

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

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DOS ASPECTOS TEÓRICOS, DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EM SALA DE AULA**

JO DA SILVA

ALINI GONTIJO DA SILVA

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

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DOS ASPECTOS TEÓRICOS, DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EM SALA DE AULA**

ALINI GONTIJO DA SILVA

PARANAÍ 2021

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

Silva, Alini Gontijo

S586l Linguagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: dos aspectos teóricos, das políticas públicas em sala de aula / Alini Gontijo Silva.– Paranavaí: Unespar, 2021. xiii, 137 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. Sonia Mari Shima Barroco, Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

Bibliografia

1. Educação. 2. Deficiência Intelectual. 3. Desenvolvimento. 4. Linguagem. 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título. II. Programa de PósGraduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 371.914

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

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DOS ASPECTOS TEÓRICOS, DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada por ALINI GONTIJO DA SILVA,
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 FÁTIMA APARECIDA DE
SOUZA FRANCIOLI.

PARANAÍ
2021
ALINI GONTIJO DA SILVA

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: DOS ASPECTOS TEÓRICOS, DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM
SALA DE AULA**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco – UEM – Maringá - PR

Prof.^a Dr.^a Carla Salati Almeida Ghirello-Pires – UESB – Vitória da Conquista - BA

Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – UEM – Maringá (suplente)

Data de aprovação:

25/02/2021

Dedicado este trabalho aos alunos e aos professores envolvidos no processo educacional da pessoa com deficiência intelectual, pois as experiências e as lutas de hoje servirão de inspiração aos que virão para continuarem fazendo valer os seus direitos e conquistarem seus espaços.

Dedico, também, ao grande amor da minha vida, minha tia Clara, que não está mais entre nós, mas foi, em grande parte, responsável por eu ser quem sou, e sei o quanto estaria orgulhosa se estivesse aqui para participar desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Inicialmente, a Deus por ter me direcionado, me sustentado e me acalentado nos momentos difíceis, por ter me dado discernimento, por ter me permitido sentir sua presença em todos os momentos; enfim, por ter me permitido chegar até aqui e dizer: “Obrigada meu Deus!”.

À minha mãe, pelo incentivo aos estudos desde quando eu era criança, por acreditar e me fazer acreditar que, pelo conhecimento, eu posso ser sempre uma pessoa melhor e dar um passo à frente.

A todos que de forma direta ou indireta estiveram comigo e colaboraram de alguma maneira enquanto eu trilhava esse caminho, em especial à Vanesca Moraes, minha “irmã científica”, à Débora Buss, à Rosana Barbosa Navarro Ferrari e à Simone Gonçalves.

Especialmente, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli, por ter me orientado com tanta delicadeza, presteza e profissionalismo, por compensar meus pontos fracos e ter me ensinado, acima de tudo, a ser uma profissional e um ser humano melhor. Este período de nosso convívio, eu diria, foi um divisor de águas em minha vida.

À Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco, à Prof.^a Dr.^a Carla Salati Almeida GhirelloPires e à Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, por terem aceitado fazer parte da banca avaliadora. As contribuições de vocês me encantaram por tamanha dedicação e minúcias; obrigada por terem se colocado à disposição após a qualificação para esclarecer minhas dúvidas e enviar materiais – isso me incentivou ainda mais a concluir este trabalho e pensar em trabalhos futuros.

Aos professores que fizeram parte da minha vida escolar desde as séries iniciais e, principalmente, àqueles que ministraram as disciplinas da Turma 7 do PPIFOR com tanta maestria, não medindo esforços para oferecerem o melhor. Talvez vocês não consigam dimensionar a diferença que fazem.

Aos colegas de turma, que compartilharam seus conhecimentos que me enriqueceram como profissional, levo na memória o sorriso de cada um(a).

À direção, aos professores e aos alunos que aceitaram fazer parte da minha pesquisa.

À Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, pela oferta do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* PPIFOR – Mestrado em Ensino: Formação Docente Disciplinar.

Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sean deficientes.
Lev Semenovich Vigotski

SILVA, Alini Gontijo. **Linguagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual:** dos aspectos teóricos, das políticas públicas em sala de aula. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2020.

RESUMO

Ao longo dos últimos anos, observa-se um aumento expressivo de matrículas de aluno com deficiência intelectual no ensino regular como consequência do movimento de inclusão. Diante desse contexto, o que se verifica, em muitos casos, é a aprovação compulsória desses estudantes sem que a aprendizagem tenha se concretizado de fato, acarretando uma série de outras dificuldades tanto para o aluno quanto para o professor. Assim sendo, a presente dissertação expõe uma pesquisa que objetivou analisar como se dá o processo de apropriação dos conteúdos escolares por meio da linguagem pelo aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular com ênfase no trabalho realizado pelo professor. Sob o aporte da psicologia historicocultural e dos estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, este estudo buscou pontuar o desenvolvimento do psiquismo e os problemas impostos à pessoa com deficiência intelectual para alcançá-lo, tanto quanto poderia, ante às mediações pedagógicas. Para a averiguação do objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa em uma escola pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio, localizada no Noroeste do Paraná, no ano de 2019, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. Na turma, havia 29 alunos matriculados, sendo oito com deficiência intelectual. Dos oito alunos, três frequentavam a Sala de Recursos Multifuncionais. As observações ocorreram nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Matemática e Geografia, com o propósito de analisar como os professores têm usado a linguagem oral e escrita como mediação dos conteúdos a serem apropriados pelos alunos com deficiência intelectual, os quais fazem parte do processo de inclusão escolar. Os dados coletados mostram que muito há de se fazer para que esses alunos se apropriem dos conteúdos científicos: necessidade de metodologia de ensino diferenciada, material didático adaptado e melhores condições de trabalho para o professor chamam atenção. Não se pode, portanto, afirmar que esses alunos não aprendem; do mesmo modo, não se pode afirmar que, em algum momento, esses alunos venham a compreender a linguagem oral e escrita aplicada nas aulas e dar sentido a ela enquanto as adaptações necessárias não forem ofertadas.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Desenvolvimento. Linguagem. Psicologia historicocultural.

SILVA, Alini Gontijo. **Language and development of students with intellectual disabilities: theoretical aspects, public policies in the classroom.** 2021. 137 p. Thesis (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Mentor: PhD Prof. Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2020.

ABSTRACT

Over the past few years, there has been a significant increase in enrollments of students with intellectual disabilities in regular education as a result of the inclusion movement. In this context, what is observed, in many cases, is the compulsory approval of these students without learning take place, causing a series of other difficulties for both the student and the teacher. Therefore, this Master's thesis exposes a research that aimed to analyze how the process of appropriation of school contents through language by students with intellectual disabilities included in regular education with emphasis on the work performed by the teacher takes place.

Under the contribution of the Historical-Cultural Psychology and studies carried out by Vygotsky and his collaborators, this study sought to highlight the development of the psyche and the problems imposed on people with intellectual disabilities to achieve it as much as it could in view of pedagogical mediations. In order to ascertain the proposed objective, a research was conducted at a public Elementary and High School, located in the northwest of Paraná, Brazil, in 2019, in a class of the eighth grade of Elementary School. There were 29 students enrolled in the class, eight with intellectual disabilities. Of the eight students, three attended the Multifunctional Resource Room. The observations occurred in the disciplines of Portuguese, English, History, Mathematics and Geography, with the purpose of analyzing how teachers have used oral and written language as mediation of the contents to be appropriated by students with intellectual disabilities, who are part of the school inclusion process. The data collected show that much needs to be done to make these students appropriate the scientific contents: it draws attention the need for a differentiated teaching methodology, adapted teaching material and better working conditions for the teacher. Therefore, it cannot be affirmed that these students do not learn; in the same way, it cannot be pointed out that, at some point, these students will understand the oral and written language applied in classes and make sense of it while the necessary adaptations are not offered.

Keywords: Intellectual disability. Development. Language. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa	95
Figura 2 - Atividade realizada na aula de Língua Inglesa.....	100
Figura 3 - Atividade não realizada na aula de História.....	103
Figura 4 - Atividade realizada na aula de História.....	104
Figura 5 – Atividade realizada na aula de Geografia.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Origem da Deficiência Intelectual	43
Quadro 2 – Linguagem Egocêntrica	61

Quadro 3 – Habilidades comprometidas pela deficiência intelectual	85
Quadro 4 – Níveis de apoio à pessoa com deficiência intelectual.....	86
Quadro 5 – Verbo To Be	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DI	Deficiência Intelectual
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GTPEC	Grupo de Pesquisa Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
QI	Quociente de Inteligência
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUED	Superintendência da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	20
2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO	25
2.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES	31
2.3 LEONTIEV: O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO E A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL SEGUNDO VIGOTSKI	35
2.4 PENSAMENTO E LINGUAGEM	56
2.5 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	64
2.5.1 Nível de desenvolvimento da escrita no processo de aprendizagem	65
2.5.2 A influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento	67
2.5.3 Da essência e da importância da Zona de Desenvolvimento Proximal	68
2.5.4 Desenvolvimento da linguagem oral	72
2.5.5 Desenvolvimento da linguagem escrita	75
3 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS	78
3.1 HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	78
3.2 POLÍTICAS DE DIREITOS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	84
3.3 O PAPEL DA ESCOLA	90
4 PESQUISA DE CAMPO	93
4.1 AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	96

4.1.1 Relato da professora de Língua Portuguesa	99
4.2 AULA DE INGLÊS	100
4.2.1 Relato da professora de Inglês	104
4.3 AULA DE HISTÓRIA	105
4.3.1 Relato da professora de História	108
4.4 AULA DE MATEMÁTICA	109
4.4.1 Relato da professora de Matemática	111
4.5 AULA DE GEOGRAFIA	111
4.5.1 Relato da professora de Geografia	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
.....	APÊNDICES
.....	126
ANEXO	
	135

1 INTRODUÇÃO

Todo defeito é uma noção social.
Vigotski (1995, p. 35)

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino – Formação de Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores. O objetivo foi analisar como se dá o processo de apropriação dos conteúdos escolares por meio da linguagem pelo aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular com ênfase no trabalho do professor

Para essa análise, sinto necessidade de dizer quem sou, de maneira que justifique a busca por este estudo. Iniciei minha vida escolar aos cinco anos de idade ao ingressar na pré-escola em uma instituição pública para crianças, em uma cidade do interior de Minas Gerais. Os primeiros anos escolares não me trouxeram boas experiências, pois as professoras não eram acolhedoras e, até hoje, eu não consigo discernir se as dificuldades que encontrava em compreender e realizar o que era proposto era medo ou dificuldade.

Por questões familiares, precisamos nos mudar para Belo Horizonte. Eu havia iniciado a primeira série e, na escola em que fui matriculada, as crianças já sabiam ler, escrever e realizar

as quatro operações – estes eram conteúdos que não haviam sido trabalhados na escola da qual eu tinha vindo. Foram dias difíceis, porque, em pouco tempo, eu teria de aprender tudo isso para acompanhar os colegas de turma. Isso me faz reportar a Venguer (1976), visto que o autor enfatiza que não se deve ensinar ao aluno o que ele já sabe e nem aquilo que ele ainda não é capaz de aprender. Acredito que, naquele momento, eu tive de aprender aquilo que eu ainda não era capaz. Penso que isso me trouxe algumas dificuldades ao longo do Ensino Fundamental, principalmente em Matemática, por isso, com frequência, precisava de uma ajuda extra e frequentava aulas particulares; além disso, eu não me sentia bem em frequentar essas aulas, eu tinha vergonha de precisar dessa ajuda. Tudo isso me faz entender os alunos que hoje abandonam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou que a frequentam sigilosamente por vergonha.

No Ensino Médio, fiz o magistério. Durante o curso, houve uma “semana da normalista”, na qual foi feita uma exposição dos trabalhos dos alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade, e alguns alunos da instituição foram se apresentar. Eu fiquei muito emocionada ao ver o esforço que aquelas pessoas faziam para aprender, para se desenvolver. Naquele dia, algo mudou e entendi que eu só poderia me sentir bem trabalhando com as dificuldades de aprendizagem. Assim, ao terminar o magistério, entrei para a faculdade – fiz graduação em História. Concluí essa graduação e, em seguida, cursei Pedagogia e especializei-me em Psicopedagogia e Educação Especial.

Mudei para o Paraná em 2004 e fui lecionar em escola particular. Fui aprovada no primeiro concurso público para Educação Especial no estado. Assim, aquele sonho que tive lá no magistério se realizou, pois fui trabalhar na APAE de uma cidade vizinha, onde fiquei por dois anos, indo e voltando diariamente. No período noturno, eu trabalhava na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com aulas extraordinárias. Trabalhar na escola especializada foi um divisor de águas na minha vida como pessoa e como profissional, e, na EJA, encontrei a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem, entre eles muitos menores com histórico de insucesso no ensino regular. Em 2013, fui convidada a trabalhar no Núcleo Regional de Educação. Percebi, então, que ali não era meu lugar, eu não me sentia bem com o que estava fazendo. Fiquei três meses e pedi para retornar para a escola. Nesse mesmo ano, aprovada no concurso público em História e assumi meu segundo padrão¹.

Após esse relato, posso dizer que meu interesse em realizar esta pesquisa está atrelado às minhas experiências pessoais e profissionais. Desde 2007, tenho trabalhado em escola com alunos diagnosticados com deficiência intelectual em escola especializada. No ano de 2018,

¹ Cada concurso para professores corresponde a um “padrão” de 20 horas. No meu caso, tenho dois, que totalizam 40 horas semanais.

quis conhecer o trabalho da SRM da rede regular de ensino onde trabalhei com alunos diagnosticados com deficiência intelectual e outras necessidades especiais. Neste ano de 2020, continuo na EJA e assumi 20 horas na socioeducação, onde trabalho com adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de medida socioeducativa. A maioria desses adolescentes apresentam dificuldades de aprendizagem, e muitos têm diagnóstico de deficiência intelectual. Em seus históricos, trazem a frequência da SRM e os resultados dos testes de Quociente de Inteligência (QI).

No preparo das aulas, na busca por materiais e estratégias de ensino, angustiava-me trabalhar sob a perspectiva das dificuldades, fazer relatórios das dificuldades, ler relatórios de diagnóstico de deficiência intelectual, em que números medem o quociente intelectual, como se fosse possível medi-lo dessa forma, juntamente a hegemônicas indicações de intervenções pedagógicas que estivessem em conformidade com aquele número que a criança atingiu no teste. Partilho da compreensão de que cada ser humano é único, com especificidades particulares e, por mais que haja uma deficiência, há potencialidades. No entanto, onde estão essas potencialidades? Como encontrá-las? Como desenvolvê-las? E os pontos fortes, onde

estão? Como encontrá-los, como usá-los no processo de aprendizagem? Como proporcionar à criança a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados historicamente?

Nas observações feitas na escola, pude perceber que as dificuldades eram mais acentuadas na área da linguagem, tanto oral quanto escrita. Vygotski (1997b) afirma que, para se ter o nível real de desenvolvimento de uma criança, é preciso levar em consideração não só o que a criança é capaz de falar, mas o que pode compreender. Ao longo desses anos trabalhando com a dificuldade dos alunos com deficiência intelectual, em busca de compreender as dificuldades na fala e na escrita, bem como a dificuldade em entender o que ouve e o que é lido, considerando que muitos são exímios copistas, a situação me chama atenção e me faz procurar por respostas, por estratégias. Como é possível ao aluno apreender os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade sem atribuir significado à linguagem oral e escrita, sem o domínio de ambas?

Morato (1997) esclarece que a linguagem não é um simples signo, ela é expressão do pensamento e responsável pela percepção do real; em outras palavras, é por meio da linguagem que qualquer pessoa compreende e se apropria da realidade. Na mesma direção, Ghirello-Pires e Barroco (2017) explicam que a apropriação da linguagem ocorre pela mediação de outra pessoa; nesse sentido, a vida social exerce um papel fundamental, pois é essa mediação do outro que proporciona a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Por isso, o acesso à escola, desde cedo, é tão importante assim como “[...] variadas situações

de socialização em seu meio social” (GHIRELLO-PIRES; BARROCO, 2017, p. 10). As autoras chamam atenção quando se trata das experiências sociais de pessoas com deficiências intelectual, pois estas têm menos oportunidade de viver experiências sociais, já que, socialmente, a pessoa com deficiência intelectual é entendida como alguém desprovido de humanidade, de racionalidade e de outros atributos

Na SRM, onde geralmente tinha cinco alunos a cada duas aulas, eu observava as potencialidades e buscava explorá-las a favor do aluno e das propostas de atividades. Assim, ficava imaginando aquele estudante no contexto da sala de aula do ensino regular, em que um professor tem de atender de 30 a 35 alunos. Como seria a realidade da inclusão do aluno com deficiência intelectual?

Quando frequentei o Grupo de Pesquisa Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar (GTPEC), tive contato com a psicologia históricocultural. Na perspectiva de totalidade em que essa teoria entende o homem, não apenas como ser biológico, mas como ser histórico, social, cultural e político, constituído em meio a múltiplas determinações, compreendi que poderia encontrar caminhos que pudessem responder a algumas das minhas inquietações, a saber: se para Vigotski, o bom ensino da linguagem oral e escrita possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como assegurar aos educandos com deficiência intelectual uma aprendizagem que promova mudanças significativas de suas funções essenciais e relevantes? Esse problema manifestou-se quando passei a observar a dificuldade latente de professores em propor atividades que auxiliem o aluno com deficiência intelectual (DI) a se desenvolver. Da mesma forma, constatei dificuldades por parte dos pedagogos em orientar o trabalho dos professores que atendem a esses alunos. Diante desse contexto, o que se verifica é que, em muitos casos, há a aprovação compulsória dos estudantes sem que a aprendizagem tenha se concretizado de fato, acarretando uma série de outras dificuldades, tanto para o aluno quanto para o professor.

Nas leituras, pude considerar como hipótese que os fundamentos da defectologia vigotskiana, mesmo após transcorrido quase um século desde suas elaborações, se mostram fecundos, potentes para subsidiar o atendimento educacional na atualidade. Assim, permite lançar luz ao problema de pesquisa de que o desenvolvimento intelectual não ocorre de modo linear, resultante de uma lei evolutivo-maturacionista, mas, sim, depende do meio circundante e das mediações que ocorrem na relação com outro. No caso do indivíduo com deficiência intelectual, Vygotski (1997b) apresenta a lei da compensação da deficiência e traz à tona a ideia de uma maneira diferente de aprender, sem desconsiderar as questões biológicas.

Com a certeza de não esgotar o tema e de que não encontraria respostas prontas e acabadas e muito menos que, ao final da pesquisa, teria uma receita com o passo a passo sobre

como o aluno com deficiência intelectual se apropria dos conteúdos escolares por meio da linguagem oral e escrita, a intenção é aprimorar meu trabalho e contribuir com o dos demais colegas que se deparam com a mesma realidade.

Isso posto, este texto encontra-se dividido em seis seções. Nesta primeira seção, a introdução, buscamos apresentar a dissertação em seu aspecto geral, com destaque para os objetivos, problema, hipótese, metodologia, base teórica e seções que compõem esta pesquisa. Na segunda seção, apresentamos as bases da psicologia histórico-cultural, do materialismo histórico dialético, bem como a criação do método de investigação da nova psicologia estruturada sob os pilares: instrumental, cultural e histórico. Abordamos o desenvolvimento do psiquismo sistematizado por Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e adentramos o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na perspectiva de Vigotski. Tendo em vista que o objetivo foi analisar como se dá o processo de apropriação dos conteúdos escolares por meio da linguagem pelo aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular, é necessário pontuar o desenvolvimento do psiquismo e os problemas da pessoa com deficiência intelectual conforme Leontiev (2004), e o conceito de deficiência intelectual de acordo com Vigotski. Damos continuidade, então, atendo-nos à relação entre pensamento e linguagem como suporte do entendimento a respeito do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Nossa pesquisa requereu conhecer o que é a deficiência intelectual, os conceitos e pré-conceitos que a cercam; por isso, na terceira seção, contemplamos a trajetória histórica da deficiência intelectual desde a antiguidade aos dias atuais, em que a pessoa com deficiência passa da indiferença à inclusão que vivenciamos atualmente, com a persistência de parâmetros e de números biologizantes que primam os testes de QI como determinante na vida da pessoa com deficiência intelectual. Também trazemos algumas políticas públicas voltadas à deficiência. Julgamos importante abordar a função da escola, já que é um espaço onde devemos oportunizar ao aluno o seu desenvolvimento intelectual.

Na quarta seção, apresentamos os resultados dos dados coletados nas observações realizadas na sala de aula com alunos com deficiência intelectual matriculados. As observações aconteceram em uma escola pública no noroeste do Paraná no ano de 2019, nos meses de setembro e outubro de 2019, durante as aulas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Matemática e Geografia. Optamos por realizar a observação nessa escola por ser onde eu, a pesquisadora, realizo meu trabalho na SRM; assim, conheço os alunos com deficiência intelectual. O propósito foi observar as mediações realizadas em sala de aula, pelo professor, por meio do uso de instrumentos e signos que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita do aluno com deficiência intelectual. Além da pesquisa bibliográfica desenvolvida

com base em livros e artigos já publicados, a pesquisa proporcionou-nos o contato direto com a situação em estudo, o que tornou possível a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Para que essas observações fossem possíveis, apresentamos o projeto ao Comitê de Ética da UNESPAR, sendo aprovado sob o Parecer de número 3.692.135 (Anexo A). Por fim, na quinta seção, apresentamos nossas considerações finais, as quais trazem nossas conclusões sobre os principais resultados alcançados.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A presente seção aborda as bases da psicologia histórico-cultural, a partir do materialismo histórico e dialético, bem como a criação do método de investigação da nova psicologia estruturada sob os seguintes pilares: instrumental, cultural e histórico. Um importante aspecto a ser destacado é que, para analisar distanciamentos e proximidades entre os aspectos teóricos, legais e a prática escolar no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, é necessário compreender como se desenvolvem as funções psíquicas superiores.

É nesse sentido que falar de teoria histórico-cultural é pensar em uma nova psicologia para um novo homem que rompe com o modelo burguês nos modos de pensar e de comportarse; além disso, é necessário pensar o desenvolvimento histórico e social da humanidade. Entre muitos fatores que serviram para a formação do novo homem, a Revolução Russa de 1917 trouxe a esperança de construção de uma nova sociedade (socialista) e, conseqüentemente, a necessidade de uma nova psicologia. Nessa perspectiva, debruçaram-se teóricos da envergadura de Vigotski, Leontiev e Luria, dentre outros que realizaram uma guerrilha intelectual contra as concepções tradicionais reinantes no âmbito da psicologia (CUNHA *et al.*, 2010, p. 13).

No contexto da Revolução Russa, constituem-se os primeiros membros da Escola de Vigotski² e precursores da nova teoria psicológica. Duarte (1996) pontua, para essa nova psicologia, além das obras de Vigotski, o conjunto de obras de colaboradores como A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902-1977), P. J. Gal'perin (1902-1988), D. B. Elkonin (1904-1984), V. V. Davidov (1930-1998), A. V. Zaporózhets (1905-1981), dentre outros

No texto *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural*, Duarte (1996, p. 23) explica que, da mesma maneira que é essencial compreender os fundamentos filosóficos da obra de Vigotski, principalmente os fundamentos marxistas, “[...] defendemos também a necessidade de se analisar quais desdobramentos a psicologia de Vigotski teve na obra dos continuadores dessa

² O sobrenome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas. Optamos por empregar, neste texto, apenas a grafia “Vigotski”.

escola soviética”. O texto chama atenção para os estudos de Vigotski, tendo como referência a chamada Escola de Vigotski, mas deixa claro que ele não estava sozinho nessa empreitada, pois contava com a participação dos demais colaboradores, apesar de que existe, “[...] em alguns intérpretes ocidentais do pensamento de Vigotski, uma tentativa de separá-lo do restante de sua escola, em especial do pensamento de Leontiev e seguidores” (DUARTE, 1996, p. 23).

Nessa interação, Vigotski estuda as principais teorias psicológicas do momento. Ao ressaltar os pontos positivos e negativos que encontra, “[...] opondo-se aos estudiosos de sua época, ele procura demonstrar os elementos da crítica e da análise das teorias existentes para construir uma nova psicologia” (TULESKI, 2008, p. 81). A autora ainda enfatiza:

Vygotski deixa claro que, ao analisar as teorias psicológicas de sua época, não tem como intenção realizar críticas a esse ou àquele autor em particular, mas sim explicitar as tendências objetivas que conduzem os postulados científicos. Para ele é na objetividade, nas necessidades que a realidade impõe, de acordo com a organização dos homens, que é possível entender as ideias, suas limitações e contradições. (TULESKI, 2008, p. 82).

Nesse sentido, Tuleski (2008) diz que o autor conclui que o conceito de homem expresso nas teorias psicológicas de sua época não é suficiente para a nova realidade que impõe uma nova psicologia a ser construída.

A nova psicologia inaugura um novo conceito de homem, um homem capaz de superar contradições, assim como o comunismo superaria o capitalismo. Para Vigotski, as necessidades humanas são determinadas pela história, e são essas necessidades que determinam a forma como o homem se relaciona com a natureza e as ideias que predominam e como predominam (TULESKI, 2008). Torna-se imprescindível que a nova psicologia deveria ser geral, unificada, que abrangesse conhecimentos específicos e particulares das diversas áreas pertencentes à psicologia. É essa psicologia que propõe um novo olhar para a pessoa com deficiência intelectual. Para Vygotski (1997b), para a nova psicologia, é inevitável uma ciência geral porque esse novo homem deve ser compreendido em sua totalidade e não apenas na perspectiva biologizante.

Esta psicologia, denominada por ele de psicologia geral, teria uma base explicativa única para os fenômenos humanos; um método que orientasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que buscasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação e não nas partes ou particularidades isoladas. É importante assinalar que a criação desta psicologia geral não seria uma questão de acordo entre as duas tendências, mas de ruptura, de superação. Seria a criação do novo a partir e contra os elementos antigos. (TULESKI, 2008, p. 91).

Dessa forma, a autora esclarece que Vigotski demonstra que não só discorda da perspectiva da psicologia ocidental por identificar nela bases burguesas, mas também faz crítica à psicologia marxista que estava em construção, que, em seu entender, não passava de uma colcha de retalhos de citações de Marx e Engels. A psicologia marxista não pode ser construída a partir de partículas de autores, acrescentando ou retirando citações que descaracterizam a origem histórica e social; desse modo, a nova psicologia não poderia refletir as relações burguesas, mas, sim, deveria superá-las. Era necessária uma psicologia nova para uma sociedade nova, a sociedade comunista, a qual explicasse o funcionamento mental do homem novo, o homem comunista (TULESKI, 2008). Pelo exposto, a consolidação da nova psicologia dependia da total supressão das relações burguesas que insistia em permanecer vivas nas relações sociais russas e da legítima consolidação do comunismo.

Sobre as bases do materialismo histórico dialético, Vygotski (1997a) imprime a necessidade de a nova psicologia estar atrelada à realidade objetiva. Para o autor, “[...] o estudo do conhecimento subjetivo é coisa da lógica e da teoria histórica do conhecimento: como a existência, o subjetivo é o resultado de dois processos objetivos em si. A alma nem sempre está sujeita: na introspecção se divide em objeto e sujeito” (VYGOTSKI, 1997a, p. 382, tradução nossa). Em outras palavras, independentemente da consciência humana, o subjetivo reproduz a realidade objetiva, externa, a maneira como as relações estão postas, organizadas.

Coerente com suas concepções, Vygotski (1997a, p. 388-389, tradução nossa, grifo nosso) propõe uma tese:

A análise da crise e da estrutura da psicologia comprovam indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda de uma metodologia, quer dizer, sem criar uma ciência geral, que a única aplicação legítima do marxismo na psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos são formulados dependem diretamente da dialética geral. [...]. *A dialética abrange a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal ao máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialético da psicologia é o que eu considero psicologia geral.*³

Nessa direção, Tuleski (2008, p. 113) afirma que “[...] Marx teria construído apenas o método capaz de conduzir e orientar a construção da verdadeira psicologia comunista e afastá-la

³ “El análisis de la crisis y de la estructura de la psicología testimonian indiscutiblemente que ningún sistema filosófico puede dominar directamente la psicología como ciencia sin la ayuda de la metodología, es decir, sin crear una ciencia general; que la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general. [...]. La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctico de la psicología es a lo que yo considero psicología general” (VYGOTSKI, 1997a, p. 388-389).

de concepções ideológicas”. Isso demonstra uma preocupação em distinguir a psicologia comunista/marxista das psicologias burguesas.

Assim, podemos entender que a psicologia dialética avança do todo para as partes, considerando a psique como parte integrante da natureza humana, diretamente relacionada à organização das funções do cérebro. Ela está presente desde o início da própria célula viva, e

as propriedades de mudança sob a influência e a reação às ações externas são mantidas (VYGOTSKI, 1997a).

A dialética marxista tem suas bases na contradição entre o individual e o social e nas interações das trocas que existem na relação do indivíduo com a sociedade e dele com outros indivíduos. O homem é ser social por natureza, portanto a psicologia social está atrelada às relações sociais que são determinantes na construção do comportamento humano. Para que não caia em equívoco, essa psicologia deve considerar a coletividade em que o homem da qual o ele é participe (TULESKI, 2008). A vida em sociedade faz com que o homem não seja estático, não esteja pronto e acabado, mas está em constante transformação e construção, faz história e é parte dela, por isso não pode ser visto isoladamente dos demais e da dinâmica organizacional da sociedade na qual ele participa e das relações do indivíduo e da sociedade; assim, o homem vive um processo dialético constante. Ao compreendermos esse movimento, é possível enxergarmos além das aparências daquilo que se apresenta à primeira vista – algo que entendemos com a pesquisa. Assim, torna-se necessária a identificação de um método que analise o comportamento humano.

O método instrumental é o meio para investigar o comportamento e seu desenvolvimento por meio da descoberta dos “instrumentos” psicológicos no comportamento humano e da estrutura, que eles criam, e dos atos instrumentais. Por sua essência, esse método é histórico-genético. Na investigação do *comportamento*, *introduz-se o ponto de vista histórico: ‘o comportamento pode ser compreendido só como história do comportamento’* (Blonski). A aplicação do método instrumental é possível no plano: a) da análise da composição do ato instrumental (procedimento cultural de comportamento); b) da estrutura desse ato como totalidade e como unidade funcional de todos os processos que entram em sua composição; c) da psicogênese cultural da criança.⁴ (VIGOTSKI, 1989a, p. 82, tradução nossa grifos do autor).

⁴ “El método instrumental es el medio para investigar el comportamiento y su desarrollo mediante la puesta al descubierto de los “instrumentos” psicológicos en el comportamiento y de la estructura, que ellos crean, de los actos instrumentales. Por su esencia, este método es histórico-genético. En la investigación del comportamiento introduce el punto de vista histórico: ‘el comportamiento puede ser comprendido sólo como historia del comportamiento’ (Blonski). La aplicación del método instrumental es posible en el plano: a) del análisis de la

Dessa maneira, o referido autor define um método de investigação para a nova psicologia, aqui explicado por Luria (2010) ao dizer que Vigotski gostava de chamar o estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”. Cada uma dessas fontes distingue as atividades humanas das dos animais, pois são mecanismos especificamente humanos, portanto sociais.

O termo “instrumental” refere-se à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas, compreensão que fundamenta esta pesquisa. Os estímulos auxiliares são criados pela própria pessoa, incorporados pelas Funções Psicológicas Superiores (FPS) na relação que, como ser humano, tem com os instrumentos e, conseqüentemente, mudam o seu comportamento. Toda relação do homem com a natureza, por exemplo, a busca de matéria prima que se transforma em instrumento de trabalho, é uma ação especificamente humana, já que só o homem é capaz de atribuir significado e função aos instrumentos criados, repassando de geração em geração, que se apropria e altera, cria sobre as atribuições já realizadas.

O cultural está relacionado às estruturas sociais, à forma de organização, ao uso de instrumentos disponíveis para que a criança possa resolver suas tarefas, sejam elas materiais ou mentais. Luria (2010) diz que Vigotski coloca a linguagem em relevância por considerá-la um instrumento básico na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento. Aqui, podemos exemplificar com a escrita, a qual foi historicamente desenvolvida como um instrumento simbólico de comunicação.

Luria (2010) ainda esclarece que, para Vigotski, o histórico se mescla ao cultural, já que os instrumentos empenhados pelo homem que o permitem dominar o ambiente e o seu próprio comportamento são criações, invenções, aperfeiçoadas ao longo da história social do homem para suprir suas necessidades. A escrita, a matemática e a linguagem são instrumentos culturais especiais que permitem a transmissão do conhecimento de uma geração para outra, bem como o uso e o aperfeiçoamento.

Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre as pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares. (LURIA, 2010, p. 27).

composición de lacto instrumental (procedimento cultural de comportamento); b) de la estructura de este acto como totalidad y como unidad funcional de todos los procesos que entran en su composición; c) de la psicogénesis cultural de niño.” (VIGOTSKI, 1989a, p. 82).

Assim, o autor explicou que esses três modos de estudos da psicologia podem, com sua deficiência, ser empregados quando se trata do desenvolvimento infantil, considerando que a criança se desenvolve por meio da relação com sujeitos mais experientes.

Diante do exposto e seguindo o tripé elaborado por Vigotski, procuramos, a seguir, compreender o desenvolvimento do psiquismo humano.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

É o convívio social que impacta o psiquismo e que diferencia o homem dos demais animais e o humaniza: é o convívio em sociedade e o acesso à educação, a mediação do outro, que fazem com as funções psíquicas se desenvolvam, e isso é fundamental de ser considerado quando se tem como objetivo a análise do desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual. É necessário, assim, compreender como o psiquismo dos seres humanos se desenvolve. Na psicologia histórico-cultural, os estudos sobre esse tema foram sistematizados por Leontiev, Luria e Vigotski e, subsequentemente, por outros pesquisadores da psicologia soviética, dentre os quais se destacam Piotr Y. Galperin, Daniil B. Elkonin, Vasili V. Davidov.

Como nos explica Martins (2013c), foram as investigações e os experimentos de Leontiev que o levaram a defender a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, com base na teoria marxista, no que se refere ao desenvolvimento social.

Ao afirmar o método materialista dialético, como requisito para o estudo do homem concreto, isto é, em suas múltiplas determinações, a psicologia soviética, anunciou a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos e mundo material. Essa abordagem viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e externa, entre subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centros na unilateralidade orgânica, natural, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrá-las da existência concreta dos indivíduos. (MARTINS, 2013c, p. 31).

As características narradas revelam que, ao longo de milhares de anos, foi proporcionado ao homem uma evolução tanto biológica quanto social que contribuiu para o desenvolvimento de suas características propriamente humanas. Isso é explicado por Leontiev (2004) quando assevera que o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade não é transmitido de forma hereditária, mas fixados exteriormente. Essa abordagem torna possível a superação dos modelos biologizantes, focados na perspectiva orgânica, natural da existência concreta dos indivíduos, diferenciando-os cada vez mais dos animais.

O trabalho, ação tipicamente humana, que, em sua realização, requer a utilização tanto de formas materiais quanto intelectuais, imprime objetividade nas referidas ações e, conseqüentemente, proporciona ao homem desenvolver aptidões tipicamente humanas.

Por meio do trabalho, o homem não só aprimora instrumentos e utensílios exteriores como se modifica interiormente, desenvolve habilidades motoras, linguagem, senso estético, tornando-se cada vez mais humano; dessa forma, o homem é uma construção social e histórica. Nesse aspecto, Leontiev (2004) destaca que o trabalho é determinante e primordial para a existência humana, que conduz e altera a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido.

Mesmo um instrumento ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm de ser descoberta ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam. (LEONTIEV, 2004, p. 178).

