

ENSINO DESENVOLVIMENTAL E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: ROTAS EM CONVERGÊNCIA

DEVELOPMENTAL EDUCATION AND INTELLECTUAL DISABILITY: CONVERGING ROUTES

EDUCACIÓN DEL DESARROLLO Y DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: RUTAS CONVERGENTES

Anna Augusta Sampaio de Oliveira¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8675-967X>

Resumo: Neste texto estão relacionados os fundamentos do ensino desenvolvimental ao processo de aprendizagem de educandos com deficiência intelectual. Apresenta-se discussão conceitual sobre ambos os temas e dados de uma pesquisa de intervenção realizada com três meninos e uma menina com deficiência intelectual, na faixa etária entre 9 e 11 anos, com o objetivo de se observar e se identificar o movimento de aprendizagem destes educandos impulsionados pelo processo de ensino, no qual o professor cria condições para que eles possam, por meio de problematizações, elaborar o sentido da leitura e da escrita e, assim, se apropriarem desse conhecimento. Os resultados tratam de aspectos relacionados à percepção, memória e linguagem, avaliados antes e depois da intervenção pedagógica, realizada no decorrer de um ano, perfazendo o total de 32 encontros nos quais são demonstrados o desenvolvimento e as possibilidades deles quando há, efetivamente, ação pedagógica norteadora capaz de, ao mesmo tempo, problematizar e orientar as suas reflexões e decisões frente as tarefas de aprendizagem.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Percepção. Memória. Linguagem.

Abstract: This study makes a connection between the foundations of developmental education and the learning process of students with intellectual disabilities. It includes a conceptual discussion of both topics, as well as data from intervention surveys conducted with three boys and one girl with intellectual disabilities, ages 9-11. The objective was to observe and identify the learning movements of these students promoted by the teaching process in which the teacher creates conditions for them to elaborate and acquire the meaning of reading and writing through problematization. The results refer to aspects of perception, memory and language evaluated before and after the pedagogical intervention, which was carried out over a year and comprised a total of 32 sessions. These results show the development and possibilities of students when there is a guiding pedagogical intervention capable of problematizing and simultaneously guiding their reflections and decisions related to learning tasks.

Keywords: Pedagogical Intervention. Perception. Memory. Language.

1 Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Resumen: En este texto, los fundamentos de la enseñanza están relacionados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Se presenta una discusión conceptual tanto sobre temas como datos de una investigación de intervención realizada con tres niños y una niña con discapacidad intelectual, de entre 9 y 11 años, con el objetivo de observar e identificar su movimiento de aprendizaje, en el que el docente crea condiciones para que, a través de la problematización, pueda elaborar el significado de la lectura y la escritura y, así, apropiarse de este conocimiento. Los resultados abordan aspectos relacionados con la percepción, la memoria y el lenguaje, evaluados antes después de la intervención pedagógica, realizada a lo largo de un año, haciendo un total de 32 encuentros en los que se demuestran su desarrollo y posibilidades cuando, de hecho, existe, pedagogía orientadora de la acción capaz de, al mismo tiempo, problematizar y orientar sus reflexiones y decisiones sobre las tareas de aprendizaje.

Palabras clave: Intervención Pedagógica. Percepción. Memoria. Idioma.

1 SOBRE DIDÁTICA E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL

O campo teórico-conceitual do ensino ou da didática desenvolvimental se sustenta nas ideias fundamentais de Vygotski como representante principal da Teoria Histórico-cultural, portanto, suas premissas se sustentam no caráter histórico-cultural dos processos de formação humana, cuja tese estabelece que “[...] as fontes e os determinantes do desenvolvimento psíquico do homem se encontram na cultura historicamente constituída” (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p. 20).

