



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LÍVIA VARES DA SILVEIRA BRAGA

**A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

VITÓRIA
2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

LÍVIA VARES DA SILVEIRA BRAGA

**A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO DAS
FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

VITÓRIA
2020

B813c BRAGA, LIVIA VARES DA SILVEIRA, 1989-
A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento
das funções psicológicas superiores : um olhar para as práticas
pedagógicas / LIVIA VARES DA SILVEIRA BRAGA. - 2020.
116 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Deficiência Intelectual. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Funções Psicológicas Superiores. I. Drago, Rogério. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37|



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA VARES DA SILVEIRA BRAGA

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 04 de março de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pahtaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Jair Ronchi Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edmar Reis Thiengo
Instituto Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Marlinda Gomes Ferrari
Instituto Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sílvia Moreira Trugilho
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Às crianças com Deficiência Intelectual e aos Profissionais da Educação Infantil que (re)inventam suas práticas cotidianamente, apostando numa educação verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, sustento e providência nessa caminhada.

À minha família e amigos queridos, pelo amor, carinho, incentivo, apoio e compreensão, principalmente nos momentos em que precisei me ausentar por razões de estudo. A vocês, todo o meu amor e carinho!

Ao meu marido, Felipe, por me motivar e me apoiar em TODAS as minhas “empreitadas”. Por zelar por mim e por nosso lar. Muito amor e gratidão a você!

Ao meu Orientador, Rogério Drago, por ter acreditado no potencial daquela menina, estudante de graduação, por tanta generosidade na partilha e na construção do conhecimento, pelo exemplo de profissionalismo, pelos valores transmitidos e por me ensinar, ao longo desses 10 anos de caminhada juntos, que TODOS podem e tem o direito de aprender! A você, professor, meu carinho, respeito e eterna gratidão!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão (GEPEI), pelo companheirismo e pelas contribuições ao longo de todo o processo de construção desse estudo.

Aos professores da banca, pela generosidade nas contribuições durante os exames de qualificação que muito contribuíram no processo de pesquisa e escrita desse trabalho. Em especial, à Prof^a. Dr^a Sandra Kretli da Silva, por me auxiliar na construção de uma escrita feita com *affectos*.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, pelos anos de licença para realização desse estudo e por ter me recebido na rede de ensino, *lócus* dessa pesquisa.

Aos profissionais do CMEI *Maxime*, pela acolhida e por me deixarem fazer parte de seu cotidiano dividindo conhecimentos e experiências. Obrigada por me ensinarem tanto!

A Antônio, que me mostrou a beleza do ser criança, do brincar, do imaginar, do experienciar... independente de características físicas e intelectuais!

Minha eterna gratidão!

Nada de importante ou de grande na vida se faz sem
sentir uma grande emoção.
(Vigotski)

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo geral investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se analisar o papel da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar; conhecer as características e potencialidades dos sujeitos com deficiência intelectual no que diz respeito a sua aprendizagem e desenvolvimento; identificar e analisar práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. Para tal, foram utilizados, como aporte teórico, os estudos de Lev S. Vigotski e seus colaboradores que compreendiam que o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre por meio das relações que se estabelecem com o meio e que, por meio do plano social, toda a deficiência pode ser compensada. Para alcance dos objetivos propostos, por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizamos a análise microgenética, pois este método de pesquisa consiste na compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, com um olhar voltado para o particular, sem perder de vista o objeto em sua totalidade. Como procedimentos de recolha de dados, utilizaram-se a observação e as entrevistas buscando compreender os movimentos que envolviam o fazer pedagógico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse estudo teve como lócus de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Serra/ES. Foram sujeitos desse estudo uma criança de dois anos com diagnóstico clínico de deficiência intelectual, a professora de Educação Infantil, a Assistente de Educação Infantil, a estagiária, a professora de Arte, a professora especialista em Educação Especial e a pedagoga. Como resultados, percebemos que o diagnóstico clínico, quando bem interpretado, pode se tornar instrumento de potência no trabalho pedagógico. Além disso, notamos que as práticas pedagógicas se constituem em ações mediadoras capazes de alavancar o processo educativo do sujeito. No caso da criança com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas cumprem, ainda, o papel de conduzir por caminhos indiretos o curso do desenvolvimento, colocando em movimento as funções psicológicas superiores. Observamos, ainda, que as funções psicológicas superiores atuam de modo interfuncional em um sistema de (re)subordinação e reestruturação. Por fim, percebemos que o aprendizado, quando organizado de maneira adequada, pode resultar em desenvolvimento mental, possibilitando à criança com deficiência aprender e se desenvolver como sujeito social, histórico e cultural.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas. Funções Psicológicas Superiores.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how pedagogical practices can contribute to the development of higher psychological functions of children with intellectual disabilities in early childhood education. As specific goals, we sought to analyze the role of mediation for the development of higher psychological functions in the learning and development processes in the school context; to know the characteristics and capabilities of subjects with intellectual disabilities with regard for their learning and development; identify and analyze pedagogical practices that enhance the development of higher psychological functions of children with intellectual disabilities in early childhood education. To this end, the studies of Lev S. Vigotski and his collaborators were used as a theoretical contribution, they understood that the process of learning and development occurs through the relationships that are established with the environment and that through a social plan any disability can be compensated. To achieve the intended goals, a microgenetic analysis was used through a qualitative research approach, as this research method consists of understanding the phenomena from its historical occurrence, with a look turned to the specifics, without losing sight of the object in its entirety. As data collection procedures go, observation and interviews were used in order to understand the movements that involved teaching and the development of higher psychological functions. This study had as a locus of research a Municipal Center for Early Childhood Education located in the city of Serra / ES. The subjects of this study were a two-year-old child with a clinical diagnosis of intellectual disability, the Early Childhood Education teacher, the Early Childhood Education Assistant, the intern, the Arts teacher, the Special Education teacher and the Pedagogue. As a result, we realize that the clinical diagnosis, when well interpreted, can become a powerful tool in pedagogical work. In addition, we noticed that pedagogical practices are mediating actions that are capable of leveraging the subject's educational process. In the case of children with intellectual disabilities, pedagogical practices also fulfill the role of directing the course of development in indirect ways, setting higher psychological functions in motion. We also observe that higher psychological functions act in an interfunctional way in a (in)subordination and restructuring system. Finally, we realize that learning, when properly organized, can result in mental development, enabling children with disabilities to learn and develop themselves as a socio-historical and cultural subject.

Keywords: Intellectual Disability. Pedagogical practices. Higher Psychological Functions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brincadeira 'O meu nome com PET'	63
Figura 2 - A lousa mágica	64
Figura 3 - Sequência didática: "A Galinha Ruivinha"	68
Figura 4 - Sequência didática: "O Bolo"	69
Figura 5 - Com pregadores e letras.....	74
Figura 6 - Cores e Formas	75
Figura 7 - Do cesto para a gaiola	79
Figura 8 - Visita do gatinho Ted	80
Figura 9 - Brinquedos e jogos simbólicos.....	87
Figura 10 - Oficina do Antônio.....	88
Figura 11 - Pintando os ovos.....	97
Figura 12 - Era uma vez.....	98

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	12
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	16
2.1 A ANÁLISE MICROGENÉTICA E O ESTUDO EM QUESTÃO.....	16
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE RECOLHA DOS DADOS.....	19
2.3 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	21
2.4 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	24
3 PARA UMA REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL	28
3.1. PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	28
3.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	33
4 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UM DIÁLOGO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	40
4.1 O ENRAIZAMENTO TEÓRICO.....	41
4.2 DIALOGANDO SOBRE O CONCEITO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	44
5. OS PROCESSOS EM MOVIMENTO: PARA UMA ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS	53
5.1 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	55
5.2 PERCEPÇÃO.....	62
5.3 MEMÓRIA.....	67
5.4 PENSAMENTO	72
5.5. EMOÇÃO	77
5.6 IMAGINAÇÃO	84
5.7 LINGUAGEM.....	92
6. MINÚCIAS INDICIAIS: À GUIA DE CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	111

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES E PEDAGOGO	113
APÊNDICE III – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	114
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA/ES	115

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

“[...] está dentro da sala de aula, agindo nas microrrelações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (GALLO, 2016).

Início esse estudo com um fragmento de um texto do Professor Dr. Silvio Gallo, quando inspirado nas ideias de Deleuze, nos fala sobre o ser professor e a construção do conhecimento. Nosso estudo não se propõe passar pelas ideias desse pensador, entretanto esse texto inspira minha trajetória profissional e as questões que carrego comigo e terminam por suscitar nessa tese.

Acredito que esse pensamento não se distancia da proposta teórica a qual fundamento minhas práticas e fundamento essa pesquisa, pois também Vigotski, precursor da teoria histórico-cultural, acreditava na construção do conhecimento pela via das relações sociais, movida pelo desejo, emoções, vontade, atenção, que se interligam compondo as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas.

Mas, em que sentido esse fragmento inicial me inspira?

Ainda na graduação, as experiências vividas por meio dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios me levavam a questionar e refletir acerca dos saberes e práticas da educação, me mostrando que muito ainda precisava conhecer para dar conta da complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender.

No ano de 2009, tive o meu primeiro contato com a modalidade da Educação Especial e a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, por meio de um projeto de Iniciação Científica, intitulado “Concepções e Práticas Inclusivas na Educação Infantil”. Nesse projeto, pude me contagiar pelo desejo de compreender como os sujeitos com deficiência aprendem e apreendem o mundo.

Tal projeto foi o primeiro passo para que eu aprofundasse meus conhecimentos, desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso, também acerca dos sujeitos com deficiência intelectual. Esse estudo originou um projeto de pesquisa que me levou ao curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Mas foi o processo de constituir-me professora que me moveu e move até aqui. Ao longo dos meus estudos de mestrado, assumi regência de classe em um concurso público prestado na Prefeitura Municipal da Serra, atuando em uma turma de Grupo 3 da Educação Infantil (2013). Este processo fez com que os desafios de estar em sala de aula diante de sujeitos tão diferentes entre si, me atravessassem e me afetassem de modo profundo.

Também nesse período, atuei junto à Coordenação de Educação Especial na Secretaria de Educação Municipal da Serra (2014), como assessora pedagógica, buscando auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas no trabalho desenvolvido junto aos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Em 2016, assumi mais um posto de regência em outra rede de ensino, a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Vitória. Atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma turma com 2 alunos com deficiência – um com deficiência intelectual causada pela Síndrome de Down e outro com deficiência física –, pude compartilhar do desejo de contribuir para a construção de conhecimento desses sujeitos de modo a potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse tempo foi marcado por muitas angústias e anseios. Entretanto, elas não cessaram por aí, pois fazem parte de minha trajetória como professora do ensino comum da rede pública, me movendo a cavar trincheiras ainda mais profundas, construindo outros/novos mundos, potencializando sujeitos.

É desse modo que apresento a minha relação com os sujeitos com deficiência: a educação especial e o ensino comum.

Nesse sentido, esse estudo buscou considerar as questões que envolvem o acesso do sujeito com deficiência ao ensino comum. Porém, mais que isso, se propôs a pensar a permanência e a continuidade desses sujeitos em suas trajetórias escolares, pois nos colocamos a pensar as práticas pedagógicas voltadas para esses indivíduos.

Sustentados pelo aporte teórico da Teoria Histórico-cultural, buscamos **investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil**, tendo em vista que, por essa abordagem teórica, são essas

funções que nos diferenciam dos outros animais e promovem a nossa aprendizagem e desenvolvimento.

Seguindo este caminho, voltamos o nosso olhar aos sujeitos com deficiência intelectual, por entender que estes possuem um modo próprio e particular de lidar e agir com/no mundo, com estigmas e estereótipos produzidos ao longo do tempo¹ que reverberam na construção de suas identidades.

Além disso, como nos diz Padilha (2007),

É necessário apontar para a possibilidade de uma maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento, que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência mental e limitações, podem ser superados, mesmo que tais superações possam apenas ser demonstradas em alguns níveis, porque estão delimitados estes aspectos e estes níveis num tempo, também delimitado (PADILHA, 2007, p. 03).

Movidos por esses sentimentos, no primeiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que percorri, os objetivos dessa pesquisa, a fundamentação teórico-metodológica, os procedimentos de recolha de dados, os sujeitos e o *lócus* da pesquisa.

Já no segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura dividida em dois momentos: em um primeiro momento abordaremos as questões que atravessam o fazer pedagógico na Educação Infantil e seu percurso histórico. No segundo momento, buscaremos refletir sobre a deficiência intelectual, suas possíveis causas e as concepções historicamente construídas acerca do sujeito com essa deficiência.

Após esse momento, apresentamos um diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, buscando compreender seu enraizamento teórico e os conceitos acerca das funções psicológicas superiores.

Por fim, trazemos algumas categorias de análise que nos permitem responder ao objetivo geral dessa tese, já deixando claro que advogamos da tese de que os sujeitos com deficiência intelectual, assim como os demais seres humanos, podem, no

¹ No capítulo 2, problematizaremos as questões que envolvem o sujeito com deficiência intelectual a partir de um olhar histórico e social, buscando compreender a complexidade que emerge no/do ser sujeito com deficiência intelectual.

processo educativo formal, aprender e desenvolver suas funções psicológicas superiores.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Nesse capítulo, apresentamos os objetivos de pesquisa bem como os caminhos metodológicos que percorremos.

Esse estudo possui como objetivo geral **investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.**

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- a) analisar o papel da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar;
- b) conhecer as características e potencialidades da criança com deficiência intelectual no que diz respeito a sua aprendizagem e desenvolvimento;
- c) identificar e analisar práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

2.1 A ANÁLISE MICROGENÉTICA E O ESTUDO EM QUESTÃO

Desenvolver um estudo de pesquisa em educação é algo que envolve complexidade, tendo em vista sua dimensão plural, a relação entre os sujeitos, o tempo e o espaço no/do qual se fala e se pensa. Assim, o estudo requer um método de investigação que seja coerente com a abordagem teórica que fundamenta a reflexão necessária.

Nesse sentido, e considerando que esse estudo pretende pensar as questões do desenvolvimento infantil, Molon (2008), inspirada nos estudos de Vigotski, nos diz que

[...] nas investigações psicológicas o método articula, de modo explícito ou implícito, o objeto, o problema, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, a relação entre pesquisador e realidade, a relação entre pesquisador e pesquisado, as possibilidades de análise e as reflexões e considerações possíveis (MOLON, 2008, p. 59).

Pensando por esse viés e sustentados pela teoria histórico-cultural – aporte teórico escolhido para o desenvolvimento desse estudo – lembramos que Vigotski não definia

uma separação entre teoria e método. Para o autor, “El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha” (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Desse modo, Vigotski, ao pensar a Nova Psicologia, entendia que as pesquisas e experimentos desenvolvidos nesse campo deveriam pensar o sujeito em sua totalidade, considerando os processos intersubjetivos e intra-subjetivos, além das relações estabelecidas com o meio em que este sujeito está inserido. Preocupou-se, então, em encontrar um método de estudar o homem que envolvesse suas dimensões biológicas e sociais, considerando seus contextos históricos e culturais.

Segundo Molon (2008),

No método se experiencia a indissociabilidade entre o pensar, o falar, o olhar, o sentir, o fazer e o inventar, uma vez que no processo de investigação o sujeito submetido a um procedimento de pesquisa apresenta-se e manifesta-se na complexidade das experiências vividas. (MOLON, 2008, p. 59).

Ainda de acordo com a autora, pensar um método a partir da perspectiva histórico-cultural significa pensar o objeto de estudo em seus movimentos, envolvendo suas ações no presente, no passado e no futuro, pensando no que foi e no que poderá vir a ser (MOLON, 2008).

Motivados por essas reflexões, para alcance dos objetivos propostos, realizamos um estudo de natureza qualitativa, pois este não se deu em função dos resultados numéricos, mas sim da compreensão profunda dos eventos. Utilizamos, como método de pesquisa, a análise microgenética por esse método consistir na compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, com um olhar voltado para o particular, sem perder de vista o objeto em sua totalidade.

Acerca desse método de estudo, Góes (2000) nos diz que

[...] essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para as minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p.15).

Assim, compreendendo a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, Vigotski (1995), em seu texto “Método de investigación”, destaca que

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo em movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VIGOTSKI, 1995, p. 68).

Portanto, a análise microgenética vai ao encontro dos ideais metodológicos desse autor, pois possui seu foco nos aspectos descritivos, observando as minúcias, descrevendo os eventos em profundidade, compreendendo os sujeitos envolvidos em seu contexto histórico-cultural.

Molon (2008) destaca que este método

[...] permite a compreensão histórico-cultural e semiótica dos processos psicológicos, já que articula o nível microgenético das interações sociais com o estudo do funcionamento dialógico e discursivo do sujeito, bem como possibilita a análise dos detalhes e das minúcias das relações intersubjetivas e das práticas sociais e pedagógicas, sem perder a dimensão histórica, uma vez que relaciona presente, passado e futuro aos acontecimentos (MOLON, 2008, p. 63).

Também Vigotski, em seus estudos sobre o Método, ressalta a importância da valorização dos fenômenos cotidianos e das possibilidades de produção de conhecimento a partir dos detalhes e pistas. Nas palavras do autor, ao valorizar os fenômenos cotidianos, seus fragmentos ou vestígios se pretende “[...] mostrar en la esfera del problema que nos interesa como se manifiesta lo grande en lo más pequeño [...]” (VIGOTSKI, 1995, p. 64).

Nesse sentido, essa pesquisa se fundamenta em uma abordagem histórico-cultural e buscamos compreender os eventos investigados procurando articular os aspectos individuais com os sociais. Além disso, a partir da proposta metodológica, buscamos também entender os movimentos do sujeito nas relações que estabelece com o meio, numa interação dialética entre o natural e o cultural.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE RECOLHA DOS DADOS

A análise microgenética requer a atenção aos detalhes e o recorte de eventos com um olhar sensível e ao mesmo tempo profundo para as relações e os seus movimentos, promovendo a descrição cuidadosa e minuciosa de cada acontecimento.

Desse modo, como procedimento metodológico de recolha de dados, utilizamos a observação com foco a buscar a compreensão desses eventos e como esses se relacionam entre si. Para tal, nos preocupamos em observá-los, estabelecendo relações com os sujeitos envolvidos, conversando e recolhendo os dados necessários. Para Freitas (2002),

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social (FREITAS, 2002, p. 28).

Assim, nossas observações aconteceram de modo compreensivo, buscando considerar, no fazer pedagógico, o contexto histórico e social em movimento, entendendo que a ação de cada sujeito está impregnada de vestígios que dizem do outro com que se relaciona, do modo de viver e enxergar o mundo, de suas concepções e cultura.

Também Góes (2000) destaca que, na análise microgenética, devemos observar de modo minucioso as relações que se estabelecem entre os sujeitos, buscando compreender também os processos mentais, desvelando nas ações e falas os movimentos que envolvem todo o processo de mudança. Para tal, a autora salienta que, por muitas vezes, o uso de videogravações como registro podem auxiliar na descrição criteriosa dos episódios observados.

Desse modo, utilizamos as videogravações e fotografias como recurso auxiliar no registro das observações e em composição ao diário de campo, pensando na dinâmica do *espaço-tempo* escolar e na possibilidade que esses recursos nos fornecem para perceber os detalhes de cada ação.

Ainda a respeito do processo de observação na análise microgenética, Tomio, Schroeder e Adriano (2017), ao realizarem uma pesquisa de cunho bibliográfico acerca do método da análise microgenética, destacam que

De acordo com Vigotski (1997b) e Flynn, Pine e Lewis (2006), as observações necessitam abranger todo o período do processo, desde o início da mudança até o momento em que atinge um estado relativamente estável, relacionado ao pensamento e à personalidade do sujeito que varia conforme a idade. Acrescentamos ainda as contribuições de Wertsch (1998a; 1998b) e Góes (2000), quando abordam o recorte de um episódio interativo com a finalidade de se entender as relações intersubjetivas culturais, histórica e institucional, e o funcionamento mental dos sujeitos focais (SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 40).

Nesse sentido, aliado às videografações e fotografias, para melhor compreensão dos dados recolhidos, organizamos os momentos de análises em episódios, buscando um olhar profundo a partir das minúcias dos processos e relações colocadas em cada acontecer pedagógico.

Utilizamos, ainda, como procedimento de recolha de dados, a entrevista aos sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* da criança com deficiência intelectual. A respeito desse procedimento, Freitas (2002) destaca que

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado (FREITAS, 2002, p. 29).

Nesse sentido, utilizamos também a entrevista como procedimento de recolha de dados, pensando esse momento como um diálogo construído. A entrevista nos permitiu perceber como o sujeito entrevistado expressa não somente a sua voz, mas como concebe o outro em si mesmo, revelando uma voz coletiva, desvelando sua realidade e o contexto histórico-cultural em que está inserido.

O momento da entrevista constituiu, assim, em um momento de construção de conhecimento, uma vez que este processo se deu na relação entre os sujeitos, assumindo a perspectiva da aprendizagem como um processo social e compartilhado. A entrevista nos ajudou a perceber, de acordo com Freitas (2002),

[...] o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem

voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverter-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica, passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que o investigador e investigado são dois sujeitos em interação (FREITAS, 2002, p. 24).

Nesse sentido, Molon (2008) nos diz que a pesquisa se torna uma atividade socialmente mediada, assumindo um compromisso político, ético e estético, com fins à produção de um novo conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, o pesquisador se constitui parte integrante do processo, dada à relação dialógica que se estabelece, provocando transformações, desafiando o sujeito, questionando respostas e observando os processos psicológicos e suas transformações (FREITAS, 2002). Assim, a neutralidade torna-se impossível e sua ação também se constitui elemento de análise.