Martins (2013c) explica que é por meio da atividade social que os seres humanos interagem com a realidade objetiva, com a intenção de suprir suas necessidades. É diante dessa necessidade de captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui. Na mesma direção, Francioli (2012, p. 98) ilustra:

Marx e Engels abordaram, em vários de seus trabalhos, a importância decisiva do trabalho no processo histórico de desenvolvimento do ser humano. A necessidade de manter a própria vida fez com que o homem desenvolvesse suas características físicas e mentais desde o aperfeiçoamento das mãos para apanhar alimentos e produzir instrumentos até a criação da linguagem para se comunicar.

Podemos afirmar que as formas de existência social criam também as formas de funcionamento do psiquismo. Entre essas propriedades, a raiz da atividade consciente do homem é desenvolvida sob as condições de sua vida social. Assim, Martins (2013c) esclarece que, para os psicólogos Leontiev, Luria e Vigotski, matéria e ideia se formam em uma relação de interdependência, visto que a base orgânica – ponto de partida na existência de todos os seres vivos – fornece apenas os elementos primários requeridos ao desenvolvimento do psiquismo e da consciência.

Nessa direção, Leontiev (2004) diz que o homem reconhece suas necessidades diante da realidade, mediante o aparecimento da consciência:

A passagem da consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as

propriedades objetivas estáveis da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com o vivenciado pelo sujeito: o reflexo é como “presente” ao sujeito. (LEONTIEV, 2004, p. 75).

Consciência é o que permite ao homem distinguir o que é real do que é impressão. É o que lhe permite ter controle e domínio do seu próprio comportamento e direcionar objetivamente suas ações. Desse modo, o sujeito tem possibilidade de refletir psiquicamente a relação existente entre o motivo, o objetivo e o seu objeto, pois a ação deve fazer sentido para o sujeito. A consciência, por sua vez, alterando a relação ativa do ser às circunstâncias, provoca transformações no próprio organismo.

Assim o psiquismo do homem é a função daquelas estruturas cerebrais superiores que se formam na ontogênese durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexidade destas estruturas nas gerações sucessivas, representa o processo de desenvolvimento histórico do psiquismo. (LEONTIEV, 2004, p. 213).

Acerca do psiquismo humano, é preciso considerarmos que o homem possui propriedades orgânicas e morfofisiológicas que o tornam humanizado desde que esteja vivendo em sociedade e tendo acesso à educação, já que, privado da coletividade e da mediação do outro, as propriedades orgânicas e morfofisiológicas não garantem a formação das propriedades psíquicas tipicamente humanas, como a atenção, a percepção, a memória, a imaginação, a linguagem, a abstração. Em razão disso, podemos dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

[...] tanto Vygotski (1995; 1997), Luria (2008) quanto Leontiev (1978) postularam que às características biológicas asseguradas pela evolução natural da espécie são acrescidas outras, produzidas na história de desenvolvimento filogênico e não transmitidas por hereditariedade, de sorte que cada indivíduo, em sua história singular, deverá apropriar-se delas. Ou seja, o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente educativo. [...]. O que tais autores colocam em questão diz respeito aos fundamentos da formação da consciência, da qual resultam os comportamentos complexos culturalmente instituídos, a exemplo de todos os atos voluntários, do raciocínio lógico, da inteligência complexa. Para que a imagem subjetiva da realidade objetiva se constitua, há que haver a ação de inúmeros processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos. (MARTINS, 2013b, p. 49).

Desse modo, considera-se que o desenvolvimento do psiquismo depende do meio em que a pessoa é partícipe, do contexto histórico e da mediação do outro para que a imagem subjetiva da realidade objetiva seja desenvolvida já que este não é processo hereditário. Ele acontece por meio da educação. Por isso, um homem que nasce e vive em isolamento não terá

um desenvolvimento psíquico comparável ao do homem que vive em relação aos seus pares. Desde os primeiros dias da história do desenvolvimento psíquico, a criança mostra-nos que consegue adaptar-se ao meio graças às mediações sociais, por meio das pessoas que a cercam (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

A criança sozinha não é capaz de adaptar-se ao meio; ela necessita da mediação do outro que se dá por meio dos signos e dos instrumentos. Apenas a herança biológica não humaniza nem socializa o homem. Vygotski e Luria (2007) afirmam, por meio de experimentos, que o caminho por intermédio de outra pessoa é o principal do desenvolvimento da inteligência prática, em que a fala desempenha um papel primordial. Para o autor, a mediação não é simplesmente uma ponte entre as pessoas e as coisas, mas uma ação exterior que proporciona transformação e promove desenvolvimento interior, ao passo que o homem se apropria das experiências sociais acumuladas historicamente pela humanidade. Podemos nos questionar então: A forma como acontece essa apropriação é tipicamente humana? Leontiev (2004) esclarece que esse processo é ativo da parte do homem, no qual o homem se apropria dos traços essenciais da atividade existente no objeto.

É possível compreendermos que não há apropriação de mundo sem o desenvolvimento de habilidades tipicamente humanas. Leontiev (2004, p. 287) exemplifica:

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Como podemos notar, ao dominar socialmente o uso de um instrumento, diferentemente do animal, o homem apropria-se daquilo que ele encarna, daquilo que nele está objetivado. Além disso, a partir daí, cria novos instrumentos, aperfeiçoando-os, enquanto os animais não são impactados por esse domínio. Ao tomarmos como exemplo um símio, podemos notar que ele aprende a usar um pedaço de madeira ou galho para alcançar uma fruta. Ao alcançar seu objetivo, ele se desfaz do instrumento, ou seja, não se torna um suporte permanente; seu emprego não possui o mesmo significado objetivo que possui para os homens. Além disso, a limitação evidente é que um animal não ensina o outro a usar um galho do modo como se dá com o homem. O emprego de ferramenta pelos animais dá-se instintivamente, enquanto criar, empregar e acumular instrumentos é próprio da cultura humana.

O uso desses instrumentos proporciona ao homem apropriar-se das operações motoras que nele estão incorporadas. Nesse processo, novas aptidões são formadas, no plano do intelecto prático, aptidões “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz, acarretam mudanças significativas no comportamento do homem e sua ação sobre a natureza. É nesse

processo de criação, de emprego e de reelaboração de instrumentos que altera não somente a eles e o meio, mas a si mesmo, levando à constituição das funções psíquicas superiores.

Assim, podemos dizer que a característica do uso dos instrumentos é que ele proporciona o desenvolvimento de uma série de dispositivos artificiais no comportamento humano, pois, ao dominarem-se os processos da natureza, utilizando instrumentos externos, alterações internas se efetivam e, assim, novos dispositivos vão sendo criados – que não são de natureza orgânica, mas de estrutura social. Vygotski (1995) esclarece que o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores ocorrem a partir do momento que o homem se apropria das funções dos instrumentos, e essa apropriação modifica conscientemente seu comportamento.

O uso de instrumentos não anula, portanto, os processos psíquicos naturais, mas ele realiza um arranjo com o ato instrumental que é exterior e que acarreta modificações no objeto sobre o qual é utilizado, ao passo que o emprego do signo não modifica o objeto, mas, sim, a atividade psicológica interior. Por isso, podemos entender que signos são todos os recursos usados pela memória para alcançar determinado fim. O signo é uma atividade exclusivamente interior; dessa forma, é uma ação psicológica dirigida a dominar o ser humano (VYGOTSKI, 1995). Os signos são processos intrapsíquicos que amparam a resolução das tarefas psicológicas em que há uso de ferramentas (exteriores) que exigem adequação; em outras palavras, os signos são os mediadores do ato instrumental. Vygotski e Luria (2007) reconhecem que o desenvolvimento histórico das funções psíquicas superiores está diretamente relacionado ao papel dos signos, pelo fato de estes incorporarem para o sistema funcional formas simbólicas das atividades externas, como, por exemplo, a linguagem oral, a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Vygotski e Luria (2007) explicam que as operações psíquicas que requerem o uso de signos é o resultado do desenvolvimento histórico mais complexo, por isso são específicas do gênero humano. Para os autores, as operações com signos percorrem o mesmo caminho da “[...] fala na ontogênese, em que a fala é, primeiro, um meio para estimular outra pessoa e, depois, se converte em uma função intrapsíquica”⁵ (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 58, tradução nossa). Os autores ressaltam que as operações com signos não apenas proporcionam um avanço nos processos psíquicos de maior complexidade, mas leva ao abandono da história natural da psique e ao desenvolvimento de formação de estruturas históricas do comportamento psicocultural.

⁵ “[...] habla en la ontogénesis, em que el habla es primero un medio para estimular a otra persona y se convierte después en una función intra-psíquica.” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 58).

Vygotski e Luria (2007) explicam que esses signos não se formam do acaso, nem do dia para a noite, muitos menos são inventadas pelas crianças. Segundo os pesquisadores, elas

[...] surgem de algo que não era a princípio uma operação com signos e que se tornam tal após uma série de transformações qualitativas cada uma das quais

condiciona a próxima etapa e é, por sua vez, condicionada pela anterior, e assim os liga entre si como fases de um processo histórico integrado.⁶ (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 61, tradução nossa).

Vygotski e Luria (2007) seguem esclarecendo que as funções psíquicas superiores não se diferenciam dos demais processos elementares; são submetidas a leis de desenvolvimento fundamentais que não conhecem exceções e fazem parte de um processo natural. Para os autores, as operações com signos são processos complexos, pois os experimentos por eles realizados mostram a dificuldade que as crianças têm de estabelecer relação entre o signo e o significado, pois não é qualquer coisa que pode representar qualquer coisa. A criança, por exemplo, se nega a chamar o chão de espelho, pois não se anda em cima de espelhos, mas não se opõe em fazer a cadeira de trem em suas brincadeiras. Para a criança, trocar o nome é igual a trocar as propriedades do objeto. Durante algum tempo, essa conexão entre o signo e o significado não será consciente na criança, visto que a criança possui sua própria história, seu caminho natural. A criança vai, assim, tendo contato com as coisas, e aprendendo os seus nomes.

Por meio de testes, Vygotski e Luria (2007) puderam concluir o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores da criança, a qual passa por estágios. No primeiro estágio, a criança recorre a métodos externos para ativar a memória; manter as coisas em mente é quase um ato mecânico. Contudo, no segundo estágio, há um salto, a criança “[...] começa agora a reconstruir o processo interno da lembrança, já sem a ajuda de signos externos. O processo ‘natural’ torna-se indireto e a criança começa a aplicar determinados métodos internos”⁷ (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 69, tradução nossa). Os autores detalham:

A fase de aplicação dos signos externos desempenha um papel decisivo no desenvolvimento interno das operações mediadas. A criança leva para o interior os processos com signos porque já superou a fase em que esses processos estavam no exterior. [...] estamos aqui diante de um processo de grande importância psicológica: o que é uma operação com signos externos,

⁶ [...] sino que surgen de algo que no es al principio una operación con signos y que se convierte en tal sólo tras una serie de transformaciones cualitativas cada una de al cuales condiciona el passo siguiente y es a su vez condicionada por el anterior y que así los vincula entre sí como fases de un proceso integrado de carácter histórico.” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 61).

⁷ “Comienza ahora a reconstruir el proceso interno de recordación, ya sin la ayuda di signos externos. El proceso “natural” se vuelve indirecto, el niño comienza a aplicar determinados métodos intermos.” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 69).

isto é, um determinado procedimento cultural para se dominar de fora, se transforma em uma nova capa intrapsíquica e nasce um novo sistema psíquico, de conteúdo incomparavelmente superior e, por sua gênese, de caráter psicocultural.⁸ (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 69, tradução nossa).

Podemos ponderar que os signos são construídos em um processo simultâneo entre as atividades simbólicas realizadas socioculturalmente com a linha interna, ao passo que se tornam construções reais como percepção, memória, inteligência prática. Podemos dizer assim que o desenvolvimento do psiquismo humano é o resultado das contradições existentes entre os processos cultural e biológico, em consequência do movimento de revolução e evolução que promovem transformações chamadas funções psíquicas superiores, sobre as quais passaremos a tratar especificamente a seguir

2.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Ao referir-se às funções psíquicas superiores, Vygotski (1995) pontua como errônea a concepção tradicional de desenvolvimento, a qual apresenta uma concepção biológica com inclinação orgânica dos fenômenos estudados, excluindo os fatos históricos do desenvolvimento, “[...] confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança” (VYGOTSKI, 1995, p. 12). Partindo dessa premissa vigotskiana, Souza e Andrada (2013, p. 4, grifo nosso) comentam:

O resultado do desenvolvimento histórico-social do homem leva à sua conseqüente evolução psíquica, culminando no que Vigotski denomina Funções Psicológicas Superiores. O aparecimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) está subordinado às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. Assim, as funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas. *O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua 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.

Nesse interim, Vygotski (1995) propõe um novo olhar sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ele faz investigações que comprovam que não há diferença biológica significativa entre o homem primitivo e o homem culto; as funções psíquicas elementares e fisiológicas apresentam a mesma estrutura em ambos. Dessa forma, o autor desmonta a tese da psicologia biológica. As investigações demonstram que as funções

⁸ “La fase de aplicación de signos externos desempeña un papel decisivo en el desarrollo interno de las operaciones mediatas. El niño lleva al interior los procesos con signos porque ya ha superado la fase en que estos procesos

psíquicas superiores se desenvolvem mediante um processo histórico cultural e não puramente biológico como se acreditava até então.

estaban en el exterior. [...] Estamos aquí ante un proceso con gran importancia psicológica: lo que era una operación con signos externa, esto es, un determinado procedimiento cultural para dominarse a uno mismo desde fuera, se transforma en una nueva capa intra-psíquica y hace nacer un nuevo sistema psíquico, de contenido incomparablemente superior y, por su génesis, de carácter psico-cultural.” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 69).

As coisas são mais complicadas na outra linha do desenvolvimento do homem, que começa ali onde termina a evolução biológica: o desenvolvimento histórico ou cultural do comportamento, linha que corresponde a todo o caminho histórico percorrido desde a humanidade primitiva, semianimal até nossa cultura contemporânea. (VIGOTSKI, 1989b, p. 91, tradução nossa).

Para Vigotski (1989b), as funções psíquicas superiores desenvolvem-se sem alterar o biológico, porém o biológico constitui a base desse desenvolvimento, e essa é a característica do desenvolvimento histórico do homem. O autor deixa claro que não despreza a evolução biológica ontogenética, porém ela não explica sozinha o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se desenvolvem no processo histórico cultural ao qual o homem está inserido.

No desenvolvimento da criança estão representados (não repetidos) os dois tipos de desenvolvimento psíquico que isoladamente encontramos na filogênese: o desenvolvimento biológico e o histórico, ou o natural e o cultural do comportamento. Na ontogênese, ambos processos têm seus análogos (não paralelos). Este é o fato central e fundamental, o ponto de partida de nossa investigação: a diferenciação, na criança, das duas linhas do desenvolvimento psíquico, correspondente a duas linhas do desenvolvimento filogenético do comportamento [...].⁹ (VIGOTSKI, 1989b, p. 93, tradução nossa).

É possível observar que o desenvolvimento natural e cultural são combinações que se misturam formando uma unidade sociobiológica, por isso o desenvolvimento de uma criança deve ser analisado como um todo e não em partes para que equívocos não sejam cometidos.

Porque o desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural, nessa mesma medida se converte em um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter completamente peculiar e incomparável porque é feito simultaneamente com maturação biológica, já que seu portador é o organismo da criança em crescimento, em mudança, em maturação [...].¹⁰ (VIGOTSKI, 1989b, p. 94, tradução nossa).

⁹ “En el desarrollo del niño están representados (no repetidos) los dos tipos de desarrollo psíquico que en forma aislada encontramos en la filogénesis: el desarrollo biológico y el histórico, o el natural y el cultural del comportamiento. En la ontogénesis, ambos procesos tienen sus análogos (no paralelos). Este es el hecho central y fundamental, el punto de partida de nuestra investigación: la diferenciación, en el niño, de las dos líneas de desarrollo psíquico, correspondientes a las dos líneas de desarrollo filogenético del comportamiento [...].” (VIGOTSKI, 1989b, p. 93).

¹⁰ “Por cuanto el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, en esa misma medida se convierte en un proceso biológico historicamente condicionado. Al propio tiempo, el desarrollo cultural adquire un carácter complementar peculiar e incomparable por cuanto se realiza simultáneamente y fusionadamente con la maduración

O desenvolvimento da criança não obedece a regras lineares que seguem uma direção evolutiva passo a passo. Não podemos compará-la ao homem primitivo que se desenvolveu organicamente, para, então, passar a fazer uso de instrumentos. A criança está inserida em um meio sociocultural ao mesmo tempo que se desenvolve organicamente. Para tanto, Vigotski

(1989b) considera que não existem etapas a serem cumpridas organicamente, para só depois a criança passar para a etapa do desenvolvimento cultural. Por meio de experimentos, Vigotski comprovou tal afirmativa colocando, para as crianças, situações em que deveriam comparar, escolher ou memorizar alguma coisa. Ele concluiu: “Se a tarefa não superar as forças naturais da criança, ela a resolverá com procedimento direto ou primitivo”¹¹ (VIGOTSKI, 1989b, p. 131, tradução nossa). Podemos constatar que é o emprego e a incorporação do signo que modificam as estruturas operacionais psíquicas superiores. A tomar pelo exemplo citado pelo autor no excerto, a criança, quando se depara com tarefa insolúvel, ela se apropria de estímulos que antes eram neutros e assumem a função de signo.

Vygotski e Luria (2007) consideram que os signos desempenham papel determinante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e concluem que é preciso incluir algumas formas psicológicas, como fala, leitura, escrita, cálculo, como categoria de processos psíquicos internos. Desse modo, essas formas devem ser incluídas no mesmo sistema das funções psíquicas superiores, pois, até o momento, eram consideradas como funções externas. Os autores esclarecem que as funções psíquicas superiores formam uma unidade genética integral composta de partes diversificadas que se distinguem das funções psíquicas elementares.

Na mesma direção Souza e Andrada (2013) afirmam que as FPS formam nexos nos quais elas se relacionam entre si, configurando novos sentidos e significados nelas mesmas, que resulta em saltos no desenvolvimento. O signo faz a conexão dessas funções, pois é por meio dele que elas se aglutinam no seu psiquismo. Em outras palavras, são os signos que promovem a conexão entre as diferentes FPS, permitindo que as informações possam ser acessadas, pois atuam como elos. Sem o signo, o cérebro e suas conexões iniciais são incapazes de modificar e tornarem-se relações complexas. As autoras afirmam que essa modificação depende da linguagem.

Apesar de ser necessária a mediação dos signos para haver conexões entre as diferentes FPS, essa mediação precisa ter um significado para o sujeito, ou seja, precisa fazer sentido para provocar relações e nexos entre as funções.

biológica, ya que su portador es el organismo del niño em crecimiento, en cambio, en maduración [...]” (VIGOTSKI, 1989b, p. 94).

¹¹ “Si la tarea no supera las fuerzas naturales del pequeño, éste la resuelve com el procedimiento directo o primitivo.” (VIGOTSKI, 1989b, p. 131).

Desta perspectiva, quem faz a mediação é o próprio sujeito e não o outro, ainda que ela seja possível pela via do outro. (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 4).

Esses processos são internos, pessoais; assim, são processos intrapsíquicos, que só acontecem quando existe uma mediação significativa que gera sentido para a pessoa.

Vigotski (2018, p. 47) afirma que “[...] a fala é um todo complexo que depende tanto do meio quanto da hereditariedade”. O autor ressalta que essa característica é própria do

desenvolvimento infantil, já que, para ele, existem elementos próprios do organismo que fazem com que a fala tenha características próprias primárias. Vigotski (2018) prossegue explicando que o desenvolvimento da fala depende também do meio em que se fala com a criança, pois é necessário que se converse com ela. Se a criança estiver inserida em um ambiente pobre em conversas, seu desenvolvimento será comprometido. Para o autor, a relação entre os momentos pessoais e os momentos do meio “[...] estão enraizados nas especificidades da própria criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 47).

Mediante as explicações sobre as operações com signos, Vigotski (1989c) salienta a importância do domínio do próprio comportamento, que se fundamenta em uma lei básica de estímulo-reação, visto que nosso comportamento é dominado pelos estímulos mediatizados por outros auxiliares. Nesse aspecto, o autor nos alerta, usando como exemplo a primeira palavra falada pela criança, sobre um quadro enganador que se forma quando a criança fala “ma”. Para ele essa palavra não pode ser traduzida para o idioma do adulto como “mamãe” de forma isolada, mas no conjunto que envolve a situação. Por exemplo, essa “mamãe”, deve ser entendido pela mãe que está próxima por “mamãe, senta-me na cadeira”; em outras palavras, no conjunto da situação e não de forma isolada, porque a linguagem inicial da criança é uma complexa estrutura afetiva e indiferenciada. Quando comparamos com uma criança de três anos, a palavra “ma” se torna cinco palavras isoladas que apontam com precisão o objeto da ação que interage com a operação correspondente e relações gramaticais que se tornam relações entre objetos reais.

Assim, a diferenciação e a subordinação dos membros do todo distinguem a estrutura verbal desenvolvida da estrutura primitiva com a que comparamos. Mas sua diferença mais importante é que ela não representa uma ação dirigida à situação. Ao contrário do primeiro grito, que é parte inseparável do complexo geral da situação, a linguagem posterior da criança perde seu vínculo direto com a ação sobre os objetos. Agora é só influência sobre outra pessoa. E estas funções de influência sobre o comportamento, que aqui estão divididas entre duas pessoas, entre a criança e a mãe, se encontram unidas em um todo na complexa estrutura do comportamento. A criança começa a usar em si mesma aquelas formas de comportamento habitualmente empregado

pelos adultos e isto é a chave para o que nos interessa: o domínio do comportamento.¹² (VIGOTSKI, 1989c, p. 135, tradução nossa).

Vigotski (1989c) prossegue explicando que o signo traz modificações nas reações ou no próprio comportamento do homem; dessa maneira, o signo modifica o homem e não o objeto, e dá outra direção ou reconstrói operações psíquicas. Assim, o autor sinaliza que o conceito de desenvolvimento cultural ainda não havia sido apreendido pela psicologia contemporânea. A modificação cultural comportamental tem sido vista como algo natural, formada pelo hábito; a psicologia ainda desconhecia as leis e os movimentos que constituem as formas de comportamento. É por meio de investigações que o autor afirma que: a estrutura das formas superiores de comportamento, se formam a partir de um conjunto de relações externas e internas. As formas superiores de comportamentos não aparecem como hábitos puramente externos, mas se tornam indissociáveis à personalidade do sujeito, possibilitando a formação de novas relações e organizações e modificam o interior do sujeito que se apropria dos signos.

Constatamos no decorrer deste subitem a importância das FPS, de como elas formam novos sentidos e significados promovendo saltos qualitativos na formação do psiquismo humano. No entanto, como esta pesquisa tem como objetivo analisar como se dá o processo de apropriação dos conteúdos escolares por meio da linguagem pelo aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular com ênfase no trabalho do professor, é necessário que conheçamos os possíveis problemas que podem ocorrer no desenvolvimento do psiquismo da pessoa com deficiência intelectual. Para isso, recorreremos ao autor Leontiev como base teórica para o próximo item.

2.3 LEONTIEV: O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO VIGOTSKI

À luz da psicologia histórico-cultural, elegemos parte da obra de Vigotski e Leontiev sobre desenvolvimento do psiquismo humano. No livro, *O desenvolvimento do Psiquismo*,

¹² “Así, la diferenciación y la subordinación de los miembros del todo distinguen la estructura verbal desarrollada de la estructura primitiva con la que la comparamos. Pero su diferencia más importante es que ella no representa una acción dirigida a la situación. A diferencia del primer grito, que es parte inseparable del complejo general de la situación, el lenguaje posterior del niño pierde su vinculación directa con la acción sobre los objetos. Ahora es sólo influencia sobre otra persona. Y estas funciones de influencia sobre el comportamiento, que aquí están repartidas entre dos personas, entre el niño y la madre, se encuentran unidas en un todo único en la compleja estructura del comportamiento. El pequeño comienza a aplicarse a sí mismo aquellas formas de comportamiento que

Leontiev (2004) dedica um capítulo à análise dos “deficientes mentais”, que aqui nominaremos deficiência intelectual.

Quando falamos em deficiência intelectual, para a maioria das pessoas, algumas ideias são comuns, principalmente no meio educacional, como, por exemplo: atraso cognitivo geralmente comparado à idade, à dificuldade de aprender, às limitações, à incapacidade; ser diferente para sempre; adaptação; medo (principalmente se refere a filho/a); e, não podemos

habitualmente emplean con él adultos y esto es la clave del hecho que nos interesa: el dominio del propio comportamiento.” (VIGOTSKI, 1989c, p. 135).

deixar de mencionar, preconceito e estigmas. Leontiev (2004) faz menção ao atraso no desenvolvimento intelectual e nos traz uma perspectiva diferente do senso comum:

Estas crianças são incapazes de estudar com resultados e em ritmos satisfatórios nas condições consideradas normais. Mas quando são colocadas nas condições que lhes convêm e lhes aplica métodos de ensino especiais, a experiência mostra que em muitos casos conseguem fazer consideráveis progressos e por vezes mesmo liquidar completamente o seu atraso. (LEONTIEV, 2004, p. 337).

Leontiev demonstra que os métodos de ensino e o meio em que a criança está inserida influenciam diretamente no desenvolvimento intelectual. Isso aponta caminhos indicando que o fator biológico não determina a vida dessa criança se visualizarmos as possibilidades de progresso mesmo que não seja no ritmo esperado.

Ao falarmos de deficiência intelectual, temos a concepção de que o desenvolvimento psíquico da criança é determinado por dois fatores: os endógenos, que são biológicos, determinados hereditariamente; e os externos, do meio, que são chamados fatores exógenos (LEONTIEV, 2004). Essas concepções dividem opiniões entre os estudiosos, e alguns aderem a uma terceira concepção, na qual estes fatores se convergem:

Com efeito, se subsistem certas diferenças entre elas, do ponto de vista teórico, todas fornecem, quanto ao fundo, a mesma resposta à questão das causas da deficiência mental. Pois se aplica um critério pré-citado, a saber: o atraso de uma criança em relação ao nível médio atingido pelas crianças da mesma idade em *condições exteriores semelhantes*, apoiando-se simplesmente na teoria dos dois fatores de desenvolvimento, torna-se impossível levar em linhas de conta o papel dos fatores do meio. Quando não se conseguem detectar, como é muitas vezes o caso da criança com lógicas evidentes, admite-se então que o seu atraso se deve à influência de fatores internos, tais como as possibilidades naturais de que é dotada. Daí nasce a prática de testes destinados a medir o ‘quociente de inteligência’ (LEONTIEV, 2004, p. 338339, grifo do autor).

O autor menciona as implicações do meio no desenvolvimento do psiquismo, que acabam sendo desconsideradas quando nos prendemos à perspectiva de comparar a criança com outras da mesma idade em condições exteriores semelhantes. Quando isso acontece, recorre-se

aos testes de QI como forma de justificar o atraso. Vigotski (2018, p. 46), esclarece que “[...] a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança”. A relação com o meio depende da interação que a criança estabelece com os seus elementos, ou seja, o autor ressalta que o desenvolvimento não pode ser determinado pelo meio, o que se observa é a influência do meio no desenvolvimento da criança.

A esse respeito, Leontiev (2004) tece uma crítica aos testes ao afirmar que, quando são bons, apontam de forma extremamente superficial algo sobre o nível de desenvolvimento da criança. Em outras palavras, não evidenciam nada sobre a natureza da deficiência, não são capazes de esclarecer coisa alguma, trazem uma falsa ideia de que algo foi explicado, não apresentam nem apontam métodos a serem utilizados para superar a deficiência por ele indicada. Sobre esse tipo de teste, Leontiev (2004) enfatiza que eles apontam para algo decisivo que acabam por implicar ações pedagógicas tímidas e diferenciadas voltadas a essas crianças. *“O mais grave é que a sorte de uma criança se decide muitas vezes em função de um quociente de inteligência assim estabelecido”* (LEONTIEV, 2004, p. 339, grifo nosso).

Barroco (2007) explica que Vigotski, após análise, teceu críticas aos métodos de estudos das crianças em geral e com deficiência já que tais métodos se valiam do princípio quantitativo sem mencionarem a qualidade. Tanto a Pedologia (método de investigação da criança) quanto a Paidologia (método de estudo do desenvolvimento infantil) são considerados por Vigotski como métodos “ métricos” e deterministas que não investigam a capacidade, por isso Vigotski propõe a Defectologia, em que a criança com deficiência é vista como uma criança que se desenvolve, mas de outra maneira.

Leontiev manifesta a gravidade dos testes de QI, os quais massificam, rotulam, estigmatizam e decidem a vida de quem passa por ele. Mesmo que o teste nada revele sobre a verdadeira natureza da deficiência, o sujeito recebe um resultado quantitativo que não elimina dificuldades. “Esse enfoque cria a ilusão de que a deficiência intelectual é só uma questão de atraso em relação desenvolvimento normal” (PAN, 2013, p. 51).

Leontiev (2004) afirma ainda que a criança começa seu desenvolvimento psíquico em um mundo humano; de outro modo, desde o nascimento, a criança depara-se com um mundo pronto, natural e instrumental, criado pelo homem, do qual ela deverá se apropriar. O autor chama atenção para a diferença entre adaptar-se e apropriar-se. “Adaptar-se” é uma ideia generalizada, que é mais adequada aos animais, por ser um processo de modificação das faculdades e dos caracteres provocados pelas exigências do meio; enquanto “apropriar-se”

[...] é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao

indivíduo das aquisições do desenvolvimento da *espécie* (LEONTIEV, 2004, p. 340, grifos do autor).

O autor toma como exemplo a linguagem. Quando a criança nasce, a linguagem já está posta pelas gerações passadas. No decorrer de seu desenvolvimento, ela se apropria dessa linguagem que passa a ser dela, isso é aptidão tipicamente humana. Leontiev (2004) argumenta que as funções não nascem prontas, o que nasce pronto são as características biológicas e hereditárias que apenas oferecem condições para formação dessas funções na ontogênese, ou seja, no processo de humanização da pessoa.

Nesse aspecto, para que as psíquicas tipicamente humanas se desenvolvam, é preciso que a criança se aproprie do mundo circundante. O autor ainda esclarece a respeito da apropriação pelos indivíduos das experiências acumuladas pela humanidade, que consiste em um processo ativo, pois é preciso executar a atividade que corresponde ao objeto ou fenômeno considerado, deve-se saber usar, servir-se acertadamente desses objetos ou fenômenos. Para que esse processo seja realizado, é necessário que operações motoras e mentais estejam formadas e, para que operações sejam formadas, não basta que a criança esteja em contato com o objeto. Esclarece Leontiev (2004) que, para a formação das faculdades e das funções, é necessário que as relações da criança com o mundo que a cerca sejam mediatizadas por outras pessoas, seja de forma prática ou verbal.

Leontiev (2004) usa como exemplo quando a criança se apropria do uso de uma colher: partindo de uma situação imaginária, a criança não conhece o objeto e começa a manipulá-lo; martela, com ela, tenta colocá-la na boca, sem intenção de utilidade já elaborada historicamente; em uma situação real, alguém alimenta a criança e, depois, a coloca para tentar comer sozinha. A princípio, é necessária intervenção de outra pessoa na ação da criança, até que se forme o hábito de utilizar a colher como um objeto humano.

A principal característica do desenvolvimento psíquico da criança é a apropriação das aquisições desenvolvidas por gerações humanas que a antecederam por não ser possível serem transmitidas hereditariamente, mas em consequência das vivências sócio-históricas.

Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; *dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões.* (LEONTIEV, 2004, p. 343, grifo nosso).

Assim, o autor demonstra que as aptidões humanas, para serem desenvolvidas na criança, precisam ser colocadas em atividade juntamente ao adulto que já possui conhecimento

prático, aptidão e funções desenvolvidos para realizar a função objetivada. Nesse sentido, surge uma questão que precisa ser compreendida: Como essas aptidões e funções se desenvolvem? Por muito tempo, recorreu-se a explicações morfológicas, procurando localizar tais processos em estruturas cerebrais determinadas: ao nascer, o homem traria essas estruturas que seriam os órgãos específicos das funções e, também, acreditava-se que elas eram determinadas hereditariamente. Por meio de muitas investigações psicológicas e sobre a fisiologia da atividade nervosa superior, foi possível constatar que essas funções são constituídas por hereditariedade social. Leontiev (2004) esclarece que, mesmo encontrando sistemas cerebrais funcionais nos animais, essas funções implicam neoformações somente na espécie humana. Para Leontiev (2004, p. 345), “[...] só no homem se tornam verdadeiras neoformações do seu desenvolvimento psíquico, tornando-se a sua formação o princípio essencial do processo ontogênico”.

Nessa direção, o autor caracteriza, por meio de dados coletados em pesquisas, os órgãos funcionais que podem ser desenvolvidos no decurso da vida. Segundo Leontiev (2004, p. 346), “[...] os processos psíquicos que eles realizam tomam o caráter de atos quase imediatos, traduzindo uma aptidão particular, por exemplo, a de avaliar diretamente as relações espaciais, quantitativas ou lógicas”. O referido autor menciona o caso de crianças que nasceram cegas, as quais, diante da impossibilidade de visualizar formas, as percebem por meio do tato. Em se tratando das crianças que perderam a visão posteriormente, elas já tinham formado essa faculdade, e ela é conservada por muitos anos, em acordo com a manutenção da memória, podendo-se afirmar como uma das características de relativa estabilidade.

Outra característica é que essas faculdades são passíveis de reorganização e possibilidades de compensação.

Antes de mostrar como se faz a reorganização destes órgãos funcionais devemos estudar os seus processos de formação.

Formam-se segundo o mecanismo geral de formação das associações condicionais, mas a sua formação difere, todavia, das cadeias de reflexos condicionais habituais, dos estereótipos. As associações que os constituem não reproduzem simplesmente a origem dos agentes exteriores, mas associam num sistema único atos e reflexos relativamente autônomos com os seus efeitos motores desenvolvidos e as suas aferências de retorno; ao mesmo tempo, a sua associação passa pela associação dos efeitos motores. (LEONTIEV, 2004, p. 346).

O autor chama de ação composta a associação de efeitos motores envolvidos no sistema, simultaneamente. Uma determinada ação, constituindo um sistema motor funcional, tem sempre, a princípio, uma forma exterior desenvolvida ao máximo. Depois, os diferentes

componentes extero-motores reduzem-se, e as suas ligações não são mais intracerebrais, centrais; desse modo, toda ação que se reduz se torna automatizada.

Na composição de novas ações, os diferentes reflexos deixam de ser adaptativos devido à redução de seus elos extero-motores. Isso acontece em virtude da presença ou da ausência de reforços, por isso são sistemas funcionais. Experimentos demonstram que a presença de reforços produz inibição de um número expressivo de encadeamentos ao passo que a ausência de reforços apresenta sua desinibição. Isso se deve, sem dúvida, ao fato de haver inibição do último elo no sistema e provocar, segundo o princípio da indução, a excitação dos elos que estavam inibidos.

Exteriormente, esta dinâmica particular toma a seguinte forma: *se as ações que constituem um sistema funcional encontram uma dificuldade elas têm tendência para se manifestar. Se produzem, pelo contrário, o efeito final requerido, concentram-se cada vez mais até o momento em que deixam o resultado pretendido: então os elos que foram os últimos a ser inibidos são desinibidos e o sistema torna a ser de novo eficiente.* (LEONTIEV, 2004, p. 346-347, grifo nosso).