Significa que ao se tratar de funções psíquicas se localiza nos processos sociais e educativos a gênese da constituição da psique humana, em outras palavras, se parte de um pressuposto epistemológico com uma vinculação teórica muito clara: o “[...] desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos depende da apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência” (LIBÂNEO, 2017, p. 17-18) e, na sociedade contemporânea, essa é uma função preponderantemente escolar, pois se trata, justamente, de se pensar o ato educativo como fonte motriz de desenvolvimento humano, portanto, as funções psíquicas não existem *a priori*, mas por meio da apropriação da experiência histórica, cultural e científica acumulada pela humanidade e, será dessa forma, que as propriedades qualitativas do psiquismo humano serão constituídas, ampliadas e desenvolvidas.

Isso nos remete a pensar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento numa unidade dialética e numa relação de interdependência, na qual um não existe sem o outro, portanto “[...] não se localiza na ação do educador, nem do aprendiz, contempla o processo enquanto totalidade, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade [...] como alavanca do desenvolvimento psíquico humano” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 8).

Certamente, trata-se de processo complexo e não há como simplificá-lo transferindo para o estudante o ônus das limitações, pois o ensino adequadamente organizado atua no desenvolvimento e possibilita mudanças qualitativas no pensamento conceitual e nas capacidades intelectuais. Dessa forma, o desenvolvimento de funções psíquicas se relaciona com o potencial de transformação e “[...] enriquecimento do conteúdo do intelecto das

crianças com novas ações e transformação destas em ações mentais” (BERMÚDEZ, 2017, p. 46) e isso se relaciona com a reconstrução pelo aprendiz de novos sistemas de relações com o mundo objetivo e envolve percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento como processos interfuncionais, ligados entre si, interdependentes, que dependem um do outro e por meio dos quais se conquista a ação consciente, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato como características especificamente humanas e originárias das formas superiores do comportamento consciente, “[...] em colaboração com os outros, na atividade comunicativa entre as pessoas, implicando a participação ativa, a ajuda mútua e o compartilhamento de ações” (LIBÂNEO, 2017, p. 18).

Não se trata de negar as diferentes condições humanas de desenvolvimento psíquico, mas de compreender de forma dialética a herança genética e a experiência social, onde uma não existe sem a outra, uma vez que as funções superiores não anulam as elementares e aqui se destaca “[...] o papel dos instrumentos ou ferramentas e o emprego de signos como atividades mediadoras que atuam no desenvolvimento humano” (OLIVEIRA, 2018, p. 27) e cabe ao contexto escolar criar condições impulsionadoras de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, para que os alunos possam acessar novas e ricas possibilidades de operações mentais, sejam quais forem as suas condições iniciais, o desafio está em buscar ações educacionais que, ao mesmo tempo, respeitem as individualidades e ofereçam atividades que permitam aos alunos alcançarem novas formas de linguagem e pensamento, numa perspectiva interfuncional do desenvolvimento das funções psíquicas.

Justamente devido a essa interfuncionalidade ou interdependência das funções que compõem o desenvolvimento intelectual (percepção, memória, atenção, linguagem) como sistemas integrados, se assegura a realização de atividades mais complexas do pensamento e, ao atuar em uma das esferas, se abre o espaço para a transformação em todo o curso do desenvolvimento, por exemplo: o professor por meio das mediações pedagógicas intervêm com o uso de recursos para que o aluno seja capaz de realizar uma operação matemática, ele cria condições para que a possibilidade mental dele seja ampliada e, como consequência, se alteram as funções denominadas superiores como a percepção, a memória, a linguagem e, como consequência, o pensamento. Nesse ponto que se evidencia o papel do professor e da didática.

Os estudos contemporâneos da didática buscam a superação de visão meramente instrumental para expressá-la como o estudo da ação docente e incorpora a articulação entre teoria e prática numa perspectiva dialética e inseparável, na qual uma não existe sem a outra. Assume-se, portanto, a superação de visão abstrata da neutralidade dos processos didáticos para reafirmar uma visão da concretude das relações pedagógicas e da ação do professor, que não se dá no vazio ou de fora de um contexto de caráter sociopolítico determinado pela história dos homens. Estamos falando, então, de uma didática intrinsecamente ligada à responsabilidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento humano, assim como de sua historicidade, numa abordagem dialética (OLIVEIRA, 2015).