2.3 O *LÓCUS* DA PESQUISA

Na perspectiva da análise microgenética, para buscar compreender a questão a ser pesquisada, é necessário um movimento de imersão no campo para familiarizar-se com o contexto e com os sujeitos que ali se constituem. Assim, cabe destacar que permanecemos no *lócus* de pesquisa por um período de quatro meses (de setembro a dezembro de 2018), buscando o alcance dos objetivos propostos bem como a compreensão dos movimentos históricos e sociais que levavam a cada ação pedagógica em processo.

A escolha da Educação Infantil como etapa em que a pesquisa acontece, decorre do movimento de ampliação de oferta e revisão de concepções acerca da Educação Infantil, nos últimos anos, visando à ressignificação dos espaçotempos e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade², sem requisito de seleção. Além disso, o referido documento entende a Educação Infantil como

² Compreendemos que o conceito de qualidade é complexo e multifacetado, trazendo consigo a possibilidade de diferentes interpretações, principalmente quando aplicado à educação e seus

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p.12).

Este documento compreende a criança como sujeito histórico e dotado de direitos, produtor de cultura que, nas relações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, experiencia, aprende e se desenvolve. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam como objetivo da proposta pedagógica:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18).

Considerando tais aspectos, essa pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no município de Serra/ES.

O município de Serra possui uma área de 554,087 Km². Sua população representa, aproximadamente, 23,2% da população da Região da Grande Vitória e 10,7%³ da população do Estado.

Nos últimos 30 anos, a cidade se desenvolveu economicamente passando a ser o principal polo industrial do Espírito Santo, sendo a segunda maior economia do Estado. Nesse sentido, a maior parte de sua população está empregada nessas empresas.

O município de Serra constitui a maior rede de ensino da região metropolitana. Nos últimos 4 anos, buscou a ampliação do atendimento educacional, principalmente na Educação Infantil, com foco na universalização do atendimento às crianças na faixa etária até 5 anos, construindo novos Centros Municipais de Educação Infantil e

diferentes contextos teórico e políticos. Em nosso estudo, assumimos o conceito de qualidade em sua forma mais ampla, considerando os fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais (SILVA, 2009), sendo esta qualidade socialmente referenciada.

³ Dados quantitativos extraídos da lei municipal Nº 3607/10.

abrindo novas vagas em CMEIs já existentes, inaugurando 13 no período entre 2014 e 2017.

Cabe destacar que esta intenção constou como meta no último Plano Municipal Educação do município, aparecendo como Meta 1.

Em relação ao atendimento às crianças com deficiência, o Plano Municipal de Educação apresenta, como Meta 4, a universalização de atendimento escolar a esse público, apresentando um conjunto de 23 estratégias.

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil *Maxime*⁴, que atende a 326⁵ crianças, sendo 154 no turno matutino e 172 no vespertino, com faixa etária de 11 meses a 5 anos de idade. Os grupos estão organizados em 10 turmas por turno.

No início de suas atividades, o CMEI atuava como uma escola de Ensino Fundamental de anos iniciais que funcionava em um prédio antigo do bairro onde está localizado. No ano de 1995, a unidade de ensino passou a exercer suas atividades como creche, em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁶. Suas atividades e funcionamento estavam ligados às medidas de ações dos movimentos comunitários. Em 1996, a unidade de ensino foi vinculada à Secretaria de Ações Sociais do município e permaneceu assim até o ano 2000, quando as creches municipais se tornaram Centros Municipais de Educação Infantil. No ano de 2002, o CMEI *Maxime* recebeu a sua primeira pedagoga.

O CMEI *Maxime* fica localizado em um bairro constituído por famílias que são em sua maioria atendidas pelo Programa Bolsa Família⁷. Além disso, boa parte dos moradores reside em moradias alugadas e são trabalhadores situados fora do

⁴ Atribuimos nome fictício à unidade de ensino, campo de nossa pesquisa. Atribuimos como nome a palavra em latim *Maxime*, por ter como tradução para o português a palavra *possível*.

⁵ Dados do ano de 2018.

⁶ Órgão assistencial fundado por Darcy Vargas nos anos de 1940.

⁷ Programa do governo federal que destina uma quantia mensal à família em situação de vulnerabilidade social, que busca garantir acesso à saúde, alimentação e educação pela via das condicionalidades estabelecidas.

mercado formal de trabalho. A comunidade possui um bom relacionamento com o CMEI, sendo presente e participativa.

A proposta curricular está fundamentada nas Orientações Curriculares do município da Serra e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil bem como no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil.

No que tange à Educação Especial, a proposta segue as orientações dos documentos norteadores nacionais e municipais. Atende 8 crianças público-alvo da Educação Especial, sendo 6 no turno vespertino. Conta com uma professora especialista em Educação Especial para atuar no trabalho colaborativo com as professoras regentes.

O prédio do CMEI *Maxime* é amplo, com salas bem arejadas e iluminadas. Possui uma área externa ampla, arborizada, com espaço para uma horta, um pequeno campo de futebol, casa de bonecas e brinquedos com escorregadores. Há ainda um solário com grama sintética e brinquedos apropriados para a faixa etária de 11 meses a 3 anos. Possui uma Sala de Movimento, onde acontecem as atividades de Educação física; uma Sala de Artes, um Espaço Multifuncional com fantasias, “cantinhos temáticos”, telão com Datashow para exibição de filmes e um tapete colorido no chão para as crianças se sentarem para assistirem aos filmes e brincarem. O CMEI *Maxime* conta também com um refeitório amplo, um pequeno palco para apresentações, quatro banheiros infantis, sala dos professores, banheiro dos funcionários, cozinha para as refeições do CMEI, copa para os professores organizarem suas refeições, sala da direção, sala das pedagogas, secretaria e recepção.

2.4 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Em um processo de pesquisa baseado numa abordagem histórico-cultural, devemos considerar a complexidade das relações entre os sujeitos e a realidade. Além disso, nesse processo também o pesquisador vai se constituindo, ao mesmo tempo em que constitui, de modo a objetivar-se e subjetivar-se (MOLON, 2008).

Desse modo, foi sujeito desse estudo uma criança, Antônio⁸, de dois anos, matriculada na turma de grupo II do turno vespertino do CMEI *Maxime*, diagnosticada com deficiência intelectual leve⁹.

Esse foi o primeiro ano que Antônio frequentou um Centro de Educação Infantil. De acordo com os relatórios¹⁰ dos profissionais do CMEI *Maxime*, Antônio teve uma adaptação tranquila, com poucos momentos de choro. Ainda de acordo com os relatórios dos profissionais, era uma criança com muita energia. Era inquieto e se dispersava facilmente. Era afetuoso, possuía autonomia na realização de tarefas rotineiras como tirar os sapatos, guardar a mochila... Entretanto, gostava de fazer valer a sua vontade e, quando frustrado, reagia com choro e irritabilidade. Quando ansioso, tinha dificuldade de compreender as propostas e combinados da turma, demonstrando-se confuso. Sua linguagem oral estava em desenvolvimento. Gostava de atividades que envolviam movimento e brincadeiras livres.

É importante destacar que a descrição de Antônio registrada nos relatórios representa de fato o Antônio que encontramos no início de nossa pesquisa: uma criança afetuosa, com autonomia na realização de pequenas tarefas bem como na higienização e na alimentação. Antônio se mostrou uma criança com bom relacionamento com os colegas, mas em alguns momentos aparentava desejar atenção diferenciada para si. Quando ansioso, Antônio se mostrava agitado e disperso.

Antônio realizava atendimento com a professora especialista em Educação Especial que atua colaborativamente com a professora regente. Para tal, foi construído um documento denominado “Plano de Vivência Colaborativo”, conforme as orientações da Coordenação de Educação Especial do município da Serra. O plano de Vivência estava organizado em três eixos: necessidades educativas da criança, proposta de trabalho colaborativo/área do conhecimento e objetivos para a criança.

⁸ O nome atribuído à criança, sujeito dessa pesquisa e os nomes atribuídos aos profissionais envolvidos são fictícios.

⁹ Laudo médico da criança apresenta diagnóstico CID 10, F71.

¹⁰ A leitura dos relatórios e registros sobre a criança feitos pela unidade de ensino nos permitiu um panorama da chegada, trajetória e desenvolvimento de Antônio no decorrer do primeiro semestre, uma vez que nosso estudo em campo se iniciou no segundo semestre.

No eixo 1, constavam necessidades como desenvolvimento da coordenação motora, oralidade, interação com os pares e internalização de regras e comandos. No eixo 2, constavam, como proposta de trabalho, o desenvolvimento de estratégias que envolviam brincadeiras, jogos, atividades de pintura e recorte. Já, no eixo 3, eram objetivos de trabalho promover situações e experiências que desenvolvessem a oralidade, a autonomia e a coordenação motora; promovessem experiências que despertassem o interesse em aprender os saberes e conhecimentos abordados de acordo com o projeto desenvolvido com toda a turma.

O projeto intitulado “Contando e cantarolando” desenvolvia os conhecimentos e saberes por meio de cantigas e de histórias infantis. Para melhor trabalho com o grupo, a professora selecionou a história infantil “A galinha ruiva” de autoria de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Por meio das cantigas e da história, o projeto tinha como proposta trabalhar conhecimentos como noções de cores e formas, construção identitária, numerais, relação entre números e quantidade, diferenciação entre letras e números, identificação do nome e letra inicial do nome, entre outros.

Salientamos que a organização do trabalho pedagógico, em um projeto de ensino e um Plano de Vivência, norteou as práticas pedagógicas desenvolvidas no sentido de não perder de vista os objetivos a serem alcançados no processo de aprendizagem e desenvolvimento tanto com Antônio como com toda a turma.

Participaram também desse estudo a professora regente, a professora especialista em Educação Especial, a assistente de Educação Infantil, a estagiária, a professora de Arte e a pedagoga.

A professora regente é formada em Pedagogia e possui 16 anos de atuação no magistério. É efetiva no município da Serra com duas matrículas e atua, nos dois turnos de trabalho, no CMEI *Maxime*. Possui pós-graduação em Educação Especial e sempre participa dos cursos de formação continuada oferecidos pelo município.

A Professora especialista em Educação Especial é graduada em Pedagogia e possui Pós-graduação em Deficiência Intelectual e atua no município em contrato de designação temporária. Escolheu atuar no campo da Educação Especial pensando em aperfeiçoar o seu conhecimento e suas práticas pedagógicas junto às crianças

público-alvo da Educação Especial e contribuir com os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A auxiliar de Educação Infantil atuava com contrato de designação temporária. É graduada em Pedagogia e possui Pós-graduação em Educação Especial e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Já a estagiária estava no segundo período do curso de Pedagogia e atuava, no CMEI *Maxime*, auxiliando o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças público-alvo da Educação Especial das turmas do Grupo II e Grupo IV. Para organização do trabalho pedagógico, foi elaborado um horário de participação da estagiária em cada uma dessas turmas. Está no CMEI *Maxime* desde o mês de julho de 2018.

A professora de arte atua nas dez turmas do CMEI *Maxime* e é efetiva no município da Serra. Trabalha na educação há 13 anos. É formada em Artes Visuais e sempre que possível participa das formações continuadas oferecidas pelo município.

A pedagoga atua com assessoramento pedagógico no turno vespertino do CMEI *Maxime* em cargo efetivo. Possui outro cargo efetivo no município da Serra atuando no turno matutino como professora regente em outra unidade de ensino. Possui 21 anos de atuação no campo da Educação. Possui pós-graduação em Educação Inclusiva.

3 PARA UMA REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

Apresentamos, neste capítulo, alguns estudos e pesquisas que se relacionam com a temática que pretendemos estudar. Para tal, dividimos esse capítulo em dois momentos: no primeiro, abordamos as questões e as concepções que têm permeado o debate sobre a Educação Infantil. No segundo momento, tratamos de conceitos e pesquisas acerca da Deficiência Intelectual.

3.1. PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica no Brasil e representa um espaço de muitas lutas e conquistas no campo do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Atualmente, o direito à Educação Infantil é garantido não só pela Constituição Brasileira de 1988, como também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), a qual dedica um capítulo inteiro a esta etapa. Além disso, a Educação Infantil conta com documentos orientadores específicos, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Desse modo, apesar de ser matrícula obrigatória só a partir dos 4 anos de idade¹¹, a Educação Infantil é garantida como direito de todas as crianças, sendo dever do Estado a sua oferta. Kramer (2001, p. 07) destaca que “A Educação Infantil passou a ser obrigação do Estado a partir da Constituinte de 1988, o que significou uma importante conquista no reconhecimento dos direitos das crianças [...]”.

Vale ressaltar que essas conquistas legais representam uma transformação na concepção de criança, que passou a ser entendida como cidadã, possuidora de voz e direitos, produtora de história e de cultura. Drago (2011) também salienta que, nos dias de hoje,

Falar em Educação Infantil é falar em um novo modo de se pensar a educação em um contexto geral, ou seja, é falar em uma nova proposta de trabalho para cidadãos de direitos, que precisam de uma educação de qualidade, já que possuem papel essencial na sociedade [...] (DRAGO, 2011, p. 40).

¹¹ Art. 4º da Lei 9394/96 – LDBEN.

Nesse sentido, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas passou a ser um direito social. Entretanto, é importante destacar que essa conquista é resultado de longas lutas de movimentos sociais, principalmente do movimento de mulheres, e, também, dos próprios profissionais da Educação.

Mendes (2010) destaca que a oferta dessa etapa de ensino vem recebendo ênfase desde as últimas décadas, principalmente com a intensificação da urbanização, da industrialização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na estrutura e organização das famílias.

Ainda sobre os avanços legais no campo do direito e acesso à Educação Infantil, Faria (1997) nos afirma que

É inegável o avanço significativo do padrão brasileiro de proteção social com a nova Constituição de 1988, que introduziu inovações como a ampliação e extensão dos direitos sociais; a universalização do acesso e a expansão da cobertura; a concepção de seguridade social como forma mais abrangente de proteção; a redefinição de patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais e um maior comportamento do Estado e da sociedade no financiamento de todo o sistema (FARIA, 1997, p. 22).

Faria (1997) diz ainda que as primeiras creches foram construídas por indústrias e instituições filantrópicas (laicas e religiosas) que tinham por objetivo se constituir em espaços de cuidado das crianças, enquanto suas mães estivessem no trabalho. A autora nos conta que, desse modo, a Educação Infantil, inicialmente,

[...] teve um cunho assistencialista e foi sustentada por influências médico-higienista, jurídico-policiais e religiosas. Assim, a assistência à infância se deu pela articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas. Esse atendimento tem, no século XIX, uma ênfase maior no viés médico e sanitário, como decorrência do movimento higienista, embora não tenha sido hegemônico nesta época (FARIA, 1997, p. 24)

É importante salientar que, no contexto apresentado na fala de Faria (1997), o atendimento à criança pequena não era compreendido ainda como um direito da criança e da mulher trabalhadora, mas como uma ação generosa das instituições filantrópicas. Também o texto da Base Nacional Comum Curricular reforça tal acontecimento quando nos diz que

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a construção das primeiras creches promoveu, na sociedade, o debate e a reflexão acerca do papel materno, da amamentação, do abandono de menores, da ideia de infância, de cuidado e de educação das crianças de 0 a 5 anos de idade (FARIA, 1997).

Logo, é, a partir desse cenário e das questões que expomos, que a Educação Infantil foi sendo construída ao longo do tempo e ganhando os contornos que temos nos dias de hoje.

Podemos observar, portanto, que a respeito dessa etapa de escolarização, muito foi conquistado, mas ainda há muito o que se avançar, não apenas no sentido da universalização e ampliação do acesso, mas na construção de práticas pedagógicas que reflitam as particularidades e especificidades do trabalho realizado junto às crianças pequenas.

Seguindo esse caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam a necessidade de provocar e fomentar

[...] discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Assim, com matrícula obrigatória de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, a Educação Infantil é hoje oferecida por creches e pré-escolas que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, responsáveis por cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada parcial ou integral (BRASIL, 2010).

Sobre o acesso à Educação Infantil, é importante destacar que as vagas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. Cabe salientar ainda que a frequência na Educação Infantil não constitui pré-requisito para matrícula da criança no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996; 2010).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam que as propostas pedagógicas, nessa etapa da Educação Básica,

devem respeitar os princípios: éticos, políticos e estéticos. Deve ainda ter como principal objetivo

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010).

Considerando essas orientações, e pensando a criança como um sujeito histórico que vivencia, cria, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, narra e experimenta, o referido documento nos alerta para a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Nesse sentido, o trabalho com a Educação Infantil deve buscar articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos a serem aprendidos/apreendidos, resultantes do processo histórico de construção do saber pela humanidade, considerando o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010). Deve buscar, ainda, promover o desenvolvimento integral da criança, oferecendo condições para a aprendizagem de forma lúdica, promovendo a igualdade de oportunidades e possibilitando o exercício da cidadania e da democracia. De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018).

Pensando por esse viés, esse documento organizou o trabalho da/na Educação Infantil por campos de experiências. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Este documento apresenta, ainda, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês de 0 a 1 ano e seis meses; crianças bem pequenas

de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera, ainda, em seu texto os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se, expressar.

Com caráter lúdico, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser pensadas a partir de uma intencionalidade educativa. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018).

É importante destacar que os documentos norteadores refletem também sobre os processos avaliativos na Educação Infantil, os quais não devem possuir objetivo de seleção, promoção ou classificação. Ao se pensar em avaliação na Educação Infantil, devemos pensar em “[...] formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010).

Desse modo, percebemos essa etapa da Educação Básica como um direito social de suma importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade. Notamos a necessidade de se considerar, no trabalho pedagógico, as particularidades de cada faixa etária, compreendendo a criança como um sujeito histórico e cultural. Nesse sentido, nos questionamos: como o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil tem contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual bem como para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança com deficiência intelectual? Essas e outras questões também movem esse trabalho de pesquisa.

3.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual vem sendo uma das questões que mais tem despertado a preocupação dos profissionais da educação no contexto da escola comum. Essa deficiência implica condição da transformação dos modos de ensinar/aprender, propondo uma nova maneira para se pensar o conteúdo curricular e a construção do conhecimento, pois o sujeito com deficiência intelectual possui um jeito próprio de lidar com o mundo e com o saber, subvertendo padrões homogêneos de ensino (BRASIL, 2007).

Somado a isto, o sujeito com deficiência intelectual constitui público-alvo da Educação Especial a partir do ano de 2008, por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual garantiu a esses sujeitos a prioridade no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, também, o acesso a um currículo adequado às suas características e particularidades, sem a minimização dos conteúdos escolares.

Além disso, seu conceito e significação emergem de uma complexidade que diz respeito não só às características biológicas dos sujeitos que possuem este diagnóstico clínico, mas também aos estigmas que estão atrelados a essa deficiência, resultantes de uma construção histórica e social que trazem consigo ideias negativas de incapacidade e desvantagem.

O atendimento educacional aos sujeitos com deficiência intelectual foi um dos mais tardios se comparado ao atendimento aos sujeitos cegos e aos sujeitos surdos. E esses atendimentos, quando não ocorridos por iniciativas isoladas, quase sempre estavam ligados a aspectos médicos (MAZZOTTA, 2003; JANNUZZI, 2006). Vale destacar que essa perspectiva vigorou por muito tempo e ainda hoje faz parte de um dos modelos hegemônicos de diagnóstico, trazendo implicações também para os processos educacionais.

Nesse contexto, os estudos de Stelmachuk e Hayashi, inspirados em Marchesi (2004), nos dizem que

A deficiência intelectual passou a ser objeto de estudo científico apenas no final do século XVIII e por cerca de um século e meio foi um campo de competência quase exclusivo da medicina. O conceito de deficiência

intelectual, durante a primeira metade do século XX, incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo, portanto a intervenção possível era a prevenção, sem cogitar possível cura ou tratamento (STELMACHUK; HAYASHI, 2014, p. 30).

Durante os anos de 1980, os estudos acadêmicos e a sociedade, de um modo geral, utilizavam os termos “Retardo mental” e “Deficiência Mental” para se referir a esses sujeitos. A Organização Mundial da Saúde, em 1985, em um relatório denominado “Mental retardation: meeting the challenge”, apresentou, como definição de “Retardo Mental”, o funcionamento intelectual abaixo da média que se origina durante o período de desenvolvimento associado a prejuízo no comportamento adaptativo (OMS, 1985).

Anos mais tarde, em 1999, a Convenção da Guatemala, da qual o Brasil foi um dos países participantes, apresentou como definição de deficiência a “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001)¹².

Outros campos do saber também buscaram definir e conceituar a deficiência Intelectual. É o caso da Psicanálise que buscou entender a deficiência a partir da concepção de inconsciente. Para Freud (BRASIL, 2007), a deficiência intelectual diz respeito a uma limitação na realização de algumas atividades, causada por um bloqueio de funções como o pensamento. Já Lacan aponta como deficiência intelectual

[...] uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define a debilidade como uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber (BRASIL, 2007).

Os estudos de Sasaki (2005) nos contam que, em 1995, começou-se a pensar em uma nova terminologia para se referir aos sujeitos com deficiência intelectual. Esse termo foi utilizado pela primeira vez de modo oficial no ano de 1995, em um simpósio realizado na cidade de Nova York, organizado pela Organização das Nações Unidas,

¹² A referida definição foi extraída do Artigo 1º do Decreto nº3.956/01. Este documento é resultado da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida no ano de 1999, na Guatemala, da qual o Brasil foi signatário.

chamado Intellectual Disability: programs, policies and planning for the future (Deficiência Intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro).