O autor preconiza que o sistema funcional cria caminhos compensatórios de substituição para realizar determinado objetivo quando encontra alguma dificuldade. Leontiev (2004) menciona pesquisas realizadas por autores como Luria e seus colaboradores com crianças por eles denominadas normais e com crianças chamadas diminuídas mentais. O autor resume essas pesquisas reforçando que a criança não nasce pronta, seu desenvolvimento acontece ao longo da vida e por meio da aquisição e da acumulação de experiências históricas. Assim, os órgãos da criança nascem prontos, mas não aptos a desenvolverem determinadas funções que só se formam por meio das experiências e de vivências especificamente realizadas no processo sócio-histórico da criança. “[...] *a sua formação não se faz da mesma maneira em todas as crianças, segundo o modo como se processa o seu desenvolvimento, as condições em que ela se faz, podem ser formados de maneira inadequada ou não se formar mesmo*” (LEONTIEV, 2004, p. 347-348, grifo nosso). Para o autor, isso pode ocorrer com os sistemas motores, sensoriais e também com os sistemas guiados pelas palavras e com a própria palavra.

Nesse processo, Leontiev (2004) expõe que cada criança se desenvolve a seu modo, por isso ele ressalta que, dependendo das condições, a criança não chega a desenvolver determinadas funções. Ele explica também que, de forma inacabada, a criança se apropria das experiências sob forma de conceitos pré-existentes, já que pode formar ações sem dominá-las completamente. Por exemplo: a criança pode falar o resultado de uma operação matemática sem ter domínio do sistema numérico. Por isso, o ensino da Matemática tem como ponto de partida a realização de objetos exteriores para que possam ser enumerados, manipulados, e essas operações exteriores, aos poucos, são convertidas em operações verbais, que vão diminuindo

até se transformarem em operações interiores, ou seja, cálculo mental, alcançando aí a forma automatizada.

A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E para isso, elas devem ser elaboradas ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores. (LEONTIEV, 2004, p. 349-350).

O autor corrobora que, para o desenvolvimento das operações intelectuais, inicialmente o adulto deve oportunizar à criança o contato com objetos exteriores e instrumentos, para que ela, de posse desses objetos, possa manipulá-los e, enquanto manipula, verbaliza, elabora conceitos, pois a formação de conceitos propriamente ditos segue um longo percurso. Tais conceitos verbais se tornam, gradativamente, operações interiores; desse modo, a criança desenvolve capacidade de abstração, passando as operações para o plano mental. De acordo com Leontiev (2004), esse processo

[...] nem sempre passa por todas as etapas indicadas e pode começar diretamente pela formação no plano da linguagem, o que depende do nível inicial do desenvolvimento mental da criança. [...]. Este processo global pode apresentar diferentes tipos de desenvolvimento. *No que toca às crianças diminuídas mentais, quero fazer as observações que se seguem. Se o ensino tem por fim dar à criança tais ou tais conhecimentos sem conceder muita atenção ao meio às operações que a criança utiliza para resolver os problemas escolares que lhe são postos se não se assegurar que a transformação necessária numa dada etapa só se fará no devido momento, pode ficar perturbado o desenvolvimento destas operações.* (LEONTIEV, 2004, p. 350-351, grifo nosso).

Com o objetivo de compreendermos o excerto, usaremos um exemplo de uma experiência realizada pelo autor em uma escola de “deficientes mentais”, na qual se observou que os estudantes usavam, às escondidas, os dedos para auxiliar na soma. Ele entregou dois pires a cada aluno e propôs que, ao responderem às questões propostas, as crianças deveriam colocar os pires em cima da mesa. A maioria dos alunos não conseguiu resolvê-las, o que o levou a concluir que esses alunos permaneciam no estágio das operações exteriores e, por isso, não progrediam em aritmética além das dezenas. O autor chegou a essa conclusão porque os alunos ficaram impedidos de usar os dedos das mãos para realizarem a contagem, já que receberam a instrução para colocar os pires na mesa enquanto respondiam à questão proposta. A proposta não era fazê-los avançar sem antes retroceder à etapa inicial das operações exteriores e transferi-las para o plano verbal, pois, somente assim, era possível que essas crianças passassem ao processo de interiorização, de abstração, contar de cabeça. Leontiev (2004) entende esse retroceder como um processo de reorganização, que, para o autor, segundo suas

experiências, produz bons resultados em crianças com deficiência intelectual e com atrasos menos significativos, podendo ocorrer a superação total da dificuldade. O autor esclarece

[...] que esta intervenção no processo de formação de operações mentais deve ter lugar no devido tempo, pois se não percorrer uma dada etapa da formação de um dado processo este não se forma corretamente (a não ser por vezes, de modo absolutamente fortuito), ele não pode desenvolver-se normalmente, daí resultando a impressão de estarmos perante uma deficiência mental na criança, impressão sem fundamento na realidade. (LEONTIEV, 2004, p. 351, grifo nosso).

Essa reorganização a qual o autor se refere nos leva a concordar com a questão da rejeição dos testes de QI que não capturam o processo de desenvolvimento, aquilo que domina e o que está em fase de elaboração e dos consequentes resultados de fracasso escolar, já que não é oportunizado à criança esse processo de reorganização. Isso resulta em falsos diagnósticos que determinam sua vida escolar e social. Por isso, afirma Leontiev, que

[...] os princípios de desenvolvimento psíquico da criança para os quais quis chamar a atenção não esgotam. Bem entendido, todas as dificuldades desse processo. Além disso, tive que prescindir de bom número de questões importantes que o problema da deficiência mental levanta. A fim de prevenir todo o mal entendido, citarei as mais importantes destas questões. Trata-se, sobretudo, da influência das condições sociais em que a criança se desenvolve e de que depende a sua receptividade aos métodos pedagógicos ativos e eventualmente a necessidade de uma ajuda pedagógica especial. A segunda questão é a das disposições biológicas e das particularidades intelectuais, sobretudo as que pertencem à atividade nervosa superior, que é impossível, bem entendido, não levar em conta. E, por fim, há que ver a importância das questões que tocam às particularidades emocionais e ao campo das motivações da personalidade da criança. (LEONTIEV, 2004, p. 352).

Sem querer esgotar o tema, o autor chama atenção para alguns pontos que não podem ser deixados de lado quando se refere à criança com deficiência intelectual: a influência do meio circundante, os métodos pedagógicos utilizados, o biológico, as especificidades intelectuais individuais e emocionais. Há, assim, um conjunto de aspectos a serem considerados ao se analisar uma criança supostamente com deficiência intelectual para que não se caia na armadilha de uma falsa deficiência.

A deficiência intelectual é considerada um distúrbio do desenvolvimento neurológico caracterizada por uma função intelectual significativamente abaixo da média. Essa média tem como referência a aplicação dos testes de QI, sendo a pessoa que apresenta um resultado baixo de 75 considerada com deficiência intelectual. Associado ao teste, a pessoa apresenta limitações na comunicação, na orientação, nas habilidades sociais, na autoproteção, no uso de recursos comunitários e na manutenção de segurança pessoal. Essas características aparecem na infância, antes da idade escolar e acarretam prejuízos nos aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e profissionais da pessoa. Os distúrbios neurológicos envolvem distúrbios de percepção, de

linguagem, de atenção, de memória, de solução de problemas, de interação social e de dificuldades na aquisição, retenção e/ou aplicação de informações específicas (SULKES, 2018). Tradicionalmente, segundo o autor: “A inteligência é determinada por fatores genéticos e ambientais. Crianças nascidas de pais com deficiência intelectual têm risco aumentado para o desenvolvimento de inabilidades, mas uma clara transmissão genética de deficiência intelectual não é usual” (SULKES, 2018, n.p.), Mesmo com todos os avanços dos estudos da genética, ainda não há uma causa definitiva. Verificamos, dessa maneira, que, sobre as causas, prevalece a visão genética, e os fatores ambientais são deixados de lado.

A deficiência intelectual pode ter origem pré-natal, perinatal e pós-natal. O Quadro 1 a seguir esclarece o que pode ocorrer em cada um desses momentos.

Quadro 1 – Origem da Deficiência Intelectual

Pré-natal	Perinatal	Pós-natal
<ul style="list-style-type: none"> - anomalias cromossômicas e disfunções metabólicas neurológicas; - infecções congênitas; - uso de fármacos; - exposição a toxinas; - uso de anticonvulsivantes; - quimioterapia; - exposição à radiação, ao chumbo e ao metilmercúrio; - desnutrição grave. 	<ul style="list-style-type: none"> - pré-maturidade; - sangramento do sistema nervoso central; - leucomalácia periventricular; - parto em posição pélvica; - gestação múltipla; - placenta prévia; - pré eclampsia; - anoxia - gestação em idade avançada. 	<ul style="list-style-type: none"> - desnutrição; - falta de apoio físico, emocional e cognitivo; - encefalites virais e bacterianas; - meningite; - intoxicação; - acidentes que causam lesões encefálicas graves; - asfixia.

Fonte: A autora com base no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) – versão para profissionais de saúde.

Aquisição lenta de novos conhecimentos e habilidades, comportamento imaturo e habilidades limitadas de autocuidados são manifestações da deficiência intelectual que podem passar despercebidos antes da pré-escola, a menos que a criança apresente as formas moderada ou grave. Essas manifestações se tornam mais evidentes na pré-escola, pois, nesse espaço, o professor tem a oportunidade de observar o progresso diferenciado dessa criança e sugerir, para a família, uma avaliação do desenvolvimento da criança (SULKES, 2018).

O conceito de deficiência intelectual apresenta uma perspectiva individual, como se a deficiência estivesse localizada apenas no organismo. A psicologia histórico-cultural não despreza e nem descarta que, quando as estruturas biológicas não se formam adequadamente, o desenvolvimento é comprometido. Nos dizeres de Beatón (2006), não seria ético nem mesmo cientificamente correto fazer isso. O que o autor pontua é que as crianças com necessidades educacionais especiais podem alcançar um nível de desenvolvimento e aperfeiçoamento,

dependendo do “[...] tipo de ensino ou educação recebida e as condições sociais e culturais favoráveis que rodeiam as pessoas” (BEATÓN, 2006, p. 46-47). O autor explica que não houve mudanças biológicas tão significativas entre o homem primitivo e o *homo sapiens* que definam as conquistas humanas. O que permitiu essas conquistas é a natureza social e cultural; assim, a inteligência é uma construção sócio-histórica e não determinada exclusivamente pelo biológico. Diante do até aqui exposto, depreendemos que o desenvolvimento do psiquismo está vinculado ao desenvolvimento da linguagem. Vimos que é por meio do significado atribuído às coisas que a criança se apropria dos conceitos e do mundo que a cerca. Assim sendo, com o objetivo de ampliar as possibilidades de análise, passaremos para a próxima subseção, na qual visamos refletir a resposta da relação entre pensamento e linguagem, considerando as FPS essenciais ao desenvolvimento humano.

O tema deficiência intelectual é instigante, gerando sempre novas indagações em função de sua abrangência. Por isso, conforme exposto até aqui, é necessário olharmos para as possíveis limitações desses alunos, não com complacência, mas com uma visão dialética, como nos ensina Vygotski (1997b) em seus estudos sobre defectologia. Não negamos os problemas que existem, mas devemos enxergar possibilidades de intervenção que transforme o ser humano em todas suas potencialidades.

Para darmos ênfase ao desenvolvimento humano e à crença nas possibilidades do aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, buscamos, nas obras de Vigotski, os elementos fundamentais para analisar distanciamentos e proximidades entre os aspectos teóricos, legais e a prática escolar no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Para isso, tomamos como referência o Tomo V, de *Obras Escogidas*, em que Vygotski (1997b) apresenta especificamente os fundamentos da defectologia. Para Vigotski, todos os problemas desse campo, até aquele momento, eram vistos como problemas quantitativos, chamando atenção para o método de investigação da criança anormal, qual seja: o método de escala métrica que apenas determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não caracteriza o defeito e nem sua estrutura. “A defectologia começou a calcular e medir antes de experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente”¹³ (VYGOTSKI, 1997b, p. 11, tradução nossa). O autor tece críticas às perspectivas de deficiência que se apresentavam até o momento pelo fato de terem uma concepção unilateral, considerada por ele antiga e ultrapassada.

¹³ “En defectología se comenzó antes de calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 11).

A defectologia está lutando agora pela defesa de uma tese básica que garanta sua existência como ciência, a qual precisamente diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo distúrbio não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolve-se *de outra maneira*.¹⁴ (VYGOTSKI, 1997b, p. 12, tradução nossa).

O autor demonstra seu posicionamento quanto ao desenvolvimento da criança com deficiência ao afirmar que elas podem não se desenvolver igual às outras crianças da sua idade, mas à sua maneira.

Nos anos de 1930, Vigotski aprofundou-se em estudos sobre pedologia, uma ciência voltada aos estudos do desenvolvimento da criança. No entanto, devido às questões históricas e sociais, ele não pôde aprofundar-se nesses estudos como deveria, porém, o que produziu norteou o objeto da pedologia que é o desenvolvimento da criança.

A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil – diferentemente de uma série de outros processos – é que ele possui uma organização muito complexa no tempo. Como qualquer processo, ele é histórico, ou seja, transcorre no tempo; de início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim. Contudo não está organizado no tempo de forma que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

O autor assinala que o desenvolvimento infantil é um processo histórico e como tal não pode ser medido por etapas definidas com tempo para iniciar e findar. Assim, é possível determinar o que deve ser desenvolvido em determinado tempo, mas cada um, trilha seu caminho no seu ritmo que não coincide com a contagem cronológica dele.

Vigotski (2018) exemplifica sua afirmação com um questionamento, tomando por referência a seguinte indagação: se pegarmos crianças que nasceram no mesmo dia e na mesma hora, três anos depois, elas estarão todas no mesmo nível de desenvolvimento, considerando que viveram em condições semelhantes? O autor responde que algumas estarão atrasadas, outras adiantadas e outras ainda no meio do caminho; desse modo, elas se encontrarão em níveis diferenciados de desenvolvimento. Em outras palavras, a idade pedológica e o nível de desenvolvimento não coincidem com a idade registrada na certidão de nascimento.

Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontra é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera. Ela opera com a idade pedológica da criança e o

¹⁴ “La defectologia está luchando ahora por la tesis básica em cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollo de otro modo.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 12).

grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão. (VIGOTSKI, 2018, p. 21).

Para isso, a pedologia estabelece padrões ou grandezas-padrão. Segundo o autor:

A grandeza-padrão é uma grandeza constante, aceita como indicador para – pelo desvio em relação a ela – julgar o grau de divergência do curso do desenvolvimento esperado em relação ao curso do desenvolvimento real e ao modo como este transcorreu. Digamos que a grandeza-padrão de temperatura do nosso corpo seja 37°C e o desvio para mais ou para menos [represente] o grau de aumento ou queda da temperatura. (VIGOTSKI, 2018, p. 21).

Diante dessa constatação, o autor explica que os padrões foram obtidos por meio de investigação e de estatísticas. Foram observadas 100 crianças, entre elas algumas com hereditariedade saudável, sem problemas de saúde, normais e em condições iguais de desenvolvimento. Durante as investigações, foi possível verificar que essas crianças, em média, apresentavam vestígio da primeira frase aos dois anos. “Esta é a grandeza estatística média que o material apresenta, ou seja, quando a média estatística da criança apresenta esse vestígio” (VIGOTSKI, 2018, p. 22). Ao comparar indivíduos, encontrar uma criança que apresenta os vestígios da primeira frase com um ano e oito meses de idade, isso quer dizer que ela se desenvolveu mais rápido.

Assim, a pedologia se apoia nesses padrões e grandezas constantes que caracterizam o desenvolvimento e permitem comparar a idade da criança segundo a certidão de nascimento com a sua idade real, estabelecendo desvios para mais ou para menos. (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

[...]. O desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo. (VIGOTSKI, 2018, p. 22). O autor explica que o desenvolvimento acontece cíclica e ritmicamente, que não acontece de forma linear, muito menos em uma linha vertical reta.

[...] O tempo desse desenvolvimento não é uma constante. Períodos de elevações intensas se alternam com períodos de desaceleração de retração. O desenvolvimento se apresenta sob a forma de uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente. (VIGOTSKI, 2018, p. 22-23).

A esse respeito fica claro que todas as alterações e os acontecimentos eventuais referem-se ao ciclo a que estão relacionados.

Esses ciclos, essas ondas são observadas tanto em relação a diferentes aspectos do desenvolvimento, digamos, do crescimento, do peso, da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção etc., quanto em relação ao desenvolvimento como um todo. [...] Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades. A idade nada mais é

do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdo específicos. (VIGOTSKI, 2018, p. 23).

O autor explica esse aspecto do desenvolvimento tomando como exemplo as idades infantis, as quais também não coincidem em termos de duração: a idade do recém-nascido dura aproximadamente um mês, enquanto a do bebê é de aproximadamente dez meses. Assim também é o desenvolvimento, o qual percorre determinados intervalos.

O autor comenta que a criança é um ser muito complexo, que se desenvolve em todos os aspectos, porém as particularidades isoladas se desenvolvem de maneira irregular e desproporcional. O autor cita como exemplo o crescimento das partes do corpo, que nunca ocorrem de forma igual. Em uma idade, percebemos um crescimento maior das pernas e bem menor da cabeça. “[...] nunca vamos observar uma relação direta, regular, proporcional entre o desenvolvimento, digamos do comprimento do corpo e da amplitude da mente” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Sempre algum aspecto de sua vida mental se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar; portanto, organismo e personalidade não coincidem. Para o autor, há duas conclusões sobre esse desenvolvimento não transcorrer de maneira regular e proporcional: a primeira delas é que

[...] uma vez que algumas funções e aspectos do organismo crescem irregularmente, então em cada degrau determinado, ocorre não apenas um maior ou menor crescimento de aspectos isolados, mas também a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo, ou seja, **a própria estrutura do organismo e da personalidade muda em cada novo degrau.**

[A] segund[a] consiste no fato de que existem algumas leis básicas que mostram que, em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito rapidamente. Antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. Isso significa que, no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente. (VIGOTSKI, 2018, p. 25, grifos do autor).

Nesse aspecto, o autor pontua que cada função se desenvolve em período propício ou preferencial, ou seja, cada ciclo tem uma função em primeiro plano. “Transcorrido o ciclo correspondente de desenvolvimento, desloca-se para o segundo, e outra função se apresenta no primeiro plano” (VIGOTSKI, 2018, p. 26). Além disso o desenvolvimento não está relacionado apenas aos aspectos quantitativos, pois há uma reestruturação das relações entre as idades. Em outras palavras, há uma sucessão regular de funções, na qual as mais importantes se

desenvolvem primeiro. O autor exemplifica ao explicar que a memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento.

A lei do desenvolvimento infantil consiste em que nem sempre observamos processos apenas progressivos, que seguem em frente, mas também um desenvolvimento reverso de especificidades ou de aspectos próprios da criança numa etapa inicial. Normalmente essa lei é formulada de modo que qualquer evolução no desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem entrelaçados no curso da evolução da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 27).

A lei do desenvolvimento infantil é assim exemplificada por Vigotski por meio de um exemplo claro de que a criança, antes de falar, balbucia, quando aprende a falar, deixa de balbuciar e mesmo que queira voltar a balbuciar, não conseguirá mais, ou seja, “[...] ocorre um desenvolvimento reverso das particularidades que dominava anteriormente” (VIGOTSKI, 2018, p. 27). Isso não significa que o que havia antes tenha sido anulado, mas existe uma dependência entre processos de involução e os de evolução. O que predominava antes apenas se reestrutura, se insere em uma organização superior nova, mas não deixa de existir. Assim, o autor explica que muitos distúrbios de desenvolvimento infantil erroneamente são chamados de infantilismo, mas, na verdade, a criança não sofreu o desenvolvimento reverso, pois segue conservando sua organização anterior, infantil, mesmo entrando na idade seguinte.

Nesse processo, manifesta-se a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil como sendo a ideia mais concreta do objeto da pedologia, pelo fato de a metamorfose se referir a transformações qualitativas de uma forma em outra. Ela é uma característica do desenvolvimento infantil e não se resume exclusivamente a mudanças quantitativas ou a um simples crescimento quantitativo, representando um circuito de mudanças e de transformações qualitativas (VIGOTSKI, 2018). Desse modo, vemos que o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas ao crescimento ou incremento (VIGOTSKI, 2018).

Para o autor, o desenvolvimento infantil é um processo complexo de reestruturações, que leva a mudanças globais. Em outras palavras, modifica a personalidade e o organismo.

[...] o processo de desenvolvimento infantil não se esgota apenas com essa reestruturação, mas inclui um circuito inteiro de mudanças e transformações qualitativas, de metamorfose, quando diante dos nossos olhos, surge uma nova forma que, no degrau precedente, não existia, apesar de seu surgimento ter sido preparado pelo desenvolvimento anterior. (VIGOTSKI, 2018, p. 29).

Vigotski (2018) deslinda o excerto se remetendo a Rousseau quando este dizia que a criança não é um adulto pequeno, pois, para se tornar um adulto, a criança percorre uma série

de mudanças qualitativas até alcançar certo grau de desenvolvimento. Isso também se aplica às crianças em diferentes níveis etários.

[...] a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar, etc., todas elas representam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes, próprias de cada idade. (VIGOTSKI, 2018, p. 29-30, grifo do autor).

Não há lei universal que possa medir o desenvolvimento conforme a idade. Cada etapa tem suas possibilidades e prioridades específicas próprias, que não trazem apenas desenvolvimento quantitativo, mas qualitativo. Vigotski entende que o enfoque clínico da deficiência intelectual

[...] se tornou “como uma coisa” e não como um processo. Interessaram-se pelos sintomas, de estabilidade, de perseverança, enquanto a dinâmica da criança atrasada mentalmente, as leis de seu desenvolvimento e a unidade destas com as leis do desenvolvimento da criança normal, tudo isso foi deixado – e, na realidade, não poderia deixar de ser – fora do campo visual da clínica.¹⁵ (VYGOTSKI, 1997b, p. 131, tradução nossa).

Nessa direção, a perspectiva clínica, apegada a questões biológicas a fim de diagnosticar e determinar um quadro clínico, deixou de investigar o problema do desenvolvimento e, conseqüentemente, não apontou possíveis procedimentos que colaborassem com o desenvolvimento da pessoa assim diagnosticada. A perspectiva clínica da deficiência intelectual trouxe para a pedagogia terapêutica e a pedagogia da escola auxiliar noções sobre a natureza do atraso mental. Nessa perspectiva, houve a tentativa de construir uma prática com base nos estudos clínicos, até que a escola burguesa, valendo-se dos seus pontos negativos, passou a selecionar as crianças incapazes e as que não querem aprender para estarem fora da escola comum (VYGOTSKI, 1997b).

Dessa forma, a perspectiva clínica da deficiência intelectual norteou as intervenções pedagógicas com as crianças assim diagnosticadas, afastando-as da escola comum burguesa, ou

¹⁵ “[...] se lo <<como una cosa>>, y no como un proceso. Se interesaron por los síntomas de estabilidad, de perseverancia, mientras que la dinámica del niño mentalmente retrasado, las leyes de su desarrollo y la unidad de estas con las leyes del desarrollo del niño normal, todo esto quedó – y, en realidad de estas con las leyes del desarrollo del niño normal, todo esto quedó – y, em realidade, no podía dejar de quedar – fuera del campo visual de la clínica.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 131).

seja, elas foram selecionadas e destinadas a outra escola. Aos olhos da burguesia, essa criança seria um adulto improdutivo e, conseqüentemente, não serviria aos seus interesses.

A questão aqui pontuada por Vygotski (1997b) é a de que não há fundamento em selecionar, levando em consideração os traços negativos, pelo fato de correr-se o risco de formar grupos de crianças que não terão traços positivos comuns. O autor explica que essa seleção resulta em um grupo de crianças extremamente heterogêneas devido a sua constituição, estrutura, dinâmica, possibilidades e causas que a levaram a se encontrarem nessa condição. Vygotski (1997b) esclarece que não é correto valer-se apenas do que falta na criança, é preciso ter noção do que ela tem. Nesse sentido, a escola burguesa efetivou poucas contribuições (VYGOTSKI, 1997b).

Observamos que o autor tece uma crítica à classificação que leva em consideração somente o que é característico de insuficiência, critério adotado pela nova escola de uma nova sociedade. Em outra direção, Vygotski (1997b) aponta uma perspectiva contrária, em que se devem considerar os pontos fortes, as potencialidades de quem é diagnosticado com deficiência intelectual em virtude de tal classificação. A escola auxiliar carece de orientações teóricas de princípio e de fundamentação científica que possam contribuir com a satisfação das necessidades práticas do aluno com deficiência intelectual.

O estudo do desenvolvimento da criança com atraso mental tem como tarefa demonstrar que as leis de desenvolvimento apresentam uma unidade em princípios e essência e possui especificidades únicas, por isso deve ser visto como um processo e não como coisa. Para Vygotski (1997b), assumir essa perspectiva não quer dizer que os processos de superação que originam as formações qualitativas que deixaram de acontecer nos primeiros anos não existam. Elas podem estar conservadas em segundo plano, ou seja, as regularidades biológicas que são determinantes na primeira etapa do desenvolvimento podem estar escondidas e não eliminadas, mas apenas não superadas. Para alcançá-las, é necessário estudar as regularidades desse segundo tipo; dessa forma, pode-se atingir as premissas básicas das leis de desenvolvimento.

Entretanto, é preciso compreendermos que encontramos no próprio problema do atraso processos que trabalham a favor da sua *superação*. Como explica Vygotski (1997b, p. 134, tradução nossa):

[...] existem processos que surgem à raiz de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades que encontram, reagem à própria deficiência, e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio,

vão elaborando uma série de funções pelas quais compensam, equilibram e suprem as deficiências.¹⁶

Em outras palavras, a própria deficiência sugere meios de ser compensada, equilibrada, suprimida, por isso mais importante do que conhecer as dificuldades, a insuficiência da criança com deficiência intelectual, é saber como ela reage durante o processo de desenvolvimento quando encontra a dificuldade que é consequência dessa insuficiência (VYGOTSKI, 1997b). “A criança mentalmente atrasada não é constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo **compensada** pelos processos de desenvolvimento da criança¹⁷” (VYGOTSKI, 1997b, p. 134, tradução nossa, grifo nosso).

Para Vygotski (1997b), a essência dos processos compensatórios consiste em que todo organismo reage defensivamente contra o que está danificado ou prejudicando o bom funcionamento desse organismo. Essa reação requer gastar muita energia para inverter esse processo. O autor afirma ainda que a compensação é um fenômeno natural relacionado às leis fundamentais da vida do organismo que podem ser cientificamente estabelecidas. Vygotski (1997b) compara os processos compensatórios ao uso de vacina contra a varíola: a pessoa recebe uma pequena quantidade do vírus por meio da vacina, e seu organismo reage contra o vírus, adquirindo imunidade; assim, para além de combater o vírus, o sujeito se previne de possível contaminação.

Vygotski (1997b) refere-se a Adler quando menciona os processos compensatórios. Adler esclarece que, quando há deficiência de algum órgão e seu funcionamento é afetado, crie-se uma luta externa em busca de adaptação, e essa luta, essa procura, faz com que outro órgão compense as funções do órgão danificado. Por exemplo, os rins, que são órgãos duplos, um compensa o funcionamento do outro, mas, quando se trata de um órgão ímpar, o sistema nervoso central entra em ação e as estruturas psíquicas criam uma superestrutura a partir das funções psíquicas superiores que possibilitam o aperfeiçoamento e o funcionamento do órgão. Para Adler, ter a consciência da deficiência é estímulo constante para o desenvolvimento da psique do indivíduo. Essa consciência impulsiona-o a superar a deficiência fazendo com que as funções psíquicas se desenvolvam, para explicar suas conclusões, Adler toma como exemplo

¹⁶ “[...] existen procesos que surgen a raíz de que el organismo y la personalidad del niño reaccionan a las dificultades con las que tropiezan, reaccionan a la propia deficiencia, y, en el proceso del desarrollo, en el proceso de la adaptación activa al medio, van elaborando una serie de funciones mediante las cuales compensan, equilibran y suplen las deficiencias.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 134).

¹⁷ “El niño mentalmente retrasado no está constituido solo de defecto y carencias, su organismo se reestructura como un todo único. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño” (VYGOTSKI, 1997b, p. 134).

Demóstenes, que, de gago, se tornou um grande orador ao exercitar, de forma intensificada, a pronúncia das palavras. Adler afirma que o aperfeiçoamento é alcançado por meio da superação dos impedimentos. Adler pensa que dialeticamente “[...] o desenvolvimento da personalidade é impulsionado pela contradição, a deficiência, a falta de adaptação, a insuficiência, não é só uma falta, uma deficiência, uma grandeza negativa, mas também um estímulo para a supercompensação”¹⁸ (VYGOTSKI, 1997b, p. 44). Com isso, Adler rompe com o enfoque biológico. Nessa base, outra análise é digna de nota:

[...] o estudo dos processos compensatórios orgânicos mais simples e sua comparação com outros processos levam a uma afirmação baseada em fatos: a fonte, o estímulo primário que faz surgir os processos compensatórios são as dificuldades objetivas com que a criança se depara no processo de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997b, p. 136, tradução nossa)

O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto dependem não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, quer dizer, das dificuldades que o defeito leva do ponto de vista da posição social da criança.¹⁹ (VYGOTSKI, 1997b, p. 136, tradução nossa).

Para o autor, os processos compensatórios estão diretamente ligados à realidade social da criança; dessa forma, o meio em que essa criança é educada é determinante para superar as dificuldades ou acentuá-las. Sobre isso, Vygotski (1997b, p. 140, tradução nossa) esclarece:

[...] vemos que a conduta coletiva da criança não apenas ativa e treina suas funções psicológicas, mas que é origem de uma forma de conduta completamente nova, a qual surgiu no período histórico do desenvolvimento da humanidade e que na estrutura da personalidade se apresenta como função psicológica superior. A coletividade é a fonte do desenvolvimento destas funções psicológicas superiores, na criança mentalmente atrasada.²⁰

Observamos que o autor pontua o convívio coletivo como condição primordial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dessa forma, ressalta o papel da mediação do outro, em um processo dialético de apropriação e superação.

¹⁸ “[...] el desarrollo de la personalidad es en pulsado pela contradicción, el defecto, la inadaptación, la insuficiencia, no es solo un menos, una deficiencia, una magnitud negativa, sino también, un estímulo para la supercompensación.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 44).

¹⁹ “Sin embargo, también el estudio de los procesos compensatorios orgánicos más simples y su comparación con otros procesos llevan a una afirmación basada en hechos: la fuente, el estímulo primario que hace surgir los procesos compensatorios son las dificultades objetivas con las que tropieza el niño en el proceso de desarrollo. [...] los procesos compensatorios y de los procesos de desarrollo en su conjunto depende no solo del carácter y la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a las que lleva el defecto desde el punto de vista de la posición social del niño.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 136).

²⁰ “Vemos que la conducta colectiva del niño no solo activa y adiestra sus funciones psicológicas, sino que es el origen de una forma de conducta completamente nueva, la cual surgió en el período histórico de desarrollo de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como función psicológica superior. La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, em particular, en el niño mentalmente retrasado.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 140).

Vygotski (1997b) destaca que todos nós podemos adquirir uma série de procedimentos e métodos de substituição da memória: “[...] existem processos e operações psicológicas que ampliam a memória e a elevam a um alto nível de desenvolvimento. Estamos diante de uma regra geral e não de uma exceção”²¹ (VYGOTSKI, 1997b, p. 138, tradução nossa). Os processos de substituição das operações psicológicas têm sido estudados, porém há pouco tempo foram valorizadas clínica e pedagogicamente, considerando a relevância desses processos para a criança com deficiência intelectual.

As investigações demonstraram que nenhuma das funções psicológicas (nem a memória, nem a atenção) se realizam habitualmente de uma só maneira, mas que cada uma se realiza de maneiras diversas. Em consequência, onde temos uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação ou simplesmente uma tarefa que supera as possibilidades naturais de uma função, não é cancelado mecanicamente; emerge, é posta em ação, se realiza graças ao fato de que não tem, por exemplo, o caráter de memorização direta, mas que se converte em um processo de combinação, imaginação, pensamento, etc.²² (VYGOTSKI, 1997b, p. 138, tradução nossa).

Dito isso, depreendemos que as funções psicológicas, para se desenvolverem, não estão limitadas a um processo único, mas há possibilidades de outros processos que levam ao mesmo fim. Diante dessa diversidade de formas, de desenvolvimento, o determinismo não mais prevalece sob aqueles diagnosticados com deficiência intelectual.

Luria Alexander Románovich, (16 de julho de 1902, Kazán – 14 de agosto de 1977, Moscou), psicólogo soviético, doutor em Ciências Psicológicas e em Ciências Médicas, professor e membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, de 1966 a 1977, foi chefe da cátedra de Neuropsicologia e Psicofisiologia (posteriormente, Neuropsicologia e Psicopatologia) da Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou, fundador da escola soviética de neuropsicologia²³ (LURIA, 1989a, p. 327, tradução nossa).

“O encontro com L. Vigotski (em 1924) e a longa colaboração com ele foram decisivos para A. R. Luria, assim como para uma série de outros psicólogos soviéticos eminentes e

²¹ “Existen procesos y operaciones psicológicos que amplían la memoria y la elevan a un alto nivel de desarrollo. Estamos ante una regla general y no ante una excepción.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 138).

²² “Las investigaciones demostraron que ninguna de las funciones psicológicas (ni la memoria, ni la atención) se realiza habitualmente de un solo modo, sino que cada una se realiza de modos diversos. Por consiguiente, allí donde tenemos una dificultad, una insuficiencia, una limitación o simplemente una tarea que supera las posibilidades naturales de una función, esta no queda mecánicamente anulada; emerge, es puesta en acción, se realiza gracias al hecho de que no tiene, por ejemplo, el carácter de memorización directa, sino que se convierte en un proceso de combinación, imaginación, pensamiento, etc.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 138).

²³ “Luria Alexander Románovich (16 de julio de 1902, Kazán – 14 de agosto de 1977, Moscú): psicólogo soviético, doctor en ciencias psicológicas y en ciencias médicas, profesor, miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS; desde 1966 hasta 1977 fue jefe de la cátedra de neuropsicología y psicofisiología) de la Facultad de psicología de la Universidad Estatal de Moscú; fundador de la escuela soviética de neuropsicología.” (LURIA, 1989a, p. 327).

determinou todo seu destino científico posterior”²⁴ (LURIA 1989a, p. 328, tradução nossa). Na mesma direção, Luria (1989a, p. 353, tradução nossa) afirma:

As funções psíquicas superiores podem, na verdade, ser alteradas no caso de lesão dos mais diversos elos do sistema funcional, porém sofrem de forma diferente no caso de lesão de diferentes elos e, na análise de como as funções psíquicas superiores são alteradas em diferentes lesões cerebrais, por sua localização, constitui para nós a tarefa fundamental da patologia funcional das lesões focais do cérebro.²⁵

Assim sendo, as funções psíquicas superiores são compostas de muitas ligações que trabalham apoiando-se em muitas partes do córtex cerebral, cada uma com sua própria função dentro do sistema funcional integral. Contudo, as lesões localizadas têm características específicas:

Em cada caso será primária a alteração da ‘função própria’ da parte lesionada, função que assegura o trabalho normal de uma determinada ligação do sistema funcional. A consequência secundária (ou sistêmica) da lesão dada é a desintegração de todo o sistema funcional em conjunto. Finalmente, podem ser distinguidas as reestruturações funcionais que ocorrem no sistema patologicamente modificado e que *levam à compensação do defeito*, surgido graças a incorporação das ligações intactas do aparelho cortical.²⁶ (LURIA, 1989a, p. 356-357, tradução nossa, grifo nosso).

Podemos observar que Luria e Vigotski partilham da mesma concepção no que se refere à capacidade de compensação das funções psíquicas superiores quando existe um defeito, visto que ambos apontam que as próprias funções se encarregam de buscar ligações novas que possam superar o defeito e realizar a função esperada.

