tem contribuído para melhorar essas dificuldades? A Atividade de Estudo pode ampliar o conhecimento teórico?

Ao pensarmos nesses questionamentos, a proposta inicial da pesquisa era realizar um experimento com os alunos da Educação Especial, da Sala de Recursos, de uma escola pública de nossa cidade, porém, devido à pandemia de coronavírus (COVID-19) e ao fato de que as aulas ocorrerem na modalidade do ensino remoto, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica que nos desse subsídios para tais questionamentos. Para isso, a Teoria Histórico-Cultural foi o aporte teórico em que se evidencia a natureza social do homem e o seu desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação dos signos culturais, assim, recorreremos às obras de autores que seguiram nesta perspectiva teórica.

Para tentar responder às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, buscou-se, na segunda seção, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, como forma de compreender os conceitos científicos e se eles podem contribuir nos aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial, da Sala de Recursos Multifuncional.

Nesse processo, Leontiev (1978) assevera que a aquisição das particularidades humanas, dos comportamentos, complexos necessita da apropriação desse legado pela prática histórico-social, ocorrendo pelas relações

interpessoais (interpsíquicas) e as relações intrapessoais (intrapíquicas), que serão ofertadas aos nossos alunos, pela mediação do outro, por processos educativos bem fundamentados e elaborados dentro de uma prática social que busque a apropriação e a transformação desse ser hominizado. Daí a necessidade de os professores terem uma concepção pedagógica fundamentada em conhecimento científico, pois, quando o professor tem uma formação pedagógica voltada para essa teoria, ele consegue estimular o psiquismo dos alunos.

Vigostki (2001) está entre os pesquisadores que buscam a base dessas transformações psíquicas, dando ênfase nos conceitos científicos legados pela natureza e aquelas constituídas pela vida social, sendo essas transformações necessária para criar, no nosso aluno, o pensamento teórico. Para o autor (1995), outro fator importante e necessário na busca dessa aprendizagem são as ferramentas e os signos, pois eles têm grande relação com a atividade, mediando o sujeito histórico-cultural e o meio, e nesse processo de interação social, mediada pelos instrumentos e signos, aparecem como marcas externas, fornecendo uma ação concreta para a ação do homem no mundo, de maneira que ele desenvolve as suas funções psíquicas. E essas funções serão desenvolvidas na medida em que o ser humano estiver inserido e interagindo em um ambiente social, em outras palavras, quando o sujeito começa a ter contato com a cultura, com os elementos dessa cultura, essas estruturas psíquicas primitivas começam a se desenvolver, mediadas pelas práticas sociais do homem, pelo uso de instrumentos, pelo trabalho em grupo e pela necessidade de interação. Esses aspectos são fundamentais, quando se trata do trabalho pedagógico, em que professor e alunos se interagem por meio do conhecimento científico. Deste modo, o ensino sistematizado e bem fundamentado pode provocar mudanças significativas nas funções psíquicas superiores.

De posse desse entendimento, foi necessário compreender os princípios teóricos do aluno com Deficiência Intelectual e quais as leis que amparam a Educação Especial. Este conteúdo foi abordado na terceira seção desta pesquisa, com base em Vigotski (1997a) que dedica uma parte de sua obra às crianças com Deficiência Intelectual, naquele período, denominada Defectologia. Suas pesquisas demonstraram que o autor defende a tese com a qual compartilhamos do mesmo pensamento, de que as crianças típicas se desenvolvem de acordo com as relações do seu meio social. E as crianças com deficiência intelectual também podem

aprender de acordo com as interações sociais em que forem inseridas? A resposta é sim, embora, hoje, observa-se que ainda existe um grande caminho a ser percorrido na busca por essa inclusão, os alunos com DI ainda não se sentem incluídos no Ensino Regular, mesmo com o atendimento nas Salas de Recursos. Assim, como Vigotski (1997a), vê-se a necessidade dos professores e toda a comunidade escolar proporcionar mediações ambientais de fatores internos e externos, ao defender que “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI, 1997a, p.93).

Todo esse trabalho exige amparo legal que garanta o direito de todos à educação. Observa-se que, no decorrer da pesquisa, a Constituição, as leis, estatutos, declarações garantem o direito de todos à educação, mas também se observa que ainda faltam políticas públicas que realmente façam valer todos os direitos elencados em nossa pesquisa.