Ainda de acordo com Sasaki (2005), no ano de 2002, na Espanha, a Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Mental aprovou uma resolução que substituiu o termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual”. Vale destacar que, no mesmo período, na Espanha, também foi aprovado um Plano Estratégico de quatro anos objetivando a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos com deficiência intelectual e mobilizando esforços para uma inclusão plena¹³ desses sujeitos.

Os estudos desse mesmo autor destacam que, no ano de 2004, o termo “Deficiência Intelectual” começa a fazer parte da terminologia oficial também nos documentos oficiais brasileiros. Isto porque, nesse ano, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal, Canadá, que deu origem ao documento denominado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, do qual o Brasil participou como signatário.

Em 2006, a American Association of Mental Retardation (AMMR) apresentou como definição de deficiência intelectual uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo demonstrado por meio das habilidades sociais e em formulação de conceitos (AMMR, 2006).

Já no ano de 2014, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) definiu como deficiência intelectual um transtorno que se inicia no período de desenvolvimento do sujeito que implica déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, os quais inviabilizam atingir padrões de desenvolvimento socioculturais de independência e responsabilidade social (APA, 2014).

Anache (2004) e Bridi (2011) nos mostram, em seus estudos, que a concepção teórico-conceitual que utilizamos traz implicações em nossas práticas pedagógicas.

¹³ Em nosso estudo, adotamos, como conceito de inclusão plena, a concepção apresentada por Mittler (2003) que considera que a inclusão deve envolver um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, a fim de que todos possam ter acesso a todas as oportunidades oferecidas pela escola.

Nesse sentido, Anache (2004) aponta, em seu estudo, a existência de diferentes modelos de diagnósticos que fundamentam propostas e definições acerca da deficiência intelectual. São eles chamados de modelo médico, modelo psicológico e modelo social.

Anache (2004), inspirada nos estudos de Nunes e Ferreira (1993), nos diz que o modelo médico busca investigar a etiologia da deficiência intelectual relacionando causa física com comportamentos do sujeito. É importante ressaltar que, nesse modelo, o médico ocupa o papel central, sendo que aos demais profissionais cabe apenas emitir um parecer confirmando o diagnóstico.

Esses autores apontam que, na perspectiva do modelo médico, a pessoa com deficiência intelectual é vista como incapacitada e dependente. Segundo, Stelmachuk e Hayashi (2014, p. 31), à luz dos estudos de Bampi, Guilhem e Alves (2010), “Nesse modelo, a deficiência é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente, sendo abordado por meio de teorias e práticas assistenciais em saúde”. É importante destacar que, no modelo médico, a deficiência é compreendida como uma patologia.

Nunes e Ferreira (1993) apontam que, no modelo psicológico, o objetivo é detectar o quociente de inteligência, o nível de maturidade psicomotora, o desenvolvimento cognitivo, descrever os comportamentos observáveis, dentre outros aspectos.

Já, no modelo social, o diagnóstico é utilizado apenas com o objetivo de contribuir com o planejamento educacional e implementação de programas. Essa perspectiva vai contra o diagnóstico para fins classificatórios, tendo em vista suas implicações nos processos de exclusão e legitimação de padrões (NUNES, FERREIRA, 1993; ANACHE, 2004).

Stelmachuk e Hayashi (2014) destacam que o modelo social reconhece as limitações da pessoa com deficiência, entretanto, considera que a sociedade é o aspecto mais limitador da deficiência. As autoras ressaltam, ainda, que

Esse modelo é fruto dos movimentos sociais surgidos nas décadas de 1960 e 1970, no bojo das lutas pelos direitos humanos e respeito à diversidade. Tem início na Grã-Bretanha, pautado em um ponto de vista sociológico da deficiência. Esse modelo identifica três barreiras principais que a pessoa com

deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais (STELMACHUK; HAYASHI, 2014, p. 31).

Stelmachuk e Hayashi (2014) mencionam também, em sua pesquisa, o estudo de Augustin (2012) o qual relaciona, além dos demais modelos diagnósticos, o modelo caritativo. Segundo as autoras, esse modelo considera os aspectos religiosos e morais, associando a deficiência intelectual ao castigo divino, à vergonha e à culpa. Essa visão vai ao encontro das questões históricas e sociais apresentadas pelos estudos de Mazzotta (2003) e Jannuzzi (2006), pois, de acordo com esses autores, durante um período da história, as causas da deficiência estiveram ligadas ao ocultismo e misticismo. Para Augustin (2012),

O modelo caritativo percebe a pessoa com deficiência como vítima merecedora de caridade e de ajuda. A pessoa com deficiência é vista como tendo uma vida trágica e sofrida. Os cuidadores são os únicos responsáveis pelos serviços prestados, tendo plenos poderes no tipo de atendimento que a pessoa com deficiência receberá. Como a pessoa com deficiência é considerada diferente da normalidade, uma variedade de ações são tomadas. Ou seja, é fornecido à pessoa com deficiência transporte especial, prédios especiais, oficinas protegidas de emprego, instalações de convivência e escolas especiais. (AUGUSTIN, 2012, p. 02).

Os estudos dos autores citados, até o momento, destacam, entretanto, que o diagnóstico da deficiência intelectual é complexo e não se esclarece por categorias e/ou tipos de inteligência. Percebemos que muitas teorias têm buscado definir a deficiência intelectual em um único conceito, causas e modelos, no entanto, não dão conta do sujeito em sua historicidade, particularidade e multiplicidade, já que o sujeito é múltiplo em sua existência e constrói sua identidade num contexto social, histórico e cultural múltiplo.

Notamos, também, por meio desses estudos, que esses modelos representam concepções que têm fundamentado instrumentos diagnósticos e manuais. O coeficiente de inteligência (QI) ainda é muito utilizado no diagnóstico clínico da deficiência intelectual, bem como o Código Internacional de Doenças (CID 10), que especifica o Retardo Mental com variações de leve a severo representado pelos códigos F70 a F79. Além disso, tais modelos fundamentam o Manual de Diagnóstico e estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV e DSM-V).

Tendo em vista ser o modelo médico considerado o modelo hegemônico de diagnóstico clínico na atualidade, buscamos conhecer a etiologia da deficiência intelectual.

Com o auxílio dos estudos de Schwartzman e Lederman (2017), listamos, no quadro 1, algumas possíveis causas da Deficiência Intelectual.

Quadro 1 - Possíveis causas da Deficiência Intelectual

	Durante a Gravidez	No Nascimento	Após o Nascimento
Genéticas e Congênitas	Síndromes, hipertiroidismo, distrofia muscular, más formações		
Infecciosas	Rubéola, Toxoplasmose, Sífilis	Infecção hospitalar	Meningite, Sarampo, Paralisia infantil, Caxumba e outros
Mecânicas	Quedas, traumatismos, tentativas de aborto, partos pré-maturos e hemorragias	Anoxia, traumas cranianos	Quedas, agressões físicas, acidentes automobilísticos
Tóxicas	Medicamentos, drogas, álcool e fumo	Medicamentos, Oxigeniterapia (não controlada)	Medicamentos, drogas, álcool e fumo
Má Alimentação	Desnutrição, anemia		Desnutrição, anemia

Fonte: SCHWARTZMAN, J. S., LEDERMAN, V. R.G. (2017).

Os autores nos mostram que há diversos aspectos a serem considerados quando buscamos compreender as causas da deficiência intelectual. No entanto, Schwartzman e Lederman (2017) salientam que, mesmo com os diversos métodos de investigação e diagnóstico, em cerca de 50% dos casos, não é possível identificar a causa. Segundo os autores,

Uma variável importante é a severidade da DI, pois se sabe que, nos casos de DI leve, a possibilidade de se identificar uma etiologia é bastante remota, enquanto essa possibilidade é bem maior nos casos mais severos. Segundo Shevell (2008), em cerca de três quartos dos 50% dos casos em que chegamos à etiologia, encontraremos um dos seguintes fatores de risco (em ordem decrescente de frequência): síndromes genéticas ou anormalidades cromossômicas, asfixia intraparto, disgenesia cerebral, severa privação psicossocial e exposição pré-natal a agentes tóxicos (por exemplo, álcool ou outras drogas) (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017, p. 20).

Os autores ressaltam, ainda, que, além dos aspectos cognitivos, deve-se considerar que a deficiência intelectual sofre influências de fatores ambientais, como precocidade

do diagnóstico, serviços de apoio ofertados, postura em relação ao outro, preconceitos, entre outros aspectos muitas vezes limitadores.

Desse modo, tendo em vista todo panorama exposto acerca da deficiência intelectual, consideramos ser de suma importância compreender esses sujeitos a partir de seus contextos históricos e sociais, entendê-los como sujeitos produtores de cultura, dotados de voz e de direitos, partindo de uma concepção de deficiência que transcende os aspectos biológicos, mas que possui centralidade na pessoa. Assim, nos questionamos: como pensar os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos? É possível pensar em práticas pedagógicas que compensem a deficiência e contribuam para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Buscando respostas para essas e outras perguntas, partimos para uma terceira etapa de nossa revisão conceitual e de literatura no próximo capítulo dessa tese.

4 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UM DIÁLOGO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

As funções psicológicas superiores¹⁴ são conceitos fundantes da teoria histórico-cultural que tem por precursor o pensador Lev S. Vigotski. Este autor entendia o indivíduo como um sujeito produtor de história e cultura, ao mesmo tempo em que já nasce imerso em um contexto social que lhe é anterior. Nesse sentido, utilizamos, como aporte analítico desse estudo, as pesquisas de Vigotski por acreditar que estas nos auxiliam no entendimento profundo dos eventos em análise, considerando sua historicidade e seus movimentos. Neste capítulo, buscamos refletir acerca de sua teoria, seus principais conceitos e contribuições para os processos¹⁵ de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, para melhor compreender e delimitar a temática a ser estudada, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – por estudos que se relacionam com a nossa temática.

Utilizamos como descritores as palavras “funções psicológicas superiores + práticas pedagógicas”. Para refinamento da pesquisa, centramos nossas análises em teses e dissertações concentradas na Área de Conhecimento “Educação”, chegando ao número de 775 estudos realizados de 2002 até o ano de 2017.

Ao examinarmos mais proximamente, observamos que, desses estudos, nem todos apresentavam a temática em seus títulos. Sendo assim, selecionamos seis estudos cujos títulos apresentam aproximações com a nossa temática de pesquisa, pensando na abordagem direta acerca das funções psicológicas superiores, com foco nas contribuições que estes podem nos possibilitar no diálogo com a teoria histórico-cultural.

Nesse sentido, buscando melhor entendimento acerca dos conceitos que emergem da teoria histórico-cultural, dividimos este capítulo em dois subcapítulos: no primeiro,

¹⁴ Aprofundaremos o debate acerca das funções psicológicas superiores no capítulo 4 dessa tese.

¹⁵ Utilizaremos a palavra “processos”, no plural, pois, de acordo com o aporte teórico desse estudo, compreendemos o homem como um ser plural e, portanto, não um único processo de aprendizagem e desenvolvimento, mas vários.

buscamos compreender o enraizamento teórico desse estudioso, que o levou à construção de seus conceitos; no segundo momento, buscamos refletir sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à luz dos escritos de Vigotski, seus colaboradores e aqueles que se debruçam sobre sua obra até hoje, como os pesquisadores dos estudos que selecionamos para o diálogo.

4.1 O ENRAIZAMENTO TEÓRICO

Vigotski foi um grande estudioso do campo da Psicologia na União Soviética durante o período da revolução russa. Com a queda do Czarismo, Vigotski e outros estudiosos se dedicaram a estudar as influências do meio na constituição do sujeito, bem como o seu desenvolvimento, pensando o ser humano em sua dimensão histórica, como produto e produtor de/da cultura.

Nesse sentido, influenciado pelos estudos de Marx, Engels e Espinoza, Vigotski se propôs a estudar e entender as formas superiores de comportamento a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos com seus pares e com o meio. Segundo Vigotski (2010), “o homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem” (p. 06).

Cabe ressaltar que, no contexto em questão, a psicologia russa vivia um momento de tensão, em que se destacavam duas escolas distintas. Naquele momento, os modos cartesiano e empirista de se compreender as relações humanas mostravam sinais de esgotamento, despertando a necessidade de se compreender os processos para além do fim em si mesmo. Segundo Oliveira (2005),

Enquanto a psicologia de tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, a psicologia mentalista não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência. A abordagem proposta por Vygotsky e seus colaboradores, que buscava uma síntese para a psicologia, almejava integrar, numa mesma perspectiva, o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, enquanto membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 2005, p. 08).

Nessa conjectura, Vigotski era um dos teóricos que mais se inspirava no marxismo. Este pensador buscou, no resgate da metodologia marxista, um caminho capaz de orientar o seu trabalho na construção de uma nova abordagem teórica. Desse modo,

Vigotski entendia o marxismo como um instrumento de pensamento e não como um guia de verdades incontestáveis.

Emerge, então, um novo paradigma dos estudos em psicologia, inspirado nos princípios da dialética, com o olhar voltado para a constituição das relações humanas. Vale destacar que, no período em questão (pós 1917), o marxismo representou uma transformação na sociedade russa provocando importantes implicações nos campos social, econômico, político e ideológico.

Assim, a proposta de Vigotski provoca uma mudança epistemológica para a psicologia, pois este pensador entendia o ser humano como sujeito histórico-cultural que aprende e se desenvolve por meio das relações estabelecidas com o meio e das experiências vividas. Nesse sentido, Vigotski procurou estabelecer métodos que contemplassem essa concepção, inspirado na percepção dos estudos de Marx acerca do comportamento e sua ação transformadora com a natureza, a noção de trabalho e de instrumentos e no modo de significação dos objetos. Segundo Oliveira (2005),

Numa clara expressão de sua posição marxista, Vygotsky enfatiza o processo dinâmico, de luta, que caracteriza as relações dialéticas entre o homem e o mundo e entre o homem e ele próprio. O caráter dessas relações é fundamentalmente “catastrófico” e não harmônico. Marcado pela orientação predominante na União Soviética pós-revolucionária, Vygotsky via no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels uma fonte teórica essencial para as suas próprias elaborações (OLIVEIRA, 2005, p. 09).

Desse modo, este pensador buscou enfatizar, em seus estudos, as mudanças no processo de desenvolvimento humano, pensando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a constituição do comportamento humano e o acesso ao conhecimento.

A teoria histórico-cultural possui como principal objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo (VIGOTSKI, 2007), visto que o autor entendia que “[...] o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 284).

A essa dinâmica, Vigotski denominou de “transformação socialista do homem”, a qual, segundo ele, só é capaz de se concretizar pela via da educação. Para Vigotski, o tipo humano diferencia-se e fragmenta-se em vários tipos, de diferentes classes sociais e a produção intelectual é determinada pela forma de produção material.

Este pensador destacava que o psiquismo humano adquire uma forma específica a cada estágio determinado do desenvolvimento e, nesse contexto, o processo acelerado de industrialização se torna fator influenciador do desenvolvimento humano. Assim, Vigotski propõe romper com o olhar que entende o desenvolvimento humano como máquina, num processo unilateral, o qual se constitui em um processo de mutilação humana. Para Vigotski,

A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem, tema de nossa presente discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória que coroa todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta [superior] de liberdade humana, que Marx descreve da seguinte maneira: “Somente em comunidade [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar suas faculdades em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a verdadeira liberdade individual”. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual deve dar esse enorme salto adiante – ‘do reino da necessidade ao reino da liberdade’ –, na expressão de Engels (VIGOTSKI, 2016, p. 07).

Vemos que para Vigotski é o trabalho que, na sua ontologia do ser social, une homem e natureza, possibilitando a criação de cultura e história. No trabalho, se estabelecem as relações sociais, a criação de instrumentos, ampliando as possibilidades de transformação da natureza.

Além disso, Vigotski (2000, p. 33) salienta que o homem é a “[...] personalidade social, isto é, o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas construídas pela estrutura social)”. Enfatiza, ainda, que

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Esses conceitos amplos nos conduzem ao próximo subcapítulo que trata das funções psicológicas superiores, ou seja, daquelas funções que nos diferenciam dos outros animais.

4.2 DIALOGANDO SOBRE O CONCEITO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na perspectiva histórico-cultural, o ser só se torna humano a partir das interações em seu meio social, histórico e cultural. É um processo que se inicia na mais tenra idade e o acompanha por toda a vida. Tal processo é denominado internalização. De acordo com Vigotski (2010), a internalização acontece por meio da relação homem-mundo a qual não ocorre de maneira direta, mas por meio da mediação.

Desse modo, o homem, enquanto sujeito, tem acesso ao conhecimento por meio da interação mediada pela relação com o outro. Este outro, por sua vez, pode apresentar-se por meio de objetos e pela organização do meio em que está inserido. Desta forma, Vigotski entendia o ser não apenas como um produto do meio, mas também como agente ativo de criação neste meio (VIGOSTKI, 2007; 2010).

O conceito de mediação é um princípio fundante da teoria histórico-cultural visto que o autor entendia a mediação como a marca da consciência humana, pois, para Vigotski (1996, p. 220), “[...] o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento”.

Além disso, na perspectiva histórico-cultural, os instrumentos são elaborados para a realização da atividade humana. O homem produz seus instrumentos para a realização de tarefas e é capaz de preservá-los e transmitir sua função a outros, sendo capaz, ainda, de aperfeiçoá-los e criar novos signos (instrumentos psicológicos). Os signos, por sua vez, auxiliam o homem em suas atividades psíquicas, como controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua atenção e memória (VIGOSTKI, 2007).

É por meio deste processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Desta forma, vemos que os instrumentos têm a função de regular as ações do ser humano sobre os objetos e os signos revelam as ações sobre o psiquismo do ser humano.

Beraldo (2007), em sua dissertação intitulada “Educação infantil: mediação, aprendizagem e funções psicológicas”, do Programa de Pós-graduação em Educação

da Universidade Estadual de Maringá, destacou o papel das interações sociais por meio dos instrumentos psicológicos, sendo a linguagem o elemento principal de mediação.

Motivada pela questão dos sujeitos com deficiência intelectual, a pesquisadora, em seu estudo de natureza bibliográfica, buscou destacar a base neurológica necessária à formação das funções psicológicas superiores e a importância dos processos de mediação, bem como compreender a relação entre as funções elementares e as funções psicológicas superiores.

A respeito da mediação e da aprendizagem, os estudos de Beraldo (2007) mostraram que

A aprendizagem mediada é primordial nos seis primeiros anos de vida, tanto para o desenvolvimento cultural, como para a integração dos sistemas funcionais. Primeiramente, porque é nesse período da ontogênese que os estudos neurobiológicos consideram que a plasticidade neuronal, ou neural, encontra-se no seu ponto máximo de “otimização”. Isso significa que é nessa fase que o crescimento axonal, o processo de mielinização, a capacidade das células nervosas em desenvolver espinhos dentríticos e promover conexões entre diferentes circuitos neurais, bem como de reorganizar essas conexões, em virtude de uma lesão ou de uma malformação congênita no encéfalo, é muito mais eficaz (BERALDO, 2007, p. 46).

Desse modo, é possível dizer que a mediação potencializa não só o desenvolvimento cultural e das funções psicológicas superiores, como também o desenvolvimento físico/biológico do sujeito. A esse respeito, Vigotski (2018) nos diz que o desenvolvimento psicológico está intimamente ligado ao desenvolvimento físico. O autor utiliza, como exemplo, o desenvolvimento do sistema nervoso, no qual a função psicológica corresponde igualmente à função do cérebro em desenvolvimento. Para Vigotski (2018), o desenvolvimento do sistema nervoso, do cérebro, pode ser caracterizado como um dos principais momentos do desenvolvimento da criança.

À luz dos estudos de Vigotski, Beraldo (2007) destaca, entretanto, que

As funções psíquicas superiores, portanto, não resultam de uma maturação biológica, ou seja, não procedem do desenvolvimento contínuo de uma função fisiológica elementar. As funções mentais superiores caracterizam processos fisiológicos complexos, que estão vinculados à integração de diferentes sistemas funcionais, que fazem parte das chamadas áreas terciárias do córtex cerebral (BERALDO, 2007, p. 44)

Além disso, Vigotski compreendia que a formação da psique acontece no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção, imaginação, memória, percepção, emoções, linguagem. Para o autor, em cada nova experiência, sinapses novas são ativadas estabelecendo novas conexões com funções/conexões já existentes.

Assim, funções elementares atuam numa relação estreita com as funções psicológicas superiores num processo que se dá pela apropriação humana dos instrumentos. A interconexão entre essas duas funções é que compõe o comportamento humano.

Neste sentido, Oliveira (1993) nos afirma que um dos pontos centrais do pensamento Vigotskiano está na ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Esta, por sua vez, tem um papel de extrema importância no desenvolvimento psicológico que não pode ser buscado em propriedades naturais do sistema nervoso.

É importante destacar que Vigotski rejeitava a ideia de funções psíquicas imóveis e imutáveis. Para o autor, o cérebro é um sistema aberto, plástico, cujo funcionamento se desenvolve ao longo da história do sujeito ontogeneticamente e filogeneticamente.

Nesse sentido, o autor compreendia, como ponto de partida, as funções elementares e que, a partir delas, formam-se as funções mais complexas, denominadas funções psicológicas superiores. Estas são funções tipicamente humanas que possuem base biológica e se desenvolvem de acordo com as experiências dos sujeitos bem como o seu contexto histórico e cultural. Tais funções operam em caráter sistêmico e se modificam ao longo do desenvolvimento. De acordo com Oliveira (2005),

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral: a materialidade do cérebro define limites e possibilidades para o funcionamento psicológico. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, em constante transformação. Sua estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Essa ideia da flexibilidade cerebral não supõe um caos inicial, mas sim a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie, que cada um de seus membros traz consigo ao nascer (OLIVEIRA, 2005, p.09).