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural, da “nutrição” ambiental. A causa da insuficiência não sentiu a influência oportuna do ambiente circundante, como resultado do qual seu atraso acumula as características negativas, as complicações adicionais em forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma

²⁴ “El encuentro con L. Vigotski (en 1924) y la prolongada colaboración con él fue decisiva para A. R. Luria, así como para una serie de otros psicólogos soviéticos eminentes y determinó todo su posterior destino científico.” (LURIA, 1989a, p. 328).

²⁵ “Las funciones psíquicas superiores realmente pueden alterarse en caso de lesión de los más diversos eslabones del sistema funcional; sin embargo, sufren de manera diferente en caso de lesión de distintos eslabones y el análisis de cómo se alteran las funciones psíquicas superiores en lesiones cerebrales diferentes por su localización constituye para nosotros la tarea fundamental de la patología funcional de las lesiones focales del cerebro.” (LURIA, 1989a, p. 353).

²⁶ “En cada caso será primaria la alteración de la ‘función propia’ de la parte lesionada, función que asegura el trabajo normal de un de determinado eslabón del sistema funcional. La consecuencia secundaria (o sistémica) de la lesión dada es la desintegración de todo el sistema funcional en conjunto. Finalmente, se pueden distinguir las reestructuraciones funcionales que ocurren en el sistema patológicamente modificado y que llevan a la compensación del defecto surgido gracias a la incorporación de los eslabones intactos del aparato cortical.” (LURIA, 1989a, p. 356-357).

negligência pedagógica. Com frequência, as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta. No ambiente onde cresce, tem tomado

menos do que poderia, ninguém tentou aproximá-lo do ambiente, então aqui podem surgir as complicações secundárias.²⁷ (VYGOTSKI, 1997b, p. 144-145, tradução nossa).

O desenvolvimento das funções psíquicas está diretamente relacionado ao ambiente circundante, dentre eles o escolar. O que esse ambiente oferece ou deixa de oferecer influencia o tempo todo de forma positiva ou negativa esse desenvolvimento.

Ao falar em ambiente escolar, Vygotski (1997b) comenta sobre a contradição entre a pedagogia velha da infância mentalmente atrasada e a pedagogia moderna:

[...] todo nos obriga a supor que as funções superiores são bem mais educáveis que as elementares. A velha pedagogia limitava a criança mentalmente atrasada no seu desenvolvimento. Depois começou a aplicar-lhe métodos de exercícios sensório motores, treinamento da visão, do ouvido, a diferenciação das cores, constituíam a metade do conteúdo do trabalho pedagógico terapêutico até o período mais recente. Os resultados desse treinamento são pobres. Os estudos teóricos e experimentais têm demonstrado que, por exemplo, o olfato se desenvolve pouco, fracamente; as funções superiores, os processos superiores, tornam-se os mais educáveis.²⁸ (VYGOTSKI, 1997b, p. 146, tradução nossa).

Para compreendermos essa ideia, tomaremos o exemplo do autor que relata investigações experimentais com gêmeos, as quais permitem distinguir as características hereditárias e as que estão determinadas pelo ambiente social. No caso de gêmeos, o desenvolvimento intrauterino acontece no mesmo meio. Ao compararmos as funções psíquicas superiores do par, criados no mesmo meio, percebemos um coeficiente similar, porque essas funções pouco dependem dos aspectos hereditários, pois são educáveis, dependem do ambiente; enquanto as funções elementares dos gêmeos são diferentes porque estas são determinadas hereditariamente. Nas palavras de Vygotski (1997b, p. 151, tradução nossa):

²⁷ “El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la <<nutrición>> ambiental. A causa de la insuficiencia, no sintió oportunamente la influencia del ambiente circundante, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativas, las complicaciones adicionales, en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica. Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercarlo al ambiente; y si el niño ha estado poco en contacto con una colectividad infantil, entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 144-145).

²⁸ “[...] todo nos obliga a suponer que las funciones superiores resultan mucho más educable que las elementares. La vieja pedagogía limitaba al niño mentalmente retrasado en su desarrollo. Después comenzó a aplicarse el método de ejercitación de los colores, constituían la mitad del contenido de la labor pedagógico-terapéutica hasta el período más reciente. Los resultados del adiestramiento sensóricomotor son pobres. Los estudios teóricos y experimentales han demostrado que, por ejemplo, el olfato se desarrolla pco muy débilmete; las funciones superiores, los procesos superiores, resultan ser los más educables.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 146).

O objetivo da escola, afinal de contas, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas superá-lo. A criança atrasada necessita mais do que a criança normal que

a escola desenvolva nela os rudimentos do pensamento, já que abandonada a sua própria sorte não pode tomar posse dele. Em tal sentido, a tentativa de nossos programas de fornecer para a criança mentalmente atrasada uma concepção científica do mundo, de revelar os vínculos existentes entre os fenômenos vitais fundamentais, os nexos de ordem não concreta, de formar nele, dentro da escola, uma atitude consciente para toda a vida futura....”²⁹

É inegável o papel que a escola exerce no desenvolvimento de qualquer criança. Ela é o local propício para que a criança possa se apropriar do conhecimento acumulado pela humanidade nos campos da filosofia, arte, ciência, ética . . . Na vida da criança com deficiência intelectual, a escola é ainda mais importante, porque ela pode ser o único espaço organizado a oferecer a apropriação de conhecimento científico na vida dessa criança e de convívio com o outro.

A educação escolar é importante, pois, de acordo com Vigotski (1995), nesse espaço a criança tem condições de avançar, passando dos conhecimentos espontâneos aos científicos. Os conhecimentos espontâneos se constituem nas relações das crianças como o meio ambiente, já os conhecimentos científicos são constituídos no espaço escolar, que têm por base os conhecimentos previamente adquiridos – conhecimentos espontâneos. (VICTOR; CAMIZÃO, 2017, p. 22).

O desenvolvimento está contido na cultura, pois, quando nascemos, não estamos prontos, precisamos ser ensinados; e são as condições sociais e o contato com a cultura que nos oferece esse desenvolvimento. É na mediação que o outro nos proporciona que apreendemos o mundo que nos cerca; em outras palavras, a educação é um fenômeno social no qual a escola está inclusa. Nesta pesquisa, a mediação do outro está diretamente relacionada à linguagem; dessa forma, cria-se a necessidade de compreendermos o desenvolvimento da linguagem que trataremos no decorrer deste trabalho, já que, anteriormente, por meio da concepção de Vigotski, esclarecemos a relação entre pensamento e linguagem.

2.4 PENSAMENTO E LINGUAGEM

²⁹ “El objetivo de la escuela, a fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto, sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte no puede llegar a adueñarse de él. En tal, sentido, la tentativa de nuestros programas de brindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelarle los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de formar en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia toda la vida futura...” (VYGOTSKI, 1997b, p. 151).

Consideramos não ser possível pesquisar linguagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural sem que mencionemos a sua relação com o pensamento. Para discorrermos sobre o tema, tomamos por base algumas conclusões de Vigotski (2009) que explicam as

convergências, as divergências e o nivelamento em determinados períodos durante o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para chegar às suas conclusões sobre o assunto, Vigotski (2009) analisa pesquisas realizadas por alguns autores até aquele momento. Da mesma forma, abordaremos alguns deles e as conclusões de Vigotski. Entre eles, Köhler (1887-1967) e Yerkes (1876-1956) fizeram pesquisas com antropoides, observando a linha da filogênese; enquanto Bühler (1879-1963) e Koffka (1886-1941) pesquisaram crianças na linha da ontogênese, dentre outras. 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 seu êxito (VIGOTSKI, 2009, p. 112). Como exemplo, os chimpanzés realizam e solucionam tarefas utilizando um intelecto reconhecidamente primário, conforme as pesquisas realizadas por Köhler (VIGOTSKI, 2009).

O próprio Kohler considera como conclusão fundamental de todos os seus estudos o estabelecimento do fato de que o chimpanzé revela embriões de comportamento intelectual do mesmo tipo e espécie que o homem (10, p.191). A ausência de linguagem e as restrições dos 'estímulos residuais', das chamadas 'representações', são as causas principais da imensa diferença que existe entre o antropoide e o mais primitivo dos homens. (VIGOTSKI, 2009, p. 112).

Existe semelhança entre o intelecto do chimpanzé e o do homem, porém não há dependência dos atos dos chimpanzés com o desenvolvimento da linguagem, impossibilitando-os de criarem costumes e valores culturais como os grupos humanos. As pesquisas de Kohler demonstram que as ações comportamentais dos chimpanzés são dependentes do aparato sensorial, para que o intelecto possa estar em atividade. Enquanto eles visualizam os instrumentos e os objetos, eles solucionam as tarefas; caso contrário, geralmente, não consegue encontrar a solução, diferentemente do homem.

Vigotski (2009) avaliou que as pesquisas de Kohler demonstram que os chimpanzés apresentam manifestações fonéticas, sem objetivo, expressam apenas as suas vontades e seus estados subjetivos; logo, trata-se, segundo Luria (1986), de uma quase linguagem - expressa por estados emotivos. Por isso, não se tornam signos como na linguagem humana. Quando os chimpanzés estão em grupo, eles se entendem por meio de gestos, mímicas e emissão de sons

e não por intermédio de linguagem verbal – intelecto prático. Esse meio de comunicação dos chimpanzés se assemelha ao homem considerado mais primitivo.

O pesquisador Yerkes, segundo Vigotski (2009), parece ser o único capaz de explicar a ausência de fala sem atribuí-la às causas intrínsecas, já que Yerkes utilizou métodos para tentar ensinar o chimpanzé a falar, porém sem êxito. De acordo com Santos (2018), Yerkes é conhecido por elaborar diretrizes teóricas e políticas, que coloca a psicologia como independente de outras disciplinas e reflexões filosóficas. Ele propôs a psicologia comparada ou psicologia animal, que se trata de uma subárea que estuda as diferenças comportamentais entre os vários seres vivos, de diferentes espécies, para explicar os comportamentos e os desenvolvimentos, tornando-se uma das mais importantes do final do século XIX; além disso, sua produção desenvolveu a noção de engenharia humana rica em reflexão que se refere à evolução do sistema nervoso central e periférico. Vigotski (2009) comenta que as experiências de Yerkes demonstram que não há semelhança entre a fala do chimpanzé com a fala humana, que supostamente não há embriões dessa fala.

Nesse aspecto, o autor chama atenção para a falta de provas objetivas das pesquisas de Yerkes ao afirmar que os chimpanzés possuem um desenvolvimento intelectual semelhante ao do homem, que o possibilita apresentar uma linguagem verbal com ideação, semelhante à do homem. Para Yerkes, isso só não acontece devido aos chimpanzés não conseguirem imitar os sons da fala, apesar de, na concepção dele, eles possuem seus aparelhos fonadores perfeitamente formados. Vigotski (2009, p. 125) elucida esse aspecto afirmando: “O chimpanzé tem uma linguagem antropomorfa bastante rica em alguns sentidos, mas essa linguagem relativamente bem desenvolvida ainda não tem muita coisa de imediatamente comum com o seu intelecto, também relativamente bem desenvolvido”. Esse apontamento ilustra o reconhecimento da existência de uma linguagem nos chimpanzés que não se relaciona com o intelecto e nem com ideação, reafirmando o pensamento de Kohler de que se trata de uma linguagem emocional, visto que, nos chimpanzés, as reações emocionais e, sobretudo, a reação afetiva, destroem inteiramente a operação intelectual. Nessa direção, lutam pela sobrevivência imediata ou até posterior, mas sem planos de alterações.

A esse respeito, Vigotski (2009) esclarece que linguagem é um meio de contato e não de reação expressivo emocional. Na conclusão do autor, tanto os chimpanzés de Yerkes e de Learned quanto os macacos de Kohler apresentam uma expressão emocional e não linguagem, pois não expressam uma reação intelectual; não há, assim, convergência com o pensamento do animal. Pensamento e linguagem não se cruzam em dado momento como ocorre com os humanos. Isso não se remete a uma linguagem intencional ou consciente, pois demonstra ser uma reação instintiva ou algo similar.

Visualizamos a linguagem apresentada pelos antropoides como sendo intrínseca, instintiva e afetiva, sem relação com o intelecto e com as funções primárias de convivência em grupo e sobrevivência. Ao analisar as pesquisas e os experimentos relativos à linguagem e ao pensamento nos antropoides, Vigotski (2009, p. 128) conclui que:

- 1- O pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas.
- 2- O desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras.
- 3- A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimante constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético.
- 4- – 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).
- 5- – Os antropoides não apresentam a relação característica do homem: a estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem. No chimpanzé, um e outro não mantêm nenhum tipo de conexão.
- 6- – 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.

Baseado em pesquisas da psicologia comparada, Vigotski (2009) encerra suas análises sobre pensamento e linguagem. Analisa os experimentos realizados por Bühler, que, por sua vez, tiveram por base as pesquisas e os experimentos de Kohler. Contudo, Bühler moldou-os de acordo com a realidade de crianças. Como descrito por Vigotski (2009), o próprio Bühler expõe que as ações da criança, na fase do décimo mês, são iguais às dos chimpanzés, podendo ser chamada de idade chimpazóide. “Na idade chimpanzóide ocorrem as primeiras invenções da criança – muito primitivas, é claro, mas extremamente importantes para o seu desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 2009, p. 129)

Todavia, em conformidade ao exposto de Bühler, Vigotski (2009) diz que é possível constatar a semelhança das ações do bebê, nos primeiros meses de vida, com as ações dos chimpanzés. Essas reações não dependem do desenvolvimento da fala, pois Bühler menciona o desenvolvimento do pensamento associativo à dada situação com o uso de instrumento antes mesmo do desenvolvimento da linguagem verbal. Ainda sobre isso, o autor destaca que as pesquisas realizadas por Bühler e seu grupo mostram que a fala nos primeiros anos de vida já têm uma função social, pois trata-se de uma fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala (assim chamada). Essa fase é considerada importante por ser um momento rico de desenvolvimento da função social da linguagem. As reações de riso, de balbúcio, de gritos ao som da voz humana são meios de contato, de comunicação social, porquanto se referem a uma função social da fala.

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, 2009, p. 130).

Esse excerto indica uma premissa vigotskiana, qual seja: a fala torna-se intelectualizada e o pensamento verbalizado. Essa é uma fase extremamente rica, importante, na qual a criança amplia seu vocabulário, pergunta, descobre, interage por vontade própria.

Vigotski (2009) reconhece a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento. Para ele, a linguagem interior é tão importante que foi objeto de estudos de muitos psicólogos, como Watson, que chega a ver a linguagem interior (ou silenciosa) como o próprio pensamento, como algo mecânico no qual a criança reduziria o tom de voz até chegar à linguagem interior. Segundo Oliveira e Pires (2018), Watson propõe que, antes de tudo, a criança desenvolve o hábito de falar em voz alta, mesmo estando sozinha, por isso sofre pressões sociais por parte dos adultos para que não fale o tempo todo em voz alta. Isso faz com que a criança passe a diminuir o tom de voz, sussurrar e reduzir os movimentos labiais durante a leitura até chegar à fala subvocal, que seria apenas uma modelagem de comportamento, que o autor chama de pensamento. Essa hipótese é rejeitada por Vigotski, mas mencionada pelo fato de Watson ser um psicólogo bastante difundido.

Em suas pesquisas e experimentos, Vigotski (1989d) procura responder de que maneira acontece a transição entre linguagem exterior e interior, mencionando a intencionalidade e por estar presente na linguagem egocêntrica descrita por Piaget.

Segundo a teoria de Piaget, a linguagem egocêntrica da criança representa a expressão direta do egocentrismo do pensamento infantil, o que, por sua vez, resulta em um compromisso entre seu autismo primário e sua socialização gradativa, um compromisso peculiar para cada passo evolutivo, um compromisso dinâmico, por assim dizer, em que, à medida que a criança se desenvolve, diminuem os elementos do autismo e aumentam os elementos do pensamento socializado, graças ao que o egocentrismo no pensamento, como na linguagem, se reduz gradativamente a zero. Dessa compreensão da natureza da linguagem egocêntrica, deduz-se o ponto de vista de Piaget sobre a estrutura da função e o destino desse tipo de linguagem. Na linguagem egocêntrica, a criança não deve adaptar-se ao pensamento do adulto; por isso, seu pensamento continua sendo egocêntrico ao máximo, o que é expresso no caráter incompreensível para outra pessoa a linguagem egocêntrica, sua abreviação e outras peculiaridades individuais. Por sua função, a linguagem egocêntrica, nesse caso, não pode ser outra coisa que um simples acompanhamento da melodia principal da atividade infantil, que não muda em nada essa melodia.³⁰ (VIGOTSKI, 1989d, p. 183, tradução nossa).

³⁰ “Según la teoría de Piaget, el lenguaje egocéntrico del niño representa la expresión directa del egocentrismo del pensamiento infantil, el que, a su vez, resulta un compromiso entre su autismo primario e su socialización

Em outras palavras, para Piaget, a linguagem egocêntrica, a qual ele se refere como autística, ou seja, para si, é entendida como uma simples etapa natural da linguagem que se encerra gradativamente a partir da socialização da criança. De modo divergente, Vigotski (2009) afirma que a linguagem para si, ou seja, egocêntrica, é um caminho para a interiorização da linguagem, em parte incompreensível para quem está próximo da criança. É uma linguagem que ao mesmo tempo está arraigada ao comportamento da criança, porém fisiologicamente externa que não se tornará sussurro ou linguagem semissurda.

Nessa perspectiva, a linguagem egocêntrica é expressiva e acompanha o desenvolvimento infantil. Em relação a isso, utilizando estudos experimentais sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, Vigotski (2009) concluiu que existem quatro estágios básicos, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Linguagem Egocêntrica

Primeiro estágio	Corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-intelectual.
Segundo estágio	Psicologia ingênua - Corresponde às experiências da criança com propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança.
Terceiro estágio	Caracterizado por signos e operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos, exemplo: contar nos dedos - no desenvolvimento da fala corresponde à linguagem egocêntrica.
Quarto estágio	Metaforicamente estágio de crescimento para dentro. As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa contar mentalmente, a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores - corresponde à linguagem interior ou silenciosa, interação constante entre as operações externas e internas.

Fonte: Autoria própria com base em Vigotski (2009).

Dessa maneira, Vigotski (2009) faz alguns apontamentos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança e volta suas pesquisas sobre o referido assunto aos adultos, quando conclui que a junção de pensamento e linguagem no adulto se aplica apenas no campo do pensamento verbalizado; assim, é parcial, “[...] ao passo que outros campos do pensamento não-verbalizado e da linguagem não intelectual sofrem influência apenas distante e indireta dessa fusão e não mantêm com ela nenhuma relação causal “(VIGOTSKI, 2009, p. 140). Como já mencionado anteriormente, há momentos de convergência e divergência no

paulatina, un compromiso peculiar para cada escalón evolutivo, un compromiso dinámico, por decirlo así, donde a medida que el niño se desarrolla disminuyen los elementos de autismo y aumentan los elementos del pensamiento socializado, gracias a lo que el egocentrismo em el pensamiento, como en el lenguaje, se reduce paulatinamente a cero. De esta comprensión de la naturaleza del lenguaje egocéntrico se deduce el punto de vista de Piaget sobre la estructura, la función y el destino de este tipo de lenguaje egocéntrico, el niño no debe adaptarse al pensamiento del adulto; por eso su pensamiento permanece siendo egocéntrico al máximo, lo que se expresa en el carácter incomprendible para otra persona del lenguaje egocéntrico, su abreviación y otras peculiaridades estructurales

suyas. Por su función, el lenguaje egocéntrica en este caso no puede ser otra cosa que un simple acompañamiento de la melodía principal de la actividad infantil, que no cambia en nada esta melodía.” (VIGOTSKI, 1989d, p. 183). desenvolvimento do pensamento e da linguagem, por exemplo: ao declamar um poema, não pode haver utilização do pensamento, apenas uma reprodução verbal.

Diante de tantas análises, o autor menciona algumas conclusões fundamentais, a saber: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem estão diretamente relacionados a fatores externos, pois depende das experiências socioculturais, dos instrumentos de pensamento. Em outras palavras, o “[...] desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, *da linguagem*”. (VIGOTSKI, 2009, p. 149, grifo nosso).

As pesquisas e os experimentos anteriores analisados pelo autor não mencionam as experiências sociais, culturais e as influências que refletem diretamente no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, consideração que não pode ser deixada de lado na perspectiva da psicologia histórico-cultural devido as suas bases marxistas. Nesse sentido, o autor esclarece que um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social. O pensamento verbal possui um caráter histórico-social, não é uma forma inata ou natural que segue uma lei que pode ser explicada, mas depende diretamente do desenvolvimento histórico da sociedade humanizada (VIGOTSKI, 2009).

Não é possível, desse modo, analisar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem apenas pelas lentes da biologia; as questões históricas, sociais e culturais são determinantes no desenvolvimento, sendo a linguagem, o sistema de signos, a mais importante de que gozamos. Por isso, Vigotski (2018) defende que um estudo não pode abranger apenas um aspecto do organismo, mas deve analisar de forma multilateral os vários campos que o envolvem, dos aspectos teóricos e práticos aos técnicos. Sobre a história do desenvolvimento da fala, o autor esclarece que, “[...] enquanto estivermos estudando-o pelos sons isolados, será difícil entender como se desenvolve a fala da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 45). A criança aprende os sons mas não o seu significado, sua função. Atribuir significado aos sons implica desenvolvimento da fala. Nessa direção, Saccomani (2018, p. 104) assegura que:

A palavra enquanto forma elaborada de significação, é um signo que designa um objeto ou, em outras palavras, substitui o objeto e, além disso, abstrai e generaliza-o. [...]. Os processos psicológicos, com a apropriação da linguagem, são requalificados. Sem o desenvolvimento da linguagem, não seria possível a representação abstrata dos objetos sob a forma de ideias. A palavra assim sendo, é a mediação na elaboração da imagem subjetiva da realidade objetiva.

Evidencia-se, assim, a necessidade de assegurar a indispensável transformação que a apropriação da linguagem significa para o ser humano, os saltos que ela proporciona em seu

desenvolvimento psíquico a partir do momento que lhe garante uma dimensão consciente do mundo perceptível. Martins (2013a), referindo-se a essa questão, destaca a ligação direta da linguagem com o pensamento, evidenciando a dialeticidade que há entre as duas funções, formando uma unidade. Sobre isso, também encontramos amparo nas explicações de Saccomani (2018, p. 100):

O significado, como explica o psicólogo russo, é tanto fenômeno da linguagem quanto do pensamento, ou seja, é unidade do pensamento e da linguagem. É nesse sentido que Vigotski faz a afirmação emblemática de que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Assim sendo, o significado é a própria palavra vista no seu aspecto interior.

Assim, verifica-se que o ser humano, enquanto ser social, cultural e histórico, ao longo da construção do seu processo de humanização, usando a fala como meio de comunicação, elaboração e comportamento, atribuiu e atribui significado à palavra que permeia as relações sociais. Com essa conotação, a linguagem é a expressão do pensamento e forma uma unidade de processos distintos.

Nessa direção, Martins (2013c, p. 60) esclarece que a “[...] as palavras são signos pelos quais plasmamos sob a forma de ideias, os objetos, fenômenos, fatos, etc., captados sensorialmente”. A autora explica que há uma diferença entre a formação de conceitos e as palavras. Para a formação de conceitos, é necessária a intervenção das funções psíquicas complexas e, nesse “[...] processo, cumpre às palavras a evocação do real concreto, sensorialmente dado, tendo em vista sua conversão em real teórico, isto é, em concreto pensado (MARTINS, 2013c, p. 60). Diante do exposto, é possível compreendermos a complexidade da fala e a necessidade do uso das funções psíquicas superiores também chamadas de complexas, para que a fala seja efetivada. A autora comenta que as “estruturas superiores” nos permitem dominar as reações naturais com a intervenção de meios artificiais. Além disso, ela esclarece que são culturais – isso é o que as diferenciam das “estruturas inferiores”. Martins (2013c, p. 91) pontua: “Portanto, não há entre elas uma estratificação, mas, a contínua contradição que move o desenvolvimento do psiquismo. Martins (2013c) evidencia que a diferença entre “organismos superiores” e “organismos inferiores” é que todas as partes que constituem esses últimos são simples e muito parecidas, enquanto nos “organismos superiores”, as partes que os compõem são distintas, se aperfeiçoam e estabelecem nova formas de conexão entre si.

Para melhor compreendermos esses conceitos, recorreremos a Saccomani (2018). Apoiada em Vigotski, a autora define que nascemos com as funções psíquicas elementares prontas e que estas são comuns aos seres humanos e animais; dessa forma, elas são determinadas biologicamente ao passo que as funções psíquicas denominadas superiores são construídas pela mediação dos signos da cultura.

Podemos observar que as funções biológicas, inatas, chamadas por Vigotski de funções psíquicas elementares, são uma suposta base para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desenvolvidas por meio da mediação dos signos culturais. Os processos, tanto elementares quanto superiores, não são hierarquizados, o desenvolvimento de ambos se justapõe de forma ininterrupta e constante.

Tecidas essas considerações a respeito da linguagem e do pensamento, percebemos que linguagem e pensamento formam uma unidade de processos diferentes, em que a linguagem é a expressão do pensamento. Como o objetivo desta pesquisa é analisar como se dá o processo de apropriação dos conteúdos escolares por meio da linguagem pelo aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular, faz-se necessário compreendermos como acontece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois ambas influenciam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

2.5 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Na concepção de Vigotski (2009), é preciso que saibamos as diferenças e as relações que existem entre aprendizagem e desenvolvimento, para, depois, compreendermos o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Durante sua investigação sobre o tema aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2009) procurou responder às dúvidas a respeito da relação de reciprocidade entre linguagem e pensamento. Para isso, o autor realizou pesquisas que tinham por objetivo ensinar crianças, em idade pré-escolar, a leitura e a escrita na área de gramática, aritmética, ciências da natureza e ciências sociais. No entanto, as investigações tiveram alguns problemas centrais:

Foram centrais os problemas do nível de maturidade das funções psíquicas no início da aprendizagem escolar, da influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, da relação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento, da essência e da importância de desenvolvimento da zona de desenvolvimento imediato e, por último, da importância da aprendizagem dessas ou daquelas matérias do ponto de vista da análise da teoria da disciplina formal. (VIGOTSKI, 2009, p. 311).

Nesse contexto, o autor passou a examinar os níveis de desenvolvimento das funções psíquicas em relação ao ensino escolar e constatou que o início da aprendizagem, mesmo as crianças que demonstravam bom desempenho nos estudos, não apresentavam bom desenvolvimento. Essa constatação foi esclarecida por Vigotski em relação à escrita, que procuraremos abordar nos subitens a seguir.

2.5.1 Nível de desenvolvimento da escrita no processo de aprendizagem

Vygotski (1995, p. 184, tradução nossa) considera que em psicologia o estudo da linguagem oral é “[...] como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma viragem crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”³¹; por isso, é possível apenas assinalar os pontos mais significativos desse desenvolvimento. Para o autor, dominar a linguagem escrita, para a criança, é algo muito complicado, difícil, pois ela terá de dominar um sistema de signos simbólicos complexos. Vygotski (1995) ressalta que, na história do desenvolvimento da linguagem oral, se encontram muitas alterações ou interrupções, contradições, o que pode omitir a verdadeira essência desse processo. “A linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identifica convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que, por sua vez, são signos de objetos e relações reais”³² (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa). O autor explica que a criança gradualmente elimina a linguagem oral, enquanto a linguagem escrita vai se tornando um sistema de signos que representa os objetos e as relações.

A escrita não pode ser compreendida como algo externo, mecânico, mas como um momento do desenvolvimento quando a criança já se apropriou da cultura, dos sistemas externos elaborados e estruturados no processo que a humanidade percorreu. Para isso, é necessário que tenha desenvolvido alguns processos psíquicos complexos, ou seja, funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1995).

Ao discorrer sobre o desenvolvimento das funções psíquicas no início da aprendizagem escolar, Vigotski (2009, p. 312) afirma:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, 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.

A esse respeito, Vigotski (2009) explica que a escrita não percorre os mesmos passos de funcionamento que os da fala. A escrita é uma função complexa singular da linguagem, e, para a criança se apropriar dela, é necessário certo desenvolvimento da capacidade de abstração, já que a escrita é uma fala sem interlocutor imediato, um momento solitário, no qual a criança

³¹ “Como un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

³² “El lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

enfrentará o desafio de materializar a linguagem pensada que não foi falada. O autor ressalta que a situação da escrita requer da criança uma dupla abstração, simbolismo de segunda ordem: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor; o som precisa ser desenhado, o que demanda a escolha dos signos para tal desenho.

Nossa investigação nos levou ainda a concluir que os motivos que mobilizam a criança para a linguagem escrita ainda lhe são pouco acessíveis no momento em que ela apenas começa a estudar a escrita. Por outro lado, a motivação para a fala e a necessidade de falar, como em qualquer nova espécie de atividade, estão sempre no início do desenvolvimento dessa atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 314).

A criança quando inicia sua vida escolar não sente necessidade da escrita. A escrita não faz sentido para ela pelo fato de ela ainda não perceber qual a sua utilidade, diferentemente da fala que se desenvolve ao longo da infância, que, vista como uma necessidade, se desenvolve de maneira não consciente. Segundo Vigotski (2009), a criança domina certas habilidades no campo da linguagem, mas não sabe que as domina. No entanto, 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. Isso não acontece no primeiro momento de forma consciente e arbitrária.

Luria (2010) explica que o que leva a criança a desenvolver a escrita é o domínio de técnicas que aprendeu no período por ele chamado de pré-história da escrita, ou seja, o período que antecede a entrada da criança na escola. A criança, ao chegar à escola, apresenta desenvolvimento de habilidades e destrezas que a capacita a aprender a escrever, na conclusão do autor, em um tempo relativamente curto. Vygotski (1995) expõe que o ensino tanto da leitura quanto da escrita “[...] requerem uma influência adequada do meio em que a criança vive, tanto ler como escrever devem ser elementos de seus jogos”³³ (VYGOTSKI, 1995, p. 203, tradução nossa). Para ilustrar seu posicionamento, Vigotski se refere aos trabalhos desenvolvidos por Montessori, os quais demonstram que a escrita não deve ser imposta, mas, sim, criada, gerar necessidade. A autora aponta o jardim de infância como sendo um ambiente natural para que a criança desenvolva de forma natural a aprendizagem da leitura e da escrita, por ser um ambiente

que proporcione que o ensino da leitura e da escrita se torne hábito do jogo. “Para isso, é preciso que a letra passe a ser um elemento da vida infantil como é, por exemplo, a linguagem. Como

³³ “[...] requiere una influencia adecuada en el medio circundante del niño; tanto leer como escribir deben ser elementos de sus jugos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 203).

se aprende a falar espontaneamente, deve-se aprender, também, a ler e a escrever”³⁴ (VYGOTSKI, 1995, p. 203, tradução nossa). Sobre a importância do domínio da escrita, Vigotski (2009, p. 320-321) pontua:

Desse ponto de vista, a aprendizagem da gramática é efetivamente uma coisa útil. Mas na escola, a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente.

Diante do exposto, não podemos deixar de considerar, segundo o autor, que o pouco desenvolvimento das funções é uma lei presente em todo aprendizado escolar inicial, e a apropriação da escrita promove na criança o desenvolvimento da linguagem; ela aprende, se desenvolve, se conscientiza e passa a agir por vontade e propósito próprios.

2.5.2 A influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento

As pesquisas embasadas na aprendizagem e no desenvolvimento com enfoque em uma perspectiva relacional temporal possuem referência psicológica. No tratamento que dispensou a essa questão, Vigotski (2009, p. 324) afirmou que,

[...] no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito não científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar; no fundamental a aprendizagem está à frente do desenvolvimento.

Não há coincidência entre aprendizagem e desenvolvimento. Isso pressupõe que o desenvolvimento não se submete ao programa escolar; assim, o desenvolvimento tem um sentido singular. Por isso, as pesquisas levam à conclusão de que a aprendizagem é promotora de saltos qualitativos de desenvolvimento. Entre aprendizagem e desenvolvimento, há discrepância, não existe paralelismo.

Descobrimos que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. A investigação mostra que sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de

aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes. (VIGOTSKI, 2009, p. 322).

³⁴ “Para ello es preciso que la letra pase a ser un elemento de la vida infantil tal como lo es, por ejemplo, el lenguaje. Igual que aprenden espontáneamente a hablar entre sí, deben aprender, por sí mismos, a leer y escribir.” (VYGOTSKI, 1995, p. 203).

A aprendizagem proposta pela escola segue conteúdos, séries, anos escolares, possui uma estrutura externa, o que não quer dizer, segundo o autor, que coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem. Há uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, porém não há simultaneidade. Para Luria (2010), existem duas condições para que a criança seja capaz de escrever. A primeira condição refere-se à relação da criança com o meio circundante, o qual se divide em dois grupos principais: um deles são os objetos com os quais a criança brinca, as coisas pelas quais ela se interessa ou deseja; e o outro grupo é aquele em que os objetos são instrumentais, ou seja, eles têm uma utilidade e, para a criança, eles têm um significado funcional. A segunda condição é a criança ser capaz de dominar o seu próprio comportamento, isto é, a criança é capaz de perceber a relação funcional das coisas e passa a se relacionar de maneira diferenciada com tais coisas. É assim “[...] que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começam a se desenvolver” (LURIA, 2010, p. 145).

Com o exposto, o autor supracitado coloca em relevo dois pontos que levam a criança a ser capaz de dominar a escrita: em primeiro lugar, os interesses particulares da criança; e, em segundo, ter desenvolvido a capacidade de dominar seu próprio comportamento. Desenvolvimento e aprendizagem referem-se ao que a criança se apropriou, ou seja, ao que ela já alcançou. Nesse processo, reconhecer o que a criança domina não é suficiente, é necessário saber o que ela é capaz de vir a aprender. Para esclarecer esse ponto, valemo-nos do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, criado por Vigotski.

2.5.3 Da essência e da importância da Zona de Desenvolvimento Proximal

A aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança. Vygotsky (2010) chama de desenvolvimento efetivo o que a criança consegue realizar sozinha, ou seja, o que a criança já desenvolveu, e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o que ela é capaz de realizar com o auxílio dos adultos ou outros mais experientes e que, posteriormente, será capaz de realizar sozinha. O autor explica que, por meio do conceito de ZDP, podemos avaliar o desenvolvimento futuro da criança, porque nos permite identificar o que ela já desenvolveu e o que poderá desenvolver. Segundo o autor: “O estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2010, p. 113).

Quando a criança inicia sua vida escolar, já alcançou algumas etapas do desenvolvimento, ou seja, a criança já passou por um processo de aprendizagem, já aprendeu

com os adultos e com seus pares com os quais conviveu. No entanto, a aprendizagem escolar, que é completamente nova para a criança, é um processo complexo. Vygotsky (2010) esclarece que aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados na vida da criança desde os primeiros dias, a partir do momento que a criança começa a perguntar e se apropriar dos nomes dos objetos que a cercam. Ela já está, assim, em uma etapa de aprendizagem, mas esse tipo de aprendizagem é diferente das noções que são aprendidas na escola.

Para o autor, nós só podemos compreender a inter-relação aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar se, antes de tudo, compreendermos o desenvolvimento em geral.

É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, em absoluto, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade se pode começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontroverso de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. (VYGOTSKY, 2010, p. 111).

O autor nos leva a considerar que o ensino deve corresponder ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra no momento, o que ela é capaz de aprender. Não é coerente, desse modo, querer que uma criança de dois anos domine a linguagem escrita e a leitura.

Pesquisas realizadas por Vigotski (2009) revelam que o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelas disciplinas; assim sendo, nenhuma das disciplinas escolares se desenvolve de forma isolada.