Dessa maneira, ao pesquisar os pressupostos teóricos para a compreensão do deficiente intelectual e as leis que o amparam, foi necessário pensar em um procedimento como prática pedagógica, por isso, buscou-se uma metodologia que viabilizasse um trabalho nesta direção, encontrando na Atividade de Estudos uma possibilidade para promover a inclusão destes alunos, a partir do conhecimento científico. Isso estaria muito mais ligado aos estímulos externos, aos meios sociais, culturais, realizado pelos professores especialistas das disciplinas. As reflexões sobre o desenvolvimento psíquico, valendo-se da Atividade de Estudo, como atividade principal na criança em idade escolar, promoverão o processo de ensino e aprendizagem, efetivando-se por meio da implementação dos seus componentes estruturais como: *tarefa de estudo; ação de estudo, ação de controle ação de avaliação*, sendo esses componentes devidamente mediados pelo professor, promotor do pensamento teórico dos alunos e de sua transformação. Ainda ao estudar a Atividade de Estudo, percebe-se que ela tem uma estrutura bem complexa. Para Elkonin (1974):

O resultado da Atividade de Estudo, no decorrer do qual ocorre a assimilação de conceitos científicos, é a transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento. Podemos dizer que essa mudança é a aquisição, por parte da criança, de novas habilidades, ou seja, novos modos de ação com os conceitos científicos. A atividade de estudo é, em primeiro lugar, aquela atividade cujo produto são as transformações que aluno provoca em si mesmo. Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto

é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação. Esta é sua principal característica (ELKONIN, 1974, p. 45)

Com base nesses pressupostos, observa-se que a Atividade de Estudo, como atividade principal da criança em idade escolar, busca a transformação do sujeito em si mesmo. Para levar a cabo tal indicação, propôs-se um estudo dos gêneros textuais como prática didática complementar às práticas de leitura, escrita e oralidade. Faz-se necessário apresentar a importância da leitura em diferentes gêneros textuais, como forma de desenvolver o pensamento teórico:

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema (ARENA, 2010, p. 242).

A pesquisa aqui apresentada tenta trazer subsídios da Atividade de Estudo que contribuam para o ensino e aprendizagem dos alunos com DI, assunto que ainda precisa ser mais aprofundado e que requer muitas leituras e horas de estudo, visto se tratar de um tema complexo e que ainda pode proporcionar inenarráveis leituras que não se esgotam aqui. A atitude de ensinar consiste em desenvolver essa atitude inerente ao próprio leitor deste novo século, para quem a língua, antes de ser um instrumento de comunicação, representa um instrumento do pensamento (FOUCAMBERT, 1988; VIGOTSKI, 2000).

Longe de esgotar a discussão metodológica acerca do trabalho com os gêneros textuais em uma sala de Recurso Multifuncional, acredita-se que demos início a uma pesquisa pertinente que apresentou, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e na Atividade de Estudo, uma possibilidade ao desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos que apresentam Avaliação Psicológica de Deficiência Intelectual. Acreditamos que o professor que se apropriar dos princípios metodológicos dessas teorias terá condições de desenvolver um ensino voltado para a aprendizagem e que produza a aquisição histórica e cultural nos seus alunos.

Promover o desenvolvimento da linguagem e do pensamento dos alunos com DI é uma importante tarefa norteadora do trabalho pedagógico, já que a principal

função da linguagem é a comunicação. Na Sala de Recurso Multifuncional, o trabalho com os gêneros textuais é um trabalho complexo e desafiador, pois os alunos serão desafiados, pela Atividade de Estudo, a realizar tarefas de estudo, ações e depois controle e avaliação para verificar o que aprenderam e o que será necessário retomar. Por isso, as atividades pedagógicas, propostas para os alunos com DI, têm que possibilitar o alcance de novas formações intelectuais que estão em processo de desenvolvimento psíquico.

REFERÊNCIAS

AAIDD. 11th Edition. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, AAIDD, 2010.

AQUINO, Orlando Fernández. *In: Leoniv Vladimirovich Zankov: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental.* In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: Edufu, 2018, p. 233-261.

ARENA, Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contribuições.** Ensino Em-Revista, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e Atividade de Estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In: MARTINS, Lígia Márcia et al (Org.).* **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico.** Campinas: Autores Associados LTDA, 2017.

ATAIDE, Cintia Aparecida, SOUZA, Rita de Cácia Santos. **A deficiência intelectual e as dimensões familiares: desafios emergentes.** In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (Org.). *A aprendizagem e deficiência intelectual em foco: discussões e pesquisas.* Aracaju: Criações, 2018. p. 139-158.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem.**13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mochail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.261-306.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotski e a aprendizagem escolar.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007, 415p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; TESSARO, Nilza Sanches Leonardo. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade *In: MARTINS, Lígia Márcia et al (Org.).* **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico.** Campinas: Autores Associados LTDA, 2017.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Editora da USP, 2003.p. 01-10.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais e livro didático:** da teoria à prática. Linguagem em (Dis) curso. v. 7, n. 2, 2007.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p.15-25.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1994a.