Seguindo esse caminho, Faria (2013) desenvolveu um estudo intitulado “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural”, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Em seu estudo, Faria (2013) pôde perceber que o desenvolvimento dos bebês de zero a três anos vai além das suas bases biológicas, sendo as relações sociais de suma importância nesse processo. Notou, ainda, que cabe à educação o papel de mediar e promover um ensino planejado e intencional, com objetivos claros, visando proporcionar tal desenvolvimento. Para a pesquisadora,

[...] a prática pedagógica não pode ser espontânea e sem intenção. Entendendo que o desenvolvimento infantil não ocorre naturalmente, compreende-se que há a necessidade de mediações intencionais. Para produzir no indivíduo a humanidade, ou seja, para possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado pelo homem, é necessária a mediação do conhecimento (FARIA, 2013, p. 74).

Assim, as práticas pedagógicas se constituem em relações mediadas e mediadoras, sendo capazes de promover na criança novas experiências e suscitar o desenvolvimento da atenção, memória, pensamento, linguagem, entre outras importantes funções psicológicas superiores.

Com o estudo que buscou analisar e discutir atividades mediadoras com Arte na Educação Infantil, com foco no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Caram (2015) pôde notar que muitas atividades realizadas, mesmo sendo muito criativas, ainda se dão de forma fragmentada e com baixo nível de intencionalidade, revelando um distanciamento entre objetivo, prática pedagógica e desenvolvimento infantil, desconsiderando a potência do fazer pedagógico e da educação formal nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em sua tese, Caram (2015), inspirada pelos estudos de Vigotski, destacou que

[...] é a educação que vai mediar a conquista de uma condição social para a criança, ou seja, o desenvolvimento da criança é um processo social e mediado pelo outro. Assim, a criança é vista como potencialmente apta para desenvolver-se e formar-se por meio da mediação cultural e dos adultos onde a Arte cumpre essa função educativa de desenvolver e formar por carregar todas as produções humanas que, por meio da mediação do adulto, das ferramentas e dos signos, possibilitam a humanização da criança (CARAM, 2015, p. 150).

Vigotski, em seus estudos, buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo de toda a história. Para o autor, o aprendizado só é possível a partir das relações estabelecidas com o meio, ao longo do percurso de seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, Vigotski afirma que os níveis de desenvolvimento podem ser divididos em nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento iminente¹⁶. Conforme Vigotski (2007),

Não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 95).

De acordo com Oliveira (1993), o nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas já consolidadas no sujeito, indicando os processos mentais já estabelecidos e já amadurecidos. Já o nível de desenvolvimento iminente corresponde àquilo que o sujeito é capaz de realizar com a ajuda/auxílio do outro, num processo mediatizado/mediador. Para Vigotski, a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento iminente resulta no que o autor denomina como Zona de Desenvolvimento Iminente. Conforme o autor, esta

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Assim, vemos que, por meio da zona de desenvolvimento, é possível definir aquelas funções que estão em processo de maturação e as funções que ainda amadurecerão. Logo, aquilo que é a zona de desenvolvimento iminente hoje poderá ser o nível de desenvolvimento real amanhã. Segundo Vigotski (2007),

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão

¹⁶ Utilizaremos, nesse estudo, a denominação “zona de desenvolvimento iminente”, de acordo com a concepção apresentada por Prestes (2010), em seu estudo, intitulado “Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.”.

apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Nesse sentido, podemos notar que o aprendizado desencadeia diversos processos internos de desenvolvimento, os quais são capazes de operar somente quando o sujeito se relaciona com o outro em seu meio e quando em cooperação com seus pares. Segundo o autor, “uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Nessa perspectiva, vemos que, para Vigotski, o aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, quando organizado de maneira adequada, pode resultar em desenvolvimento mental, colocando em movimento outros processos de desenvolvimento. De acordo com o autor,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1988, p.115).

Assim, podemos perceber mais uma vez a importância das práticas pedagógicas como mediação intencional e planejada nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e nos processos de aprendizagem.

Com a dissertação intitulada “Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, Colussi (2016), por meio de um estudo a partir da abordagem qualitativa, em uma escola pública municipal envolvendo 12 crianças da Educação Infantil, de cinco a seis anos e a professora, pôde perceber que as experiências vivenciadas pelas crianças oportunizam e potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de lhes tornar mais ativas, favorecer as interações e possibilitar as trocas de experiências. Colussi (2016) nos diz que

Durante toda a vida esses processos estão em formação e dependem das apreensões feitas pelo indivíduo durante as relações vivenciadas no ambiente, primeiramente sob condições externas e, posteriormente, como

recursos internos à ação. Portanto, a complexificação dessas funções psíquicas não acontece naturalmente, dependem do social. (COLUSSI, 2016, p. 125)

Também Sartori (2016), quando desenvolveu um estudo intitulado “Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola”, observou que as funções psicológicas superiores se constituem em um sistema integrado, atuando de modo articulado entre si. Observou ainda que a roda de conversa, metodologia muito utilizada na Educação Infantil, possibilita o processo de interação e constitui-se em uma situação organizada de desenvolvimento, uma vez que a mediação realizada tanto da professora quanto pelos pares possibilita a (re)estruturação da linguagem e do pensamento.

Além disso, Sartori (2016) percebeu que a mediação por meio do signo verbal é de suma importância, pois, por meio dela, o sujeito (re)organiza o seu psiquismo, aprende e se desenvolve. Para a pesquisadora,

Ao considerarmos a tese de Vigotski segundo a qual a linguagem funciona como material do psiquismo, do microcosmo da consciência humana, visto que a dimensão semiótica é que vai dar corpo à consciência e que vai permitir que as funções psicológicas superiores se desenvolvam, é imprescindível que ocorra a mediação dos signos, ou melhor, do signo verbal/linguagem do outro, dos processos de significação, a fim de que as funções psíquicas constituam-se. Logo, é no plano interpsíquico/interpessoal que as funções são produzidas e complexificadas (SARTORI, 2016, p. 143).

Também pensando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no contexto escolar, Zamoner (2015) realizou um estudo intitulado “Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária”. Seu estudo buscou identificar como a escola, ao criar novos dispositivos simbólicos orientadores do comportamento e pensamento da criança, potencializa a conversão da atenção natural em atenção voluntária/arbitrária. Para tal, a pesquisadora realizou sua investigação numa turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada no município de Chapecó-SC.

Assim como os demais pesquisadores que trouxemos para o diálogo com os conceitos da teoria histórico-cultural, Zamoner (2015) também pôde perceber, em seu estudo, que o uso de signos é capaz de reorganizar e complexificar o pensamento e o comportamento da criança. A pesquisadora notou que, ao utilizar dispositivos

artificiais/culturais para realizar tarefas escolares, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores de forma articulada. Para Zamoner (2015),

A simultaneidade entre processo de aprendizagem, internalização do conhecimento científico e desenvolvimento de funções mentais superiores demarca a principal característica de um ensino escolar que atua e intervém na formação de novos e sofisticados sistemas mentais (ZAMONER, 2015, p. 132).

Assim, diante dos conceitos apresentados acerca da teoria histórico-cultural e das pesquisas realizadas acerca de tais conceitos e temática, podemos notar que o aprendizado se faz necessário ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e humanas.

Além disso, as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio das relações sociais desde a infância e se mostram essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, logo, para o processo de humanização do indivíduo.

É importante destacar ainda que, das seis pesquisas que trouxemos para o diálogo, apenas Beraldo (2007) trouxe em seu estudo a questão acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a deficiência intelectual. Segundo a pesquisadora,

Essa perspectiva teórica compreende que, a deficiência mental compromete o domínio das funções da linguagem verbal e, conseqüentemente, das funções mentais superiores. No entanto, os representantes dessa metateoria acreditam que, por meio de uma prática pedagógica comprometida com uma aprendizagem mediada, é possível o desenvolvimento psicológico da criança, levando-se em conta as limitações da sua atividade intelectual, em virtude das causas biológicas da deficiência (BERALDO, 2007, p. 100).

Salientamos, no entanto, que seu estudo não possuiu foco no sujeito com deficiência intelectual e nas práticas pedagógicas como possibilidade de compensação da deficiência por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Logo, nos perguntamos: como ocorrem esses processos nos sujeitos com deficiência intelectual?

Desse modo, consideramos que o nosso estudo demonstra o seu ineditismo e muito pode contribuir para a reflexão da prática pedagógica e o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

5. OS PROCESSOS EM MOVIMENTO: PARA UMA ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Métodos adequados de pesquisa devem incluir mais que a simples observação, e nossos métodos aproximam-se de uma investigação experimental em pleno desenvolvimento (LURIA, 1988, p. 43).

Pensando em análise microgenética, precisamos compreender os movimentos que ocorrem no cotidiano escolar a partir de suas minúcias e do seu contexto histórico-cultural.

Nesse sentido, para a recolha de dados, tivemos como *lócus* do estudo o CMEI *Maxime*, onde permanecemos por quatro meses, setembro a dezembro do ano de 2018, buscando investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. Assim, nossas idas ao CMEI aconteciam três vezes por semana, almejando abranger os diversos momentos da rotina da criança: momentos de sala de atividades, de pátio, trabalho colaborativo da professora especialista em Educação Especial, aula de Artes, entre outros.

A turma do grupo II era composta por 15 crianças com idades entre 2 e 3 anos. Era uma turma agitada, com dificuldades de internalizar regras e comandos. Para a realização do trabalho pedagógico, a professora precisou estabelecer uma rotina bem organizada, de modo a facilitar a compreensão dos momentos de aprendizagem pelas crianças. Além de Antônio, a turma de grupo II contava também com outra criança público-alvo da educação especial, com diagnóstico clínico de autismo. Algumas crianças na turma demonstravam dificuldade em se expressar oralmente, o que eventualmente resultava em algumas mordidas, visto que, nessa fase, a linguagem oral está em desenvolvimento.

Além da professora regente, a turma contava com o auxílio de uma assistente de educação infantil, responsável pelas trocas, higienização e auxílio no desenvolvimento das atividades pedagógicas, o apoio de uma estagiária e o trabalho colaborativo de uma professora especialista em Educação Especial.

A rotina da turma envolvia a acolhida, seguida do momento de lanche. Às 15 horas, acontecia o jantar das turmas de grupos I e II. Após o jantar, a professora havia optado

por sempre realizar atividades mais calmas como vídeos, contação de histórias e/ou cantigas. Às terças e quartas-feiras, aconteciam as aulas de Arte e, às quintas e sextas-feiras, as aulas de Educação Física.

A professora regente costumava desenvolver suas atividades ao ar livre, geralmente, no solário (mesmo as atividades de registro), em pequenos grupos, enquanto as demais crianças brincavam e interagiam sob a supervisão da auxiliar e estagiária. Desse modo, a sala de atividades era mais utilizada para organização e para atividades que exigiam mais concentração como rodinhas e histórias.

Antônio recebeu bem a minha presença na turma. No início, com um pouco de desconfiança, mas, aos poucos, a curiosidade foi fazendo com que ele se aproximasse. Primeiro, sentando-se ao meu lado, depois mexendo em meu cabelo, unhas... Fui aproveitando esses momentos para conversar de modo descontraído com ele e com as crianças da turma. Depois de alguns dias, minha presença já não era vista como uma novidade na turma, mas já possuía significado de pertencimento.

De acordo com Vigotski (2010), somente por meio da experiência podemos provocar novas reações no indivíduo. Desse modo, a experiência pessoal da criança se torna o alicerce de todo o trabalho pedagógico.

Segundo o autor, “[...] no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque” (VIGOSTKI, 2010, p. 64). Assim, ao professor cabe orientar, planejar e regular essa atividade sendo o organizador do meio social educativo.

Nessa perspectiva, planejar e organizar as práticas pedagógicas são ações fundamentais para o sucesso dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Além disso, ao se pensar nas práticas a serem propostas, o professor deve levar em consideração o contexto socio-histórico em que o sujeito está inserido, carregando suas ações de sentido e significado. Isso pelo fato de que, de acordo com Vigotski (2010),

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as

diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (VIGOTSKI, 2010, p. 66).

Observando as ações realizadas pelos profissionais do CMEI *Maxime*, podemos notar a organização do trabalho por meio do desenvolvimento de um projeto pedagógico pensado para a turma do grupo II, bem como do plano de vivência planejado para o trabalho desenvolvido junto a Antônio, pensando em suas características e potencialidades.

Soma-se a isso o fato de que, por meio das práticas pedagógicas, é possível potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que resultam em aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, nos subcapítulos a seguir, buscamos analisar os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir dos episódios de práticas e ações pedagógicas observadas na/com a turma do grupo II do CMEI *Maxime* e Antônio. Em cada seção, buscamos evidenciar uma função psicológica superior e seu desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas planejadas pelos profissionais do CMEI *Maxime*.

5.1 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Como vimos nos capítulos anteriores, a deficiência intelectual emerge de fatores biológicos, mas seu conceito também envolve um processo de construção social.

A partir dos estudos dos textos de Vigotski (1995; 2011) e de autores que versam acerca da história do sujeito com deficiência (MAZZOTTA, 2003; JANNUZZI, 2006), podemos perceber a construção do conceito de deficiência ao longo do tempo e da vida do sujeito pensada a partir de seu crescimento social. Somado a isso, vemos ainda o estigma de deficiência ser elaborado a partir da presença do outro, ou seja, não se é deficiente sem a comparação a algo ou a alguém (VIGOTSKI, 1995; FREITAS, 2013)

Em contramão a essa visão de falha, os estudos de Vigotski não centram seu olhar no sujeito com deficiência a partir de seus limites orgânicos ou do olhar de “falta”, mas nas possibilidades de desenvolvimento, entendendo seus processos biológicos como sistemas complexos que se modificam a partir de experiências histórico-culturais. A esse respeito, o autor salienta ainda que

[...] el proceso de desarrollo de un niño deficiente está condicionado socialmente en forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal. (VIGOTSKI, 1995, p. 19)

Segundo Vigotski (2011), essa visão partia de uma perspectiva tradicional da velha psicologia. Nas palavras do autor,

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal (VIGOTSKI, 2011, p.869).

Desse modo, Vigotski compreendia a ação do meio e o processo de produção cultural como de suma importância para pensar o problema do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

Assim, o desenvolvimento cultural seria a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Na concepção de Vigotski, o defeito se converte em força propulsora, impulsionando o desenvolvimento e originando estímulos para compensação. Para Vigotski (1995, p. 103 *apud* A. Adler, 1928),

El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Establece el punto final, la meta hacia la cual tende el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas, y orienta el proceso de crecimiento y formación de la personalidad. El defecto crea una elevada tendencia al avance, desarrolla los fenómenos psíquicos de previsión y presentimiento, así como sus factores activos (memoria, atención, intuición, sensibilidad, interés – en síntesis, todos los momentos psicológicos -) en un grado acentuado (VIGOTSKI *apud* ADLER, p. 103, 1928).

Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores se (re)organizam para juntas superarem o obstáculo encontrado. Assim, “Onde não é possível avançar no

desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Vale destacar que esse processo ao qual Vigotski dá o nome de compensação, não se dá de forma espontânea, mas mediada pelo plano social. Para o autor, a compensação é um processo mediado, internalizado e exercitado.

No processo de desenvolvimento humano, quando os caminhos estão impedidos, caminhos indiretos são necessários para conduzir à aprendizagem. Desse modo, as formas e/ou modos culturais de comportamentos podem gerar esses caminhos indiretos para a aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2011),

[...] esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Nesse sentido, ao se pensar na criança com deficiência intelectual, é de suma importância que se crie um sistema de caminhos indiretos que a levem ao desenvolvimento cultural e, para isso, a educação deve se tornar o principal meio para a elaboração de uma compensação.

Por essa perspectiva, a educação deve estar voltada para o exercício da cidadania e a transmissão dos conhecimentos histórico-culturais produzidos ao longo do tempo pela humanidade, pois a inclusão somente se dará pela via da educação.

De acordo com Vigotski (1995),

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultaneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. (VIGOTSKI, 1995, p.47)

Pensando o processo de chegada de Antônio pela primeira vez à Educação Infantil, iniciando assim o seu ingresso no mundo da educação formal, podemos observar a importância dos processos compensatórios em seu desenvolvimento.

A professora regente da turma do grupo II relatou, durante a entrevista, como foi esse processo de acolhida de Antônio no Centro Municipal de Educação Infantil. Ela relatou que Antônio chegou à turma sem que a equipe pedagógica tivesse o conhecimento de sua deficiência. Mas, no decorrer das atividades, ela relata que percebeu em Antônio uma necessidade diferente para adaptar-se à rotina, compartilhar, aprender e desenvolver. Desse modo, foram necessárias reuniões com a família para conhecer a história do menino, a família, seu contexto social e a história de seu nascimento.

Então na reunião eu descobri toda a história dele: que é uma criança prematura, que quem criava não era a mãe, era a avó... Ela [a avó] me passou que foi uma gestação complicada, que ele teve icterícia, que ele ficou no hospital, que foi uma luta... Então, ela meio que omitiu, já sabia o que ele tinha, os médicos falaram. Ela disse também que na família dela já existiam casos de deficiência intelectual. Então, nós tivemos uma conversa muito bacana. Ela foi muito sincera na fala dela. Pedi ajuda, perguntou como a gente poderia ajudar, porque também era uma dificuldade que ela encontrava. Então foi aí que nós começamos todo o processo de busca, pensando primeiramente no Antônio. Fomos retomando com a família como era o atendimento dele, como foi quando ele saiu do hospital... se ele continuava os acompanhamentos... ela disse que não. Então, a coisa estava meio que adormecida. A gente fomentou isso nela para ela correr atrás e dar prosseguimento. Nós fizemos todos os relatórios de observação da rotina, de como ele se comportava diante das atividades... e ela começou a retomar isso. Ela tinha dificuldade. Como avó, ela não sabia como proceder. Foi muito válida essa parceria que a gente teve com ela. Então, ela voltou no neuro... porque ela já sabia, ela já saiu do hospital sabendo que a icterícia dele tinha deixado sequelas. (PROFESSORA REGENTE).¹⁷

Por meio desse relato, notamos a percepção da professora diante dos obstáculos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de Antônio e da necessidade em conhecer a história da criança desde o seu nascimento. Após esse momento de busca por conhecimento, a professora relata os avanços no trabalho com Antônio, mas não somente a partir do acompanhamento médico da criança, mas também do trabalho pedagógico desenvolvido.

A partir do momento que ela trouxe esse laudo, eu falei: espera aí. Ele tem direitos. Ele precisa de um suporte e ele merece esse suporte, porque ele está numa turma que demanda muita atenção específica, porque é característica do grupo. O neuro também entrou com medicamento. Depois disso, a gente viu várias mudanças. Isso ajudou o Antônio, o medicamento? Sim. Mas eu não trabalho pensando que isso foi uma salvação. O que importa é como ele se comporta nos momentos de aprendizagem. O remédio ajudou, mas eu penso que foi um processo que eu tive com ele. (PROFESSORA REGENTE)

¹⁷ As falas dos entrevistados serão destacadas em itálico, no texto.

A partir da fala da professora regente, podemos observar a necessidade de se pensar em “suportes” para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de Antônio. Vemos, ainda, que a professora destaca que o tratamento médico muito contribuiu nos processos biológicos da criança, entretanto, ela demonstra acreditar que foi o processo desenvolvido ao longo de seu trabalho pedagógico que realmente contribuiu para o desenvolvimento de Antônio.

Assim, percebemos a importância de se pensar na necessidade específica de cada criança a partir de suas características e particularidades. Ao destacar o processo que ela teve com a criança, a professora acaba por enfatizar a importância de se pensar nos caminhos indiretos para a aprendizagem.

Percebemos, ao longo das observações em campo, que o planejamento das ações muitas vezes era voltado pensando nos momentos de aprendizagem traçados não somente para a turma como um grupo de crianças, mas considerando as especificidades de Antônio e também de outra criança público-alvo da Educação Especial da turma.

A esse respeito, a professora destaca ainda que

Eu, particularmente, eu sempre tive esse olhar, independente de ser criança com deficiência, entendendo as crianças cada uma com uma necessidade específica. Então, a partir do momento que a gente olha a necessidade de cada um, eu acho que dá essa amplitude, essa margem para a gente poder trabalhar com mais facilidade quando a gente recebe essa criança. (PROFESSORA REGENTE)

Também, a assistente em Educação Infantil destaca em sua fala que

A gente trabalhava não só aquela lacuna que ele apresentava para a gente, que realmente tinha algo que não era do contexto dos outros alunos, mas também ainda tinha todo o problema familiar que ele apresentava na escola: carência, afetividade... não só o intelectual. A gente ainda tinha que lidar com isso. (ASSISTENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL)

Assim, é possível notar nas profissionais uma preocupação em superar os obstáculos impostos pela deficiência, a fim de garantir os processos de aprendizagem e desenvolvimento de Antônio, buscando em suas características e singularidades, caminhos alternativos. Acerca do defeito, Vigotski (2011) afirma que

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado,

exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (p. 869)

Foi possível perceber uma visão inclusiva da professora e da assistente em Educação Infantil. Elas buscaram a equidade no acesso ao conhecimento e nos processos de aprendizagem por/de cada criança do grupo II. Vigotski (2011) também salienta que

Quando surge, diante de nós, uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

Perguntamos também à professora especialista em Educação especial como foi o processo de acolhida de Antônio no CMEI *Maxime* e o que ela observava ter mudado ao longo desse tempo no desenvolvimento do menino. A professora especialista em Educação Especial relata que

Hoje podemos dizer que o Antônio melhorou bastante. Quem olha para ele não diz que ele tem essa necessidade especial, porque ele apresentou muita melhora. Ele antes batia, empurrava, gritava com o colega, chorava para conseguir algo...e ele sentia como se a gente fosse só dele. Hoje ele não tem mais esse comportamento. Ele sabe compartilhar os objetos... os brinquedos. Eu criei alguns jogos e brinquedos, pensando na concentração, na partilha e até mesmo no movimento de pinça. Aí eu desenvolvi jogos com o nome dele [...] fiz jogos com as cores, com o alfabeto... só que no começo ele não tinha essa concentração.... De setembro para cá que ele começou. Eu chegava e ele já sabia que tinha uma atividade e ele já logo se interessava. Esses jogos eram atividades que envolviam o grupo e também o individual, porque como eu trabalho no colaborativo eu tenho que pensar não somente nele, mas também no todo. Mas também pensar as necessidades dele, entendeu? (PROFESSORA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL)

A fala da professora especialista em Educação Especial revela como foram pensados os caminhos para o desenvolvimento de Antônio. Por meio da produção de jogos, a professora encontrou uma alternativa para alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem da criança seja pelo Plano de Vivência proposto, seja pelos objetivos da turma do grupo II. Em sua fala, também fica clara a preocupação de se trabalhar com a criança com deficiência intelectual de modo inclusivo, considerando como parte de um grupo, sem perder de vista as suas particularidades.