Em alguma parte, diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum. A tomada de consciência e a apropriação ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem da gramática e da escrita. Poderíamos encontrá-las no ensino da aritmética, e elas ocupariam o centro da nossa atenção quando analisássemos os conceitos científicos. O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar. (VIGOTSKI 2009, p. 325).

Os resultados desta parte da pesquisa demonstram que não existe um processo de aprendizagem e desenvolvimento em que ambos ocorram de maneira unânime, uniforme em cada criança, e, muito menos, que há um isolamento entre as disciplinas. Pelo contrário, o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança acontece em todas as aulas, seguindo estrutura interior, uma sequência, uma lógica de desencadeamento. No interior psíquico do aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados, se

movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento. É possível constatar que estamos na contra mão do que Vigotski propõe, pois, as turmas são organizadas de acordo com idade, como se a idade determinasse o nível de desenvolvimento da criança. Não podemos deixar de mencionar, ainda, os testes de QI que, ao darem seus resultados, acabam determinando quem é capaz e quem é incapaz, sem levar em consideração as particularidades de cada um.

Acreditamos que, para alcançarmos o propósito de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, é necessário desconstruirmos, no meio educacional, os conceitos equivocados de que as crianças da mesma idade têm o mesmo nível de desenvolvimento. Assim, alterações nos cursos de formação de professores são necessárias, no sentido de capacitar os profissionais da educação a identificarem o nível de desenvolvimento efetivo da criança, bem como o desenvolvimento próximo. Assim, será possível idealizar ações pedagógicas capazes de considerar que cada criança tem uma lógica em seu desenvolvimento.

Vigotski nos adverte sobre a importância de não determinarmos um nível de desenvolvimento se quisermos identificar a capacidade de aprendizagem da criança. Em outras palavras, desenvolvimento é o que a criança apresenta em termos de capacidade de aprendizagem, ou seja, é o que ela tem condições de alcançar. Quando se estabelece uma idade mental da criança com auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo. Contudo, um simples controle demonstra que esse nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2010, p. 111). Para comprovar essa assertiva, o autor aplicou um teste entre duas crianças com idade mental de sete anos. O resultado da aplicação dos testes demonstrou diferenças substanciais entre elas. Com auxílio de perguntas-guia, uma das crianças resolveu facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança o superou em um ano e meio.

Assim como Leontiev (2004), Vygotsky (2010) faz análises constantes sobre os testes de QI, por estes primarem a atividade independente da criança, desprezando, por exemplo, a imitação que, na concepção de Vigotski, quando guiada pelos adultos, pode promover o desenvolvimento infantil. Para os autores, esses testes conduzem a uma conclusão errônea sobre a capacidade de aprendizagem da criança, acarretando prejuízos determinantes para sua vida escolar e social.

Em consonância com Leontiev (2004) e Vygotsky (2010), Beatón (2006) considera que a inteligência é histórica, de natureza psicológica, ou seja, individual, com característica sociocultural. O autor pontua que esse aspecto tem sido negligenciado nas abordagens do assunto, pois a inteligência humana “[...] resulta como consequência do acúmulo dos conteúdos

da cultura, da construção complexa que aconteceu ao longo da história da sociedade humana” (BEATÓN, 2006, p. 14). Diante do exposto, o autor menciona a qualidade de inteligência; em outras palavras, quanto mais apropriação de conteúdos da cultura mais inteligência; desse modo, a preocupação deve estar no que produz o salto qualitativo e não pensar apenas em quantidade de conteúdos ensinados e memorizados. Beatón (2006) ressalta que compartilha do ideal de alguns biólogos evolucionistas que defendem que as mudanças biológicas do ser humano ainda estão em processo de evolução e que esse desenvolvimento não é determinado apenas por leis biológicas, mas agem em consonância com as leis psicossociais.

Entendemos que a aprendizagem e o pensamento são partes distintas de um mesmo processo, que ocorre de forma particular em cada aluno, já que as experiências vividas e acumuladas também são únicas. Isso reflete diretamente na ZDP, na relação professor e aluno, e influencia diretamente o desenvolvimento da aprendizagem e o pensamento e, conseqüentemente, as funções psicológicas superiores. Para Vigotski (2018, p. 333): “A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança”, pois considera que a pedagogia só irá conseguir desenvolver na criança o que está na zona de desenvolvimento imediato se levar em conta que o “[...] o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2018 p. 333); desse modo, a pedagogia deve se desprender do que a criança é capaz de fazer sozinha e objetivar o que ela pode vir a realizar sozinha.

Para entendermos essa questão, é necessário mencionarmos o papel fundamental da imitação na aprendizagem. Até então, para muitos autores, a imitação não envolvia inteligência. Contudo, Vigotski (2009, p. 332), tomando por base suas pesquisas, afirma que:

Só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apoia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas³⁵. Ela sempre começa daquilo que ainda não

está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona de seu desenvolvimento imediato.

Para o autor, a imitação só é possível quando criança tem capacidade; por isso, não se deve ensinar à criança aquilo que ela já é capaz de fazer sozinha, o que ela já sabe. Entendido dessa maneira, o autor parte do pressuposto de que a aprendizagem acontece quando a criança aprende algo novo, quando está em contato com seus pares. Essas relações possibilitam à

³⁵ Transcrevemos as citações conforme a tradução da obra consultada, mas entendemos que o termo “amadurecimento”, na concepção da Psicologia Histórico-Cultural, pode ser traduzido por “desenvolvimento”.

criança a imitação; aquilo que antes não realizava, agora ela realiza. Todo esse processo está ancorado na ZDP. O novo surge a partir daquilo que ainda não está desenvolvido na criança.

O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Destacamos o excerto anterior para reafirmar que a aprendizagem consiste em ofertar à criança aquilo que ela ainda não aprendeu, o que é novo. Assim, percebemos a relação distinta e entrelaçada entre desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky (2010) explica que aprendizagem não é desenvolvimento, mas que a organização correta da aprendizagem leva ao desenvolvimento, pois a ativação dos processos de desenvolvimento produzido por meio da aprendizagem é uma característica humana, não nasce com a pessoa, mas construída historicamente.

2.5.4 Desenvolvimento da linguagem oral

A linguagem é importante por implicar novas formas de comportamento que estão implícitos na concentração de experiências culturais. Vygotski (1995) salienta que, em parte, a linguagem infantil está condicionada aos reflexos incondicionados, ou seja, são determinados por hereditariedade, como, por exemplo, o grito, reação vocal que pode ser percebida em recém-nascidos. É sobre essa hereditariedade que a linguagem do adulto será construída.

Em relação a essa etapa, o autor esclarece que, no primeiro ano de vida, a linguagem da criança é um conjunto de reações instintivas e emocionais incondicionadas, totalmente independentes do pensamento, visto que pensamento e linguagem se desenvolvem de maneira independente. As crianças com deficiência demonstram passar pela mesma fase. Nelas, a “[...] linguagem surgiu de maneira natural, correu psicologicamente toda a linha do desenvolvimento do reflexo condicionado, a mesma palavra ‘cuá’, que passou do pato na água a um botão”³⁶ (VYGOTSKI, 1995, p. 176, tradução nossa). Palavras não são apenas sons inventados, pacto criado entre os homens para dar nome aos objetos. Conforme demonstram as investigações genéticas realizadas por Vygotski (1995), mesmo ocultamente, toda palavra possui uma imagem; assim, uma palavra dá origem a outra ou a outras. Como exemplo, podemos citar a

³⁶ “[...] el lenguaje surgió de manera natura, recorrió psicológicamente toda la línea del desarrollo del reflejo condicionado, la mismo que la palabra ‘cua’ que pasó del pato en el agua a un botón.” (VYGOTSKI, 1995, p. 176).

palavra “cabeça”, da qual deriva cabeça de repolho. Por isso, as palavras não se criam, todas têm sua história.

Assim como a linguagem popular modifica algumas palavras por ser mais fácil de pronunciar, com a linguagem infantil acontece algo semelhante. “Essas alterações são compreensíveis: a compressa está relacionada à imagem de algo molhado, e a vaselina, com algo para espalhar, esfregar. Com tal alteração, forma-se uma ligação entre a composição sonora e o significado das palavras”³⁷ (VYGOTSKI, 1995, p. 178, tradução nossa).

Vygotski toma por base análises realizadas por A. A. Potébnia (1835-1891), com frases simples por meio das quais ele estabeleceu sentido e concluiu que todas eram similares, possuíam ligações sem que se tenha consciência disso, como, por exemplo, “estamos em terra firme”, quer dizer, estamos seguros. Nesse caso, as palavras podem parecer sem sentido, mas possuem sentido figurado. Vygotski (1995) constata, por meio de experimentos clínicos, que o desenvolvimento da linguagem infantil não é tão diferente:

Assim como ocorre com o desenvolvimento de nossa linguagem, as palavras não se originam arbitrariamente, mas sempre em forma de signo natural relacionado com uma imagem, ou uma operação, na linguagem infantil os signos não aparecem como inventados pelas crianças, eles os recebem das pessoas que os rodeiam e só depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos.³⁸ (VYGOTSKI, 1995, p. 179, tradução nossa).

A criança recebe uma palavra pronta daqueles que a cercam. No primeiro momento, ela associa a palavra à imagem sem atribuir-lhe significado. Vygotski (1995) exemplifica com experimentos realizados por ele em um jogo: um relógio com o nome de farmácia é apresentado

à criança; todas as vezes que for mencionada a palavra farmácia, a criança irá associar o relógio com medicamentos; portanto, “farmácia” é a ligação entre o signo e o significado.

Nesse processo, o autor afirma que o desenvolvimento da linguagem é igual a todo reflexo condicionado e chama atenção para o fato de que linguagem e pensamento se desenvolvem de forma independente. Em algum momento, eles se encontram, não sendo possível assegurar que esse encontro acontece aos dois anos, como afirmava Stern. Para

³⁷ “Estas alteraciones son comprensibles: la compresa se relaciona con la imagen de algo mojado y la vaselina, con algo para aunar, frotar. Con tal alteración se forma un eslabón de enlace entre la composición sonora y el significado de las palabras.” (VYGOTSKI, 1995, p. 178).

³⁸ “Al igual que ocurre en el desarrollo de nuestro lenguaje, las palabras no se originan arbitrariamente, sino siempre em forma de signo natural relacionado con una imagen o una operación; en el lenguaje infantil los signos no aparecen como inventados por los niños: los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 179).

Vygotski (1995), o que acontece aos dois anos é uma ampliação do vocabulário infantil, já que a criança faz perguntas tais quais: “O que é?”, “Qual é o nome?”. A criança ainda não sabe o significado da palavra, por isso estabelece uma relação externa entre o objeto e a palavra. A relação entre signo e significado não se forma pelo simples contato com o objeto, mas de maneira voluntária.

Vigotski (2009) esclarece que uma criança de um ano e meio a dois anos ainda não se desenvolveu intelectualmente para alcançar consciência do significado da linguagem. Para o autor, observações e pesquisas experimentais comprovam “[...] o domínio da relação entre signo e significado e o emprego funcional do signo surge na criança bem mais tarde e é absolutamente inacessível a uma criança da idade admitida por Stern” (VIGOTSKI, 2009, p. 100). Ele explica que empregar o signo e realizar operações significativas com signos não são processos simples, que acontecem de uma vez. Não é possível, desse modo, que a criança compreenda o significado da linguagem para toda a vida, como supõe Stern, pois o significado se desenvolve. São processos extremamente complexos “[...] que tem sua ‘história natural de signos’, ou melhor, tem raízes naturais e formas transitórias em camadas primitivas do comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 101). O autor prossegue esclarecendo que, além da história natural, os signos têm sua história cultural, que implica mudanças “[...] quantitativas, qualitativas e funcionais, de crescimento e metamorfoses, de dinâmica e leis” (VIGOTSKI, 2009, p. 101). Para Vigotski (2009), Stern simplifica a complexidade do processo de desenvolvimento da linguagem, e prossegue pontuando que Stern não deixa de reconhecer que o desenvolvimento da linguagem está relacionado ao meio social, porém ele delimita que o desenvolvimento ou retardo estão sujeitos a leis internas, entendendo que o meio social influencia apenas quantitativamente. Vigotski (2009) entende que, com essas conclusões, Stern desconsidera a natureza social do indivíduo.

Luria (1989b) esclarece que, inicialmente, a criança volta sua atenção para a linguagem verbal da mãe e segue suas instruções para realizar o que lhe é proposto. Desse modo, os atos motores da criança são organizados com a ajuda das instruções verbais da mãe. Isso acontece até que a criança se desenvolva e seja capaz de dominar a linguagem exterior, dando ordens verbais a si mesma. Aos poucos, essa linguagem exterior é interiorizada pela criança e regula seu comportamento. Dessa forma, desenvolve-se a ação voluntária e consciente mediatizada pela linguagem. “A palavra não é apenas um instrumento do conhecimento, mas também o meio de regulação dos processos psíquicos” (LURIA, 1989b, p. 361); assim, o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado ao desenvolvimento dos processos psíquicos do homem, já que é por meio da linguagem que ele se apropria das experiências historicamente acumuladas pela humanidade.

2.5.5 Desenvolvimento da linguagem escrita

A respeito da linguagem escrita, Vygotski (1995) esclarece que as investigações e os experimentos realizados por Luria assinalam que a história da escrita antecede o início da vida escolar da criança, antes mesmo que o professor lhe ensine as letras. Os experimentos de Luria eram feitos com crianças que não sabiam escrever. Ele propunha para as crianças uma situação em que elas precisavam recordar frases que ultrapassavam a capacidade de memorizar mecanicamente. Frente ao desafio de recordar as frases, Luria entregava para a criança papel e lápis e pedia-lhe que fizesse como os adultos quando querem escrever algo. De imediato, a criança dizia que não sabia escrever, mas, mesmo assim, buscava um meio de fazer o que era pedido. Luria observava os rabiscos da criança até que estes se convertessem em signos memorizados correspondentes às designações.

Segundo Vygotski (1995), os experimentos de Luria mostram que as crianças de três a quatro anos realizam anotações mecanicamente, fazem rabiscos mesmo antes de ouvirem a frase completa, imita o ato do adulto, mas ainda não utiliza a escrita como signos mnemotécnicos. O pesquisador observa que, posteriormente, a criança é capaz de converter seus rabiscos no papel em signos, pois passam a ser associados às frases ditadas. Surge uma topografia peculiar: “[...] as linhas desenhadas se tornam signos indicadores primitivos para a memória, o signo daquele que se deve reproduzir. Temos fundamentos plenos para considerar esta etapa mnemotécnica como a primeira antecessora da escrita posterior”³⁹ (VYGOTSKI, 1995, p. 195, tradução nossa). Ao olhar o lugar em que as linhas foram realizadas, a criança recordava da frase ditada.

Cabe observar que, para Vygotski (1995), aos poucos, a criança substitui linhas e rabiscos indefinidos em desenhos. Ele considera os desenhos infantis como uma linguagem gráfica peculiar, porque proporcionam o desenvolvimento da escrita pictográfica. Assim, ele chama atenção para que o desenho não seja confundido como processo direto e independente. Facilmente se observam em crianças atrasadas que, por associação, passam das anotações às frases propostas para desenho independente. “Em vez de anotar, a criança começa a desenhar”⁴⁰

³⁹ “[...] las líneas diujadas vienen a ser signos indicadores primitivos para la memoria, el signo de aquello que se debe reproducir. Tenemos plenos fundamentos para considerar esta etapa mnemotécnica como la primera antecessora de la escritura ulterior.” (VIGOTSKI, 1995, p. 195).

⁴⁰ “En vez de anotar, el niño empieza a dibujar.” (VYGOTSKI, 1995, p. 196).

(VYGOTSKI, 1995, p. 196, tradução nossa), pois ela busca uma forma mais fácil de executar o que está difícil.

Nos experimentos com crianças que conhecem as letras, mas não sabem escrevê-las, surgem traçados, só que ainda sem o domínio do mecanismo da escrita. Para Vygotski (1995), essas crianças devem passar pelas mesmas etapas já mencionadas - rabisco, traçado de linhas, desenhos - até serem capazes de traçar as letras.

Por meio também de experimentos, é possível afirmar que, quando a criança “[...] conhece as letras e sabe distinguir com a ajuda dos sons isolados nas palavras, rapidamente, dominará completamente o mecanismo da escrita”⁴¹ (VYGOTSKI, 1995, p. 196, tradução nossa), ou seja, quando a criança é capaz de associar o som à letra correspondente e diferenciar cada uma delas, facilmente dominará a escrita. Nessa direção, os signos da escrita são considerados por Vygotski (1995) como sendo símbolos de primeira ordem. Para alcançar os símbolos de segunda ordem, é preciso que a criança seja capaz de transformar os símbolos verbais da palavra em signos escritos. Ela deve compreender que as coisas podem ser escritas por meio das letras e das palavras, ao invés de desenhá-las.

Do ponto de vista psicológico, este fato equivale a passar do desenho de objetos para o de palavras. É difícil determinar como se produz essa transição já que as investigações correspondentes não chegaram ainda a resultados determinados e os métodos de ensino da escrita geralmente aceitos não permitem observar este processo de transição⁴² (VYGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa).

Diante da impossibilidade de determinar como acontece essa transição, o autor afirma que é indiscutível que o desenvolvimento da linguagem escrita se desenvolva da seguinte maneira: a criança passa do desenho de objetos para o desenho das palavras. “Todo o segredo

do ensino da linguagem escrita radica na preparação e organização correta deste passo natural. Assim que é feito, a criança domina o mecanismo da linguagem escrita, resta a ela realizar seu aperfeiçoamento”⁴³ (VYGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa). Rupturas e saltos acontecem quando se passa de um mecanismo a outro.

⁴¹ “[...] conoce las letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados en las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo de la escritura.” (VYGOTSKI, 1995, p. 196).

⁴² “Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras. Es difícil determinar cómo se produce tal transición ya que las investigaciones correspondientes no han llegado aún a resultados determinados y los métodos de enseñanza de la escritura comúnmente aceptados no permiten observar este proceso de transición.” (VYGOTSKI, 1995, p. 197).

⁴³ “Todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural. Tan pronto como se efectúa y el niño domina el mecanismo del lenguaje escrito, le queda como misión ulterior ele de perfeccionarlo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 197).

Os experimentos realizados por Vigotski e Luria sobre o desenvolvimento da linguagem oral esclarecem que ela percorre uma única linha que leva a formas superiores da linguagem escrita, mesmo que pareça fragmentado tal percurso. “A linguagem escrita é compreendida através da oral, mas essa mudança vai diminuindo pouco a pouco, a ligação intermediária, que é a linguagem oral, desaparece e a escrita se torna simbólica, percebida do mesmo modo que a linguagem oral”⁴⁴ (VYGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa). Por meio do domínio da linguagem escrita, o desenvolvimento cultural da criança passa por transformações profundas. A leitura proporciona a ela compreensão e apreensão diferenciadas do mundo sociocultural que a cerca. Por isso, podemos afirmar que o domínio da linguagem escrita é um momento decisivo na vida da criança.

No curso das discussões realizadas até o momento, buscamos, à luz da psicologia histórico-cultural, apresentar os principais conceitos que nos ajudam a compreender o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual com relação à leitura e à escrita. Com vistas a aclarar essa questão, passaremos agora a discorrer sobre a deficiência intelectual na perspectiva atual.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E EDUCACIONAIS

A cada ano, as escolas recebem um número mais expressivo de matrículas de alunos diagnosticados com deficiência intelectual. Popularmente, podemos dizer que o aluno com deficiência intelectual é visto como aquele que, biologicamente, não desenvolveu habilidades

⁴⁴ “El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral.” (VYGOTSKI, 1995, p. 197).

correspondentes à sua idade escolar e que apresenta dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares, por isso necessita de procedimentos e encaminhamentos metodológicos diferenciados, os quais, na maioria das vezes, as escolas não têm a estrutura necessária para realizá-los.

Nesta seção, buscamos compreender a deficiência intelectual ao longo da história da humanidade até os moldes atuais, destacando como fora sempre abordada como condição biológica determinante. Trazemos as políticas públicas que norteiam a deficiência intelectual, principalmente no que se refere ao atendimento educacional, e apresentamos a perspectiva de Vigotski sobre este tema – deficiência intelectual –, perspectiva da qual partilhamos por conceber a deficiência intelectual não como uma doença ou castigo, mas muito mais como uma condição social do que biológica.

3.1 HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O que hoje chamamos de deficiência intelectual é uma das muitas terminologias dadas à pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade. Essa trajetória perpassa a indiferença, o extermínio, o acolhimento, a pena, a caridade, a tolerância, a segregação, a integração e, por último, a inclusão. Para Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013) e Pan (2013), as percepções de normalidade e anormalidade são construídas de acordo com o momento histórico e as relações sociais instituídas em cada período. A construção da terminologia da deficiência intelectual constituiu-se conforme a divisão cronológica da história ocidental.

Assim, conforme os referidos estudos, na antiguidade, aproximadamente até meados do ano 476 d. C., as sociedades ocidentais se organizavam de forma que pudessem produzir o seu sustento, e a divisão das classes se resumia em nobreza e servos. O poder de decisão estava concentrado de maneira absoluta na nobreza. Tratava-se uma sociedade excludente, cuja maioria não participava das decisões. Nesse contexto, as pessoas com deficiência eram ignoradas, consideradas insignificantes, abandonas à própria sorte, seres não humanos. Sobre a prática de extermínio, não há comprovações, pois estas são questões que, naquele contexto, não se tratava como problema moral nem ético.

Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013) e Pan (2013) esclarecem que o medievo tinha um olhar social duplo para pessoa com deficiência: de um lado, devido à doutrina cristã, os “deficientes” eram aceitos como pessoas, filhos de Deus e possuidores de alma; assim, passaram a pertencer a categoria dos humanos, foram acolhidos em asilos, longe do convívio social. Por outro lado, pela cristandade, estas pessoas eram vistas como portadoras de culpa e castigo. Perguntava-se o que aquela família fez para merecer tal punição divina. Assim, muitos

eram punidos com a morte por acreditar que possuíam o demônio. A Inquisição católica, tribunal eclesiástico instituído pela Igreja Católica Apostólica Romana, tinha o poder de levar uma pessoa com deficiência ao processo inquisitorial, dependendo do grau de deficiência apresentado por ela. Observamos que a superstição está, desse modo, marcadamente presente no que se refere à pessoa com deficiência.

Assim, a prática medieval em relação à deficiência mental – especialmente após a difusão europeia da ética cristã – atribui-lhe uma identidade sobrenatural, marcada pela superstição. O auge ocorreu em uma época conhecida como “dos açoites”, sendo o homem o próprio mal quando lhe faltava a razão ou a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto. Os dementes eram tidos como seres diabólicos. (PAN, 2013, p. 36).

Podemos observar que, nesse período histórico, instala-se, na crença popular, a associação do “deficiente mental” ao sobrenatural, à feitiçaria e a criaturas estranhas.

A modernidade traz uma nova perspectiva para a humanidade e para a pessoa com deficiência, já que esse período implica mudanças radicais em todos os aspectos. Aranha e Martins (2009, p. 168) assim a definem:

Chamamos modernidade ao período que se esboça no Renascimento, desenvolve-se na Idade Moderna o auge na Ilustração, no século XVIII. O paradigma de racionalidade que então se delineia é o de uma razão que, liberta de crenças e superstições, funda-se na própria subjetividade e não mais na autoridade, seja do poder político absoluto, seja da religião. De fato, estava sendo gestado um novo período da história ocidental, com mudanças em amplo espectro: sociais, políticas, morais, literárias, artísticas, científicas, religiosas e também filosóficas. A contraposição ao pensamento medieval estimulou a recuperação da cultura greco-latina, agora sem a intermediação da religião, o que denotava a laicização do pensamento: se antes o foco da reflexão era a teologia, na modernidade prevalece a visão antropocêntrica. O século XVII representa, portanto, a culminação de um processo que modificou a imagem do próprio ser humano e do mundo que o cerca.

Observamos que a característica principal da modernidade é a confiança na razão, as superstições e o pensamento medieval passam a ser desconstruídos e substituídos pela crença na ciência. Essa nova mentalidade implica mudanças radicais nas teorias que explicam a

deficiência intelectual.

A natureza humana, antes definida por uma suposta alma imortal, ganhou uma explicação segundo preceitos de uma ciência moderna – e das relações que então se estabeleceram entre processos orgânicos (cérebro e lesões anatômicas foram importantes para o caso da deficiência intelectual), comportamentos e sintomatologias clínicas. (PAN, 2013, p. 37).

O excerto nos esclarece que a deficiência intelectual passa a ser um problema de doença física a ser tratado pela ciência, principalmente no campo da biologia; dessa forma, ela deixa de ser demoníaca ou ignorada para ser estudada e tratada em uma perspectiva médica.

A deficiência intelectual adquiriu um novo sentido a partir da ciência moderna: o de “moléstia física”, cuja semiologia nasce de um critério médico de classificação, pelo qual várias anomalias são agrupadas em um só quadro, diferenciadas apenas em níveis, de acordo com os sintomas comportamentais. Ela passou a representar um conjunto de sintomas presentes em grupos bastante heterogêneos de anomalias, provenientes de etiologias orgânicas diversas e sempre relacionadas a déficits irreversíveis orgânicos da atividade mental superior. (PAN, 2013, p. 38-39).

Para Pan (2013), a compreensão de deficiência como moléstia física teve início em Londres no século XVII, com a publicação de Thomas Willis, que propôs entender a idiotia e outras deficiências como produto de estruturas ou eventos neurais; por isso, ele propôs partir de descrições e conceitos fisiológicos e relacioná-los a lesões no sistema nervoso central.

Outros nomes importantes na história da teoria da deficiência intelectual, como Philippe Pinel (1745-1826), médico francês, pioneiro na definição da loucura como doença e na descrição da idiotia, e Jean-Étienne Esquirol (1722-1840), que distinguiu a idiotia da loucura, deixaram uma contribuição decisiva para que o conceito de idiotia passasse a ser buscado nos tratados de patologia cerebral [...]. As perturbações sensório-motoras dos idiotas foram associadas à fraqueza da inteligência e ao fracasso no desenvolvimento dos órgãos, configurando-se seu caráter orgânico, condição que impediria o desenvolvimento e a expressão da inteligência, caracterizando-se um estado de irrecuperabilidade. (PAN, 2013, p. 39).

As pessoas com deficiência intelectual passam a ter um olhar atento da biologia, porém com caráter de irrecuperabilidade, por isso começam a ser classificados em três categorias: cretinos, idiotas e imbecis. A pessoa se encaixava em uma das categorias conforme o grau de comprometimento de sua atividade mental superior, tornando praxe encaminhá-los a asilos e hospícios devido a crença na irrecuperabilidade. “Caminhou-se, desse modo, da danação divina à condenação médica, sendo as diferentes patologias incorporadas por um quadro geral de deficiência mental essencial, todas consideradas gradações de um quadro de degenerescência familiar e de transmissão genética” (PAN, 2013, p. 40).

Assim, a natureza humana na perspectiva biológica do século XIX condenava as pessoas com deficiência intelectual ao reducionismo e ao determinismo biológico.

Invocada a herança genética como expressão de inevitabilidade, não há o que discutir. Entre as consequências disso, podemos ressaltar a redução da análise dos fenômenos sociais a uma somatória de comportamentos individuais, estes tratados como coisas, reificados como propriedades localizadas no cérebro de indivíduos particulares e passíveis de mensuração a partir da utilização de uma determinada escala. Estabeleceram-se assim, normas gerais para as

propriedades, sendo qualquer desvio à norma interpretado como anomalia, que poderia refletir problemas médicos, dos quais o indivíduo deveria ser tratado. (PAN, 2013, p. 40).

Nessa perspectiva, tanto para Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013) quanto para Pan (2013), o determinismo biológico e a utilização de escala para mensurar a capacidade de desempenho do indivíduo desconsidera os problemas de natureza social, de desigualdade e as questões culturais. Esse indivíduo é visto como improdutivo do ponto de vista econômico em um momento que a organização socioeconômica se encaminha para o capitalismo comercial pelo qual se valoriza o mérito individual. Nessa lógica, os que conseguissem se enquadrar no processo de trabalho instituído, eram considerados homens normais. Cada um era visto como responsável pelo seu desenvolvimento, por suas conquistas e seu sucesso. É possível inferirmos, assim, que o indivíduo com deficiência intelectual não se encaixava nessa realidade.

A ideologia liberal pressupunha indivíduos livres, que, voluntariamente, escolheriam seu caminho e o seguiriam para alcançar determinada posição social. Cada homem ‘normal’ deveria desenvolver ao máximo suas capacidades para alcançar uma melhor posição na sociedade e, com o seu sucesso, contribuir para o desenvolvimento desta. Aquele que não o fizesse – por falta de capacidade, vontade ou ‘potencialidade individual’ – estaria fora do mundo produtivo. (PAN, 2013, p. 42).

Em outras palavras, o insucesso profissional é responsabilidade individual de cada um, deixando evidente a diferença entre os homens normais idealizados e os vistos como anormais.

No final do século XVIII e início do XIX, passa-se a acreditar na educabilidade do indivíduo com deficiência intelectual, crença influenciada pela concepção naturalista de John Locke, para o qual a mente humana é uma página em branco e o homem sofre influências do ambiente. Nesse contexto, Pan (2013) diz que a deficiência intelectual passa a ser considerada um estágio de carência; assim sendo, seria possível educar a pessoa com deficiência intelectual, sendo a influência do ambiente decisiva para tanto (PAN, 2013). A autora diz que isso remete a duas perspectivas, uma ambientalista e outra organicista. A perspectiva ambientalista se contrapõe ao determinismo organicista de irreversibilidade e imutabilidade da pessoa com deficiência intelectual. Foi partindo dessa crença que as primeiras escolas americanas para alunos com deficiência intelectual foram organizadas.

No início do século XX, compartilhando a crença na educabilidade, a psicologia ganhou destaque nesse cenário com Alfred Binet (1857-1911), que possibilitou a construção de um conceito psicológico da deficiência mental. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras tentativas de compreender a deficiência mental sob a luz da psicometria, bem como a classificação do Q.I. em níveis correspondentes de educabilidade: leve (educável), moderada (treinável), severa e profunda, com ênfase na mensuração da inteligência humana, dando grande expressão ao diagnóstico psicológico e rompendo com a determinação casual entre lesão orgânica e deficiência mental. Alfred Binet

e Theodore Simon (1873-1961) desenvolveram as primeiras escalas para medir inteligência, originando-se a associação entre idade mental e idade cronológica, a qual resultou no conceito de Q.I. (PAN, 2013, p. 46-47).

Em outras palavras, devido à crença na concepção determinista de desenvolvimento, ou seja, a deficiência vista de forma orgânica e inata, acredita-se ser possível mensurar numericamente a inteligência humana e, conseqüentemente, criam-se parâmetros que definem espaços, tarefas e lugar social do indivíduo com base no resultado desses testes. “Com Binet, a teoria da deficiência mental passou da medicina para a psicologia, o que significou, na história das nossas práticas, a passagem dos asilos e hospícios à escola, especial ou comum” (PAN, 2013, p. 47).

Nesse contexto, os progressos impostos por diferentes ciências – em especial a psicologia – permitiram substituir rótulos qualitativos – idiota, imbecil, débil – por critérios quantitativos de educabilidade e adaptabilidade (Q.I. 0 a 20 – deficiência mental severa ou profunda; Q.I. 20 a 50 – deficiência moderada ou treinável; Q. I. 50 a 75 – deficiência mental leve ou educável). Tais critérios foram, por sua vez, substituídos mais tarde por critérios psicopedagógicos, baseados no desempenho do sujeito observado em diversas situações. A psicanálise também trouxe suas contribuições ao possibilitar qualificar a deficiência no campo das diversidades humanas, influenciando nas relações familiares e sociais. (PAN, 2013, p. 47-48).

Os referidos testes quantitativos e classificatórios, fundamentados na perspectiva orgânica e psicológica, se enraizaram de tal forma no meio educacional que se tornaram instrumento clínico e legal que atualmente decide as práticas educacionais e que lugar na educação que este educando deve ocupar.

Acreditamos ser valioso ressaltar, apoiadas em Gould (1999, p. 155), que “[...] Binet não só se negou a qualificar o Q.I. como inteligência inata; recusou-se também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização dos alunos segundo o seu valor intelectual”. Binet, em 1904, foi comissionado pelo Ministério da Educação Pública para desenvolver técnicas que fossem capazes de detectar as crianças que necessitavam de uma intervenção pedagógica diferenciada por causa das dificuldades de aprendizagem.

Binet optou por procedimentos práticos relacionados à vida cotidiana, elaborou tarefas simples que exigiam procedimentos racionais básicos, como: compreensão, invenção e crítica para serem resolvidos e aplicados individualmente por examinadores, que ministravam às crianças várias atividades segundo o grau de dificuldade. Binet acreditava que testes numerosos e variados relativos a diferentes habilidades ofereciam a possibilidade de abstração numérica da potencialidade global de cada criança. Binet chegou a afirmar: “Quase poderíamos dizer que pouco importa quais são os testes, contanto que sejam numerosos” (GOULD, 1999, p. 152). Binet estipulou uma idade mínima para cada criança com inteligência normal realizar cada

tarefa com sucesso. Quando a criança se deparava com uma tarefa que não conseguia realizar, determinava-se sua idade mental. “[...] seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica” (GOULD, 1999, p. 152). Seriam encaminhadas para programas especiais de educação as crianças que apresentassem idades mentais bem inferiores à idade cronológica (GOULD, 1999).

Segundo Gould (1999), Binet afirma que o único objetivo de seus testes é verificar se a criança é normal ou atrasada, é analisado seu estado atual, não se levando em consideração suas vivências, sua história, o contexto sociocultural do qual faz parte. Binet “[...] estava seguro: qualquer que fosse a causa do mau desempenho escolar, o propósito da escala era identificar a criança com problema e ajudá-la a melhorar: nunca atribuir-lhe um rótulo e impor-lhe limites” (GOULD, 1999, p. 155). Para Gould (1999), uma das maiores demonstrações de uso indevido da ciência do nosso século é não se ter respeitado os princípios de Binet, e seus testes passarem a ser usados para rotular pessoas permanentemente.

Atualmente, a Instrução N° 15/2018 da Secretaria de Estado da Educação e da Superintendência da Educação - SEED/SUED (PARANÁ, 2018) traz como critério para a pessoa com deficiência intelectual ser matriculado no Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴⁵ na SRM⁴⁶. Segundo o documento, a “[...] avaliação pedagógica e psicológica indica a

deficiência, acompanhada ou não de laudo médico, contemplando aspectos relativos às áreas do desenvolvimento (motora/psicomotora, cognitiva, afetivo-emocional) considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais” (PARANÁ, 2018, p. 4).

É perceptível que, ao se falar de deficiência intelectual, trata-se de algo relativamente novo, em que há uma história de lutas para que essas pessoas possam ver vistas como sujeitos de direitos, que são comuns a todos. Para compreendermos melhor essa questão, damos continuidade abordando as políticas de direitos da pessoa com deficiência intelectual.

3.2 POLÍTICAS DE DIREITOS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

⁴⁵ É um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O AEE deve estar contemplado no Projeto Político-Pedagógico de cada escola e pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, no turno ou contraturno da escolarização. (PARANÁ, 2018).

⁴⁶ É um atendimento educacional especializado (AEE), de natureza pedagógica, que complementa a escolarização de estudantes que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais, matriculados na rede pública de ensino. O trabalho pedagógico da SRM deve ser articulado com a proposta pedagógica da escola e realizado por meio de cronograma, em grupo e/ou individual, conforme as especificidades e necessidades de aprendizagem do estudante, no período contrário da matrícula no ensino comum (PARANÁ, 2018).