O pensamento de Lima e Facci (2012) ilustra concretamente a impossibilidade de neutralidade, de técnica ou método sem localizar no tempo e na história o fazer do professor. Não há como o professor exercer a ação docente apenas imbuído de técnicas como se ao aplicar a estratégia ou o procedimento adequado, a aprendizagem e, como consequência, o desenvolvimento, estivessem garantidos. Mero engano! O professor deve ser um *pensador criativo* que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer pedagógico.

É com esta concepção que a didática tem o seu espaço garantido, pois permite ao professor *pensar* sobre sua atuação pedagógica e sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizadas para levar o aluno ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhe acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPS)², como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1931, 2000).

Aqui já se pode intuir um novo pensar sobre a educação escolarizada, compreendendo a escola com função muito além dos conteúdos, cuja finalidade é única e exclusiva: ser propulsora do desenvolvimento e do conhecimento humano, os quais só poderão ocorrer com a efetiva mediação pedagógica do professor por meio da didática. Podemos, então, afirmar que a constituição de um saber científico, *necessariamente*, se conduz pelo ato educativo escolar e o fazer do professor; isto nos obriga ao repensar da didática numa perspectiva inclusiva, ou melhor, no contorno de uma escola que se pretende plural e democrática.

Não é nossa intenção apresentar o percurso histórico do próprio conceito de didática e suas diferentes concepções³, mas cabe-nos apontar que seu sentido esteve sempre demarcado pelo momento histórico e pela própria pesquisa pedagógica sobre o assunto. O debate sempre foi muito intenso e sofreu a influência direta das diferentes perspectivas pedagógicas e dos diferentes modelos metodológicos descritos na literatura – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista, Pedagogia Crítica –; passamos por vários momentos, desde a negação da didática até a concepção de sua neutralidade, porém, a história garantiu o reconhecimento de que não há neutralidade na didática, ou seja, é preciso focar o ato educativo muito além dos métodos ou estratégias, embora não possamos desconsiderá-los, não são apenas eles que garantem ou definem a aprendizagem e o ensino; não há como isolar a didática dos fundamentos epistemológicos ou políticos que sustentam a concepção e a ação educativa. No entanto, não podemos deixar de pensar na didática como a mediação entre o professor e o aluno, assim, emprestamos de Libâneo

2 Funções psicológicas superiores compreendidas como provenientes das relações sociais, no contexto histórico-cultural, que possibilita a constituição de funções especificamente humanas, nos permitindo sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural (VYGOTSKI 1997, 2000; PINO, 2005; PADILHA, 2007; OLIVEIRA, 2015).

3 O leitor interessado em aprofundar tal debate poderá se remeter a Libâneo (2001), ou a síntese apresentada por Oliveira e André (2003) e Gauthier (2003).

um conceito capaz de sintetizar a dialética entre teoria e prática; didática e epistemologia; aprendizagem e desenvolvimento.

[...] o problema pedagógico-didático diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos, sendo que os resultados social, pedagógico e cultural da escola expressam-se nas aprendizagens efetivamente consumadas. [...] a formação de ações mentais ou novos usos de uma ação mental requer, por parte dos alunos, uma atividade de estudo e, da parte dos professores, a *mediação didática*, precisamente a intervenção intencional na formação dos processos mentais do aluno (LIBÂNEO, 2012, p. 42, grifos nossos).

Com base na ideia de desenvolvimento dos processos mentais do aluno introduzimos a própria ideia de *mediação*⁴ e da necessidade absoluta do *outro* para a aprendizagem⁵ e, assim, resgatamos a teorização de Vygotski (1931, 2000) sobre o desenvolvimento humano, fincado nas relações sociais e constituído pelo processo de mediação, instrumental e simbólica, que prescindem do outro, do par mais avançado, seja o professor ou o colega mais experiente, portanto, estamos nos referindo à *colaboração* como fundamento do ato educativo. Aqui tudo se aproxima: epistemologia/filosofia, fundamento educacional, mediação didática e colaboração.