Nesse sentido, Vigotski (1995) afirma que a educação especial, enquanto método e atendimento, deve estar incorporada ao ensino comum. Em suas palavras,

La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporarse como parte componente. (VIGOTSKI, 1995, p. 81)

Sobre o modo como os atendimentos e as ações para Antônio eram pensadas e planejadas, a pedagoga destaca que

Antes, nós percebíamos que, para trabalhar com Antônio, nós precisávamos mais dos momentos individuais. Hoje ele já dá conta de acompanhar a turma. Já conseguimos que ele participe mais concentrado, com mais atenção dos momentos no coletivo. Todo processo de parceria com a família, do acompanhamento com os especialistas, o trabalho desenvolvido, gerou um avanço muito significativo para o Antônio. (PEDAGOGA)

Em suma, percebemos, por meio dos estudos de Vigotski e das observações e entrevistas realizadas em campo, a importância dos caminhos indiretos para a aprendizagem. Nesse sentido, é preciso pensar/planejar ações pedagógicas que desafiem a criança com deficiência levando-a ao desenvolvimento real de suas potencialidades. Nas palavras de Vigotski (1995),

Dicho de outro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ella, superarlas. Em esto consiste el tercer rasgo fundamental del problema práctico de la defectología: además de la comunidad de objetivos que se proponen la escuela normal y la especial, además de la particularidad y singularidad de los medios que se emplean en la escuela especial, el carácter creativo de toda la escuela, que hacen de ella escuela de compensación social, de educación social y no una “escuela de débiles mentales”, que la obliga a no adaptarse al defecto, sino a vencerlo, constituye el momento imprescindible del problema de la defectología práctica. (VIGOTSKI , 1995, p. 36).

A partir do exposto, nos próximos subcapítulos trazemos o diálogo apurado com o cotidiano observado em interface aos conceitos já elencados nessa tese. Entretanto, deixamos claro que não abordaremos todas as funções psicológicas superiores dos seres humanos. Elegemos aquelas que mais se sobressaíram no cotidiano observado, uma vez que nosso estudo não se constituiu em um estudo participante e tão pouco numa pesquisa-ação. Portanto, o cotidiano ditava as regras. Diante disso, trataremos das funções: percepção, memória, pensamento, emoção, imaginação e linguagem, deixando bem claro que o ser humano ultrapassa essas funções.

5.2 PERCEPÇÃO

Para a teoria histórico-cultural, a percepção é uma função que está ligada à formação da consciência. A percepção consiste em um processo complexo e estruturado constituído por interconexões com outras funções psicológicas superiores como a sensação, o pensamento e a linguagem. Para Vigotski (2007),

A percepção é parte integrante de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (VIGOTSKI , 2007, p. 24).

Segundo o autor, a percepção não é um processo natural e inato, ela possui um caráter ativo e mediado, se desenvolvendo conforme as experiências vividas e conhecimentos acumulados. Desse modo, a percepção é um processo de base orgânica e de caráter histórico e cultural, pois evolui ao longo de toda a vida do sujeito por meio das relações interpessoais que se estabelecem e com os instrumentos e signos.

Nesse sentido, as ações pedagógicas planejadas e organizadas pelo professor podem se constituir em alavancas para os processos de desenvolvimento dessa função, tendo em vista a promoção de novas experiências e vivências pela criança.

Assim, destacamos, a seguir, dois episódios em que podemos notar os movimentos em curso por meio da percepção.

(OUTUBRO DE 2018)

EPISÓDIO 01: O MEU NOME COM PET

Uma das atividades da tarde de hoje consistia em um alfabeto móvel feito com tampas de garrafas PET.

Sentados em roda, cada criança recebeu um cartão com o seu nome escrito. Embaixo de cada letra do nome, havia um quadrado para que a criança pudesse sobrepor a tampa da garrafa PET, relacionando à letra escrita logo acima.

A professora despejou no centro da roda uma caixa cheia de tampas de garrafa PET, cada uma com uma letra escrita. A criança deveria procurar as letras de seu nome e sobrepôr nos espaços em branco.

Antônio reuniu algumas tampas e voltou-se de costas para o centro da roda, formando o seu próprio espaço, onde ninguém poderia pegar as suas tampas. Com atenção, ele ia procurando as letras de seu nome. Quando sentia falta de alguma letra ainda não encontrada, ele se levantava e ia até o centro da roda pegar mais tampas. Conseguiu completar o seu nome no cartão trocando apenas a letra “N” pela letra “Z”. Perguntei a ele o nome das letras de seu nome e ele apontou para a letra “A” dizendo: “A de Antônio.” Em relação às demais letras, balançou os ombros demonstrando não saber e continuou a brincadeira retirando as letras e colocando por várias vezes seguidas.

Figura 1 - Brincadeira 'O meu nome com PET'



Fonte: acervo da autora

(NOVEMBRO DE 2018)

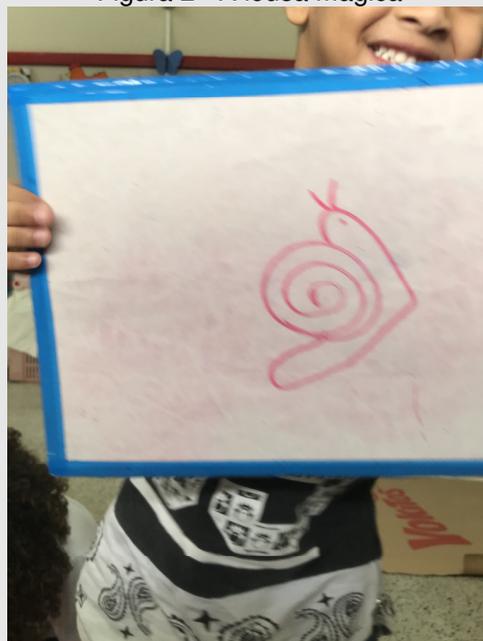
EPISÓDIO 02: A LOUSA MÁGICA

A atividade de hoje consistia em uma espécie de lousa mágica: um pedaço de papel cartão branco encapado com o plástico *contact*, no qual se podia desenhar com marcador de quadro branco e em seguida apagar com um paninho para recomeçar o desenho.

Logo que recebeu a sua lousa, Antônio posicionou a sua mão sobre a superfície da lousa e começou a pintar entre os dedos, como quem quisesse realizar o contorno de sua mão. A ação do menino me chamou a atenção e a professora relatou que, em outra ocasião, havia brincado assim com as crianças. Antônio estava, então, imitando uma ação anterior.

Com as crianças em roda, a professora solicitava os desenhos e as crianças tentavam produzir. Peguei a caneta e fiz alguns desenhos em uma brincadeira de “adivinha” com Antônio. Em um certo momento, desenhei um caracol e perguntei a ele o que era. Entusiasmado ele pegou a lousa e saiu mostrando para as outras crianças: “Olha! Um coração!”.

Figura 2 - A lousa mágica



Fonte: acervo da autora

No episódio 01, vemos a ação do menino em procurar as letras que formam o seu nome de modo a realizar pares com a escrita que estava visualizando no cartão.

Nessa ação pedagógica, é importante destacar que, ao disponibilizar o recurso pedagógico às crianças, a professora necessitou de um trabalho prévio com o grupo. De acordo com os seus relatos, durante o primeiro semestre, a visualização da escrita do nome foi trabalhada em rodas de conversa e rotina na turma de grupo II. A professora realizava a chamada das crianças mostrando-lhes a ficha com a escrita do nome para que pudessem observar e identificar. Posterior a essa ação, foi trabalhado, junto ao grupo de crianças, a letra inicial de seus nomes.

Assim, é possível perceber que, como Vigotski nos afirma em seus estudos, a percepção possui caráter integral. Diferentemente da teoria associacionista, o autor considerou que a percepção do todo precede as partes isoladas. Conforme salienta Martins (2015), com base nos estudos da teoria histórico-cultural,

O desenvolvimento da percepção atende caminho inverso da parte para o todo, isto é, por seu caráter unitário, estruturado, apenas como resultado da complexificação promovida pelas experiências sociais conquista possibilidades de captação das partes constitutivas do todo. Do ponto de vista do percurso de desenvolvimento, a percepção das partes é secundária em relação à do conjunto. Portanto, a acuidade discriminativa de elementos é conquista da percepção desenvolvida (MARTINS, 2015, p. 136).

A ação pedagógica da professora, ao escolher apresentar primeiramente a escrita do nome completo em vez de trabalhar as letras separadamente, possibilitou que Antônio, como descrito no episódio 01, pudesse procurar as letras que formavam o seu nome e realizar os pareamentos. O que de forma isolada parecia apenas uma ação de comparar, na verdade, nos revela os caminhos percorridos por sua percepção, partindo do todo para as partes. Além disso, é possível ainda perceber que a percepção de Antônio estava ligada a uma experiência já vivida de contato com o seu nome e as letras, sendo essa uma relação repleta de significados e sentidos.

Nesse contexto, a percepção é compreendida como função estruturada. Para Vigotski (1998), a percepção é caracterizada por um quadro constante, ordenado e coerente e são justamente essas características que fazem com que a percepção adulta se diferencie da infantil.

Assim, o autor nos fala sobre a percepção e a ortoscopia que é a capacidade de visualizar os objetos com certa constância, com sensações de proximidade e afastamento e destaca que essa característica é fruto do desenvolvimento cultural.

Desse modo, podemos afirmar que, para que o desenvolvimento cultural ocorra, momentos de aprendizagem, como o descrito no episódio 01, são de suma importância, pois, por meio de uma atividade lúdica e pedagógica, experiências com o mundo letrado, a formação da identidade e da subjetividade são potencializadas.

O mesmo acontece quando pensamos na atividade de desenho proposta e descrita no episódio 02. Ao propor uma atividade de desenho, a professora não está apenas estimulando a criatividade e a imaginação, mas, por meio de suas intervenções, podemos notar como o desenho, em sua função de registro, pode ser trabalhado desde a mais tenra idade. Somando-se a isso, temos o fato de que o registro se faz a partir de experiências que já vivenciamos.

No episódio 02, no que diz respeito à percepção, notamos que, ao realizar o desenho do caracol, Antônio atribuiu outro significado, reconhecendo-o como o desenho de um coração.

De acordo com Vigotski (1998), diferente da percepção infantil, a percepção adulta é dotada de sentido e a interpretação e significação ocorrem simultaneamente à percepção. Por isso, a percepção adquire também um caráter categorial, pois, simultaneamente com o que vemos, nos é dada a ordenação categorial da situação visual que constitui o objeto da percepção. Martins (2015) destaca que

[...] a conquista de significação, ou seja, a busca desse vínculo é um traço característico da percepção infantil. Na percepção desenvolvida nada é 'primeiramente' captado sensorialmente para 'depois' ser nominado e interpretado. Isso ocorre ao mesmo tempo e em unidade, tornando impossível a separação entre a percepção do objeto como tal e o significado que o objeto possui, isto é, entre percepção imediata e a percepção categorial, de forma que a posse da significação do objeto se torna variável altamente interveniente na qualidade da percepção (MARTINS, 2015, p. 138).

Desse modo, podemos perceber que a atribuição de sentido não está dada de imediato, surge na medida em que ocorre o desenvolvimento da linguagem e conforme a participação da criança no contexto social, histórico e cultural.

Assim, por meio do caráter simultâneo da percepção, evidenciam-se as interconexões das funções da percepção, pensamento e linguagem. Os estudos de Vigotski salientam, ainda, as transformações que ocorrem nos processos psíquicos e de formação da consciência humana. Seguindo esse caminho, nas palavras do autor, podemos enfatizar que

[...] a atribuição de sentido é propriedade da percepção do adulto e não da criança, que surge, num determinado grau, que é produto do desenvolvimento e que não está dada desde o princípio. Por outro lado, evidenciaram que, assim como a estabilidade e a constância de nossa percepção, procedem do fato de que a própria percepção se funde estreitamente com a imagem eidética, produz-se aqui, de forma análoga, uma fusão direta entre os processos do pensamento visual e os da percepção, de modo que uma função é inseparável da outra. Uma função age dentro da outra como parte integrante dela. Ambas dão lugar a uma estreita colaboração, que só pode ser dividida experimentalmente, de modo que somente o experimento psicológico permite obter uma percepção carente de sentido, isto é, separar o processo da percepção com sentido da percepção direta (VIGOTSKI, 1998, p. 19).

É uma função vinculada à constituição da consciência. Não é a soma ou associação, é consciência do e de fatos vividos e/ou vivenciados.

5.3 MEMÓRIA

Inicialmente, os estudos sobre a memória estiveram ligados a uma teoria que a explicava como contato entre os neurônios, pois, nessa perspectiva, não se poderia explicar a memória sem compreender as funções do cérebro e o substrato neural.

Os conhecimentos acerca da memória se desenvolveram com sentido materialista, seguindo o caminho causal, relacionando-a com as atividades do cérebro.

Desde muy antiguo, la psicología há considerado la memoria como una función organica, determinando muy pronto las bases fisiológicas de tal función. Meumann dice que en la psicología tradicional la memoria se estudiaba fundamentalmente como función fisiológica y que desde muy temprano se la asoció con propiedades más generales de la matéria organica (VIGOTSKI, 1995, p. 247).

Para Vigotski, entretanto, a memória é um processo complexo de desenvolvimento que envolve a superação das formas naturais e involuntárias, para se tornar voluntária, mediada e culturalmente desenvolvida (MARTINS, 2015).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas também podem possibilitar o desenvolvimento da memória promovendo experiências que coloquem os seus

processos em curso, como podemos observar nos episódios 03 e 04, descritos a seguir.

(NOVEMBRO DE 2018)

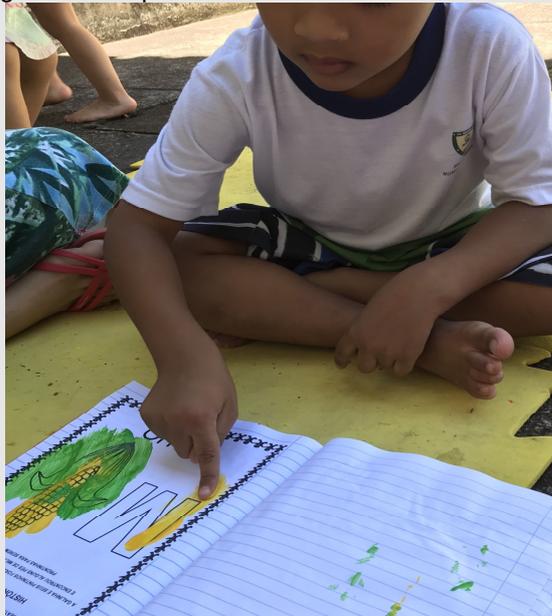
EPISÓDIO 03: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “A GALINHA RUIVA”

No dia de hoje, a professora deu sequência às atividades de registro do projeto. A atividade de hoje continha a ilustração de um milho. A criança deveria colorir, com tinta guache, a letra inicial da palavra “milho”, e a palavra “milho” escrita. Antônio se interessou em fazer a atividade. Quando viu a ilustração disse:

- Milho!

A professora perguntou qual era a cor do milho e Antônio apontou para o pote de tinta amarela. A professora celebrou o sucesso e perguntou sobre a cor que deveriam pintar as folhas da espiga de milho. Antônio balançou os ombros em um gesto indicando não saber. Então, a professora sugeriu a cor verde e ele aceitou. Depois de realizar a pintura, Antônio foi convidado a pintar a Letra M e a cor escolhida foi a amarela.

Figura 3 - Sequência didática: "A Galinha Ruivinha"



Fonte: acervo da autora

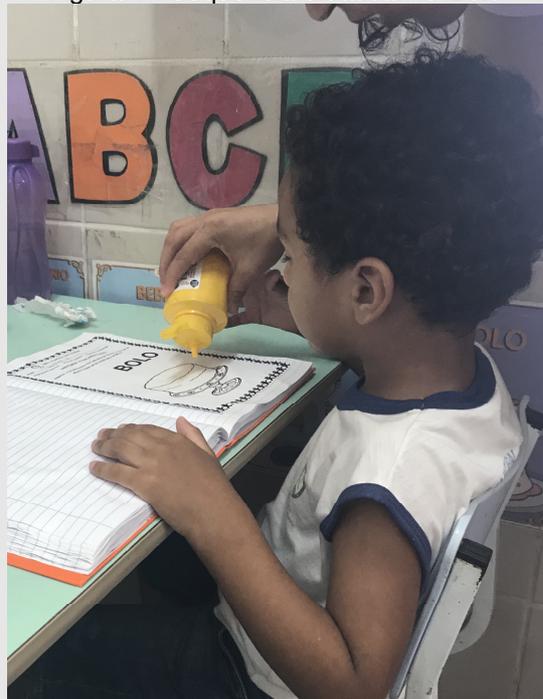
(NOVEMBRO DE 2018)

EPISÓDIO 04: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “O BOLO”

Hoje foi dada continuidade às atividades de registro do projeto. Dessa vez, a atividade continha a ilustração de um bolo e a palavra “Bolo” escrita. Na história infantil “A Galinha Ruiva”, os animais ajudavam a galinha a preparar um bolo, por essa razão a atividade abordava essa temática. Para realização da atividade, foi oferecida tinta guache para Antônio pintar o bolo. Ele escolheu a cor amarela. Quando perguntado qual o nome da cor escolhida, Antônio respondeu:

- Cor do milho!

Figura 4 - Sequência didática: "O Bolo"



Fonte: acervo da autora

Nos episódios 03 e 04, podemos notar que, por meio da imagem do alimento “milho”, Antônio recordou-se da história trabalhada ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico da turma. É importante destacar, de acordo com relatos da professora regente, em uma ação pedagógica do primeiro semestre, a turma do grupo II teve a oportunidade de fazer e experimentar um bolo de milho.

Percebemos também que, por meio da atividade planejada pela professora regente, as crianças eram estimuladas a se recordar de partes e elementos essenciais da história contada.

De acordo com os estudos de Vigotski, a memória voluntária é uma manifestação consciente do ato de recordar que não realiza modificações nas estruturas internas, mas sim estabelece relações interfuncionais, ou seja, estabelece ligações com outras funções psicológicas superiores como a percepção, a linguagem e o pensamento.

Desse modo, assim como nos episódios descritos, percebe-se que a memorização desempenha um papel central em todas as construções mentais dos seres humanos.

Martins (2015), à luz dos estudos de Vigotski, afirma que

[...] o desenvolvimento da memória como um percurso culturalmente orientado que se inicia com a prevalência absoluta da memória involuntária – antecedente ao desenvolvimento da linguagem e em unidade com a primazia da atenção espontânea -, caminha na direção de uma prevalência relativa – com a ampliação dos domínios da linguagem, da atenção voluntária e desenvolvimento embrionário do pensamento-, culminando na prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária, graças, fundamentalmente, ao desenvolvimento do pensamento abstrato e das demais funções que ele requer (MARTINS, 2015, p.161).

Nesse sentido, a memória já existe desde a idade mais precoce, entretanto a memória infantil precisa de organização e seletividade, pois a criança ainda não possui conceitos construídos e sua memorização está baseada na percepção das relações concretas com os objetos (MARTINS, 2015). Logo, é possível afirmar que as práticas pedagógicas bem organizadas muito têm a contribuir para o seu desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1998),

Nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. A análise mostra que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória. Seu pensamento não é em absoluto o mesmo que o da criança de

mais idade. Para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação. Nunca o pensamento tem uma correlação tão alta com a memória como na idade precoce, quando se desenvolve em função imediata desta (VIGOTSKI , 1998, p. 44).

Assim, a recordação de Antônio do alimento milho tem como precedente a experiência de ouvir uma história em que esse elemento tem papel principal na trama e perpassa a vivência de preparar e experimentar um bolo feito com esse ingrediente, indo ao encontro do pensamento de Vigotski acerca do desenvolvimento da memória infantil.

Os estudos de Luria (1991) acerca da memória também nos revelam que esta possui como função principal o registro, por meio da formação de imagem por evocação daquilo que anteriormente pôde ser sentido, percebido e atentado, demonstrando, mais uma vez, o seu desenvolvimento cultural. De acordo com Luria (1991),

[...] entendemos por memória o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios (LURIA, 1991, p. 39).