Vimos que o conceito de deficiência intelectual percorre um longo caminho e ainda se encontra em processo de construção. Desde a antiguidade, quando a pessoa com deficiência intelectual era isolada do convívio social, sofria castigo, era considerada doente irreversível; até a modernidade, quando passou a receber intervenções médicas, educacionais, havendo sistemas de classificação para avaliação diagnóstica que visa a classificá-la para integrar e incluir, seja no meio educacional, profissional ou social. Para Pan (2013, p. 58),

[...] os sistemas de classificação para avaliação diagnóstica que visam à identificação da deficiência sofreram mudanças importantes, a fim de acompanhar as transformações sociais e políticas nessa área. Seu papel classificatório dos níveis de inteligência foi ampliado, adotando-se critérios ligados aos apoios que se fazem necessários em cada caso, com vistas a garantir ao máximo a oferta de oportunidades a todas as pessoas, sem limitá-las a níveis e prognósticos de educabilidade.

É com base no sistema classificatório que percebemos mudanças essenciais para o indivíduo com deficiência intelectual no que se refere à garantia de oportunidades, sejam elas no campo educacional, social, profissional, seja nas questões da garantia de direitos.

A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (AAIDD), desde 1876, tem sido uma referência na promoção de políticas, pesquisas e direitos humanos universais para pessoas com deficiência intelectual e de desenvolvimento. Desde sua criação, a AAIDD produziu diretrizes para nomear, definir e diagnosticar a condição conhecida hoje como deficiência intelectual.

Segundo a AAIDD (2020), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos. O funcionamento intelectual, chamado de inteligência, refere-se à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, solução de problemas e assim por diante. Uma maneira de medir o funcionamento intelectual é um teste de QI – um teste quantitativo, cuja pontuação entre 70 e 75 indica limitação no funcionamento intelectual. Testes podem determinar limitações no comportamento adaptativo, que é o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e executadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas (Quadro 3).

Quadro 3 – Habilidades comprometidas pela deficiência intelectual

Habilidades conceituais	Linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e auto direção.
Habilidades sociais/ Habilidades interpessoais	Responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade, resolução de problemas sociais e capacidade de seguir regras, obedecer às leis e evitar ser vitimado.
Habilidades práticas	Atividades da vida diária (cuidados pessoais).
Habilidades ocupacionais	Saúde, viagens, transporte, horários, rotinas, segurança, uso de dinheiro, de telefone.

Fonte: A autora com base em AAIDD (2020).

É com base nessas avaliações que são determinados os suportes individualizados de que a pessoa possa precisar, e os mesmos testes determinam seus direitos (AAIDD, 2020, n.p.), ou seja, é por meio delas que os sujeitos são categorizados. Nesses termos, categorizar é

[...] um procedimento adotado para demarcar tipos e graus de dificuldade de natureza intelectual, bem como para diagnosticar e caracterizar a deficiência intelectual e seu atendimento. São utilizados, dentre eles, a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, da Organização Mundial da Saúde – OMS (CLASSIFICAÇÃO..., 1993) que oferece especificações de gravidade para a deficiência intelectual, nas categorias leve, moderada, grave e profunda, de forma breve e pouco profunda.

Outra referência internacional é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, da *American Psychiatric Association* (APA, 2014). Nesse sistema, a deficiência intelectual é também concebida como condição clínica. Inclui-se entre os transtornos do neuro desenvolvimento, assim definidos, os: “[...] déficits no desenvolvimento, que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”. (CARVALHO, 2016, p. 4).

Observamos que a deficiência intelectual tem sido compreendida como inatista, biológica, passível de ser mensurada e comparada com padrões de normalidade criados histórica e culturalmente. Como já mencionamos, não é possível descartar as questões biológicas. Na mesma proporção, não se pode deixar de considerar as questões socioculturais quando nos referimos à deficiência intelectual. Essa mensuração é determinante para a vida da pessoa com deficiência intelectual, pois é ela que indicará que lugar ela deve ocupar na sociedade. Por isso, consideramos que:

Basear a gravidade apenas com o quociente de inteligência (QI) (p. ex., leve de 52 a 70 ou 75; moderado de 36 a 51; grave de 20 a 35 e profundo < 20) é considerado inadequado. A classificação deve também levar em conta o nível de suporte necessário para todas as atividades, variando de intermitente para elevado. (SULKES, 2018, n.p.).

Sulkes (2018) leva-nos a refletir que, além do teste de quociente de inteligência determinar a capacidade intelectual das pessoas, determina também se ela tem direito a apoio e a que tipo de apoio será esse; desse modo, um número massifica um grupo e equipara grupos de pessoas. Os apoios estão classificados de acordo com a intensidade mostrada no Quadro 4.

Quadro 4 – Níveis de apoio à pessoa com deficiência intelectual

Intermitente	Quando necessário, transitório.
Limitado	Intensivo, caracterizado por duração, por um tempo determinado.
Extenso	Caracterizado pela regularidade, sem limitação de tempo.
Generalizado	Caracterizado pela constância e elevada intensidade.

Fonte: A autora com base em Brasil (2005a).

Assim como os números dos testes de QI, os apoios têm base biológica; assim, são deterministas, criaram rótulos e limitam a capacidade da pessoa com deficiência intelectual

As críticas apontam, dentre outros, os efeitos estigmatizantes das classificações; o caráter reducionista das categorizações; a patologização da deficiência; o risco de perpetuação dos rótulos; a geração de mitos e preconceções sobre deficiência; a ênfase nos critérios comportamentais e psicométricos sem detrimento da subjetividade, além de outros sólidos argumentos. (CARVALHO, 2016, p. 5).

A deficiência intelectual vista unicamente na perspectiva biológica tira do sujeito a sua humanidade. Assim, retira-se a essência subjetiva, humana de ser social, histórico, político e cultural.

Podemos considerar a Declaração de Sunderberg, resultado da Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, realizada em 7 de novembro de 1981, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na cidade de Torremolinos, Málaga, Espanha, como um dos documentos mais significativos da área da Educação Especial, pois seu artigo primeiro assegura os direitos às pessoas com deficiência: acesso pleno à educação, formação, cultura e informação. Por isso, 1981 foi eleito, pela Organização das Nações Unidas (ONU), o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em função do estímulo ao cumprimento dos direitos dessas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho (MORI; CERZUELA, 2014).

Outras declarações e conferências trouxeram avanços para o campo dos direitos das pessoas com deficiência. Entre elas, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990; a Declaração de Salamanca, na Espanha, 1994; a Declaração Internacional Sobre Inclusão, em Montreal, 2001; e a Convenção de Guatemala, também em 2001. A Conferência de Jomtien, da qual o Brasil fez parte, reafirma o direito de todas as pessoas à educação, já afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, com menção específica em seus objetivos e metas dos portadores de deficiência como categoria prioritária, em que se deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem desse grupo, dispensando recursos financeiros como forma de garantir oportunidades e condições de aprendizagem acessíveis (BRASIL 1990).

A Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais – demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (BRASIL, 1994, n.p.). Essa Declaração, especificamente voltada às necessidades especiais educativas, apresenta um acolhimento da com deficiência intelectual e dos demais na escola regular, de maneira que tal

instituição deve se adaptar às necessidades do aluno e não o contrário, como aconteceu no período conhecido por integração. Conforme o referido documento, as necessidades individuais desse aluno devem ser levadas em consideração e atendidas, além de o aluno ser visto como sujeito social, cultural e histórico.

Não podemos deixar de mencionar o paradoxo dos testes quantitativos. Observamos também que, na Declaração mencionada, há referências à capacitação dos professores que receberão esses alunos em suas turmas. Apesar de serem avanços muito significativos, ainda deixam a desejar, já que, em 1994, foi publicada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p. 3).

É importante mencionarmos a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, que aconteceu no mês de junho de 2001, em Quebec, no Canadá, quando se fala de uma sociedade inclusiva e não apenas de uma escola inclusiva, que tem por objetivo garantir e desenvolver políticas e práticas inclusivas em todos os ambientes, além de produtos e serviços como também identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis, sendo responsabilidade de toda a sociedade o planejamento e o desenho inclusivo (BRASIL, 2001b). O avanço deve ser reconhecido, mas não podemos deixar de mencionar que muito há de ser conquistado. Presenciamos que os meios de comunicação reportam as dificuldades e os impedimentos de acesso a ambientes, produtos e serviços de quem faz parte do grupo de inclusão.

Observamos, ainda, uma idealização padronizada e homogênea de aluno normal que participa e aprende, em que o aluno diferente só é aceito se conseguir se encaixar nos padrões dos normais; assim, ou ele se molda ou ele está fora. Essa perspectiva é revogada no ano de 1996, quando entrou em vigor a Lei N°9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, em seu capítulo V, artigo 59, trata do atendimento do aluno especial, definindo-o como preferencialmente na rede regular de ensino, sendo necessário atendimento especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específica, dentre outros requisitos para atender às necessidades dos referidos alunos (BRASIL, 1996). A LDBEN é um marco na educação brasileira, no que se refere à Educação Especial, porque assegura as adaptações curriculares, métodos, técnicas, recursos e organização necessários para que o aluno especial tenha acesso e permanência no ensino regular.

Ainda em 2001, no mês de outubro, na Guatemala, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, “[...] LEVANDO EM CONTA que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, pelo qual é necessário propiciar o desenvolvimento de ações e medidas que permitam melhorar substancialmente a situação das pessoas portadoras de deficiência no hemisfério” (BRASIL, 2001a, p. 2, grifo do autor). Essa convenção prevê a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência; reafirma que também devem ser-lhes assegurados os direitos fundamentais garantidos a qualquer outra pessoa, inclusive o direito de “[...] não ser submetidas a discriminação com base na deficiência” (BRASIL 2001a, p. 2). A necessidade de tornar lei a discriminação contra a pessoa com deficiência demonstra que vivemos em uma sociedade despreparada para conviver com a diferença e culturalmente discriminatória e preconceituosa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Além disso, a Convenção de Guatemala, segundo o PNEEPEI, ainda prevê

[...] 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, 2008, p. 5).

Na realidade, a escola tem conhecimento do que lhe cabe quanto à política de inclusão, porém a instituição se depara com obstáculos como, por exemplo, os suportes necessários à implementação da inclusão. Ainda temos uma ideia de normalidade, no ambiente escolar, os alunos da inclusão continuam sendo referenciados como diferentes dos demais.

Na concepção de Paulon, Freitas e Pinho (2005, p. 25), “[...] a associação mais imediata e comum no ambiente escolar, quando se trata de questionar posições acerca da política de educação inclusiva, é de mais um encargo que o sistema educacional impõe aos professores”. Dessa forma, mesmo aqueles profissionais que são a favor da inclusão, que reconhecem sua importância, demonstram medo, preocupação e não se sentem preparados para ter um aluno de inclusão na classe de ensino regular. Em consequência, temos dizeres conhecidos no meio educacional como: “inclusão forçada”, “a inclusão é só fachada”, “a inclusão é exclusão”, que se manifestam nos conselhos de classe. Chegado o momento de discussão a respeito do processo de aluno incluso, alguns professores mencionam: “esse aí tem que aprovar, é aluno de inclusão”. O ato de ensino é complexo e o professor é responsabilizado por quase tudo no processo educacional, tendo de assumir turmas lotadas, entre outras dificuldades que enfrenta no dia a

dia. Todavia, é preciso reconhecer que aquele aluno da inclusão tem suas potencialidades. Além disso:

Outro aspecto a ser considerado, especialmente nas escolas públicas, é a situação de miséria econômica e carência social de algumas famílias. Para estas, a escola é um dos poucos lugares de cuidado e acompanhamento de suas crianças, quando não de sobrevivência direta, pela possibilidade de alimentação e cuidados primários e, indiretamente pela viabilidade do afastamento dos adultos para o trabalho. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 28).

Essa realidade afasta a essência da escola de possibilitar o acesso e a apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade. A família e, muitas vezes, a própria organização estrutural das políticas educacionais passam a atribuir à escola e ao professor um papel que não lhes cabe, transferindo suas responsabilidades para o ambiente escolar. Nesse sentido:

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O ‘desespero dos professores’ figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com os ‘padrões de ensino e aprendizagem’ da escola. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 28).

Reconhecemos que a formação inicial e continuada dos professores pode e deve ser melhorada, isso contribuirá para o seu trabalho na sala de ensino regular inclusiva e, conseqüentemente, com a aprendizagem do aluno. Contudo, não podemos deixar de mencionar as condições dessa sala de aula. Exemplificamos a classe que faz parte desta pesquisa, onde há 38 alunos em uma turma do horário vespertino. A maioria deles apresenta defasagem idade/série e problemas de comportamento. Nesse contexto, é necessário refletirmos sobre as condições do professor em realizar seu trabalho e dos referidos alunos aprender. É necessário pensarmos se a inclusão educacional no Brasil é um desafio superado.

As declarações, as convenções, as leis e as políticas públicas apresentam avanços importantes, principalmente no que se refere ao acesso à escolarização. Entretanto, o caráter que ainda prevalece é biológico, de aluno normal, portanto determinista; além disso, não deixa de ser preconceituoso. A análise dessas questões propõe-nos o desafio de pensar a educação dos alunos com deficiência intelectual sob outra perspectiva teórica. Assim, a escolha foi fazer um estudo dessa temática a partir da psicologia histórico-cultural que veremos a seguir.

3.3 O PAPEL DA ESCOLA

Ao nascer, não é dada ao homem a natureza humana. Essa natureza é construída, produzida coletiva e historicamente ao longo da vida. Sentir, pensar, agir, avaliar são aprendidos nas relações sociais em que o indivíduo está inserido. Nesse contexto, o ato educativo intencional é um colaborador indispensável desse processo.

De que ato educativo estamos falando? Como nos diz Saviani (2015, p. 35), no mundo contemporâneo, a escola é a forma dominante de educação; assim sendo, “[...] podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina [...], podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”. Para Saviani (2005), a matériaprima da escola não é qualquer saber, mas o saber objetivo produzido historicamente, que, lentamente, se institucionalizou a partir do momento histórico que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais. Assim, “[...] estabelece-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza” (SAVIANI, 2005, p. 7). Dessa forma, o conhecimento deixa de ser espontâneo para se tornar metódico, sistemático, elaborado e científico como uma especificidade da educação.

A educação é um fenômeno tipicamente humano, entendida como trabalho não material, caracterizada pela produção do saber, “[...] seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2005, p. 12). O autor também pontua que a natureza da educação consiste na produção não material em que o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. Para melhor compreensão, ele explica que a educação não se reduz ao ensino; no entanto, ensino é educação, pois a aula não existe sem a presença do professor e do aluno. Segundo Saviani (2005, p. 12), “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”. O autor chama atenção para o que é clássico, ou seja, o que é fundamental, essencial para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico quanto às formas adequadas de desenvolvimento do trabalho do professor. Ele cita, ainda, os meios pelos quais cada indivíduo corporifica a humanidade produzida historicamente por meio dos conteúdos, espaço, tempo e procedimentos. A educação não se limita a ensinar, mas, sim, em socializar o saber sistematizado. Desse modo, a escola existe para proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento científico e não a formação de opiniões, palpites e achismos. Cabe a essa instituição transformar o saber sistematizado em saber escolar.

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Saviani (2002) explica que, para que o saber escolar aconteça, é necessário que o ensino seja dosado, organizado e, também, sistematizado. Só assim o aluno sairá do senso comum, de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desregrada, mecânica, passiva e simplista para alcançar a consciência filosófica, que é uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. O autor pontua que é por meio de uma educação sistematizada que o aluno poderá sair do senso comum e alcançar o conhecimento científico. Ele explica:

Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2002, p. 11).

É possível concluir que a educação, o verdadeiro saber escolar, transforma o homem em omnilateral, ou seja, aquele que é capaz de compreender a realidade de seu tempo e agir conscientemente sobre ela, sendo capaz de modificar o quadro de desigualdades e injustiças da sociedade capitalista.

É fundamental compreendermos como o aluno com deficiência intelectual se desenvolve no processo escolar. “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, em fazer todos os esforços para desenvolver o que lhe falta” (VYGOTSKY, 2010, p. 113). Em outras palavras, o autor esclarece que a escola deve ter por objetivo proporcionar ao aluno meios para desenvolver o que ainda não foi desenvolvido. Venguer (1976) revela que o desenvolvimento acontece quando o ensino é dirigido, quando há objetivos claros e definidos, ou seja, o ensino não pode ser espontaneísta; “[...] o ensino só pode ter êxito quando se adapta ao nível de desenvolvimento psíquico que a criança já tem”⁴⁷ (VENGUER, 1976, p. 63, tradução nossa). O autor chama atenção para que o ensino não limite ao que a criança já sabe, mas também não se deve ensinar aquilo que ela ainda não é capaz de aprender. Só é possível saber como conduzir o ensino quando se leva em consideração o grau de desenvolvimento do aluno.

Para Vygotski (1997b), o processo educativo das crianças com deficiência deve voltar-se para a deficiência, pois a própria deficiência oferece as possibilidades para ser superada por meio da compensação que deve ser força impulsionadora do processo educativo. Dessa maneira, o foco são as potencialidades da criança, o que ela é capaz de alcançar. “O educador

⁴⁷ “[...] la enseñanza sólo puede tener éxito cuando se adapta al nivel de desarrollo psíquico que ha adquirido le niño.” (VENGUER, 1976, p. 63).

deve saber onde está a peculiaridade da pedagogia especial, a que fatos correspondem, no desenvolvimento da criança, que peculiaridades exigem” (VYGOTSKI, 1997b, p. 50).

Entendemos que a escola deve propiciar ao aluno com deficiência intelectual sua humanização, sua formação omnilateral como qualquer outro aluno. Para isso, acreditamos que esse processo depende do desenvolvimento da linguagem oral e escrita que, na perspectiva de Vigotski, é por meio da linguagem que o aluno é capaz de atribuir significado às coisas e se apropria dos conceitos, tornando-se capaz de compreender e agir no mundo que o cerca e na realidade a qual está inserido. Partilhamos da crença de que a escola tem papel fundamental nesse processo.

Assim sendo, apresentamos, na próxima seção, as análises dos dados coletados na pesquisa de campo realizada *in loco*, em sala de aula onde foi possível observarmos e, agora, analisarmos como acontece a apropriação dos conteúdos escolares pelo aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular por meio da linguagem.

4 PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados coletados em uma pesquisa de campo realizada em uma escola estadual regular de Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma turma de oitavo ano no período vespertino, nos meses de setembro e outubro de 2019. As disciplinas observadas foram: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, História e Geografia. O intuito foi analisar como a linguagem oral e escrita que o professor utiliza durante as aulas contribui com a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Esses alunos estão matriculados e frequentam a sala de aula do ensino regular com alunos inclusos, os quais fazem parte da Política Nacional de Inclusão Educacional. Quando falamos de inclusão educacional, referimo-nos a uma tendência mundial que pressupõe que toda criança tem direito à educação de qualidade e que, para tanto, os sistemas educacionais precisam se adequar para corresponder às necessidades de cada aluno. Atendendo à Declaração de Jomtien (1990), esse movimento vem crescendo. Ferreira (2005, p. 42) entende que todas as crianças são especiais e que todas têm “[...] direito de acesso à educação e de conviver com as crianças de seu bairro, seus irmãos, seus pais, ou familiares e todas merecem nossa atenção, cuidado e aperfeiçoamento”; em outras palavras, a escola é para todos. O princípio da inclusão

requer instituições escolares que acolhem as diferenças e se adequem às necessidades individuais para a promoção da aprendizagem para todos. “Escolas inclusivas são escolas que devem levar em conta TODAS as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais familiares, etc. [...]” (FERREIRA, 2005, p. 43, grifo da autora). A autora ainda pontua que o termo inclusão tem sido usado como “[...] sinônimo de integração de alunos com deficiência no ensino regular, denotando desta forma a perpetuação da vinculação deste conceito com a educação especial” (FERREIRA, 2005, p. 43). Para ela, existe um consenso entre os estudiosos de que a inclusão não deve se referir apenas às crianças com deficiência, mas, sim, a todas as crianças, jovens e adultos que sofrem algum tipo de exclusão educacional. “De forma mais simples, podemos dizer que incluir significa fazer parte da comunidade da escola, ser reconhecido como um membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades que os outros tem e ser tratado como um igual, um par” (FERREIRA, 2005, p. 44).

Nesse aspecto, a inclusão deve oportunizar aprendizagem por meio de estratégias diversificadas e deve capacitar os professores de forma contínua, indo além de cursos de capacitação, aperfeiçoamento. É necessário oferecer uma formação que inclua reflexão sobre a prática pedagógica atrelada ao conhecimento científico que aborda estratégias de ensino diversificadas de maneira que as aulas se tornem interessantes e que o aluno possa participar. Ferreira (2005) explica que o uso de estratégias de ensino participativas e inovadoras torna o currículo acessível a todos, fazendo com que os alunos aprendam de maneira autônoma e colaborativa. A autora afirma que “[...] não podemos pensar em inclusão sem atingirmos o âmago dos processos exclusionários” (FERREIRA, 2005, p. 46); desse modo, a inclusão só pode ser concretizada a partir do momento que compreendemos a exclusão.

Para observarmos o processo de inclusão na escola, o projeto desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar como a linguagem oral e escrita está sendo usada pelos professores no processo de ensino do aluno com deficiência intelectual em sala de aula, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unespar, que emitiu Parecer favorável sob o número 3.692.135. A linguagem, na qualidade de signo, usado pelo professor, torna-se a principal mediação da aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual. Alunos com outras deficiências podem se valer de outros apoios durante as aulas, como, por exemplo, o cego pode usar a reglete, o soroban; o aluno com baixa visão pode usar lupa, material adaptado; para a pessoa com deficiência física, há opções de materiais adaptados que se adequam às suas necessidades; o surdo pode ter o intérprete; já o aluno com deficiência intelectual tem o “outro”. Esse “outro”, na sala de aula, para o aluno com deficiência intelectual, é o professor, que o tempo todo utiliza a linguagem oral e escrita para transmitir os conteúdos.

Bernardes (2017) esclarece que a educação escolar atinge seus objetivos por meio das mediações simbólicas, em que a atividade principal do professor é ensinar e a atividade do aluno é aprender, as quais estão integradas, pois a atividade do professor e do aluno dá-se por meio das atividades pedagógicas. A autora pontua que a atividade deve ser organizada para que a aprendizagem se efetive. Assim, analisaremos se a atividade pedagógica da linguagem oral e escrita, desenvolvida em sala de aula, promoveu aprendizagem, fez sentido para o aluno, atribuiu significado social, permitindo que ele aprendesse. Anjos e Duarte (2017) argumentam que os conteúdos escolares transmitidos ao adolescente são diferentes dos da criança, são complexos, requerem abstração de conceitos, assimilação de formas complexas de orações, utilização de gerúndios, conjunções; desse modo, o objetivo, nesse momento, é a formação de conceitos científicos. Para os autores: “Todo esse processo é mediado pela linguagem” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 213). Não temos intenção de avaliar o trabalho realizado pelo professor, mas a linguagem usada como mediação no trabalho do professor.

Passaremos, agora, aos aspectos estruturais da escola observada. A escola está localizada em um município do noroeste do Paraná, em um bairro carente que apresenta problemas de moradia, violência, prostituição e drogas. A maioria dos moradores prestam serviço no campo, nas indústrias locais e serviços domésticos.

De fevereiro a julho de 2019, fui professora da SRM dessa escola, no período matutino. Assim, meus alunos frequentavam as aulas regulares no período vespertino. Os alunos da turma que observei frequentavam, então, minha sala de recursos; por isso, ao longo do trabalho desenvolvido enquanto professora da SRM com eles, pude identificar as compensações que eles apresentavam.

Uma vez por semana, de forma espontânea e em dias alternados, eu ia à escola para conversar pessoalmente com os professores da turma e procurar incentivá-los a explorarem os pontos de compensação em favor do aprendizado desses alunos. Quando iniciei a pesquisa de campo, o que me levou a escolher essa turma foi o número de alunos(as) com diagnóstico de deficiência intelectual. São 28 alunos matriculados com idades entre 13 e 17 anos, todos com matrícula ativa. No entanto, a maioria apresenta defasagem idade série, três apresentam diagnóstico de deficiência intelectual, estão matriculados e frequentando a SRM em contra turno. Um deles, aqui chamado de Mateus, apresenta o menor valor de QI de todos os diagnósticos da escola. Roberta, que quis ser chamada assim na pesquisa, está com 17 anos completos, é a mais velha da turma e sofre muito *bullying*, situações relatadas pela aluna e presenciada por mim. A outra aluna, que chamaremos de Rebeca, é bastante retraída, fala pouco, não aceita contato, não pede e não aceita ajuda dos professores e nem dos colegas, repete esse comportamento na SRM – ela deixa bem claro, para mim, que frequenta porque é obrigada

pela mãe. Outros três alunos são avaliados no contexto escolar; assim sendo, não passaram por avaliação formal, com emprego de testes de QI e, por isso, não têm direito de frequentar a SRM de acordo com a instrução N° 15/2018 SEED/SUED (PARANÁ, 2018). Os(as) responsáveis por outros três alunos(as) assinaram o termo de desistência da matrícula da SRM conscientes de que o(a) filho(a) deveria frequentá-la; no entanto, a alegação para a assinatura desse termo de desistência é que o(a) filho(a) tem vergonha de frequentar a sala porque sofre *bullying*.

A turma apresenta problemas de comportamento; os alunos não cumprem as regras da sala de aula, falam todos ao mesmo tempo em alto tom, gritam e xingam palavrões, insistem em usar celular e fone de ouvido, agridem-se com tapas, comportamento compreensível ao considerarmos o meio sociocultural de agressividade no qual eles estão inseridos. Relembrando Vygotski e Luria (2007), o homem vive em relação aos seus pares e, nessa convivência, “ele se educa”. Não podemos deixar de mencionar que nesse espaço de sala de aula temos alunos e professores com vivências diferenciadas. Segundo Ferreira (2005), na sociedade capitalista, os valores são direcionados aos interesses do capital e não ao desenvolvimento humano; por isso, “[...] o que se verifica com bastante frequência no contexto escolar é que tanto o professor quanto o estudante não realizam ações (conscientes ou não) que visam ao movimento de humanização possibilitado pela apropriação do conhecimento elaborado historicamente” (FERREIRA, 2005, p. 117). Assim, no mesmo espaço, encontramos pessoas com objetivos não correspondentes, o que, em muitos momentos, cria uma tensão entre o professor que quer ensinar e o aluno que não está preparado para aprender aquele conteúdo, naquele momento e daquela forma. Vygotski (1997b) menciona a falta de interesse da escola burguesa em relação àqueles que não servirão aos seus interesses.

No final da análise de cada aula, trago, resumidamente, um relato de cada professor, de como eles se sentem trabalhando com alunos de inclusão. Por meio desses relatos, podemos compreender as dificuldades, as angústias e buscar por realizar o trabalho da melhor forma possível. Não faremos análise dos relatos desses professores, somente das aulas observadas. Foram realizadas quatro observações de cada disciplina e relatamos uma delas.

É preciso esclarecermos que a maioria dos professores da turma são contratados temporariamente; desse modo, neste ano, eles estão nessa escola, mas, no próximo ano, provavelmente estarão em outra escola. Isso implica a descontinuidade do trabalho do professor e, conseqüentemente, compromete o aprendizado do aluno, principalmente dos alunos com deficiência intelectual, já que é necessário um tempo para o que professor conheça as potencialidades desse aluno e os pontos que precisam de mais atenção e auxílio. O professor estabeleceu vínculo, criou estratégias e adaptações de ensino para que esses alunos aprendam, mas todo esse trabalho se encerra no término do ano letivo, para, no ano seguinte, outro

professor iniciar todo o processo novamente. Apenas os professores de Arte e Geografia são fixos e fazem parte do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

4.1 AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

No primeiro dia de observação, apresentei-me para a turma, expliquei que iria assistir a algumas aulas e, às vezes, conversaria com alguns deles. Expliquei que isso fazia parte de um trabalho de Pós-Graduação em Educação que eu cursava. A primeira aula que observei foi de Língua Portuguesa. Foram duas aulas, geminadas, sendo as duas últimas aulas do período. Os alunos estavam agitados, haviam voltado do intervalo e era uma tarde de muito calor. A professora distribuiu o texto *O fazendeiro e seus filhos* (Anexo B) e orientou que cada aluno deveria fazer a leitura do texto e depois responder às questões escritas no quadro.

- 1) Quais são os personagens da fábula?
- 2) Qual dos personagens estava enfermo?
- 3) O que ocorre quando um dos personagens morre?
- 4) Seus herdeiros tinham um grau de parentesco com ele? Qual?
- 5) Os herdeiros ganham então uma grande fortuna em ouro após isso? 6) O que aconteceu, o que fizeram com a propriedade que foi deixada para eles?
- 7) Afinal de contas existe mesmo um tesouro? Se existe, de que era constituído este tesouro?
- 8) Você é capaz de explicar, com suas palavras o significado da moral da fábula?
- 9) Escreva um texto com algum fato da sua vida ou da vida de alguém que você conhece que pode ser considerado uma fábula. (Aula de Língua Portuguesa, dados da pesquisa).

A professora disse que quem precisasse de ajuda deveria chamá-la na carteira. Durante as duas aulas, alguns copiaram as questões, outros não; alguns não tinham material escolar. Os alunos com deficiência intelectual não pediram ajuda. Sentei-me ao lado da Roberta que não conseguiu copiar as questões, mesmo tendo duas aulas para isso. Perguntei-lhe como faria. Ela me disse que pegaria o caderno emprestado de outra colega no dia seguinte e copiaria durante o intervalo. O aluno Mateus ficou de mesa em mesa, copiando as respostas dos colegas que tinham feito alguma coisa. Sentei-me ao lado dele e pedi para ver a atividade e pedi que ele a lesse para mim. Ele não conseguiu, pois, muitas vezes, não conseguia ler o que escrevia. Ele me pediu para não pegar o caderno, pois estava com vergonha e me disse que capricharia na letra. Rebeca não me deixou ver o que havia feito, apenas disse que estava tudo “certo”.

Na observação seguinte, mesmo não sendo aula de língua portuguesa, pedi para ver o caderno de alguns alunos e fotografei algumas páginas, para que não ficasse evidente que minha observação era com alunos com deficiência intelectual. As imagens da atividade da Roberta

(Figura 1) mostram que ela havia copiado o restante das questões como havia dito anteriormente, porém não respondeu a todas. Perguntei se a professora havia corrigido as referidas questões, e ela disse que sim, mas que não havia copiado as respostas porque a professora apagou o quadro com a correção antes que ela conseguisse copiar. Perguntei se ela havia comentado com a professora o ocorrido, e ela disse que não. Indaguei por que não falou, Roberta respondeu apenas: “Porque não”.

Figura 1 - Atividade realizada na aula de Língua Portuguesa

O Fazendeiro e seus Filhos

Um rico e já idoso fazendeiro, que sabia não ter mais tantos de anos de vida pela frente, chamou seus filhos à beira da cama e lhes disse:
"Meus filhos, escutem com atenção o que tenho para lhes dizer. Não façam partilha da fazenda que por muitas gerações tem pertencido a nossa família. Em algum lugar dela, no campo, enterrado, há um valioso tesouro escondido. Não sei o ponto exato, mas ele está lá, e com certeza o encontrarão. Se esforcem, e em sua busca, não deixem nenhum ponto daquele vasto terreno intocado."
Dito isso o velho homem morreu, e tão logo ele foi enterrado, seus filhos começaram seu trabalho de busca. Cavaram com vontade e força, revirando cada pedaço de terra da fazenda com suas pás e seus fortes braços. E continuaram por muitos dias, removendo e revirando tudo que encontravam pela frente. E depois de feito todo trabalho, o fizeram outra vez, e mais outra, duas, três vezes.
Nenhum tesouro foi encontrado. Mas, ao final da colheita, quando eles se sentaram para conferir seus ganhos, descobriram que haviam lucrado mais que todos seus vizinhos. Isso ocorreu porque ao revirarem a terra, o terreno se tornara mais fértil, mais favorável ao plantio, e conseqüentemente, a generosa safra.
Só então eles compreenderam que a fortuna da qual seu pai lhes falara, era a abundante colheita, e que, com seus méritos e esforços haviam encontrado o verdadeiro tesouro.

Esopo

Leia o texto e responda

01) Quais são os personagens da fábula?

R = o fazendeiro, os seus filhos.

02) Qual dos personagens estará gravemente enfermo?

R = seus filhos.

03) O que ocorreu quando um dos personagens morreu?

R = logo ele foi enterrado, seus filhos começaram seu trabalho de busca.

04) Seus herdeiros tinham um grau de parentesco com ele?

R = sim.

05) Os herdeiros ganharam então uma grande fortuna em ouro após isso?

R = sim.

06) O que aconteceu, e que fizeram com a terra eles?

R = cavaram e reviraram a terra.

07) O animal de estimação, existe mesmo um tesouro? Se existe, que era constituída esse tesouro?

R = não.

08) Você é capaz de explicar, com suas palavras o significado da moral da fábula?

R = sim.

09) Escreva um texto com algum fato da sua vida ou de alguma pessoa que você conhece, sendo considerado uma fábula máxima da língua.

tilibra

Fonte: Dados da pesquisa, acervo da autora.

Vygotski e Luria (2007) consideram que o desenvolvimento psíquico depende do meio em que a pessoa está inserida e da mediação do outro. O homem não nasce sabendo, por isso

precisa ser educado; assim sendo, a relação com seus pares é imprescindível. Para o aluno com deficiência intelectual, essa relação é fundamental, se consideramos que a linguagem é uma das funções mais importantes e que implicam novas formas de comportamento. Nessa perspectiva, a escola é o local apropriado para o desenvolvimento da linguagem, pois há intencionalidade, objetividade, direcionamento nas atividades; por isso, no ambiente em questão, a relação com os pares tem importância ímpar. Todavia, ao analisarmos o ambiente da sala de aula, podemos considerar que esse momento não foi propício para se estabelecer a relação entre os pares, seja entre professora e alunos ou entre os alunos.

Conforme sinalizamos na segunda seção, fundamentadas em Vygotski e Luria (2007), os signos, processos intrapsíquicos, ou seja, interiores, possuem função determinante no desenvolvimento dos processos psíquicos como fala, leitura, cálculo. Sem os signos, o cérebro e suas conexões não se modificam e a aprendizagem não ocorre. Considerando que, para Leontiev (2004), os métodos de ensino influenciam diretamente no desenvolvimento intelectual, podemos dizer que a organização das atividades empregada nessa atividade não possibilitou a aquisição dos conteúdos pelos alunos com deficiência intelectual. Como afirma Vygotski (1997b), esses alunos aprendem de outra forma, mas em nenhum momento foram ofertados a eles outros recursos que permitissem a apropriação da linguagem e da escrita.

A respeito dessas aprendizagens, Vygotski e Luria (2007) esclarecem que a mediação não é simplesmente uma ponte entre as pessoas e as coisas, mas são ações exteriores que promovem transformação interior. Nesse sentido, compreendemos que ensinar é um processo complexo, difícil. Em uma turma com muitos alunos e problemas de comportamento, a professora ofertou os instrumentos, o texto e as questões. Acreditamos, porém, que uma mediação diferenciada poderia ser mais colaborativa para os alunos com deficiência intelectual. Conforme Vygotski e Luria (2007) chamam atenção, não basta colocar o aluno em contato com o objeto, é preciso ensinar o aluno a se apropriar das funções que o objeto contém.

4.1.1 Relato da professora de Língua Portuguesa

A professora de Língua Portuguesa começou mencionando as dificuldades enfrentadas devido ao grande número de alunos por turma, que somam mais de 30. Diante disso, ela falou da “[...] impossibilidade de dar atenção adequada ao aluno que necessita de um atendimento específico”. Na continuidade, ela afirmou: “Uma das maiores dificuldades que tive e tenho é, de fato, o comportamento de toda uma turma. Há muitos imprevistos gerados pelos alunos, como conversa paralela, uso de celulares, mesmo quando se é pedido para não utilizar, ou qualquer outro conflito que tira a atenção dos professores e dos alunos. Essas

particularidades dificultam o atendimento individualizado aos alunos, principalmente os com necessidades específicas, pois, dependendo, não posso, sequer, ‘virar de costas’ que algo grave pode acontecer entre os alunos e a responsabilidade recai sobre o professor”.