Mas, como pensar nisto numa sala de aula inclusiva? Como fazer quando há tantas diferenças em um só contexto? Como aliar os diferentes ritmos e tipos de aprendizagem? Como fazer com o aluno com deficiência intelectual?

Parecem questionamentos sem possibilidades de respostas ou direcionamentos mais certos sobre o ato educativo na diferença. No entanto, não há nenhum abismo entre o que está até aqui colocado e a perspectiva de uma escola inclusiva. Se falar numa escola inclusiva significa, justamente, a constituição de uma cultura inclusiva e, mais do que isto, da constituição de uma escola plural que admite a riqueza da formação humana em suas diferenças, então, todo o conhecimento geral da didática se aplica às particularidades de cada sala de aula e às especificidades de cada um de nossos educandos, sejam quais forem suas características. Tentemos, assim, aliar didática, currículo e aprendizagem.

4 A mediação é um conceito central e complexo presente na obra de Vygotski e está relacionada às construções semióticas que se constituem nas relações humanas, e podem ser instrumentais ou semióticas, dado o conjunto de signos criados pelo desenvolvimento histórico da humanidade, portanto, a relação entre as pessoas SEMPRE será uma reação mediada, pelos instrumentos sociais e/ou pelos signos, como a linguagem, por exemplo.

5 A ideia do outro está aqui colocada por se relacionar diretamente ao conceito de mediação semiótica estabelecido por Vygotski e o próprio estatuto teórico sobre desenvolvimento humano sustentado pelo autor, ou seja, os signos sociais são inicialmente intersíquicas e apenas num processo dialético entre objetivação e apropriação serão internalizados pelo sujeito, tornando-se intrapsíquico. Dessa forma, destaca-se o papel do outro na constituição do conhecimento na esfera individual e no desenvolvimento de funções especificamente humanas (VYGOTSKI, 1931, 2000; MARTINS, 2013; DUARTE, 2001; 1993; 1996).

Vygotski inaugurou uma teoria que coloca na escola um forte e determinante papel no desenvolvimento das ações mentais e sustentou a tese que as funções psicológicas superiores são produzidas nas relações sociais e que a educação escolarizada provoca o desenvolvimento, porém, para ele, não é qualquer educação, mas sim atos intencionais e planejados na direção do conhecimento científico.

O conhecimento científico é aquele produzido pela humanidade no decorrer de sua história e que deve ser apropriado pelos alunos, uma vez que, como dito por Libâneo, a “[...] interiorização desses modos de atividade da experiência social permite criar no sujeito dispositivos autorreguladores das ações e comportamentos” (LIBÂNEO, 2012, p. 47). O autor, com base em Davidov⁶, afirma que a “[...] referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos)” (LIBÂNEO, 2012, p. 47). Ligeiramente e sinteticamente dizendo⁷, os conteúdos caracterizam o currículo proposto para cada série ou ano escolar, ou a proposta curricular que deve compor o Projeto Político Pedagógico de cada escola, a qual cada aluno deve acessar para que os conteúdos permitam novos conhecimentos, novas reflexões e, portanto, novas ações/conexões mentais, ou seja, os alunos devem aprender a pensar teoricamente.

O assunto é complexo e nos exige muito estudo e reflexão, para que possamos realmente transformar o conteúdo das diferentes disciplinas em conhecimento científico para o aluno, para todos eles. Sem dúvida que o pensamento dos teóricos do enfoque histórico-cultural e de Davidov (1988), com base no Ensino Desenvolvimental, tem influenciado diretamente o campo da didática e estabelecido a certeza de que é necessário ensinar de outro jeito, menos discursivo e mais problematizador, para que os conteúdos possam impulsionar o desenvolvimento mental, ação que deve ser guiada pelo adulto, “[...] que deve ser organizada pelo educador e pela escola, de modo particular. [...] é preciso que o processo educativo seja intencional e conscientemente dirigido pelo professor [...] tendo como horizonte a promoção do desenvolvimento psíquico das crianças em suas máximas possibilidades” (LEITE *et al.*, 2012, p. 161-162).