Além disso, para Luria (1991), a memória atende ainda à influência de três fatores: organização semântica, estrutura da atividade e particularidades de cada sujeito, isto é, a memória se estrutura, a partir da significação, a cada evento, por cada indivíduo.

Em relação às crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1995) afirma que predomina a memória involuntária (imediata) sobre a memória voluntária (mediada). Entretanto, o autor destaca que

Esa es la causa de experimenten grandes dificultades cuando pasan a formas superiores de memorización, aunque, esencialmente, la capacidad de memorizar no ofrecen diferencias con las de niños normales. Las investigaciones ponen de manifiesto, por lo tanto, la plena coincidencia con lo que sabemos, en general, de la memoria de los niños mentalmente atrasados (VIGOTSKI, 1995, p. 262).

Cabe salientar que, a partir da concepção de Vigotski, a memória imediata é aquela que se desenvolve de modo espontâneo. Já a memória mediada, é aquela que se utiliza de instrumentos e signos para lembrar. A memória mediada tem o papel de transformar os seres humanos de biológicos para seres sociais, emancipando-os. Desse modo, “[...] o homem criou novos procedimentos, com a ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a seus fins, controlando o curso da memorização,

tornando-a cada vez mais volitiva, transformá-la no reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana.” (VIGOTSKI, 1998, p. 43).

Assim, os caminhos percorridos por Antônio, no desenvolvimento da memória, não diferem em tudo dos processos envolvidos em crianças sem deficiência.

Vale ressaltar, ainda, que à memória também estão ligados o campo das emoções e o campo das percepções, bem como os processos motores e a experiência intelectual (LURIA, 1991).

5.4 PENSAMENTO

Durante o século XIX, o associacionismo defendeu a ideia de pensamento como uma combinação de associações que variavam das mais simples às mais complexas relações lógicas. Os estudos de Vigotski, entretanto, demonstram que o pensamento é resultado daquilo que nos é dado de modo imediato pelo campo da percepção, auxiliando na construção da imagem do objeto e constituindo relações com os processos internos.

Para Martins (2015),

Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva (MARTINS, 2015, p. 191).

Desse modo, como atividade cognitiva e teórica, o pensamento encontra suas bases em sua forma mais primária. As operações racionais se tornam condição para que o homem atue de modo transformador sobre a natureza. Assim, em um primeiro instante, elas se mostram como operações práticas e, conforme os processos de mediação ocorrem com/no meio, elas se convertem em operações teóricas (MARTINS, 2015).

Ao se inspirar nos estudos acerca do desenvolvimento do pensamento, baseada na teoria histórico-cultural, Martins (2015) nos diz que

A abstração que todo pensamento comporta representa apenas uma das formas de sua conexão ao real e não um alheamento dela. A prática social do conjunto de homens é sempre o fundamento e o critério de validação do

pensamento. A distância aparente entre a teoria e a prática resulta do fato de que o pensamento teórico se eleva para além do encadeamento sensorial específico que sustenta a atuação prática (MARTINS, 2015, p. 193).

A autora destaca que, entre os processos de operações práticas e operações teóricas, há um percurso que nos leva à formação de conceitos e quanto mais complexo for esse caminho, mais abstrato será o pensamento. Portanto, todo pensamento resulta da (re)solução de problemas.

Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural nos mostra a importância da apropriação dos signos culturalmente, pois estes são fundamentais para o desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Os processos de raciocínio e de operações lógicas colocam o pensamento em um movimento de buscas e descobertas superando as formas de operações práticas.

Tais fatos podem ser observados na descrição dos episódios 05 e 06.

(SETEMBRO DE 2018)

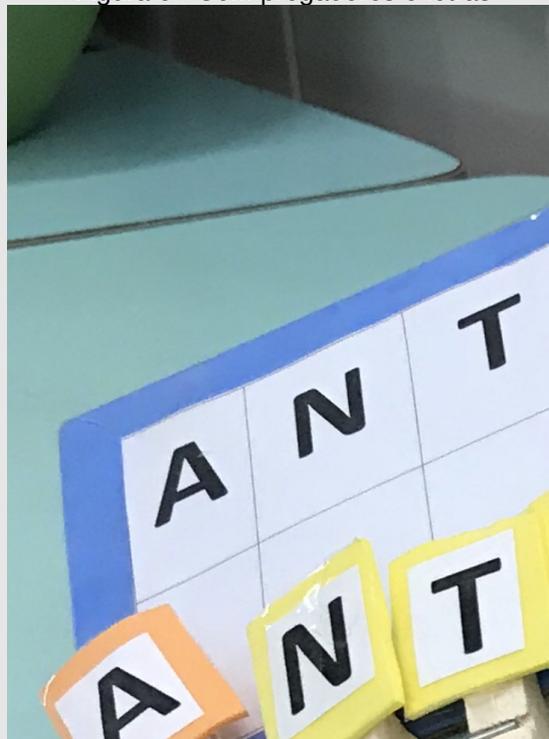
EPISÓDIO 05: COM PREGADORES E LETRAS

A professora especialista em Educação Especial trouxe hoje para a turma do grupo II um material produzido por ela para ser trabalhado no grupo. O material consistia no nome das crianças em uma “grade”, colado em um papel cartão. Na linha superior da grade, os espaços estavam preenchidos com letras. Na linha inferior os espaços estavam em branco, para serem preenchidos. O preenchimento se dava com pregadores de roupas.

Na ponta de cada pregador, havia um pedaço de E.V.A. com uma letra colada. A criança deveria prender o pregador na cela vazia, fazendo correspondência com a letra que estivesse na cela acima.

Antônio logo quis preencher o seu nome. Segurou o pregador com muita agilidade e, realizando o movimento de prensão com os dedos, foi preenchendo o cartão. Nesse processo, a professora ia fazendo intervenções, perguntando o nome das letras. Antônio logo reconheceu a letra “A” de “Antônio”. Quando não sabia o nome das letras perguntadas, ele balançava os ombros. Quando prendia alguma letra no lugar trocado, a professora solicitava que ele parasse e observasse o seu nome. Ela perguntava se não havia algo errado e Antônio prontamente retirava o pregador trocado e procurava o local da correspondência correta.

Figura 5 - Com pregadores e letras



Fonte: acervo da autora

(OUTUBRO DE 2018)

EPISÓDIO 06: CORES E FORMAS

A atividade da turma do grupo II hoje foi um jogo envolvendo cores, formas e tamanhos. A professora entregou para as crianças (cada uma delas) um pedaço de papel cartão encapado com *contact* que formava uma espécie de tabuleiro. Nesse tabuleiro, havia o contorno das formas geométricas planas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo) e tamanhos diversos (pequeno, médio e grande). Junto com o tabuleiro, a professora entregou as formas geométricas feitas de um material emborrachado e nas cores amarelo, vermelho e azul. As crianças deveriam sobrepor as formas geométricas emborrachadas nos contornos do tabuleiro, realizando a identificação e o pareamento. Durante toda a atividade, as crianças eram estimuladas a responder o nome das formas, as cores e o tamanho. Antônio logo demonstrou interesse pela atividade. Reuniu suas formas e o tabuleiro. Sentou-se na cadeira da única mesinha da sala de atividades, localizada em um canto do ambiente, enquanto o grupo seguia sentado em roda com a professora, no tapete no centro da sala. Então, a professora especialista em Educação Especial, percebendo o isolamento, acompanhou Antônio. Ele conseguia facilmente realizar os pareamentos. Durante esse processo, a professora sempre realizava perguntas como: “Que forma é essa?” e “Qual o nome dessa cor?”. Nesses momentos, Antônio parava um pouco, pensava e respondia. Algumas vezes trocava os nomes e a professora o auxiliava na identificação correta. Cada acerto era comemorado pela dupla.

Figura 6 - Cores e Formas



Fonte: acervo da autora

Nos episódios 05 e 06, percebemos que, por meio dos recursos pedagógicos elaborados pelas professoras, foram promovidas experiências nas quais as crianças necessitaram colocar em curso os processos que envolvem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e Antônio, com diagnóstico de deficiência intelectual, não fugia à regra.

Percebemos, ainda, nos episódios descritos que, de acordo com o desafio encontrado, Antônio sentia a necessidade de realizar uma “pausa” em sua ação para “pensar”. Assim, as intervenções realizadas pelas professoras se tornam orientadoras do processo, auxiliando a criança no processo de abstração e significação.

De acordo com os estudos de Vigotski, esses processos se tornam ainda mais elaborados quando possibilitados pelo desenvolvimento da linguagem, pois, ao atribuir significado às palavras, o raciocínio se torna um exercício intelectual, viabilizando os processos de abstração.

Seguindo esse caminho, a teoria histórico-cultural aponta para três formas de pensamento: o pensamento motor vívido, o pensamento figurativo e o pensamento lógico-discursivo.

O pensamento motor vívido remete às origens do pensamento, tanto em seus aspectos biológicos, quanto culturais. Caracteriza-se pela identificação entre os processos de pensamento e ação, como forma de atendimento às necessidades, estando relacionado ao campo da percepção.

Já o pensamento figurativo representa um avanço em relação ao pensamento motor vívido e marca o início do processo em que o pensamento deixa de se caracterizar apenas como atividade prática. Esse progresso é possibilitado pelo desenvolvimento da linguagem aliado à percepção. Tal fato dá ao sujeito a possibilidade de orientar-se pelo pensamento. Nesse momento, ocorrem as primeiras significações e expressões de abstração, como foi possível perceber nos episódios descritos.

O pensamento lógico-discursivo pode ser entendido como o pensamento de fato. Nele, as atividades práticas, a percepção e a linguagem atuam apoiados em conceitos e raciocínio abstrato. Essa articulação é um processo mediado, que dá forma ao pensamento humano, que agora se dirige pela finalidade da ação.

A partir da perspectiva da teoria histórico-cultural e dos estudos de Vigotski, podemos salientar, portanto, que todo pensamento possui como característica unir algo a algo, estabelecendo relações, revelando, desse modo, que o pensamento possui fluidez, movimento e desenvolvimento e os recursos pedagógicos utilizados no trabalho pedagógico junto a Antônio e às crianças do grupo II muito contribuem nesse desenvolvimento.

Além disso, percebe-se claramente que a criança com deficiência intelectual, quando bem estimulada e exposta a atividades com sentido, significado e bem planejadas, consegue fazer interconexões com conhecimentos já adquiridos, ou seja, usando processos já internalizados em atividades novas, exercitando o pensamento, utilizando o conhecimento consolidado em sua zona de desenvolvimento real para a criação de uma nova zona de desenvolvimento iminente.

5.5. EMOÇÃO

Por um longo período de tempo, as emoções foram vistas a partir de um enfoque cartesiano, ligadas às reações orgânicas, gerando uma visão dualista mente X corpo. A perspectiva histórico-cultural se distancia desse tipo de enfoque, pois compreende que nenhuma relação entre sujeito e objeto está ausente de elementos afetivos.

Ribot também tentou explicar em seus estudos a origem das emoções, as relacionou a um estado biológico e objetivo, com fins para o controle emocional. Vigotski, entretanto, acreditava que “Tal formulação da questão, em vez de esclarecer como se enriquecem as emoções na infância, mostrava, pelo contrário, como se reprimem, se debilitam, se eliminam as descargas emocionais imediatas, próprias da infância precoce” (VIGOTSKI, 1998, p. 82).

Até o século XIX, James e Lange constituíam as principais referências aos estudos das emoções, ainda que com visões convergentes, estabelecendo relações lineares entre emoções e funcionamento orgânico. Esses pensadores acreditavam que as emoções possuíam base biológica e tinham, nas modificações fisiológicas, seus únicos condicionantes. Seus estudos relacionavam as manifestações corporais imediatas às reações dos animais, num curso que indicava a percepção, mudanças orgânicas e, finalmente, as emoções. Em um momento anterior, acreditava-se que

“porque estamos aflitos, choramos”, sustentando um desenvolvimento que seguia o curso: percepção, emoção e expressão.

Lange apresentou, em seus estudos, a existência de emoções inferiores e emoções superiores. Com isto, o estudioso quis nos dizer que as emoções inferiores dizem respeito ao sentimento ligado a nossa origem animal, como o terror, a fúria e o desespero. Já as emoções superiores seriam aquelas que estariam ligadas ao pensamento como o sentimento religioso, a sensação estética, o sentimento amoroso...

Vigotski não negou as bases biológicas das emoções, mas, em seus estudos, buscou destacar as emoções como um processo ligado às funções psíquicas, atuando em rede e se desenvolvendo por meio das experiências vividas. Para o autor, as nossas vivências estão repletas de elementos afetivos que são aprendidos socialmente numa relação mediada com o outro.

Assim, Vigotski nos mostra a emoção ligada ao pensamento e ao modo próprio como cada sujeito experimenta o mundo, originando o seu caráter subjetivo. Para o autor, “Devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (VIGOSTKI, 2010, p.143). Desse modo, na perspectiva de Vigotski, as emoções se constituem organizadores internos do comportamento e se relacionam ao modo reflexo de estímulos: percepção, mímica, sentimento.

A partir dessas reflexões, sendo as nossas emoções, portanto, esse organizador interno do nosso comportamento e considerando que seu desenvolvimento se dá pela via das relações sociais, podemos afirmar ser de suma importância um trabalho pedagógico que busque desenvolver essa função psicológica superior. De acordo com Vigotski (2010),

Daí abre-se para o pedagogo nas emoções um meio sumamente rico de educação dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno (VIGOTSKI, 2010, p. 143).

Em nossas observações, tivemos a oportunidade de vivenciar momentos pedagógicos em que, pela via das emoções, o conhecimento científico foi trabalhado com a turma de Grupo II bem como a maneira como tais ações provocaram sentimentos e (re)ações em Antônio, nosso sujeito de pesquisa. Tomaremos para análise as atividades descritas nos episódios 07 e 08.

(OUTUBRO DE 2018)

EPISÓDIO 07: DO CESTO PARA A GAIOLA

O projeto desenvolvido na turma de Grupo II tinha na origem de suas atividades a história “A galinha ruiva”. Como uma das ações do projeto a equipe pedagógica organizou a visita de um pintinho à casa das crianças. Esse pintinho ia para a casa das crianças em um cesto, coberto com tule e todo enfeitado com colagens de E.V.A. Junto com o cesto ia uma bolsa feita de TNT com um pequeno pote de ração e uma folha, na qual a família deveria relatar a experiência de cuidar do pintinho por um dia em casa e poderia ainda anexar uma fotografia da família como registro dessa experiência com o pintinho. O cesto já estava circulando há um tempo pelas casas das crianças do Grupo II e estava ficando pequeno, pois o pintinho estava crescendo. A professora conseguiu, então, a doação de uma gaiola, maior e mais espaçosa para o animal.

Na tarde de hoje a professora organizou a mudança do pintinho do cesto para a gaiola. Sentou-se, juntamente com as crianças, e explicou o motivo e a necessidade de realizarem a troca. Pediu, ainda, a colaboração das crianças. No momento em que fazia a mudança, o pintinho escapuliu das mãos da professora. Foi uma gritaria na sala e as crianças saíram correndo para tentar pegar o pintinho fujão. Antônio não correu. Permaneceu sentado, com a mão cobrindo a boca, em um gesto de surpresa. Ele ria da gritaria e permanecia sentado. A confusão acabou quando uma criança da turma conseguiu pegar o pintinho e colocou na gaiola.

Figura 7 - Do cesto para a gaiola



Fonte: acervo da autora

(OUTUBRO DE 2018)

EPISÓDIO 08: VISITA DO GATINHO TED

Como parte do projeto desenvolvido com a turma do Grupo II e das atividades envolvendo a história “A Galinha Ruiva”, a professora organizou a visita à turma de Grupo II de alguns bichinhos de estimação que faziam parte dos personagens da história. Uma criança da turma tinha um gato em casa e a professora pediu à mãe dessa criança que levasse seu gato para visitar a turma do Grupo II. Hoje foi o dia agendado.

Quando o Gato entrou na sala de atividades, toda a turma demonstrou muita empolgação com a surpresa. O gato chegou dentro de uma caixa de transporte de animais. Todos queriam vê-lo ao mesmo tempo. Então, a professora organizou as crianças em roda e a tutora do animal, sentou-se na roda junto com as crianças, com o gato no colo. Todos estavam muito curiosos, incluindo Antônio.

A professora iniciou uma conversa sobre o gato, perguntando às crianças sobre suas características: cor, textura do pelo, alimentação, quantidade de patas... As crianças realizavam suas observações e respondiam. Antônio também participava da conversa tentando responder às perguntas. Quando não sabia, repetia a resposta do colega.

Depois, todos puderam acariciar o gato, um a um. Antônio estava muito animado e, por vezes, não conseguia esperar sua vez, acariciando o gato junto com algum colega. Quando finalmente chegou a sua vez, ele sorriu e seus olhos brilhavam. Ficou por um período maior acariciando o animal e pareceu demonstrar muita satisfação com aquele momento. A professora precisou intervir, explicando para Antônio que tinha chegado a vez de outra criança e que ele precisava permitir que a outra criança se aproximasse do gato.

Figura 8 - Visita do gatinho Ted



Fonte: acervo da autora

Por meio dos episódios descritos, percebemos, portanto, que a professora, ao organizar essas experiências com/para as crianças, acabou não somente por abordar questões das ciências da natureza, por exemplo, como também promoveu um momento de troca de experiência entre as crianças.

Vigotski, em seus estudos, destacou que, no trabalho com conteúdo científico, quando planejamos as ações de modo a relacioná-lo com a emoção, é possível alcançar sucesso na apropriação de sentido pela criança. Nesse caso, de acordo com este pensador,

Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a alguma aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão mas também objetivo em si (VIGOTSKI, 2010, p. 143).

No episódio 07, percebemos que as crianças não tiveram medo quando o pintinho escapuliu. Vale destacar que muitas delas já haviam passado pela experiência de cuidar do animal em casa. A reação de Antônio expressa surpresa e demonstra que a criança achou engraçada toda aquela situação. Vale destacar que, até aquele momento, Antônio não havia levado o pintinho para a sua casa, não passando ainda pela experiência de cuidar do animal e, talvez, por esse motivo tenha achado tanta graça na situação.

Outro importante ponto a ser destacado se refere à preparação feita pela professora com as crianças para o desenvolvimento da atividade. Ao sentar-se junto a elas e explicar o motivo da troca do cesto para a gaiola, a professora dá sentido à sua ação e gera reações emocionais prévias em cada criança. A esse respeito Vigotski nos diz que

[...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo resto é saber morto que extermina qualquer relação viva com o mundo (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Além disso, nessa perspectiva, a maneira como planejamos e comunicamos nossas ações ao outro está estreitamente relacionada à constituição de nossas emoções. O

trabalho pedagógico assume, desse modo, o papel de transformar sentimentos ligados ao comportamento instintivo em modos de comportamentos desenvolvidos social e culturalmente. Para Vigotski (2010, p. 142), “A educação dos sentimentos sempre é essencialmente uma reeducação dos sentimentos, ou seja, uma mudança no sentido da reação emocional inata”.

Nesse sentido, as crianças poderiam ter demonstrado reações de susto, medo e desespero ao se depararem com o animal em fuga. Mas todas as experiências vividas anteriormente e o modo como a professora realizou o planejamento e o preparo da ação despertaram nas crianças o sentimento de preocupação e cuidado com o animal. Destacamos que, mesmo surpreso, Antônio também não demonstrou medo. Não houve, portanto, momento de choro ou angústia.

Também, no episódio 08, podemos perceber quantas emoções e sentimentos foram gerados pela visita do gato Ted à turma do Grupo II. Podemos observar sentimentos de medo, curiosidade, alegria, surpresa, euforia, carinho... Todos sentimentos sendo despertados em uma só atividade pedagógica.

Assim, além de trabalhar os conhecimentos científicos, a professora acabou por promover uma experiência onde as crianças puderam experimentar diferentes emoções num processo educativo e reeducativo. Tal fato pode ser percebido, principalmente, na experiência de Antônio, quando demonstrou o seu entusiasmo de modo a ter dificuldades em controlar suas ações e esperar sua vez, necessitando da intervenção da professora.

Ainda sobre o processo de educação das emoções, Vigotski (2010) destacou em seus estudos que

Quanto à educação das emoções no sentido propriamente dito do termo, a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja, incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbador e destrutivo (VIGOTSKI, 2010, p. 146).

É interessante salientar, ainda, que, nos momentos lúdicos, a professora também desenvolveu, por meio das emoções, a memória afetiva, não somente no resgate de memórias de experiências já vividas como também na produção de novas memórias. Por exemplo, no caso de crianças que já tinham alguma vivência no cuidado de

animais domésticos, podemos dizer que houve o resgate de memória afetiva e em todas as crianças a criação da memória de uma experiência com um animal doméstico na construção do conhecimento científico.

Ressaltamos, nesse momento, a importância de uma prática pedagógica sustentada em momentos de ludicidade com real significado para o sujeito, como centro da ação educativa, pois, segundo a teoria histórico-cultural,

[...] a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas (VIGOTSKI, 2010, p. 147).

Assim, concebendo a brincadeira como atividade principal da criança, possibilitamos o desenvolvimento de suas funções psíquicas, tendo em mente que a brincadeira da criança é sempre emocional, pois no jogo de papéis é possível vivenciar emoções diversas como a tristeza, a raiva, a alegria, a amizade, entre outros sentimentos.

Percebemos, portanto, que conforme as experiências vividas, o desenvolvimento da emoção se torna complexo, se alterando em razão do meio ideológico, social e psicológico.

Tal alteração acontece pela via da aprendizagem. Logo, no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, Vigotski nos mostra, novamente, a importância de se pensar numa prática pedagógica que esteja fundamentada no afeto e nas emoções.