A professora comenta que é um desafio para esta geração de educadores ensinar em turmas agitadas, lotadas e alunos desinteressados. Para a professora, esses fatores levam o educador ao desgaste físico e emocional, comprometendo o trabalho que o docente deveria realizar com os alunos com dificuldade de aprendizagem. A aula fica sem sentido, porque o professor não consegue fazer as intervenções necessárias. “[...] *devido às dificuldades, percebo que as palavras, sejam faladas ou escritas, de maneira geral, não fazem sentido pra eles*”.

4.2 AULA DE INGLÊS

No quadro, a professora de Inglês colocou a data, o mês e o dia da semana, em inglês. Escreveu seu próprio nome no quadro, pois a maioria dos alunos não sabe o nome dos professores, e eles identificam os professores pela disciplina.

A professora anunciou o que foi planejado para aquela aula: “[...] *hoje, o conteúdo da nossa aula será formas negativas; vou colocar o conteúdo no quadro, explicar e passar a atividade. Enquanto eu falo, vocês façam silêncio e, em caso de dúvida, levante a mão e pergunte*”. Todos os alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e com dificuldade de aprendizagem foram colocados nas primeiras carteiras.

No quadro a professora registrou:

Como fica o verbo to be no presente simples negativo?

Para formar frases negativas com o verbo to be, você deve colocar a palavra not depois do verbo.

Compare as frases:

He is a teacher (Ele é um professor).

He is not a teacher. (Ele não é um professor).

Assim como nas frases afirmativas, há uma forma contraída usada na forma negativa. Você pode dizer: “He is not a teacher” ou “He isn’t a teacher”. As duas frases têm o mesmo significado: “Ele não é um professor”. (Aula de Inglês, dados da pesquisa).

A professora fez a leitura, explicou todo o conteúdo e exemplificou (Quadro 5) e realizou as traduções. Ela chamou atenção dos alunos para participarem, falou o nome do aluno e disse: “[...] *sei que você sabe traduzir esta frase, fale para todos nós*”. Rapidamente, a professora passou por todas as mesas para verificar se os alunos registraram o conteúdo.

Forma longa	Forma contraída 1	Forma contraída 2	Significado
I am not	xxxxx	I'm not	Eu não sou / Eu não estou.
You are not	You aren't	You're not	Você não é / Você não está
He is not	He isn't	He's not	Ele não é / Ele não está
She is not	She isn't	She's not	Ela não é / Ela não está
It is not	It isn't	It's not	Ele ou ela não é / Ele ou ela não está
We are not	We aren't	We're not	Nós não somos / Nós não estamos.
You are not	You aren't	You're not	Vocês não são / Vocês não estão.
They are not	They aren't	They're not	Eles ou elas não são/ Eles ou elas não estão

Fonte: A autora com base na aula observada.

A professora anunciou que iria colocar algumas atividades no quadro, atividades referentes ao conteúdo que foi registrado e explicado por ela. Ela afirmou que deveria ser feito no caderno, individualmente e teria visto avaliativo.

Atividade

Transcreva as frases com “can” na forma negativa: a)

She can study and dance.

b) He can play game and walk in the beach.

c) We can sing and run.

d) I can talk and write letters with my friends.

e) They can travel and buy many presents.

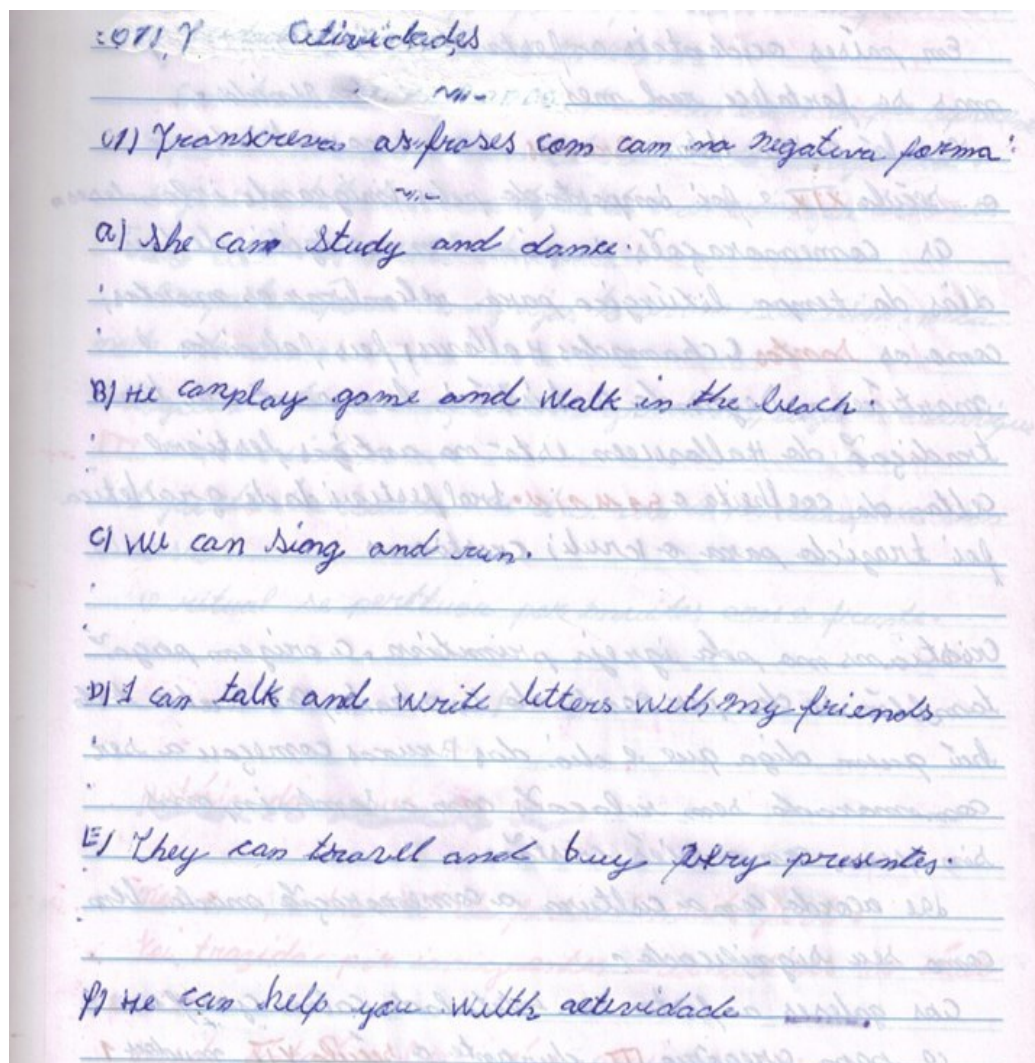
f) He can help you with activity. (Aula de Inglês, dados da pesquisa).

A professora leu e traduziu todas as frases, explicou novamente como ficaria cada frase na forma negativa. Enquanto os alunos resolviam a atividade, a professora passou de mesa em mesa para verificar se eles estavam realizando a atividade e se precisavam de ajuda. Assim, rapidamente, ela passou de mesa em mesa e esclareceu dúvidas. As dúvidas e as dificuldades que ela percebeu serem comuns, ela chamou a atenção da turma toda e explicou coletivamente.

Sentei-me ao lado de alguns(mas) alunos(as) e conversei sobre a atividade. Mateus relatou que não entendeu nada, que não sabia nada de Inglês, disse que não entendia o porquê de ter de aprender Inglês no Brasil. Fiz uma breve explicação sobre questões econômicas internacionais, tentei fazer com que ele se recordasse das aulas de História e de Geografia. Ele ouviu, não argumentou e disse que não sabia nem Português. Deu uma risadinha e disse que era por isso que copiava as respostas dos colegas. Perguntei se ele tentou fazer as atividades antes de copiar de alguém, e ele apenas sorriu. Perguntei por que ele sempre copiava dos mesmos colegas, e ele respondeu que era porque eles sabiam tudo.

Rebeca não me respondeu o que perguntei sobre a atividade. Percebi que ficou nervosa, se fechou mais ainda todas as vezes que me aproximava. Então, perguntei se ela gostaria que eu não me sentasse mais ao lado dela e, com a cabeça, ela fez gesto de positivo. A partir desse momento, não me sentei mais ao lado dela. Já Roberta estava atrasada com a cópia, não conseguiu responder a nenhuma das questões. Novamente não pedi ajuda, e, assim, questionei por que não pedi ajuda. A resposta foi a mesma da que ela deu na aula de Língua Portuguesa: “Porque não”. Perguntei o que ela achava das atividades, e ela respondeu que gostaria de aprender a falar e a entender Inglês. Ela tentou ler as questões, teve muita dificuldade, se perdeu na tentativa de leitura, lendo partes de uma frase e de outra, retomou algumas vezes. Incentivei dizendo que estava conseguindo. Ela tentou traduzir as frases, disse que sabia que já estudou, mas não conseguia se lembrar. Não havia dicionários disponíveis para consulta e, assim, ela disse que faria em casa. Desse modo, a atividade não foi realizada, como podemos constatar na Figura 2 que segue.

Figura 2 - Atividade realizada na aula de Língua Inglesa



Fonte: Dados da pesquisa, acervo da autora.

Observamos que, nessa aula, a professora priorizou o uso da linguagem oral e da escrita e o fez de forma paralela para que a transmissão do conteúdo pudesse ser apropriada pelos alunos. Leontiev (2004) afirma que são as relações mediatizadas pelo outro que fazem com que conheçamos e aprendamos a utilizar o que está à nossa volta. É a cultura desenvolvida pelas gerações que nos antecederam, a qual não é transmitida de maneira hereditária. O que percebemos é que, mesmo com a organização intencional das atividades pedagógicas por parte da professora, os estudantes observados demonstraram não ter se apropriado do conteúdo transmitido pela professora. Nesse sentido, Leontiev (2004) pontua algumas considerações necessárias ao abordarmos o aprendizado da pessoa com deficiência intelectual: além das questões biológicas, segundo o autor, é preciso levar em conta a influência das condições sociais que essa pessoa se desenvolve, a sua receptividade aos métodos pedagógicos e a necessidade que a ela pode requerer de uma ajuda pedagógica especial. Observamos que o contexto social e cultural em que esses adolescentes vivem não são favoráveis para que eles

entendam a importância de aprender outro idioma, ou até mesmo de valorizar a apropriação do conhecimento.

Como vimos ao longo da pesquisa, o desenvolvimento do psiquismo está vinculado à linguagem. A pessoa apropria-se dos conceitos e do mundo que a cerca por meio do significado que ela atribui às coisas. Podemos apontar, assim, que o conteúdo não faz sentido para os alunos porque a vivência social e cultural deles não possibilita que eles atribuam significado a essa disciplina. Quanto à receptividade do método utilizado pela professora, requer do aluno abstração e assimilação de formas complexas de orações, como esclarecem Anjos e Duarte (2017).

Com relação à abstração que a pessoa com deficiência intelectual faz, recorremos a Vygotski e Luria (2007) quando eles chamam atenção que, para essa pessoa, o pensamento abstrato é mais complexo. Esse tipo de atividade necessita, como menciona Leontiev (2004), uma ajuda pedagógica especial, uma metodologia diferenciada. No entanto, nesta situação, não podemos deixar de fazer uma reflexão: levando em consideração o contexto da sala de aula: Seria possível que a professora oferecesse a esses alunos uma metodologia diferenciada? Em uma turma com 29 alunos e com problemas de comportamento acentuado? Além das questões mencionadas, Leontiev (2004) considera importante as questões emocionais e o campo motivacional da pessoa com deficiência intelectual. Desse modo, ao analisar o comportamento e as atitudes dos(as) alunos(as), foi perceptível a baixa estima, o sofrimento acarretado pelo *bullying*, a desmotivação relativa ao aprendizado, que acabam se tornando colaboradores negativos para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Tuleski e Eidt (2017) tomam por base os estudos de Leontiev e explicam que, para a psicologia histórico-cultural, atividade não é tudo que a pessoa faz. Só se considera atividade o que é feito com intencionalidade e que busca resposta a uma necessidade; assim, é necessário encontrar um objeto de satisfação que supra a necessidade, uma “[...] vez que necessidade encontra a sua determinação no objeto (objetiva-se nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade” (TULESKI; EIDT, 2017, p. 45).

4.2.1 Relato da professora de Inglês

Quando indagada sobre como é trabalhar com alunos diagnosticados com deficiência e inclusos em sala aula de ensino regular, a professora de Língua Inglesa resumiu em poucas palavras: “*Me sinto incapaz*”. A professora explicou esse sentimento pelo fato de não observar “*avanço*” no aprendizado desses alunos. Disse que geralmente são colocados no mesmo nível dos demais, mas devido às dificuldades do cotidiano, torna-se impossível um atendimento

diferenciado e, por isso a professora passa a cobrar menos: *“eles ficam sempre no menos, conteúdo que exige menos, atividade que exige menos”*; *“No papel é possível ir além com esses alunos, mas não prática é muito difícil”*.

A professora ainda acrescentou: *“[...] há momentos que penso que não é a escola que tem que se adequar a eles, e sim o contrário, eles se adequarem à escola”*. Depois ela refletiu e disse: *“[...] no momento nem sei se o que fazemos é correto, mas vamos seguindo”*. Também disse ter a sensação de que, para eles, tudo é menos, *“[...] não sei explicar, mas o trabalho com esses alunos teria que ser mais de perto. Fico pensando como será lá na frente, continuarão assim? Como será o final da vida escolar desses alunos com essas dificuldades tanto na linguagem oral, quanto na escrita, quanto na aprendizagem”*.

4.3 AULA DE HISTÓRIA

Oralmente, a professora de História fez revisão do conteúdo da aula anterior: *“O Reinado de D. Pedro II: modernização e imigração”*. Em seguida, ela colocou algumas questões no quadro e explicou que a atividade valeria visto avaliativo.

- 1) Como ocorreu o golpe da maioria?
- 2) Quais os partidos políticos faziam parte do Segundo Reinado?
- 3) As lideranças dos partidos pertenciam a quais grupos sociais?
- 4) Por que se referiam ao processo eleitoral como eleição do cacete? O que ocorria?
- 5) Quais eram as exigências solicitadas na Revolução Praieira?
- 6) Através do poder moderador o que era permitido ao Imperador? (Aula de História, dados da pesquisa).

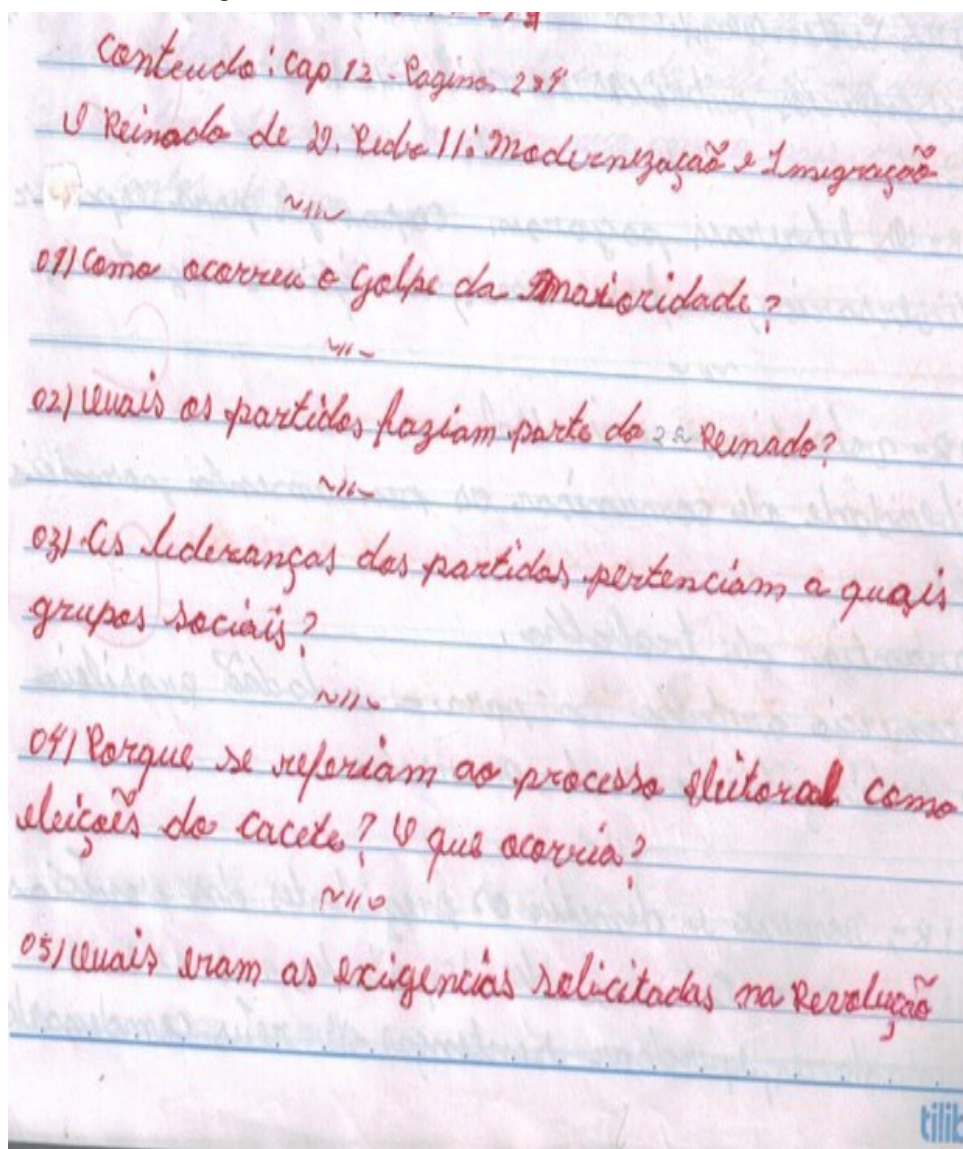
A professora solicitou a um aluno que buscasse os livros na biblioteca. Como o número de livros não era suficiente para todos, a professora sugeriu que eles formassem grupos de quatro alunos. Cada grupo recebeu um livro. A professora deixou a formação livre dos grupos. Inicialmente, Roberta não foi aceita em nenhum dos grupos, ficou sentada quieta e imóvel. A professora pediu que algum grupo a convidasse. Um grupo que não havia conseguido terminar de copiar as perguntas, enquanto a maioria já havia terminado, aceitou Roberta. Mateus se integrou rapidamente em um grupo de meninos, porém não copiou as questões e não as respondeu. A professora ficou na mesa e chamou os alunos individualmente para dar visto em outra atividade.

Passei pelos grupos para observar que os alunos aproveitavam o momento para conversarem e acabaram não realizando o que a professora propôs. Os alunos com deficiência intelectual não interagiram na conversa, apesar de, vez ou outra, falarem alguma coisa. As falas

de Mateus se tornaram oportunidade para brincadeiras de mau gosto. Foi frequente Roberta e Mateus chorarem por causa dos comentários dos colegas. Além disso, até o final da aula, nenhum dos alunos da nossa pesquisa haviam respondido às questões.

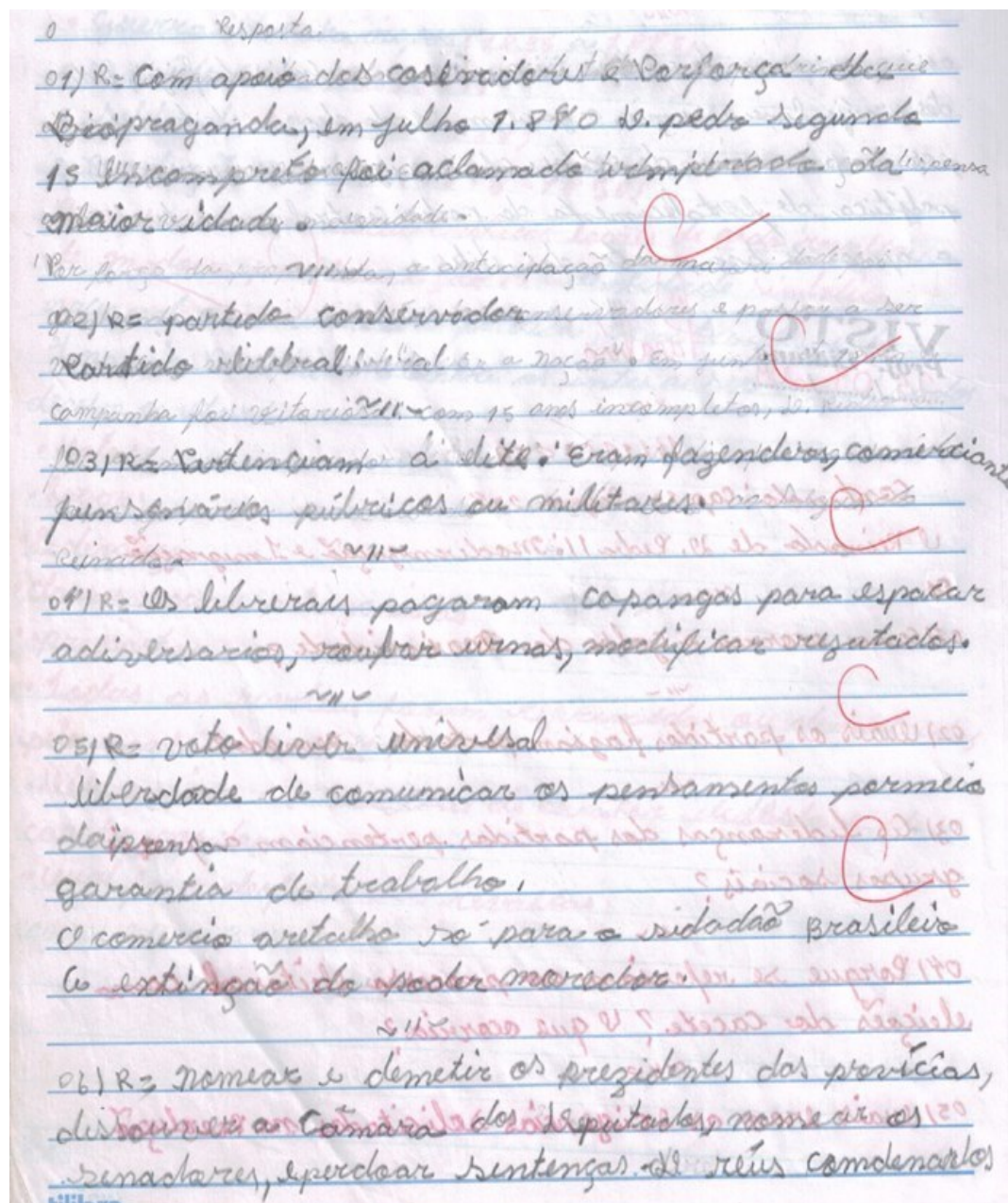
O aluno Mateus não realizou a atividade proposta pela professora (Figura 3); assim, tomamos como exemplo a escrita da atividade da aluna Roberta, que fez uso da linguagem escrita naquele momento (Figura 4).

Figura 3 - Atividade não realizada na aula de História



Fonte: Dados da pesquisa, acervo da autora.

Figura 4 - Atividade realizada na aula de História



Fonte: Dados da pesquisa, acervo da autora.

Ao analisarmos a atividade da aluna, verificamos que as palavras pronunciadas erroneamente na linguagem verbal são refletidas para a linguagem escrita, como, por exemplo, a palavra “propaganda”, escrita por Roberta da seguinte forma: “propraganda”, do mesmo modo como ela pronunciou. Ao falar, ela faz algumas trocas, de “L” e “R” e vice-versa, por exemplo. A palavra “público” ela escreveu “prubrico”, o mesmo ocorrendo durante a leitura. Verificamos, também, erros ortográficos na escrita, mesmo quando copiava do quadro, como ocorreu com as palavras “prezidente, resultados, sidadão”. Podemos compreender o que acontece recorrendo às explicações de Vigotski (2009) sobre o desenvolvimento da linguagem, em que o autor apresenta quatro estágios, a saber: o primeiro estágio: natural ou primitivo; o

segundo estágio: psicologia ingênua; o terceiro estágio: caracterizado por signos e operações externas. Aqui nos deteremos no quarto estágio, que é o que se refere à nossa análise neste momento. Vigotski (2009) define esse estágio como sendo o momento que as operações externas se interiorizam; dito de outra maneira, é o momento que corresponde à linguagem interior, quando começa a contagem mental, o uso da memória lógica. No caso de Roberta, podemos inferir que ela interiorizou a linguagem externa a partir do meio ao qual ela está inserida, pois, como Vigotski (2009) afirma, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos. A mãe apresenta as mesmas trocas e pronúncias enquanto fala, isso explica as trocas na fala que são refletidas na escrita. Quanto aos erros ortográficos, Vigotski (2009) explica que a escrita é uma função específica da linguagem desprovida dos traços substanciais da fala, ou seja, do som. O autor chama atenção, apoiado nos resultados de suas investigações, que a linguagem escrita requer um mínimo de um alto grau de abstração; em outras palavras, a escrita é uma função complexa da linguagem, é a materialização da linguagem pensada e não verbalizada.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, vimos que as funções complexas dependem do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que, no caso de Roberta, ainda não proporcionam a abstração necessária para que ela perceba o erro ortográfico ou memorize a grafia correta. Vygotski (1997b) esclarece que as funções psíquicas não se desenvolvem de uma só maneira; por isso, onde há uma dificuldade, uma limitação, pode existir um processo compensatório, em que as próprias funções se encarregam de buscar ligações novas e realizar a função esperada. Contudo, para que isso ocorra, é necessário um ambiente circundante oportuno. Neste momento, o ambiente escolar, social, cultural e histórico da aluna não se mostra propício para que essas novas ligações se formem, isso inviabiliza a possibilidade da aluna superar esse problema ortográfico.

4.3.1 Relato da professora de História

Ao ser questionada sobre o trabalho com sua turma, a professora mencionou sentimento de “[...] *impotência por não auxiliar como deve e como merece os alunos com deficiência intelectual*”. Também se refere a outros alunos da turma que ela diz ter certeza de que precisavam ser encaminhados para a sala de recursos, por serem visíveis as dificuldades de aprendizagem.

Sobre o ambiente físico, a professora comentou que a sala era escura e que o aluno Mateus tinha dificuldade visual. Ele ficou mudando de lugar para tentar enxergar melhor, ficou nervoso porque não enxergava e porque foi cobrado para se sentar no mapa de sala. “[...] *tinha*

dias que ele estava disposto e eu o colocava na frente comigo e o auxiliava, outros dias ele estava apático”.

A nosso ver, a professora fez uma observação que pode comprometer seu trabalho de docente e a aprendizagem dos alunos: “[...] *turma numerosa, indisciplinada, fora da idade escolar que exerce uma influência negativa sobre os demais, preciso de intervir constantemente para gerenciar conflitos*”. Esse comentário demonstra as dificuldades de desenvolver um trabalho pedagógico organizado, pois nem mesmo ela acredita que possa haver mudanças.

A professora relatou a dificuldade em lidar com o comportamento de alguns alunos da inclusão, aqueles que fazem de qualquer jeito e não aceitam correção das atividades para “mostrar” para a turma que são capazes, aqueles que não aceitam ajuda. Segundo a professora, “[...] *ela, Rebeca, é muito introvertida, com muita dificuldade na escrita, ‘come’ as letras, não consegue seguir sequência, tem muita dificuldade, mas não aceita interferência do professor, não aceita ajuda, na hora da correção fica brava porque tem que refazer*”. A respeito da aluna Roberta, a professora disse: “[...] *ela é doce, mas sempre atrasada e não consegue finir as atividades propostas, entregava dias depois; por falta de material didático e por ela se atrasar muito para copiar e responder, comecei a usar mais material impresso e textos de apoio para que ela e outros pudessem acompanhar. Ela sofre muito preconceito nos trabalhos em grupo*”. A professora mencionou oferecer instrumentos diversificados de avaliação para identificar em qual o aluno tem melhor desempenho e pontuou que faltam materiais e livros didáticos: “[...] *não temos ferramentas tecnológicas, poucos computadores, pouco data show, então me sinto ‘amarrada’ em não poder fazer mais*”.

4.4 AULA DE MATEMÁTICA

A professora de Matemática solicitou que os alunos pegassem o caderno e localizassem a revisão que foi feita para avaliação. No quadro, a professora refez os exercícios, explicou novamente o conteúdo da avaliação: “solução gráfica de um sistema de duas equações do 1º grau com duas incógnitas”. A docente esclareceu que eles não foram bem na avaliação e, por isso, ela havia feito a retomada do conteúdo e aplicaria uma avaliação de recuperação com os mesmos exercícios da revisão. Ela lembrou os alunos que as questões da avaliação foram as mesmas da revisão, mas que substituiu os números. Para a avaliação de recuperação, a professora utilizou, assim, os mesmos exercícios e, novamente, substituiu os números. Ela permitiu que cada aluno consultasse o caderno, porém a maioria dos estudantes não havia copiado os exercícios da revisão, por isso não conseguiram resolver a avaliação de recuperação. Duas alunas com deficiência intelectual estavam com o caderno completo, mas não sabiam

aplicar a fórmula para resolver. Roberta pediu ajuda, pois não sabia quanto era 25 menos 5. A professora foi ao quadro e resolveu para ela. Mateus pegou as questões prontas da aluna que tem as melhores notas da turma e as copiou. Acreditamos que a professora deveria diversificar a metodologia e os instrumentos de avaliação, já que as tentativas foram todas semelhantes sem que ela alcançasse o objetivo almejado. Durante a avaliação, a professora andou pela sala e, oralmente, respondeu às dúvidas e auxiliou a todos que solicitaram. Ela tem por hábito permitir que os alunos ajudem uns aos outros na resolução das questões, mas, naquele dia, isso não foi proposto por se tratar de uma avaliação.

Sentei-me ao lado de Roberta e perguntei sobre a avaliação. Ela encheu os olhos de lágrimas e disse: “Eu odeio Matemática, quero saber quem inventou essa matéria, se essa pessoa não tiver morrido, eu vou matá-la. Para que serve isso?”. Por ser uma avaliação, achei por bem não comentar nada. Ao conversar com Mateus, ele disse que foi fácil, pois conseguiu copiar da colega que é inteligente e, com certeza, ele teria uma boa nota. Ele comentou que não gostava de Matemática, que não conseguia entender e que não via a hora de completar 18 anos para que o conselho tutelar não o obrigasse a estudar; assim, ele nunca mais iria precisar de Matemática.

Verificamos que a professora estava trabalhando o mesmo conteúdo pela terceira vez, usando a linguagem oral e escrita paralelamente da mesma maneira. Seu objetivo era que os alunos compreendessem e aprendessem a aplicar o processo de resolução das equações; por isso, substituí os números ofertando as mesmas atividades. Nesse sentido, em relação às dificuldades e às frustrações de Roberta e de Mateus, reportamo-nos a Leontiev (2004) quando o autor afirma que pessoas com deficiência intelectual não aprendem no mesmo ritmo e nem nas mesmas condições ditas normais. Elas precisam ser colocadas em condições favoráveis e necessitam de métodos de ensino específicos. Esses recursos são necessários, mas, no momento em questão, foram negados aos alunos, pelas condições impostas pelo formato de educação que temos. Por exemplo, em um dado momento, a aluna Roberta perguntou quanto era 25 menos 5; a professora foi ao quadro e resolveu a operação matemática. Possivelmente, em outro contexto e com outros recursos, a aluna encontraria a resposta para a operação matemática; afinal, na SRM, ela resolve operações semelhantes e mais complexas do que a solicitada na atividade.

Naquele momento, tanto a linguagem oral quanto a escrita eram apenas palavras sem sentido para Roberta e Mateus. Saccomani (2018), com base nos autores soviéticos, explica que a palavra substitui o objeto, abstrai e o generaliza; assim sendo, sem o desenvolvimento da linguagem, não é possível a representação abstrata dos objetos, pois a apropriação da linguagem significa para o ser humano os saltos que possibilitam o desenvolvimento do psiquismo. A palavra é a mediação na elaboração da imagem subjetiva da realidade objetiva. Diante da demonstração de ainda não ter alcançado o desenvolvimento da linguagem, a mediação não

alcança o seu objetivo. Não há elaboração da imagem subjetiva da realidade objetiva; assim, os processos de abstração e de generalização ficam comprometidos e refletem negativamente na aprendizagem do conteúdo proposto.

4.4.1 Relato da professora de Matemática

“Não acho difícil trabalhar com aluno da inclusão, os colegas de turma ajudam, bem como os professores da sala de recursos. Dentro do limite deles, são bons alunos, se esforçam, não há muito o que esperar deles, apenas um deles faz de qualquer jeito para dizer que fez sem saber o que estava fazendo, sem se esforçar e não demonstra interesse em aprender. Meu olhar para eles é diferente, sei que eles aprendem na hora, vão esquecer e para fazer novamente irão precisar de minha ajuda ou de algum colega. A avaliação eu faço diferente, aplico a mesma avaliação para a turma todo e dou opção para os alunos com deficiência intelectual escolherem, das dez questões, seis para resolverem e dou um tempo maior de dois a três dias”.

4.5 AULA DE GEOGRAFIA

No quadro, a professora de Geografia colocou a data e seu próprio nome e indagou se os alunos se lembravam do conteúdo da última aula. Eles disseram que não; então, ela escreveu o conteúdo no quadro: “O que explica os intensos conflitos na África”. Oralmente, ela retomou o conteúdo, exemplificando. Em seguida, informou que aplicaria uma atividade que valeria visto avaliativo. Ela pediu a um aluno que buscasse os livros na biblioteca, o qual retornou com um livro para cada colega. No quadro, foram colocadas as seguintes questões:

- 1) Copiar 1º, 2º e 3º parágrafos do texto: “O que explica os intensos conflitos na África”, página 212. Conforme anexo da página:
- 2) Qual é o título do mapa da página 212?
- 3) Quais são as linhas imaginárias citadas no mapa da página 212?
- 4) Quais oceanos banham o continente africano?
- 5) Qual é fonte de pesquisa do mapa da página 212?
- 6) Copiar e explicar o 2º parágrafo da página 213.
- 7) O que é milícia?
- 8) Observe o fato da página 213 e explique.
- 9) Explique a legenda do mapa da página 212. (Aula de Geografia, dados da pesquisa).

Cada aluno recebeu um livro. A professora caminhou pela sala de carteira em carteira, acompanhando os alunos na resolução das atividades. Sentei-me perto de Roberta e perguntei sobre a atividade. Ela, toda contente, me responde que estava fácil, que era só copiar. Perguntei

se ela estava entendendo o que estava copiando, e ela me respondeu de forma extrovertida: “*Aí você já está querendo demais. Mas sei que a África é onde mora muitas pessoas negras*”. Aproxime-me de Mateus que disse estar caprichando na letra e, desta vez, ele permitiu que eu pegasse o caderno dele.

Perguntei, então, sobre o assunto da atividade, e ele disse que era atividade do livro. Insisti perguntando sobre o que falava a atividade e se ele estava entendendo o que estava copiando; e ele disse que não, que “[...] *a professora pediu para copiar e eu estou copiando no capricho*” – ele estava fazendo a questão número um.