Essa se tornou a questão principal de Davidov: “[...] o ensino e a educação de uma pessoa determinam os processos de seu desenvolvimento mental?” e é nesse contexto que localiza sua teorização sobre ensino desenvolvimental, caracterizando-o como o “[...] ensino capaz de impulsionar o desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p. 10). Para o autor, a didática ou o ensino desenvolvimental se foca “[...] na ideia de *obutchénie* que promove o desenvolvimento, que entende que não há desenvolvimento sem *obutchénie*, sem formação humana” (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p. 196). Para Puentes e Longarezi, com

6 Davidov “[...] foi o mais destacado pesquisador em psicologia pedagógica da terceira geração dessa notável escola científica [Teoria histórico-cultural]”. Foi aluno de Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin entre outros teóricos russos (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 315).

7 Não há espaço e nem é objetivo deste texto discutir a questão do Currículo, sua elaboração, seu caráter dominante ou ideológico, assim como dialeticamente, o papel emancipador que pode assumir quando o professor transforma os conteúdos em conhecimento para os alunos.

base nos estudos dos autores da Teoria Histórico-cultural, a “[...] palavra *obutchénie* expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p. 195) e não há uma palavra em português que possa dar conta da amplitude do sentido de *obutchénie*, uma vez que seu sentido inclui a totalidade do ensino e da aprendizagem, compreendendo ambos os processos com uma unidade.

A base principal da didática desenvolvimental é pensar nas condições de ensino que leve a criança a pensar, a criar novas conexões mentais, por meio de processos de reflexão, problematizações, análises, generalizações, ou seja, a formação do pensamento teórico, portanto, o estabelecimento de novos métodos pedagógicos potencializadores do processo de apropriação do conhecimento, assim sendo, para Davídov (1988) a base do ensino é o conteúdo, a partir do qual se geram novos procedimentos didáticos que, no seu entender, seria a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento impulsionada por situações-problemas, que possibilitam ao aluno utilizar conhecimentos adquiridos e experiências vividas na solução de novas problematizações geradoras de processos criativos e possibilidades de independência na construção de soluções pelos educandos.

Para Libâneo (2012), seriam necessários alguns requisitos aos professores para o exercício de uma prática problematizadora e impulsionadora do desenvolvimento do aluno, como o domínio dos conteúdos, metodologias de ensino eficazes, conhecimento das características dos alunos, conhecimento das práticas socioculturais e consciência de suas convicções ético-políticas (LIBÂNEO, 2012, p. 56-57).

Todos são requisitos inseparáveis e imprescindíveis ao professor, porém, gostaríamos de destacar o domínio dos conteúdos e o seu conhecimento sobre seus alunos. Ao conjugar estas esferas de conhecimento – dos conteúdos e dos alunos – o professor estaria apto para atuar eficazmente com os diferentes níveis de aprendizagem presentes em suas salas de aula, uma vez que se torna capaz de ofertar o conteúdo de forma rica e diversificada,

[...] por meio de uma didática problematizadora e direcionada de maneira diferenciada aos estudantes, com o objetivo de ofertar a cada um e a todos a reflexão sobre o objeto de conhecimento aliando o desenvolvimento efetivo de cada um com o que está em iminência, o qual poderá se efetivar com a colaboração do colega mais experiente e da ação direcionada do professor na proposição de diferentes tarefas educativas. Pode ser inicialmente difícil, mas é possível e poderá nos encaminhar para práticas mais inclusivas e para impulsionar o desenvolvimento de todos os estudantes (OLIVEIRA, 2014, p. 6).