Desse modo, notamos que, nas atividades descritas nos episódios 07 e 08, há a predominância da função psicológica superior emoção. Entretanto, salientamos que, como funções que atuam em uma interconexão, todas as outras funções psicológicas superiores como a percepção, a memória, o pensamento e a linguagem também estavam em movimento.

No caso da criança com deficiência intelectual, percebemos que o curso do desenvolvimento de suas emoções em nada difere do caminho percorrido pelas crianças sem deficiência, demonstrando que, independente de suas características biológicas e intelectuais, todo comportamento pode ser (re)educado pela via do

desenvolvimento da função psicológica superior emoção que se dá por meio das mediações com os outros do processo.

5.6 IMAGINAÇÃO

A imaginação é uma função psicológica superior que se vincula à construção da imagem subjetiva da realidade. Ela está baseada na formação de imagens das experiências anteriores dos sujeitos que se alteram, produzindo outras/novas imagens.

Martins (2015), ao dissertar sobre a imaginação e seu desenvolvimento cultural, aponta que

Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a imagem antecipada do produto da atividade. (p. 227).

Considerando, portanto, que a imaginação está calcada nas experiências do sujeito, na história, na vida em sociedade e também ao meio no qual o sujeito está inserido, a imaginação se constitui parte do trabalho desenvolvido pelo homem em sua relação com a natureza.

Vigotski destacou, em seus estudos, que a imaginação é composta por aspectos reprodutivos e criativos e está intimamente ligada à memória, pois toda imaginação se apoia em imagens já registradas no sujeito, fruto das suas experiências individuais e coletivas nos ambientes macro e micro que frequenta.

No entanto, à memória compete a reprodução da experiência vivida e à imaginação compete sua modificação. De acordo com Vigotski (2014), “[...] sua essência consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de comportamento anteriormente criadas e elaboradas, ou relembrar impressões passadas” (p. 01).

Entretanto, a imaginação não se restringe apenas à reprodução de fatos vividos, mas cria novas imagens e ações, pois para Vigotski (2014),

O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências

passadas, novos princípios e abordagens. Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro (VIGOTSKI, 2010, p.03).

O desenvolvimento da imaginação também está ligado à aquisição da linguagem, pois ao atribuir significação aos signos e atingir o pensamento desenvolvido, a imaginação encontra, na atividade social, sua condição de emergência. Assim, as capacidades de análise, síntese, comparação, generalização e abstração se tornam imprescindíveis ao desenvolvimento da imaginação.

Vigotski destacou também, em seus estudos, a ideia de que a imaginação infantil seria mais fértil que a do adulto. Se assim fosse, afirmou o autor, o curso do desenvolvimento da imaginação seria involutivo. O fato é que a imaginação se antecipa ao desenvolvimento do pensamento abstrato, à formação de conceitos, assumindo conexões entre fatos e fenômenos que não se apoiam na realidade. Segundo o pensador, trata-se de uma imaginação subjetiva, sem o enfoque racional de seus conteúdos. Esta, por sua vez, constitui uma expressão do pensamento sincrético e do pensamento complexo no qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada por elementos subjetivos.

Para Vigotski, a imaginação, de fato, começa a se expressar na idade de transição¹⁸, quando os falsos conceitos dão lugar aos conceitos plenos, baseados no pensamento abstrato, resultando na forma mais complexa de representação da realidade. Segundo Martins (2015, p. 239), “Gradativamente a fantasia infantil, emocional e subjetiva, vai cedendo espaço para um tipo de imaginação, cujo conteúdo é radicalmente oposto, formado por nexos objetivos entre elementos que a instituem e, igualmente, à própria realidade”.

Assim, a imaginação se constitui como uma atitude da consciência desenvolvida, mostrando-se como uma atividade complexa.

O autor nos apresenta, desse modo, um conceito de imaginação que supera a noção de imaginação como experiência sensorial para nos levar ao entendimento de uma

¹⁸ A partir dos estudos de Vigotski, entendemos idade de transição como o período de passagem da infância para a vida adulta.

atividade imaginativa que se estabelece mentalmente, provocando novas conexões, possibilitando ao sujeito (re)organização do pensamento e de suas ações.

Nesse sentido, Vigotski desconstrói, em seus estudos, a ideia de que a atividade imaginativa é algo natural e nos leva a pensar acerca das implicações que esta pode trazer para os processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Pois, como nos diz Vigotski (2014),

A conclusão que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos de realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será a sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p.13).

Assim, proporcionar momentos de aprendizagem em que a criança pode colocar em prática a sua capacidade criativa e, por sua vez, desenvolver a imaginação, se torna de extrema importância no processo educativo.

Nessa perspectiva, no período em que estivemos em campo no CMEI *Maxime*, vivenciamos muitos momentos em que pudemos notar a predominância da função psicológica superior imaginação sendo colocada em curso.

Para este momento de análise, selecionamos dois episódios (episódios 09 e 10) em que Antônio se destaca em sua atividade imaginativa.

(OUTUBRO DE 2018)

EPISÓDIO 09: BRINQUEDOS E JOGOS SIMBÓLICOS

Hoje foi dia de aula de Arte. Antes de iniciar a atividade, de modo individualizado, a professora disponibilizou alguns brinquedos para a turma. Assim, as crianças iam brincando, enquanto a professora chamava uma a uma para fazer a atividade.

Em uma mesa, ela colocou panelinhas, comidinhas de brinquedo, ferro de passar, diversos brinquedos que representavam objetos de salão de beleza e de cozinha. Na outra mesa, havia brinquedos como carrinhos, ferramentas de oficina e alguns animais.

Antônio se direcionou à mesa onde estavam as ferramentas e pegou uma ferramenta que representava uma chave de boca ajustável. Pegou também um carrinho, se sentou e começou a realizar movimentos como quem apertasse parafusos. Depois de um tempo, levantou-se e pegou um brinquedo que representava uma escavadeira. Conforme ia movimentando o brinquedo, imitava o sinal sonoro emitido pelas escavadeiras quando estão em marcha ré.

Em seguida, ele se levantou e foi em direção à mesa onde estavam os brinquedos que representavam objetos de salão de beleza e utensílios de casa e cozinha. Ele pegou o ferro de passar e um pedaço de E.V.A. que estava na sala e começou a realizar movimentos de passar roupas. Observando a brincadeira, a assistente perguntou a Antônio:

- Quem passa roupa na sua casa, Antônio?

E ele respondeu:

- Vovó!

Ela perguntou:

- Você ajuda ela a passar roupas?

Concentrado nos movimentos de “passar”, ele acenou positivamente com a cabeça.

Figura 9 - Brinquedos e jogos simbólicos



Fonte: acervo da autora

(NOVEMBRO DE 2018)

EPISÓDIO 10: A OFICINA DO ANTÔNIO

No CMEI, existe uma sala multiuso. Essa sala é composta por cantos temáticos que funcionam como estações. São elas: duas cozinhas, um salão de beleza e uma oficina. No centro da sala, fica um tapete grande onde as crianças sentam e brincam e, em um outro canto da sala, fica uma estante com malas transparentes, cheias de brinquedos de encaixe. Há ainda uma arara com algumas fantasias para as crianças brincarem.

Inicialmente, a professora disponibilizou, no centro do tapete, alguns brinquedos de encaixe. Mas, pouco a pouco, as criança foram deixando os brinquedos de encaixe de lado e se encaminhando para os cantos temáticos.

Antônio se direcionou para a oficina e por ali ficou por alguns minutos. Com a furadeira nas mãos, ele simulava o seu som.

A professora perguntou:

- O que vocês estão fazendo, Antônio?

Ele respondeu:

- Estamos fazendo um buraco.

Figura 10 - Oficina do Antônio



Fonte: acervo da autora

Os episódios 09 e 10 descrevem momentos de brincadeiras incluídos na rotina à turma de Grupo II. Mesmo não sendo atividades diretamente ligadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da turma, percebemos que, ao incluir esses momentos no planejamento, a equipe pedagógica demonstra compreender a importância e a riqueza de tais processos didático-pedagógicos.

De acordo com Vigotski, a brincadeira promove na criança o desenvolvimento do sistema motor, cognitivo, emocional, permitindo ainda o exercício da linguagem, desenvolvendo a capacidade de elaboração de conceitos e organização interna das ideias a partir do ambiente externo, conferindo uma outra lógica àquilo que ela está vivenciando no momento (VIGOTSKI, 2007). Contribui ainda para o desenvolvimento de sua expressão criadora e da imaginação. Cabe destacar que, de acordo com Vigotski (2014),

A psicologia chama de imaginação essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe foi atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. (VIGOTSKI, 2014, p. 04).

Assim, no episódio 09, percebemos que, ao disponibilizar brinquedos às crianças como uma prática e um modo de organizar o seu trabalho pedagógico, a professora de arte proporcionou a elaboração e construção de conceitos a partir da combinação de elementos já vividos e experienciados pelas crianças com a criação de novos conceitos, por meio da imaginação. Muitos dos objetos já eram conhecidos pelas crianças de outros contextos e, naquele momento, cumpriam seu papel ou mesmo eram dados a eles uma nova lógica, quando inventavam uma brincadeira.

No caso da ação de Antônio, ao escolher um ferro de passar roupas de brinquedo para a sua brincadeira e realizar os movimentos motores necessários ao manuseio do objeto, percebemos que Antônio já conhecia a função do ferro de passar, tendo visto e/ou vivido isso em outro contexto. Além disso, nessa ação, Antônio não apenas reconhece a função social daquele objeto, como também confere um novo significado ao pedaço de E.V.A, quando resolve utilizá-lo na brincadeira. Para Leontiev (1988),

Em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real (LEONTIEV, 1988, p. 126).

Segundo Vigotski, a capacidade de combinar elementos novos a partir de elementos já conhecidos é que constitui a base do processo criativo e é algo próprio do ser humano, uma vez que se dá pela atividade psicológica, pela via, principalmente, da imaginação. De acordo com esse pensador,

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Além disso, nos episódios 09 e 10, percebemos que Antônio se utiliza da imaginação para representar situações e papéis. No episódio 09, ele imagina estar em casa, passando roupa, uma tarefa geralmente exercida por adultos, que, em seu contexto familiar é exercida por sua avó. Também no episódio 09, Antônio, primeiramente, se dirige à mesa com ferramentas, pega uma chave de boca e um carrinho e imagina consertar as rodas de um carro, representando o papel social de um mecânico. O mesmo acontece no episódio 10: com a furadeira nas mãos Antônio imagina fazer um buraco, o que também incide sobre a sua zona de desenvolvimento iminente a partir dos elementos já internalizados em sua zona de desenvolvimento real.

Vigotski destaca, em seus estudos, que, na situação imaginada, a criança aprende a se comportar de acordo com as condições que a situação imaginada lhe coloca. Segundo o autor,

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Ainda pensando acerca dos episódios 09 e 10, um olhar distante poderia julgar o momento pedagógico planejado na rotina pelas professoras como um momento de brincadeira livre. Entretanto, podemos observar que, apesar desses momentos se constituírem em momentos em que as crianças podem exercitar a sua autonomia na

escolha dos brinquedos e na criação imaginativa da brincadeira, não são de forma alguma momentos livres de regras de comportamento e isentos de ações mediadoras.

Isto decorre do fato de que, nesses momentos, as crianças imaginam e (re)criam a partir de elementos da realidade e situações vividas, passando a se comportar de acordo com o significado da situação imaginária e do papel social exercido, num movimento mediado não somente pela ação de seus pares como também pelo meio social e cultural. A esse respeito, Vigotski (2008) afirma que

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorre das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Desse modo, podemos perceber que, por meio das brincadeiras, a criança não somente se apropria de novos conhecimentos como também (re)constrói a vida em sociedade. Além disso, a brincadeira torna possível o desenvolvimento das habilidades da criança, por meio do exercício de sua expressão criadora, sendo um momento potente do desenvolvimento da imaginação como função psíquica.

Nos episódios descritos, percebemos a imaginação como principal função psicológica em movimento. Destacamos, entretanto, que esta função não atua de modo independente, estando ligada também ao pensamento, memória, linguagem, emoção, entre outras funções psicológicas superiores. Em ambos episódios, percebemos todas essas funções em processo.

Ressaltamos, também, que Antônio possui diagnóstico clínico de deficiência intelectual e participou de todo o momento, brincando, imaginando, criando, articulando pensamento e linguagem oral, lançando mão de suas memórias, suas emoções e vontades.

Assim, podemos perceber que, por meio da brincadeira como prática pedagógica, todas as crianças podem aprender e se desenvolver. Por isso, salientamos a

importância de se garantir momentos lúdicos na rotina escolar. Momentos que se constituam em possibilidades para que a criança possa exercer a sua autonomia imaginando e criando suas próprias brincadeiras, assim como preconizado, nos documentos orientadores da Educação Infantil, discutidos nos capítulos iniciais desta tese.

5.7 LINGUAGEM

A linguagem pode ser considerada a principal função psicológica superior, conforme os estudos de Vigotski. Ela é capaz de promover a comunicação entre os sujeitos e viabilizar a construção e transmissão de conhecimento. Nesse sentido, “A linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento de atividade intelectual” (MARTINS, 2015, p. 167).

Desse modo, compreender o desenvolvimento cultural da linguagem, o papel da palavra e as relações entre linguagem e pensamento se faz de suma importância para o desenvolvimento desse estudo.

Para Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem é capaz de demonstrar o acúmulo de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, tanto numa perspectiva filogenética quanto em seu aspecto ontogenético. É importante destacar que a compreensão de linguagem está para além da fala. O autor entendia a linguagem de um modo mais amplo, como um sistema representativo construído por meio da apropriação dos signos.

Martins (2015), à luz dos estudos da teoria histórico-cultural, salienta que

[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isso é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de outros. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens. (MARTINS, 2015, p. 168).

É importante destacar que os gestos e mímicas também compõem o campo da linguagem e se relacionam com a linguagem oral, e, assim, percebemos que o seu

desenvolvimento possui ligações com os aspectos biológicos e com os aspectos culturais, já que linguagem não significa falar. A linguagem vai muito além da fala, pois envolve aspectos semióticos, estéticos, ou seja, uma infinidade de ferramentas linguísticas criadas pelos seres humanos (DRAGO, 2012).

Vigotski (1995) ressalta também que a palavra pronunciada em voz alta, não se revela somente em sua expressão orgânica, mas é resultado de uma experiência em sociedade, convertendo-se de fato em linguagem, como instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Para o autor, no primeiro ano de vida, a linguagem infantil está relacionada às reações incondicionadas, em seus aspectos instintivos e emocionais e, conforme as experiências e as trocas que se estabelecem entre os sujeitos, são ampliadas. Assim, a linguagem se desenvolve e passa a cumprir seu papel social.

Nesse sentido, Vigotski destaca a existência de fases no desenvolvimento da linguagem. A primeira, denominada de fase pré-linguística, diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento de modo independente. Nesse momento, a criança percebe que para cada objeto há uma palavra que o denomina. A palavra aparece como uma extensão do próprio objeto.

Ainda que de maneira primária, os estudos de Vigotski apontam que, nessa fase, é possível já percebermos a existência de uma relação entre palavra e percepção. E, caminhando, nesse processo, as palavras vão aos poucos dando origem a outras palavras. Entretanto, vale salientar que não se trata de um processo de criação de signos, mas resultado das relações entre os pares e com as pessoas que nos rodeiam.

Já, na fase denominada linguística fonética, a palavra deixa de ser uma extensão do objeto e começa a se converter em signo, iniciando o processo de atribuir significação a palavras de modo mais amplo. Para tal, o sujeito precisa se valer das experiências vividas e do conhecimento acumulado, colocando em movimento as funções do pensamento, memória, percepção e emoção.

Observamos, assim, que, em um dado momento, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que eram independentes, se coincidem, revelando uma forma de comportamento exclusiva da espécie humana.

A partir de então, a criança descobre a função social dos signos e a palavra passa a ocupar um novo lugar na vida do sujeito, relacionada à necessidade de comunicação e compreensão do mundo. Vigotski (1995) nos diz que uma palavra sem significado não é uma palavra, mas apenas um som vazio. O significado é o que constitui a palavra enquanto palavra, se tornando, desse modo, um fenômeno verbal e intelectual. E, por isso, o desenvolvimento da linguagem é o que impulsiona o pensamento desenvolvido.

Vigotski (1995) também nos diz, em seus estudos, que a palavra é a unidade mínima da linguagem e a frase é a unidade mínima da fala. Juntas, palavra e fala formam a base de todas as outras funções psicológicas superiores.

Diante do exposto, poderíamos dizer que o desenvolvimento da linguagem caminha da parte para o todo, da palavra para a frase. No entanto, Vigotski destaca que a formação das funções psicológicas superiores não ocorre de modo linear. Nesse sentido, este pensador nos fala da necessidade de se analisar todo o seu aspecto semântico, pois, no uso de uma única sílaba, a criança pode estar se referindo tanto à palavra em si, como também a todo um contexto a ser dito. Por exemplo: ao dizer a palavra “bola”, a criança pode não estar dizendo somente “bola”, mas querendo dizer “jogue a bola” ou “quero a bola” ou “vamos jogar bola lá fora”, ampliando o conceito simples de objeto em si, atribuindo a uma ação mais ampla.

Vemos, assim, uma importante ligação entre os processos externos e internos e que estes vão se desenvolvendo conforme as experiências e relações com o meio. Nesse sentido, como pensar o desenvolvimento da linguagem na criança com deficiência intelectual?

De acordo com Luria (2005), é na comunicação com os adultos que as funções nervosas mais complexas se desenvolvem. Primeiro, por meio da generalização, depois como instrumento de pensamento e instrumento para regular o comportamento. Assim em toda ação da criança, ainda que de forma isolada, há a participação da linguagem que sistematiza a experiência vivida e orienta o comportamento em ação. Entretanto, para esse pensador, esse processo acontece por linhas distintas na criança com deficiência intelectual. Segundo Luria (2005),

Durante o desenvolvimento, também esta criança assimila a linguagem, mas os processos nervosos em que se baseia mostram desvios patológicos e não permitem o aparecimento de sistemas complexos e móveis de conexões, necessários para o normal funcionamento da linguagem. As conexões da linguagem da criança atrasada não revestem, portanto, esse papel ativo necessário à formação da atividade intelectual e para a regulação do comportamento (LURIA, 2005, p.125).

A questão do desenvolvimento apresentada por Luria admite um caminho diferente a ser percorrido pelo desenvolvido com obstáculos biológicos a serem superados. No entanto, vale destacar que tal fato não anula a possibilidade de desenvolvimento, uma vez que, conforme esse mesmo autor destaca,

Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade (LURIA, 1988 p. 52).

Desse modo, proporcionar experiências que impulsionem o desenvolvimento da linguagem se torna de suma importância no trabalho pedagógico, uma vez que essa, na perspectiva histórico-cultural, se constitui não somente em um meio de generalização, mas como base do pensamento abstrato. Além disso, o desenvolvimento da linguagem perpassa o desenvolvimento de todas as outras funções psicológicas superiores como a percepção, a memória, a imaginação e a emoção.

Também Drago (2012), no estudo intitulado “Inclusão e linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, ao trabalhar com uma criança com deficiência intelectual causada pela Síndrome de Down, salienta que

Pensar a proposição de ações pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de, mais do que revelar a sua realidade, destacar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta determinar, a todo o momento, quem pode e quem não pode aprender. Uma outra forma de educação se dá em espaços que primam pela qualidade, que têm projetos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em espaços de qualidade (DRAGO, 2012, p. 363).

Além disso, de acordo com o autor,

Sabe-se que a linguagem assume diferentes contornos e inúmeras possibilidades de ação, como afirmam estudos de Vigotski (2001) e Bakhtin (2003), e que a decodificação de símbolos escritos não pode ser considerada como a única forma de linguagem existente numa sociedade. Além disso,

vale destacar que, para Vigotski, a linguagem é a função psicológica superior mais importante dos seres humanos, uma vez que por meio da linguagem nos relacionamos conosco mesmos e com os outros, já que a linguagem assume função tanto individual quanto social (DRAGO, 2012, p. 367).

Ante o exposto, nos quatro meses em que estivemos em campo no CMEI *Maxime*, pudemos observar que uma prática voltada não somente para acolhida e organização da rotina pedagógica, mas também para estimulação da linguagem, da atenção e capacidade de pensamento abstrato ocorria diariamente. Essa prática eram as rodas de conversa. Na roda de conversa, as professoras, assistente e estagiária costumavam falar da rotina, dos combinados da turma, cantar cantigas e contar histórias. Nesses momentos, as crianças tinham também oportunidade de se expressar e desenvolver sua capacidade de escuta.

Nos episódios 11 e 12, descrevemos um momento de roda de contação de história e conversa e um momento fruto desse trabalho pedagógico desenvolvido. Vale destacar que, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Sartori (2016, p. 62), “Na rotina da Educação Infantil, a roda de conversa vem sendo compreendida e assumida como um importante espaço, no qual a criança, como ser de fala (e de escuta também), é instigada a encarar uma posição mais ativa na comunicação [...]”. Reiterando sempre que advogamos da ideia de que a linguagem não é somente fala.

(SETEMBRO DE 2018)

EPISÓDIO 11: PINTANDO OS OVOS

A turma do Grupo II de 2018 teve como projeto pedagógico o tema “Contando e Cantarolando”. Dentro desse tema, foi feita a escolha de desenvolver as atividades a partir da história infantil “A galinha ruiva”. Assim, boa parte das atividades realizadas estavam relacionadas à história contada.

Hoje, na roda de conversa, a professora realizou o reconto da história. Com o livro na mão, ela ia contando e recontando a história, fazendo perguntas às crianças.