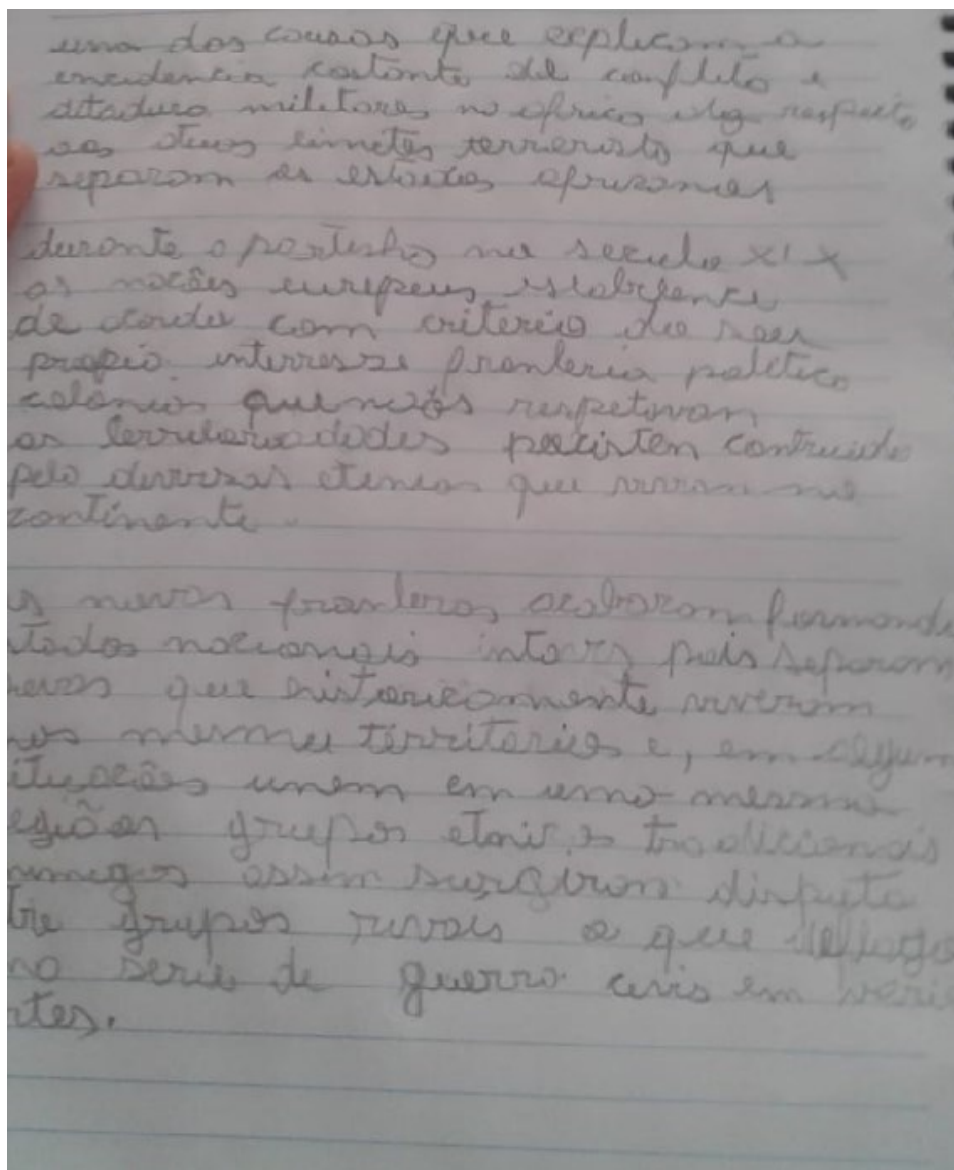
Percebemos que os alunos da pesquisa se apropriaram da linguagem escrita como sendo algo externo e mecânico. Vygotski (1995) explica que linguagem escrita representa a apropriação da cultura, do legado das gerações anteriores. No entanto, não é isso que os referidos alunos demonstraram, pois eles entenderam que copiar o que foi pedido seria suficiente. O autor ainda esclarece que a escrita é um sistema de signos que identificam os sons e as palavras da linguagem oral, são signos de objetos e relações reais; em outras palavras, dominar a linguagem escrita é dominar um sistema de signos simbólicos complexos. Conforme já mencionamos, para isso, é necessário o desenvolvimento de algumas funções psíquicas superiores para que a pessoa seja capaz de relacionar esse sistema de signos e símbolos à realidade.

Para os sujeitos da nossa pesquisa, neste momento, a linguagem escrita é apenas a representação gráfica que não domina os sons que compõem a linguagem oral, não possui significação histórico-cultural, visto que eles não se apropriam do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade contido nessa linguagem; assim, ela não faz sentido para eles. Vygotski (1995) afirma que tanto o ensino da leitura quanto da escrita requerem uma influência adequada do meio em que a pessoa vive, considerando o ambiente histórico, social e cultural em que esses alunos estão inseridos. Contudo, o entorno desses alunos lhes nega essa possibilidade. Para ilustrar essa afirmativa, trazemos as respostas de Roberta e de Mateus em uma conversa sobre desejos: o de Mateus é conhecer um cavalo; e o de Roberta, voltar aos cinco anos de idade. Considerando o conceito de inteligência apresentado por Beatón (2006), Vigotski, Leontiev e Luria (1989), de que a inteligência é histórica, é desenvolvida, não é dada biologicamente e que, em relação a ela, deve se observar a qualidade e não a quantidade de conteúdos acumulados, podemos considerar seguramente que esses dois alunos são pessoas com deficiência intelectual?

Na atividade do aluno Mateus (Figura 5), nós observamos a ausência de letras maiúsculas, pontuação, acentuação gráfica, parágrafo, palavras faltando letras. O aluno não escreve com caneta, só com lápis, tem dificuldades em escrever respeitando os limites das

linhas do caderno. Acreditamos que essas dificuldades estão relacionadas à falta de orientação espacial e à coordenação motora não desenvolvidas.

Figura 5 – Atividade realizada na aula de Geografia



Fonte: Dados da pesquisa, acervo da autora.

Leontiev (2004) chama atenção para o fato de que, quando no ensino da criança com deficiência intelectual não é verificado ou assegurado que os meios que a criança está utilizando para resolver os problemas escolares proporcionam a transformação necessária naquela etapa e naquele momento; assim, o desenvolvimento de tais operações fica comprometido. Segundo o autor, quando isso acontece, é preciso retroceder à etapa inicial das operações exteriores, pois essa retomada proporcionará o processo de interiorização e de abstração. Em muitos casos, a dificuldade pode ser superada por completo. Com base em suas experiências, o autor afirma que essa reorganização traz bons resultados para pessoas com deficiência intelectual,

possivelmente este seria um caminho a ser seguido para que o aluno Mateus supere suas dificuldades com a escrita. Diante dessa afirmação, perguntamo-nos: Os professores, sejam eles da turma ou mesmo da sala de recursos, estão aptos a desenvolver este trabalho? Na classe comum, tal como está constituída em sua estrutura/organização e em sua dinâmica, o professor tem essa possibilidade?

4.5.1 Relato da professora de Geografia

No entendimento da professora, não há uma inclusão educacional do aluno com deficiência, mas uma inclusão para convívio social, pois não há um preparo do ambiente e nem do professor para receber esse aluno e, também, dos colegas de turma para aceitá-lo. A professora esclareceu que isso não a posiciona contrária à presença desses alunos na rede regular de ensino. Ela ressaltou não estar preparada para trabalhar com tantos “transtornos”, pois a inclusão não é só da pessoa com deficiência intelectual que, no seu entendimento, foge da responsabilidade do educador. Ela mencionou a necessidade de capacitações para aprender e conhecer sobre as deficiências para conseguir realizar um trabalho satisfatório: “[...] *me falta conhecimento para realizar um trabalho de qualidade com esses alunos, preciso de cursos, de qualificação, na minha vida acadêmica eu não tive esse tipo de formação*”. A professora mencionou que percebia as dificuldades, percebia que, quando explicava um conteúdo, ou trabalhava com um texto, o aluno não sabia, não entendia, ou entendia na hora e, depois, esquecia. Contudo, ela não sabia como fazer diferente para que o aluno aprendesse.

A professora disse estar angustiada por não ter tempo para atendimento individualizado desses alunos, por ser uma sala numerosa, ter falta de material didático específico, falta de orientação de como planejar a atividade de maneira que pudesse promover a aprendizagem desses alunos. Como ponto positivo a professora mencionou a dedicação dos professores da sala de recursos, o auxílio prestado por eles, tanto no atendimento do aluno quanto no auxílio prestado ao professor da turma. Na avaliação da professora, esse atendimento tem contribuído com a aprendizagem desses alunos e, em parte, com o trabalho do professor, porém não é suficiente. Ela mencionou algo que chamou nossa atenção: a dependência do aluno com relação ao professor da sala de recursos, não no sentido de realizar as atividades, mas de sentir-se seguro.

Mediante a descrição das observações realizadas, podemos concluir que a linguagem oral e escrita aplicada pelas professoras, em alguns momentos observados, não proporcionaram aos alunos com deficiência intelectual a compreensão e nem a apropriação dos conteúdos ensinados. Contudo, é necessário pontuar que as condições de trabalho impostas às professoras

não lhe dão oportunidades de realizar um trabalho diferenciado com os alunos com deficiência intelectual. Com o intuito de encerrar este texto, nas considerações finais a seguir, discorreremos sobre os resultados alcançados e algumas questões para reflexão, as quais julgamos necessárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, à luz da psicologia histórico-cultural, demonstrou que há muito para se pensar sobre o emprego da linguagem oral e escrita, enquanto signo por excelência, no aprendizado do aluno com deficiência intelectual incluso na rede regular de ensino. Além disso, permitiu uma reflexão sobre as políticas e as práticas pedagógicas que permeiam todo o trabalho teórico e pedagógico.

A teoria fundamentada nos princípios do materialismo histórico e dialético evidencia a natureza social do homem sem negar suas bases biológicas. Os estudos de Vigotski e seus colaboradores esclarecem que o desenvolvimento do psiquismo humano está diretamente relacionado às vivências de cada um, sejam elas subjetivas, históricas, sociais e culturais. Ninguém nasce sabendo, não nascemos prontos, mas as funções psíquicas elementares, primárias, aquelas que nascem conosco, como a memória, a inteligência, a percepção..., tornam-se base para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a saber: linguagem oral, linguagem escrita, cálculo, imaginação, abstração, pensamento e outras que dão origem aos comportamentos culturalmente complexos. Nós nos humanizamos quando nos apropriamos, quando internalizamos os legados culturais das gerações passadas, e isso acontece por meio das mediações proporcionadas pelo outro; em outras palavras, no convívio com o outro, nas relações sociais.

Em consonância com o exposto, a escola tem papel fundamental nesse processo de humanização, por ser um espaço reconhecidamente propício ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e apropriação de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Em se tratando da escola, pensamos em um espaço sistematizado, organizado, planejado especificamente para a transmissão de conhecimento científico. Assim, aqui, não podemos deixar de mencionar as considerações de Vigotski (*apud* MARTINS, 2013c) com relação à aprendizagem, visto que o autor evidencia a relação entre desenvolvimento, quantidade e qualidade: desenvolvimento se refere a ensinar aquilo que o aluno é capaz de aprender; a quantidade está ligada ao desenvolvimento – quanto mais aprende, mais se desenvolve; a qualidade está relacionada à aprendizagem – desse modo, o que foi aprendido deve proporcionar transformação no sujeito da aprendizagem. O autor evidencia que a aprendizagem escolar está diretamente relacionada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Quando nos referimos à escola, também não podemos deixar de mencionar que este é um espaço de contradições e conflitos, conforme fizemos menção neste estudo. Esse espaço é ocupado por professores e alunos de realidades objetivas e subjetivas diferentes; níveis sociais,

culturais e econômicos diferentes; dessa forma, a sala de aula reflete as contradições inerentes à sociedade capitalista, dividida em classes. Há, então, um choque de valores, de cultura nesse espaço, que pode comprometer o objetivo da escola quanto ao seu papel de promotora do desenvolvimento de sujeitos que devem fazer história e não serem conduzidos por ela.

No decorrer deste trabalho, observamos algumas aulas, nas quais notamos alunos que não querem aprender o que o professor quer ensinar, pela indisciplina, pela falta de interesse. Essa falta de interesse está relacionada às circunstâncias sociais, pois são alunos que estão inseridos em situações de vulnerabilidade, de precariedade econômica, de pobreza e de impedimentos de acesso a produtos da cultura. Nesse contexto, o que se impõe é um modelo de educação nada interessante para o adolescente, seja ele com deficiência intelectual ou não. Aos professores, além do “aligeiramento” que temos visto na formação inicial desses profissionais, são impostas, condições de trabalho desfavoráveis, turmas numerosas, materiais deficitários, má remuneração, acúmulo de atividades, responsabilização pelo que não lhes cabe. Citamos, como exemplo, os casos de reprova: é pedido aos professores que mostrem ter ofertado ao aluno todas as chances de recuperar nota, e não recuperar conhecimento. Não seria mais justo dar oportunidade aos professores de questionar onde estão as condições de trabalho que permitam a ele oferecer todas as oportunidades aos alunos. Acreditamos que, para mudarmos tal realidade, é necessário que deixemos de lado a medição aritmética do conhecimento e adotemos a perspectiva de parâmetro de si mesmo, pois o próprio aluno é seu parâmetro de aprendizagem. Assim, é preciso ressaltar as suas potencialidades, o que ele desenvolveu e aprendeu, tendo base nele mesmo.

Nossas referências teóricas mencionam a trajetória histórica dos conceitos de deficiência intelectual, em que as pessoas com tal deficiência já foram ignoradas, exterminadas, vistas como castigo divino, excluídas, toleradas, segregadas, integradas e inclusas. Vimos que o movimento renascentista do século XVII trouxe uma perspectiva nova com relação ao conceito de humanidade e, também, uma crença nas ciências. Nesse momento, passou-se a consentir a deficiência intelectual como doença irrecuperável. A ciência biológica passou a determinar as evidências que diferenciam os homens normais e anormais. Vygotski (1997b) pontua que essa perspectiva despreza as potencialidades da pessoa e prima pelos pontos negativos, sem apontar como eles podem ser melhorados ou até mesmo superados. O autor aponta a compensação e a supercompensação como forma de superação.

Como vimos no decorrer deste trabalho, de acordo com a perspectiva da teoria abordada, a psicologia histórico-cultural, a deficiência intelectual não pode e não deve ser abordada apenas pela questão biológica. Com base nos estudos de Beatón, Luria e Vigotski, a deficiência intelectual perpassa pela questão social. Ninguém nasce inteligente, a inteligência é uma

construção social; por isso, muitas vezes, os testes de QI podem apresentar resultados enganosos, pois desprezam as questões sociais, culturais e históricas que estão imbricadas no desenvolvimento do psiquismo humano. Ademais, eles expressam o desenvolvimento real em dados conteúdos e não a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Conforme procuramos demonstrar ao longo deste estudo, Vygotski (1995) considera que o desenvolvimento da linguagem é uma das funções mais importantes, pois ela é responsável pela aquisição de novas formas de comportamento. A linguagem é o meio que leva o homem a se apropriar das experiências acumuladas historicamente; dessa forma a linguagem não é simplesmente signos pelos quais os sujeitos se comunicam. Morato (1997), em consonância com Vygotski, explica que a língua interpreta e representa o real; dessa maneira, a língua está diretamente relacionada à compreensão que produz os comportamentos conscientes, tornando o homem capaz de resolver problemas, transformar o meio a seu favor; e, assim, orientamos nossas ações. Por isso, Vygotski (2009) enfatiza que a linguagem deve ser carregada de sentido, ela pode ser apenas sons vazios, no caso da linguagem oral, e nem um ato puramente mecânico, no caso da linguagem escrita.

Nessa direção é que, empiricamente, realizamos observações e analisamos o uso da linguagem oral e escrita pelo professor em sala de aula, pois são a ambas que o professor recorre a todo momento enquanto transmite os conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, éticos e da cotidianidade o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Apresentamos a análise de três casos, Mateus, Rebeca e Roberta, todos da mesma turma, com diagnóstico de deficiência intelectual. Foi possível compreendermos que, na maior parte do tempo, os referidos alunos não compreendem e nem atribuem sentido à linguagem usada pelo professor. Assim sendo, como as palavras em grande parte das vezes não fazem sentido, o processo de compreensão fica prejudicado, pois a internalização da função simbólica da linguagem não ocorre como deveria. Com base nos dados coletados, inferimos que isso acontece em parte pela característica da própria deficiência intelectual, e, também, com base em Vygotski (1997b), pela pobreza “nutricional” da realidade circundante, das experiências sociais e culturais dos referidos alunos.

Com relação à deficiência intelectual, vimos que o desenvolvimento da linguagem é um processo complexo, principalmente da linguagem escrita. Vygotski (1997b) aponta que o domínio de ambas requer um certo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sobre a realidade na qual estão inseridos, apontamos a vulnerabilidade social, a precariedade das vivências sociais e a pobreza do acesso aos diferentes produtos/elementos da cultura. A psicologia histórico-cultural entende que não é possível compreender o homem sem vinculá-lo à sociedade. Seu comportamento é reflexo de seus vínculos sociais. Contudo, os

comportamentos refletidos no espaço escolar são de uma sociedade capitalista egoísta, individualista, competitiva, esvaziada de valores comuns, marcada por desigualdades sociais e por uma reificação inconsciente. Esse conjunto de fatores são desfavoráveis ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual que, além de tudo isso, enfrenta o preconceito por parte dos colegas.

Os professores, dentro dessa realidade e a reproduzindo, atuam sob o impacto da precariedade formativa. Nos relatos dos docentes de cada disciplina, identificamos as dificuldades que enfrentam no trabalho com os alunos, observados nesta parte empírica do trabalho. São dificuldades da ordem de formação e condições de trabalho que angustiam os profissionais da educação, pois estão sempre com o sentimento de que deveriam e poderiam ter feito mais. Desse modo, carregam a sensação de fracasso, de impotência, de insegurança e a incerteza do caminho pedagógico que percorrem com o aluno com deficiência intelectual.

Como relatam os professores participantes desta pesquisa, assim como nós, todos somos a favor da inclusão, mas não da forma como está sendo realizada. Os alunos são colocados em um ambiente que não favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo; além disso, os professores estão à mercê da própria sorte. Sobre os fundamentos da defectologia, Vygotski (1997b) evidencia que a pessoa com deficiência intelectual aprende de uma forma diferente, em um tempo diferenciado, com uma metodologia pedagógica específica que estimule e aproveite os pontos positivos dessa pessoa. Notamos que a maneira como está organizada a educação, o professor não tem condições de realizar esse trabalho e, mediante as condições objetivas impostas, não podemos afirmar, portanto, que esses alunos não aprendem; da mesma forma não podemos afirmar que, em algum momento, esses alunos venham a compreender a linguagem oral e escrita aplicada nas aulas e dar sentido a ela. Acreditamos ser necessário pontuar a relação cultural que se criou no âmbito escolar com a linguagem escrita, principalmente quando se refere à pessoa com deficiência intelectual. Deve-se repensar o copiar, o avaliar. O caderno completo é preocupante porque a linguagem escrita fica vazia de sentido, e o objetivo torna-se um ato mecânico que faz com que o aluno não se preocupe em compreender e apreender o que lê ou o que escreve; ele apenas valoriza a nota que recebe ao apresentar a atividade copiada ou o caderno completo.

Ghirello-Pires e Barroco (2017), assim como Vygotski (1997b) já preconizara, evidenciam que, no processo de apropriação da linguagem por parte do indivíduo com deficiência intelectual, além da mediação pedagógica diferenciada, existe a necessidade de um tempo maior e a diversificação de instrumentos para que o desenvolvimento e a apropriação da linguagem se efetivem. Isso não implica facilitar, mas flexibilizar e ensinar de outro modo, com outra determinação de tempo – só assim o aluno com deficiência intelectual poderá avançar

Para concluir, não poderíamos deixar de mencionar a importância e o impacto das políticas públicas nacionais, as convenções e as declarações internacionais em prol da pessoa com deficiência, pois, por meio dessas políticas e documentos norteadores, muitos avanços significativos aconteceram, muito se conquistou, mas ainda há muito que se pensar, repensar, refletir, desconstruir, construir, mudar, ofertar, aprimorar...

Esta pesquisa não responde a todas as inquietações do problema da deficiência intelectual e seria pretencioso esgotar o tema com a realização deste estudo; entretanto, nós a consideramos como ponto de partida, pois ela pode contribuir para a ampliação do debate sobre a linguagem oral e escrita aplicada no ensino para alunos com deficiência intelectual.

Probablemente, la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Lev Semenovich Vygotski⁴⁸ (1997b, p. 82).

REFERÊNCIAS

⁴⁸ “Provavelmente, a humanidade vencerá, cedo ou tarde, a cegueira, a surdez. No entanto, as superará muito antes no social e no pedagógico do que no plano médico e biológico.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 82, tradução nossa).

AAIDD. Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento.

Deficiência Intelectual. 2020. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.aaidd.org/&prev=search>. Acesso em: 10 maio 2020.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial – comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 196-219.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009.

BARROCO, Sonia Maria 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. Araraquara. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafel_prot.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 mar. 2021.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Inteligência e Educação**. São Paulo: Terceira Imagem, 2006.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias. (org.). **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 109-121.

BRASIL. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Quebec, Canadá, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-dejomtien-1990>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Deficiência Mental**. 2005a. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-mental.htm>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares. Deficiência Intelectual: conhecer para intervir. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2016.

CUNHA, Niágara Vieira Soares *et al.* A revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da psicologia histórico-cultural. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, [s. l.], ano 2, n. esp., p. 12-31, dez. 2010.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a Educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

FERREIRA, Windyz B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão** – Revista da Educação Especial, p. 40-46, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 10 nov. 2020.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, Florianópolis, n. 10, p. 101-116, jul. 2013.

GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida; BARROCO, Sônia Mari Shima. Constituição histórico cultural do processo de aquisição de linguagem em indivíduos com Síndrome de Down. **Revista Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 5-27, 2017.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. La alteracion sistematica de las funciones psíquicas superiores en lesiones locales del cerebro. *In*: VIGOTSKI, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. (org.). **El proceso de formacion de la psicologia marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A Luria. Moscou: Progreso, 1989a. p. 353-360.

LURIA, Alexander Romanovich. El papel de la palabra en la organizacion de la percepcion. *In*: VIGOTSKI, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. (org.). **El proceso de formacion de la psicologia marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A Luria. Moscou: Progreso, 1989b. p. 361-363.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MARTINS, Lúgia Maria. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a.

MARTINS, Lígia Maria Martins. **Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2013b. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/78/Fundamentos%20da%20PHC%20e%20da%20PHC%20-%20MARTINS.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTINS, Lígia Maria Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013c.

MORATO, Edwiges Maria. Processos de significação e pesquisa neurolinguística. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 32, p. 25-35, jan./jun. 1997. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v32i0.8636946>

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CERZUELA, Cristina. (org.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá: EDUEM, 2014.

OLIVEIRA, Cláudio Ivan de; PIRES, Anderson Clayton. O pensamento em Watson: rompendo com o legado metafísico e buscando uma referência materializante. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 457-466, out./dez. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000400012>

PAN, Miriam. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PARANÁ. **Instrução N° 15/2018 SEED/SUED**. Atendimento Educacional Especializado. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/201912/instrucao_152018_suedseed.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia historicocrítica e da psicologia histórico cultural**. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SANTOS, André Vieira dos. A contribuição de Robert Yerkes para a engenharia humana como instrumento de dominação de classe: uma primeira aproximação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1195-1214, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2018.42231>

SAVIANI, Dermeval. **Educação**. Do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal Marxismo e Educação em**

Debate, Salvador, n. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. DOI:
<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30 n. 3, p. 355-365, jul./set. 2013.

SULKES, Stephen Brian. **Deficiência Intelectual**. Manual MSD. 2018. Disponível em:
<https://www.msmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-desenvolvimento/defici%C3%Aancia-intelectual>. Acesso em: 15 maio 2020.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski**. A construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDIT, 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. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 35-61.

VENGUER, Leonid A. **Temas de psicologia pré-escolar**. Tomo I. Cuba: Instituto Cubano Del Libro, 1976.

VICTOR, Sônia Lopes; CAMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. *In*: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sônia M. Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-cultural** – contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-34.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El método instrumental em psicologia. *In*: VIGOTSKI, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. **El proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A Luria. Moscou: Progreso, 1989a. p. 80-86.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. **El proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A Luria. Moscou: Progreso, 1989b. p. 8799.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. La estructura de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. **El proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A Luria. Moscou: Progreso, 1989c. p. 130137.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamiento y palabra. *In*: VIGOTSKI, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. **El proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A Luria. Moscou: Progreso, 1989d. p. 164-209.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **7 aulas de L. S. Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-114.

VIGOTSKI, Lev; LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. **El proceso de formacion de la psicologia marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A Luria. Moscou: Progreso, 1989.

VYGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Fundação Infancia y Aprendizaje, 2007.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	128
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 Anos	131
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
CNPJ: 05012896/0001-42



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual: uma análise sob a perspectiva da teoria histórico-cultural”, que faz parte do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar sob a responsabilidade de Fátima Aparecida de Souza Francioli, UNESPAR - campus de Paranavaí. O objetivo da pesquisa é: Analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual.

Com a realização desta pesquisa e a divulgação dos resultados, espera-se promover reflexão das práticas pedagógicas dos envolvidos na educação da criança com Deficiência Intelectual. Nesse sentido, pretendemos, com as considerações apresentadas ao final do trabalho, acrescentar alguma contribuição ao que se refere à aquisição da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO
Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR
Número do Parecer: 3.692.135
Data da relatoria: 10/11/2019

1. **PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A sua participação é muito importante, e se daria com sua permissão da observação de algumas de suas aulas nos meses de fevereiro e março do ano de 2020.
2. **RISCOS E DESCONFORTOS:** Se faz consciente que todas as pesquisas que envolvem seres humanos, há a possibilidade de riscos. As observações atentas às atividades dos participantes podem lhe causar desconforto. Entendemos, porém, os riscos desta pesquisa como sendo mínimos, não oferecendo possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do envolvido. Todo o cuidado para não ferir a imagem dos participantes serão cuidados e zelados.

Para evitar tais situações desagradáveis, faz-se de grande valia ter autorização da escola como instituição responsável pela aluna no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis, para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador, exposto na Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016, a qual contempla, no capítulo I, dos Termos e Definições, este respaldo à pesquisa:

V- consentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. (RESOLUÇÃO N° 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016, p. 2).

Assim sendo, estaremos de forma legal observando as práticas educativas, sem o princípio de prejudicar, mas sim contribuir.

Lembramos que a sua participação é voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. **CONFIDENCIALIDADE:** Afirmamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os resultados das observações ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das análises, nem quando os resultados forem apresentados.

4. **BENEFÍCIOS:** Observa-se que o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, as dificuldades de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita acompanham os referidos alunos. Também é sabido que o aprendizado, desenvolvimento e domínio da língua oral e escrita é extremamente importante, já que representa um salto considerável no desenvolvimento de qualquer pessoa, possibilitando uma forma nova de comportamento e novas formas de

relacionamento com o ambiente e demais membros da sociedade. Com a realização desta pesquisa e a divulgação dos resultados, espera-se promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o aluno com deficiência intelectual. Nesse sentido, pretendese, com as considerações apresentadas ao final do trabalho, acrescentar contribuições para desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos com deficiência intelectual.

5. **ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço a seguir:

Nome: Fátima Aparecida de Souza Francioli.

Endereço: RIBEIRÃO CLARO, 423 VILA CHRISTINO sobrado MARINGA PARANA
8705005

Telefone: 3031-0476

(44) E-mail: <fas.francioli@hotmail.com>.

Nome: Alini Gontijo da Silva

Endereço: Rua: Pioneiro Sérgio Rodrigues de Carvalho, nº 171 - Município: Paranavaí/PR

Telefone: -4292. alinigontijo@hotmail.com

(44)

99916 E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço que segue:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Rua Pernambuco, 858 – Centro, Paranavaí - PR CEP: 87.701-010. Paranavaí-PR. Tel: (44) 3482-3203

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. **RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.
7. **PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professora Alini Gontijo da Silva.

Paranavaí, 11 de novembro de 2019.

Assinatura

ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu Alini Gontijo da Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado “O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual: uma análise sob a perspectiva da teoria histórico-cultural”.

Paranavaí, 11 de novembro de 2019.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 18 ANOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
CNPJ: 05012896/0001-42



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 18 ANOS

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos sua autorização para a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa intitulada “O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual: uma análise sob a perspectiva da teoria histórico-cultural”, que faz parte do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar sob a responsabilidade de Fátima Aparecida de Souza Francioli, UNESPAR - campus de Paranavaí. O objetivo da pesquisa é: Analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual.

Com a realização desta pesquisa e a divulgação dos resultados, espera-se promover reflexão das práticas pedagógicas dos envolvidos na educação da criança com Deficiência Intelectual. Nesse sentido, pretendemos, com as considerações apresentadas ao final do trabalho, acrescentar alguma contribuição ao que se refere à aquisição da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR

Número do Parecer: 3.692.135

Data da relatoria: 10/11/2019

1. **PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** A participação de seu(sua) filho(a) é muito importante, e se daria da seguinte forma: observações, sem intervenções, nos meses de fevereiro e março do ano de 2020. O objetivo é observar e relatar como os(as) professores(as) propõem as atividades e como auxiliam seu filho durante a realização dessas atividades. Seu(Sua) filho(a) não será filmado(a) ou fotografado(a), apenas as atividades realizadas por ele(a).

Lembramos que a participação de seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou seu(sua) filho(a).

2. **RISCOS E DESCONFORTOS:** Faz-se consciente que, em todas as pesquisas que envolvem seres humanos, há a possibilidade de riscos. As observações atentas às atividades dos participantes podem lhe causar desconforto. Entendemos, porém, os riscos desta pesquisa como sendo mínimos, não oferecendo possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do envolvido. Todo o cuidado para não ferir a imagem dos(as) participantes serão cuidados e zelados.

Para evitar tais situações desagradáveis, faz-se de grande valia ter autorização da escola como instituição responsável pelo(a) aluno(a) no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis, para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador, exposto na Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016, a qual contempla, no capítulo I, dos Termos e Definições, este respaldo à pesquisa:

V- consentimento livre e esclarecido: anunciado participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos (RESOLUÇÃO N° 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016, p. 2).

Assim sendo, estaremos de forma legal observando as práticas educativas, sem o princípio de prejudicar, mas sim contribuir.

3. **BENEFÍCIOS:** Observa-se que o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, as dificuldades de

aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita acompanham os referidos alunos. Também é sabido que o aprendizado, desenvolvimento e domínio da língua oral e escrita é extremamente importante já que representa um salto considerável no desenvolvimento de qualquer pessoa, possibilitando uma forma nova de comportamento e novas formas de relacionamento com o ambiente e demais membros da sociedade. Com a realização desta pesquisa e a divulgação dos resultados, espera-se promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o aluno com deficiência intelectual. Nesse sentido, pretendese, com as considerações apresentadas ao final do trabalho, acrescentar contribuições para desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos com deficiência intelectual.

4. **CONFIDENCIALIDADE:** As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, o material fotografado e os relatos serão para a análise mais detalhada no momento da escrita da dissertação do Mestrado e serão nomeados ficticiamente.

As suas respostas, dados pessoais, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das análises, nem quando os resultados forem apresentados.

5. **ESCLARECIMENTOS:** Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço que segue:

Nome: Fátima Aparecida de Souza Francioli.

Endereço: RIBEIRÃO CLARO, 423 VILA CHRISTINO sobrado MARINGA PARANA
8705005

Telefone: -0476
(44) 3031 <fas.francioli@hotmail.com>.

E-mail:

Nome: Alini Gontijo da Silva

Endereço: Rua: Pioneiro Sérgio Rodrigues de Carvalho, nº 171 - Município: Paranavaí/PR

Telefone: -4292. alinigontijo@hotmail.com
(44)

99916 E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço a seguir:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Rua Pernambuco, 858 – Centro, Paranavaí-PR CEP 87.701-010. Paranavaí-PR. Tel:
(44) 3482-3203 E-mail: cep@unespar.edu.br

6. **RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.
7. **PREENCHIMENTO DO TERMO:** Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu, _____, responsável pelo(a) menor _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Alini Gontijo da Silva.

Paranavaí, 11 de novembro de 2019.

Assinatura

TERMO 2

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa:

Eu, _____, declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar dela, desde que meu pai/minha mãe concorde com essa participação.

Paranavaí, 11 de novembro de 2019.

Assinatura

TERMO 3

Eu, ALINI GONTIJO DA SILVA, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado “O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em alunos com deficiência intelectual: uma análise sob a perspectiva da teoria histórico-cultural”.

Paranavaí, 11 de Novembro de 2019.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO

**ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA**

UNESPAR - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador: Fatima Aparecida de Souza Francioli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24561119.0.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.692.135

Apresentação do Projeto:

O projeto é de docente da Universidade Estadual do Paraná e consiste em uma pesquisa qualitativa sobre DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos com deficiência intelectual. Compreender como o psiquismo humano influencia a apropriação da linguagem oral e escrita no aluno com D.I. Identificar como os estudos de Vigotski e seus colaboradores podem contribuir para desenvolver nos alunos com D. I. a apropriação da linguagem oral e escrita no espaço escolar. Observar como as mediações realizadas em sala de aula, por meio do uso de instrumentos e signos, contribuem para a apropriação da linguagem oral e escrita dos alunos com D.I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As observações atentas as atividades dos participantes, pode lhe causar desconforto. Porém entendemos os riscos desta pesquisa como sendo mínimos, não oferecendo possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do envolvido. Todo o cuidado para não ferir a imagem dos participantes serão cuidados e zelados. Para evitar tais situações desagradáveis, se faz de grande valia ter autorização da escola como instituição

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 3.692.135

responsável pela aluna no período de aula, assim como a autorização dos responsáveis, para que fiquem cientes dos fins da pesquisa, seus riscos e também benefícios, como obrigação do pesquisador, exposto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Benefícios: com a realização desta pesquisa e a divulgação dos resultados, espera-se promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o aluno com D.I. Nesse sentido, pretende-se, com as considerações apresentadas ao final do trabalho, acrescentar contribuições para desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos alunos com deficiência intelectual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com o presente trabalho, objetiva-se apresentar uma proposta de pesquisa qualitativa na qual almeja-se: analisar, pesquisar, comparar e documentar como alunos com deficiência intelectual (D.I.) se apropriam da linguagem oral e escrita. Sob o aporte teórico da teoria histórico cultural e dos estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, buscar-se-á compreender a gênese do psiquismo humano

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto esta devidamente assinada pelo pesquisador principal e devidamente carimbada e assinada pelo diretor do campus de Paranaíba. O projeto está completo. O Orçamento descreve os gastos gerados em decorrência do projeto, de responsabilidade do pesquisador. Apresenta um TCLE para o participante, com a descrição dos possíveis riscos, desconfortos. Esta claro que a participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao participante. Informamos que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Não estão previstos benefícios diretos à sua pessoa. Da mesma forma, não haverá qualquer tipo de remuneração ou despesa relacionada a esta participação. O Cronograma está previsto dentro do prazo. O estudo foi autorizado para ser realizado no campo proposto no projeto e foi assinado pela diretora da escola.

Recomendações:

Nas informações básicas do projeto, na metodologia consta que as observações serão feitas em novembro e dezembro do corrente ano. E no cronograma consta que serão feitas no ano que vem. No projeto enviado ao comitê está correto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná é

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020

UF: PR **Município:** PARANAÍVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 3.692.135

de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado. As pendências solicitadas foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1454984.pdf	29/10/2019 21:57:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comite.pdf	29/10/2019 21:57:17	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_professores_comite.pdf	29/10/2019 21:56:42	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_aluno_comite.pdf	29/10/2019 21:56:04	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_2.pdf	29/10/2019 21:53:11	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_ciencia_do_responsavel_esta_belecimento.pdf	20/10/2019 10:50:47	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 07 de Novembro de 2019

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br