BRASIL, **Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/plano_dos_direitos.pdf. Acesso em: 20 Nov. 2020

BRASIL. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 Nov. 2020

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 14 Nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva. **Direito à Diversidade**. Curso de Formação de Gestores e Educadores Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 Nov. 2020

BRASIL. **Lei 13.146**, de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 Nov. 2020.

BRASIL. **Lei 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.409-2016&OpenDocument. Acesso em: 18 de Nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União – Seção 1 – 16/07/1990, p. 13563 (Publicação original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 Nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07 de Nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 24 Nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acesso em: 20 Nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 Nov. 2021

BUEHLER, Charlotte M.; HETZER, Hildegard.; TUDOR-HART, Beatrix. **Soziologische und psychologische Studien ueber das erste Lebensjahr**. Fischer, 1927. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/214289>. Acesso em 25 nov. 2020.

CAMPOS, Maria Inês. **Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas**. Conexão Letras, v. 11, n. 16, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo**. Alfa, v. 56, n. 1, 2012.

COSTA, Dóris Freire. Superando Limites: A contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Rev. Psicopedagogia**, n. 23, v. 72, p. 232-240, 2006.

DAINEZII, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Tipos de generalização da aprendizagem (problemas lógicos e psicológicos de construção de objetos)**. Moscou: Pedagogia, 1972.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Progreso, 1987. p. 143-142

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988a.

_____. **Problems of developmental teaching**: The experience of theoretical and experimental psychological research. New York: *Soviet Education*, 1988b.

_____. **О понятии развивающего обучения** (O conceito de aprendizagem desenvolvimental). Tomsk: Peleng, 1995 - 142 p. (Biblioteca de educação para o desenvolvimento sob a editoria geral de V. Davidov e V. V. Repkin; vol. 13).

Disponível em:

http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=davydov_o-ponyatii-razvivayushego-obucheniya_1995. Acesso em 02 Fev. 2021.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza** Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DSM-5. Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. American Psychiatric Association. Tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, ano XXI, n. 71, p. 79-115, 2000.

DUARTE, Newton ;VIANA, Rodolfo. **O círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. Ver. Estud. Discurso. São Paulo, Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?lang=pt>. Acesso em: 20/11/2021.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **(Atividade de estudo: sua estrutura e formação)**. In: ELKONIN, D. B. (Psicologia da aprendizagem no escolar de menor idade da criança em idade escolar, 1974). Moscou: 1989, p. 241-251.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância**. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-24.

ENGELS, Friedrich. **Dialektik der Natur**. Moscou: Marx-Engels Verlag, 1935.

FARACO, Carlos Alberto. **Voloshinov**: um coração humboldtiano? In: FARACO, C. A. e.tal. Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis, Rios de Janeiro, Vozes, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FERREIRA, Bráulio Vinícius. V. **Uma orientação didático-pedagógica para a construção do conhecimento dos métodos descritivos**. 2016. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ledipe/Gt9/9-a_orientacao.htm . Acesso em: 20 Out. 2020.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 57-79.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Reflexões sobre a formação do leitor mirim**: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. Ensino Em Re-Vista, v.20, n. 2, p. 341-356, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/BtJxWv>>. Acesso em: 20 dez.2021.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GUSEVA, Liudmila. **Transição na educação russa**: o sistema zankoviano no 364 PUNTES, ROBERTO; AQUINO, ORLANDO. Ensino desenvolvimental da atividade... atual ensino fundamental. In: LONGAREZI, A. M. & PUNTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: Edefu, 2017, p. 225-242

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. São Paulo: Zahar, 2014.

INCLUSÃO JÁ! **Pela educação inclusiva bilíngue: Nota pública da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva sobre o Projeto de Lei nº 4.909/2020**.

Disponível em:

<https://inclusaoja.com.br/#:~:text=O%20Decreto%2010.520%2F2020%20fomenta,fa m%C3%ADlias%20como%20todas%20as%20pessoas>. Acesso em: 24 Nov. 2020.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KOEHLER, Wolfgang. Zur Psychologie des Schimpansen. **Psychol. Forsch**, v.1, p. 2-46, 1921. Berlim: <https://www.springer.com/br/>. Acesso em: 20 Ago. 2020.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97544>> Acesso em: 20 Ago. 2020.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS** – Antologia. Moscou: Progreso, 1987, p. 83-123.

_____. **Problems of the Development of the Mind**. Moscou, Progress Publishers, 1981.

_____. Estructura general de la actividad (1975). In: LEONTIEV, A.N. actividad, consciencia, personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985, p. 82-100.

LIBÂNIO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, RJ, n. 27, p. 5- 24, Set/Dez. 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança** In: VYGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-189.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: Conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, R. L. **A perspectiva dialógica no ensino de língua portuguesa**: a prática de produção textual numa turma de 8º ano. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2014.