As perguntas eram: “O que aconteceu nessa hora?”, “Qual animal é esse aqui?”, “Qual som ele faz?”, “O que esse animal está fazendo nessa cena?”, “De onde vem o ovo?”, “De onde vem o leite?”.

Assim, as crianças iam respondendo e Antônio observava tudo com atenção, mas não respondia às perguntas. Apenas observava em silêncio e demonstrando um olhar curioso.

Quando terminou a história, a professora explicou que, no dia de hoje, eles pintariam os ovos da galinha ruiva e mostrou para eles o crivo de ovos (apenas as cascas). Então, ela entregou algumas peças de encaixe para as crianças brincarem no tapete e foi chamando de um em um para a mesa de atividades para pintar os ovos. Havia diversas cores de tinta e, novamente, a criança poderia escolher a cor ou até mesmo misturá-las.

Antônio escolheu a cor vermelha e pintou boa parte do ovo com essa cor. Mas, depois optou pela cor verde. Segurava o pincel demonstrando muita concentração. O seu ovo ficou marrom e a professora perguntou a ele sobre aquela cor se ele havia notado que o ovo havia ficado marrom. Ele apenas consentiu com a cabeça.

Figura 11 - Pintando os ovos



Fonte: acervo da autora

(OUTUBRO DE 2018)

EPISÓDIO 12: ERA UMA VEZ...

Em cima da mesa da professora, havia um livro de uma história de conto de fadas. A história era “A Bela adormecida”. Esse livro foi levado por uma criança da turma e, no momento da acolhida, essa mesma criança colocou o livro em cima da mesa da professora. Enquanto as crianças brincavam com peças de montar, aguardando a vez para realizar a atividade de “pintura dos ovos da Galinha Ruiva”, Antônio se levantou e foi até a mesa da professora e pegou o livro. Sentou-se ao meu lado e começou tentar chamar atenção dos seus colegas para o livro, dizendo:

- Ô gente! Ô gente!

Mas as crianças permaneceram brincando. Começou, então, a observar as ilustrações, página por página. Manuseava as páginas lentamente. Ia apontando para as imagens e balbuciando algumas palavras, como quem contasse uma história. Quando se deparou com a ilustração em que a personagem principal aparece adormecida em uma cama, Antônio exclamou:

- Ah, não! Está dodói!

Em um certo momento, uma outra criança se aproximou e tentou pegar o livro da mão de Antônio, ele rapidamente aproximou o livro de seu corpo, num movimento de abraço e disse:

- Ah! Eu estou vendo!

Figura 12 - Era uma vez...



Fonte: acervo da autora

No episódio 11, percebemos que a professora não só utiliza a roda de conversa para contar a história como também local onde a atividade do dia foi explicada e contextualizada, esclarecendo para as crianças o que aconteceria após aquele momento, o sentido da atividade e o que e como iriam realizá-la. Sobre essa ação de comunicação realizada pela professora e a linguagem, Luria (2005) nos afirma que

A partir da primeira infância, a criança começa a assimilar os discursos que lhe são dirigidos; a princípio compreende apenas o tom geral, depois as palavras distintas e por fim o conteúdo de combinações complexas, ou seja, a informação que o adulto lhe comunicou (LURIA, 2005, p. 112).

Outra ação importante é que, dessa vez, de modo orientado por gestos e perguntas, a professora permite que as crianças contem a história do modo como a significaram. A professora realizou ainda perguntas acerca das características dos animais que aparecem ilustrados nas páginas como personagens da história como meio de ampliar o conhecimento científico e de mundo das crianças.

Ao mediar a atividade desse modo, a professora estimula a linguagem oral, conduzindo a construção e elaboração do pensamento de modo a superar as palavras isoladas, desenvolvendo a formação do discurso. Assim, nessa ação pedagógica, a professora também colocou em curso não somente a linguagem oral das crianças, mas também os processos mentais que envolvem a memória, a atenção, o pensamento, a emoção e a imaginação. Sobre a formação da linguagem na criança, Luria (2005) nos diz que

Mas a linguagem adquirida da criança não consiste apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Estas expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a conexão de coisas com ações e, o que ainda é mais importante, permitem relacionar as coisas entre si. Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito além dos limites da experiência pessoal direta, em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e predizer fenômenos, coisa que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha (LURIA, 2005, p.111).

Ainda no episódio 11, percebemos que, mesmo com as mediações realizadas pela professora, Antônio permaneceu em silêncio, apenas observando e ouvindo a história e as perguntas que estavam sendo feitas, entretanto, podemos afirmar que o silêncio também é uma forma de linguagem. No silêncio de Antônio, talvez, uma série de interconexões intelectuais perpassadas pelas outras funções psicológicas superiores

estivessem sendo exploradas, aprendidas ou em desenvolvimento. Além disso, podemos supor pela observação de suas expressões faciais e corporais outras formas de linguagem em processo.

Já no episódio 12, percebemos que as ações de Antônio são direcionadas por experiências já vividas e que suas ações e falas possuem significação.

Primeiramente, Antônio se utiliza da linguagem verbal e de gestos para chamar a atenção das outras crianças do grupo para o objeto que está em suas mãos. Aparentemente, Antônio tenta reunir as crianças para uma contação de história, como a professora costuma fazer com a turma quando organiza as rodas de conversa.

Além disso, ao passar página por página, percebemos que Antônio articula fala com pensamento e gestos, de acordo com as ilustrações da história e a partir de seu conhecimento de mundo. É interessante destacar que, nesse momento, Antônio realiza uma leitura para além do código escrito, transpondo a noção de linguagem como apenas linguagem oral e escrita. Luria (2005) afirma que

Quando a criança assimila linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória, assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento (LURIA, 2005, p. 110).

Assim, vemos que, mesmo com diagnóstico clínico de deficiência intelectual, Antônio não só assimila a linguagem em seu meio por meio de um processo de mediação como também se (re)apropria dela, elaborando e construindo seu conhecimento, assim como também demonstrou Drago (2012). Ainda a esse respeito, Luria (2005) também ressalta que

O desenvolvimento mental através da aquisição da experiência humano-social por meio da linguagem é o terceiro tipo de desenvolvimento, que não existe nos animais e que constitui a maior conquista do gênero humano. Para os animais há apenas evolução; com o homem começa a história e, com ela, os tipos de comportamento que podem ser considerados como produtos desta história social, e não como produtos biológicos (LURIA, 2005, p. 2005).

Desse modo, podemos notar a importância de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da função psicológica superior linguagem, uma vez que essa pode ser considerada uma das principais funções mentais atuando de modo interfuncional com todas as outras funções.

Vale destacar que, nas atividades descritas nos episódios, a função psicológica superior linguagem se mostrou predominante, entretanto, todas as outras funções psicológicas superiores (memória, pensamento, imaginação, emoção entre outras) também estavam em movimento, revelando novamente seu desenvolvimento por meio de interconexões.

Além disso, por meio das práticas pedagógicas, percebemos que Antônio, assim como as demais crianças do Grupo II, demonstraram aprender os conhecimentos ensinados e desenvolver suas funções psicológicas superiores, superando os obstáculos impostos por sua condição biológica e, talvez, até mesmo pelo meio social extraescolar.

6. MINÚCIAS INDICIAIS: À GUIA DE CONCLUSÃO

Em nosso estudo, buscamos investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. Para tal, utilizamos como metodologia a análise microgenética a qual nos permitiu a percepção do fazer pedagógico em movimento, uma vez que essa abordagem metodológica se propõe a observar nas minúcias o estudo, em seu acontecer histórico, cultural e social.

Assim, permanecemos no CMEI *Maxime*, nosso *lócus* de pesquisa, por um período de quatro meses, onde pudemos vivenciar as atividades pedagógicas desenvolvidas junto a Antônio, criança com diagnóstico clínico de deficiência intelectual e a turma de Grupo II, da qual fazia parte.

Sobre a criança com deficiência intelectual, percebemos que o diagnóstico clínico, quando bem interpretado, pode se tornar instrumento de potência para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

A deficiência intelectual, como vimos ao longo desse estudo, traz consigo marcas de uma trajetória histórica por conquista de espaço e reconhecimento social de suas habilidades e capacidades. Muito disso decorre devido a uma concepção de sujeito sustentada por um pensamento hierárquico e cartesiano que se apoia unicamente nas características biológicas do sujeito, entendendo-as como fatores determinantes e limitadores do desenvolvimento.

Destacamos, entretanto, que tal fato não foi percebido nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto a Antônio. Ao perceber em Antônio características que demandavam objetivos de trabalho diferenciados, a professora juntamente com toda a equipe pedagógica realizou mediações junto a sua família que foram de grande importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Vale destacar que, uma vez diagnosticada a deficiência, a professora não utilizou o laudo médico como instrumento engessador de suas práticas, mas sim como um disparador para o trabalho a ser desenvolvido.

Com a chegada do diagnóstico de Antônio, a criança pôde contar também com o apoio de uma professora especialista em educação especial que atuava de modo

colaborativo com a professora regente. As duas professoras, juntamente com o apoio da pedagoga, elaboraram um documento chamado Plano de Vivência onde objetivos a serem alcançados com Antônio foram descritos e atividades específicas foram pensadas. O referido documento também funcionou como um norte nas atividades preparadas para toda a turma do Grupo II, pois, em seu planejamento, a professora procurava, na mesma atividade, considerar as características de Antônio e também de outra criança público-alvo da Educação Especial que fazia parte da turma.

Destacamos também que, ao considerar as características dessas crianças, a equipe pedagógica assume uma postura inclusiva, possibilitando a permanência da criança com deficiência em sua caminhada escolar e garantindo o seu direito de acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Assim, percebemos a importância do planejamento e do trabalho em equipe na busca pelo alcance dos objetivos traçados para a aprendizagem e desenvolvimento de Antônio. Além disso, percebemos, ainda, que toda a rotina pedagógica deve possuir uma ação intencional, ou seja, um objetivo elaborado e parte do planejamento pedagógico. Desse modo, todas as ações são cheias de sentido e significado para as crianças.

Vimos ainda que a teoria histórico-cultural compreende o ser humano como produtor de história e cultura, ao mesmo tempo em que já nasce imerso em um contexto social e cultural que lhe são anteriores, cabendo a este novo ser se apropriar do meio e deixar a sua marca nos outros do processo, o que ficou muito claro para nós: talvez se Antônio não estivesse presente naquele cotidiano, os profissionais não teriam o olhar que tiveram para o sujeito com deficiência intelectual, um olhar potencializador para si e para o outro.

Nessa perspectiva, o ser humano é visto não apenas em sua natureza biológica, mas também como um ser que se desenvolve pela via das relações sociais. Isto é, nas mediações estabelecidas com o meio e com o outro, o ser humano se (re)educa de modo a apreender novos conhecimentos e a desenvolver suas funções psicológicas superiores, como a linguagem, a percepção, a memória, a emoção, a imaginação... São essas as funções que nos diferenciam dos outros animais e nos humanizam.

Assim, os episódios descritos nesse estudo nos mostram como as práticas pedagógicas se constituem em ações mediadoras, bem como o papel do professor como o mediador do meio e das relações sistematizadas e estabelecidas ao longo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Desse modo, a prática pedagógica como mediação assume grande importância, uma vez que pode alavancar todos os processos mentais, levando ao desenvolvimento não só físico mas também psicológico do sujeito.

No que tange à criança com deficiência intelectual, a teoria histórico-cultural nos mostra que, mesmo com características orgânicas particulares, a deficiência pode ser compensada pela vida do plano social. Isto é, de acordo com essa perspectiva, quando no curso do desenvolvimento o organismo encontra algum obstáculo ou barreira, por meio das mediações e das experiências vividas, o desenvolvimento encontra um caminho indireto para concluir o seu curso.

No contexto da educação, podemos compreender esses caminhos indiretos como as práticas pedagógicas diversas planejadas para alcançar os objetivos traçados no processo educativo. Como pudemos observar nas práticas pedagógicas desenvolvidas com Antônio, esses caminhos indiretos muitas vezes foram conduzidos por práticas que se utilizavam dos mais diversos recursos como meios de aprendizagem, como as brincadeiras, os jogos pedagógicos produzidos, entre outros.

Em nosso estudo, notamos também que, ao buscar conhecer a história de Antônio junto à família e planejar um trabalho pedagógico com foco a desenvolver suas habilidades e não apenas a se limitar àquilo que a criança já sabe, a equipe pedagógica demonstrou conhecer os conceitos que perpassam a teoria histórico-cultural e reconhecer a sua importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, além dos preceitos que regem a educação inclusiva.

Nas práticas observadas e desenvolvidas com Antônio e com todo o Grupo II, a equipe promovia novas experiências, visando o desenvolvimento iminente das crianças a partir de seu desenvolvimento real. Assim, nas relações com as professoras, com os pares e com o próprio meio, notamos as zonas de desenvolvimento iminente sendo colocadas em movimento.

Estas práticas pedagógicas, por sua vez, potencializavam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de várias maneiras, seja pela via de uma atividade de registro em folha, seja por um jogo produzido com materiais recicláveis, uma brincadeira de faz de conta, uma pintura com guache ou uma roda de conversa e contação de histórias.

As funções psicológicas superiores atuam como um sistema de interconexões. Nos episódios descritos em nosso estudo, podemos observar que, em alguns momentos, há a predominância de determinadas funções psicológicas superiores, o que não anulou a existência de outras funções também em processo. Como no caso da brincadeira, momento em que Antônio demonstrou lançar mão de suas bases psicológicas desenvolvendo as funções da percepção, da memória, da imaginação, da emoção e da linguagem em um só momento.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, quando uma função se destaca todo o sistema adquire uma nova forma num processo de (re)subordinação e reestruturação de relações entre as funções psicológicas superiores. Cabe salientar que essas funções não atuam em linhas independentes, estando em todo instante em articulação.

No caso de Antônio, criança com deficiência intelectual, percebemos que, no desenvolver das atividades pedagógicas, suas funções psicológicas superiores atuaram sistemicamente, não diferindo em nada do processo ocorrido nas demais crianças. Notamos, ainda, que as atividades planejadas muito colaboraram para impulsionar esses processos em Antônio, estimulando o desenvolvimento de funções psíquicas e habilidades motoras e cognitivas.

Em suma, esse estudo revelou, nas minúcias do fazer pedagógico, a riqueza de possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento que nele se encontram. Apontando indícios de que, quando há planejamento e organização das práticas pedagógicas, abre-se um caminho de possibilidades para a aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual, afirmando a sua capacidade de aprender e se desenvolver.

Nesse sentido, para finalizarmos este texto, reafirmamos a máxima de Vigotski, quase como que numa visão profética, de que

Probablemente, la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la cegueira, 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. [...] Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sean deficientes. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro propio defecto. [...] gracias al sistema social modificado, la humanidad alcanzará condiciones de vida distintas, más sanas. La cantidad de ciegos y sordos se reducirá enormemente. Quizá desaparecerán definitivamente la cegueira y la sordera. Pero mucho antes de eso serán vencidas socialmente (VIGOTSKI, 1995, p. 82).

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AMMR. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUGUSTIN, I. **Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva.** IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

ANACHE, A.A. **Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial.** Educação On-line. Seção Educação Especial, fev-2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes_sobre_diagnostico.asp>. Acesso em 26 de Março de 2018.

BERALDO, C. A. **Educação infantil: mediação, aprendizagem e funções psicológicas.** 2007, 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** BRASÍLIA, Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

_____. Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Dispõe sobre a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância; Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília, DF, 2007.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão final. Brasília, DF, 2018.

BRIDI, F. R. S. **Os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** 2011. 210f.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARAM, A. M. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. 2015. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

DRAGO, R. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 361-378, mai./ago.2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39393609>>. Acesso em 14 de Janeiro de 2020.

FARIA, S.C. História e políticas de Educação Infantil. In: FAZOLO, E.; CARVALHO, M.C.M.P.de; LEITE, M.I.F.P.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FARIA, W. dos S. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2013.

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

FREITAS, M.C. De. O aluno incluído na Educação Básica: avaliação e permanência. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GÓES, M.C.R.de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes, ano XX, n.50, Abril/00.

JANNUZZI, G. R. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KRAMER, S.; LEITE, M.I. (Org.). **Infância: fios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: atenção e memória**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. III. 1991.

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: Leontiev, A. ... [et al]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 2003.

MOLON, S. I. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica**. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

NUNES, L.; FERREIRA, J. **Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado**. In: Revista em aberto. Ano 13. n.º60. Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. História, consciência e educação. In.: Coleção memória da pedagogia, n.2: **Liev Semionovich Vygotsky**. Editor Manuel da COSTA Pinto; [colaboradores Adriana lia Frisman...et al.].-Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Mental retardation: meeting the challenge**. Genebra: OMS. 1985.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados e FAPESP, 2007.

SARTORI, F. S. **Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola**. 16/12/2016 157 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000146&pid=S14136538201200010000200020&lng=pt>. Acesso em: 02 de Abril de 2018.

SELAU, B., BOÉSSIO, C.P.D. **A Vontade em L. S. Vygotski**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Caderno CEDES, vol. 29, nº 78 mai/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005>. Acesso em: 10 Mar. 2020

STELMACHUK, A. C. da L., HAYASHI, M.C.P. **Análise Bibliométrica sobre Avaliação de Pessoas com Deficiência Intelectual para Ingresso em Serviços de Educação Especial**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(2), 2014, p. 27-49. Disponível em:

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2789>. Acesso em: 02 de Abril de 2018.

SCHWARTZMAN, J. S., LEDERMAN, V. R.G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.17-27, jan./jun. 2017.

TOMIO, D. SCHROEDER, E. ADRIANO, G. A.C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, Set./Dez. 2017.

VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III – Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V – Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Rio de Janeiro: Ufrj, **Revista GIS**, nº11, 2008, pp. 23-36. Disponível em <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **A transformação socialista do homem**. 2016. Disponível em: <https://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=42:a-transformacao-socialista-do-homem-vigotski&catid=8:biblioteca-comunista>. Acesso em: 01 de Junho de 2018.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZAMONER, A. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária**. 07/07/2015 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó Biblioteca Depositária: undefined.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) senhor(a) a participar da pesquisa intitulada: **“A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: um olhar para as práticas pedagógicas”**, por constituir-se parte desse estudo. Minha investigação tem como objetivo central entender como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. Calcada no aporte metodológico da análise microgenética, pretendo ouvir o que os sujeitos envolvidos nesse processo tem a dizer sobre a temática do estudo, garantindo o respeito, a autonomia ao desejo de ser registrado, ou não, parte do depoimento relatado, gravado, transcrito e textualizado. Realizarei com o(a) senhor(a), se me autorizar, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para minha investigação, podendo ser que esta seja gravada, também diante da concordância do(a) senhor(a) e observação do cotidiano escolar. As informações levantadas por meio da entrevista e observação serão, posteriormente, transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do(a) senhor(a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita. É garantia plena à pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e anonimato das informações prestadas à pesquisadora. O entrevistado terá acesso à organização de seu depoimento antes da defesa do trabalho para que possamos avaliar o teor dos mesmos e autorizar sua divulgação oficial no trabalho de tese. Os arquivos de áudio gravações serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado fornecê-los para uso de terceiros seja para ouvi-las como para uso de citações. As informações coletadas através das entrevistas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O(A) senhor(a) tem plena liberdade de recusar sua participação na pesquisa bem como de desistir da continuidade da mesma em qualquer etapa da investigação, não estando sujeito(a) a nenhuma penalidade. O(A) colaborador(a) deve estar ciente de que os resultados dessa investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas e observação do cotidiano escolar. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência e deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte pela desistência

em sua participação, por favor, comunique sua decisão: Lívia Vares da Silveira Braga, liviavares@hotmail.com, cel.: (27) 996491033.

Vitória, ____ de _____ de 2018.

Pesquisadora

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Vitória, ____ de _____ de 2018.

Participante

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES E PEDAGOGO

- 1) Setor em que atua;
- 2) Função que exerce;
- 3) Cargo que ocupa;
- 4) Forma de chegada ao cargo e à função;
- 5) Tempo de serviço na função especificada;
- 6) Formação inicial;
- 7) Costuma participar de cursos de formação continuada na área em que atua;
- 8) Concepções acerca da Educação Especial e Educação Inclusiva;
- 9) Conhecimento acerca da Deficiência Intelectual;
- 10) Como foi a chegada do aluno com Deficiência Intelectual;
- 11) Quais conhecimentos possui acerca da Teoria Histórico-cultural e as funções psicológicas superiores?
- 12) Como tem desenvolvido o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência intelectual?
- 13) O que poderia ser feito para aprimorar o trabalho pedagógico junto à criança com Deficiência Intelectual?
- 14) Outras questões que surgirem durante o processo de pesquisa;

APÊNDICE III – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Relações criança-criança nos diferentes espaços do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI);
- Relações adulto-criança nos diferentes espaços do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI);
- Práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras regente e especialista em Educação Especial;
- Atividades e eventos letivos;
- Rotina do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com foco no atendimento à criança com Deficiência Intelectual;
- Rotina na sala de atividades;
- Outros eventos que surgirem ao longo do processo;

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA/ES

2018-9-18

Zimtra Entrada (101)

Boa Tarde!!!

A estudante de Doutorado da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES- **Livia Vares da Silveira**, está regulamentada e sua pesquisa intitulada é sobre: " A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: um olhar para as práticas pedagógicas".

Assim, solicitamos que possam recebê-la para desenvolver sua pesquisa na prática.

Atenciosamente,
Lêda

--



PRÉFECTURA
MUNICIPAL DA SERRA

Lêda Landuete Rodrigues de Souza Calente
Subsecretária Pedagógica - SEDU
(027)3251-7135

*Recebido em
13/09/2018
Eug*