MACIEL, Ana Maria Sá Barrêto; SANTOS, Margarete Simone Fanhani dos. **Educação inclusiva**: Trabalhando os Avanços e os Desafios na Formação Universitária; Veredas Favip. Revista Eletrônica de Ciências, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008.

MARK, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)** (4. ed.). São Paulo: Hucitec, 1984.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Erasmo Garcia. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Um breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia. Medellín, vol. 22, n. 57, mai/ago, 93-109, 2010.

MERETT, Francielle Nascimento; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Conteúdo e Forma na Leitura Literária: considerações sobre a formação e atuação de professores da Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n.1, p.132-146, jan/abr., 2019.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. Bakhtiniana, v. 7, n. 2, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaração de Salamanca**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 24 de nov. 2020.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**, 2008 (p. 10). Disponível em: <https://www.seer.ufu.br>. Acesso em: 25 Nov. 2021.

MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas, 2. Ed., 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Carolina de Matos. **A História da Deficiência: tecendo a história da assistência à criança deficiente no Brasil**. 2008. 150 p. Dissertação (Pós-Graduação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, L. R. O P.; FERREIRA, J. R. **Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado**. In: BRASIL/MEC/SEESP. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994. p. 50-81.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OMS – **Organização Mundial da Saúde**. Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10). Porto Alegre: Artes Médicas, 2014 Disponível em: <http://www.medtrab.ufpr.br/arquivos%20para%20download%202011/saude%20mental/Transtornos%20de%20origem%20ocupacional.pdf>. Acesso em 05 set. 2020.

PARANÁ. 004_2018_ **ORIENTAÇÃO CONJUNTA**_2018a_SRM.pdf . Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/print/pdf/node/297>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação.

Instrução 09/2018b SUED/SEED. Disponível em:

http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 26 Nov. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf.

Acesso em: 27 Nov. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf.

Acesso em: 07 Nov. 2021.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed, São Paulo, Telos, 2012.

PETROVSKI, Arthur. **Psicologia general**: manual didático para los institutos de pedagogia. Moscou: Progresso, 1985.

PUNTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Дидактика развития деятельности: вклад В. В. Репкина в систему Эльконина-Давыдова. **Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools**, v. 27, n. 3, p. 188-195, 2019.

PUNTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D.B.Elkonin, V.V. DAVIDOV e V.V.REPKIN – Livro I, v.10, 2019

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

REPKIN, V.V.; DUSAVITSKII, A.K. Com base na exigência das atividades de livros didáticos (Sobre a Atividade de Estudo baseada em necessidades). In: **Os problemas da formação adequada dos materiais sociogênicos**. Conferência da União. Tbilisi, 1974, p. 193-196.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico Do Surgimento Da Educação Especial**. Rev. REI, nº 12, v. 05, p. 4-7, 2010.

RUBTSOV, V. **A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares**. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (Org.) Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtiva escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.p.13-35.

SILVA JÚNIOR, Bento Selau da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vigotski. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STERN, William. **Die Kindersprache**: eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: J. A. Barth, 1928.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane AdelaTonetto. Educação Inclusiva: as contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. 200 p. Santa Maria: UFSM, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **A periodização do desenvolvimento psíquico**: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campina, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Erasmo Garcia. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual**. Paidéia, v. 21, n. 50, 2001.

VIEIRA, Eliane. **O Trabalho**: breve visão da concepção de castigo da antiguidade cristã, valor social afirmado na Encíclica Rerum Novarum no século XIX e despontar no século XXI como valor Bioéticoa. Revista Bioethikos, centro universitário São Camilo, p. (350-353), junho, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Cuidad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997a.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. 2. ed. Madri: Visor, 1997b.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed., S.P: Ícone, 2010.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscu: Editorial Progreso, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **A periodização do desenvolvimento psíquico**: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Erasmo Garcia. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual**. *Paidéia*, v. 21, n. 50, 2001.

VIEIRA, Eliane. **O Trabalho**: breve visão da concepção de castigo da antiguidade cristã, valor social afirmado na Encíclica Rerum Novarum no século XIX e despontar no século XXI como valor Bioéticoa. *Revista Bioethikos*, centro universitário São Camilo, p. (350-353), junho, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia e Pedagogia. Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997a.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. 2. ed. Madri: Visor, 1997b.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed., S.P: Ícone, 2010.

YERKES, Robert Mearns. **The *mental* life of monkeys and apes**: a study of ideational behavior. Delmar: Scholars' Facsimiles and Reprints, 1916.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**. *Psicologia.pt*, p. 2-5, 2009.