É Davídov (1988) que nos indica como fazê-lo, embora não esteja se referindo aos alunos com deficiência intelectual (DI), sua teorização sobre a didática nos permite o exercício de transferir para esse público ou para o contexto de salas de aula inclusivas seus estudos

sobre o ensino desenvolvimental, ou seja, quais características o ensino deve apresentar para impulsionar o desenvolvimento⁸. Para o autor é preciso uma sistematização pedagógica e didática, organizada pelo professor para a aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento do aluno. Sua proposta, da qual compartilhamos, é organizar a aprendizagem dos conteúdos em torno ou a partir do *conceito geral*, “[...] algo como uma ‘célula’ que define as características essenciais de um tema, a partir do qual se desenvolve um sistema de conceitos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 333). O conceito seria como o núcleo estruturante do objeto de conhecimento, que permitiria ao estudante o pensamento teórico-científico indo,

[...] ao cerne dos conceitos, buscando a determinação primeira de relações por meio da análise do conteúdo trabalhado, o que corresponde ao percurso do método da reflexão dialética. Em seguida, os alunos vão verificando como esta relação geral se manifesta em outras relações particulares do material estudado, seguindo o caminho da abstração à generalização. Esse modo de estruturação das disciplinas escolares contribui para formar nos escolares um pensamento científico-teórico, condição para o desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 2012, p. 48).

O caminho seria do conceito geral para o específico, o aluno compreender primeiro as leis universais do objeto de conhecimento, para, posteriormente, se deter em suas particularidades. A teoria do ensino desenvolvimental de Davíдов sugere a estruturação das atividades com base no modelo investigativo da ciência, ou do método científico, que busca apreender do objeto suas leis gerais e procura hipóteses explicativas para conclusões teorizadas sobre o objeto. Assim, o papel do professor é levar os alunos à identificação do conceito nuclear, apresentando tarefas de aprendizagem problematizadoras, as quais permitam “[...] ao aluno conhecer o objeto percebendo como seu aspecto geral também aparece em cada caso particular” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336).

Ao trabalhar com os núcleos conceituais estruturantes abre-se espaço para a atuação com diferentes condições e possibilidades dos estudantes, portanto, permite realizar as adequações necessárias – de recursos ou de conteúdos – preparando diferentes tarefas para diferentes estudantes colocando-se ênfase no núcleo conceitual a partir do qual o estudante poderá fazer suas conexões por meio das operações mentais, cada qual a partir de suas condições específicas, assim, no contexto da sala de aula, o professor poderá atender a todos, inclusive aqueles [com deficiência intelectual], tornando a didática, realmente, inclusiva, pois atende a todas as necessidades educacionais presentes na dinâmica do processo educativo (OLIVEIRA, 2014, p. 9).

Tudo isto nos sugere que, obrigatoriamente, para atender a diversidade em sala de aula e tornar nossas práticas inclusivas, há de se mudar o jeito de ensinar, utilizando-se

8 Estamos nos baseando em Libâneo e Freitas (2013) e Libâneo (2012), assim como as discussões proporcionadas pelo II Colóquio Internacional de Ensino Desenvolvimental ocorrido em Uberlândia (MG), em maio de 2014.

métodos e estratégias mais abertas às diferenças, mais dinâmicas e mais compartilhadas entre os próprios educandos, de forma colaborativa. Como apontam Libâneo e Freitas, com base na teoria do ensino desenvolvimental, “[...] significa utilizar meios de organização do ensino que levem os alunos a formarem, ativamente, novo nível de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e não simplesmente a adaptarem-se ao nível do desenvolvimento presente, já formado” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 344).

Ao mesmo tempo, esta abordagem nos proporciona rica didática capaz de respeitar a condição de cada um e, ao mesmo tempo, organizar de tal forma o ensino que impulsionará o desenvolvimento, levando os alunos a novos níveis de pensamento, cada vez mais científicos, teóricos e elevados, mesmo aqueles que possuem deficiência intelectual poderão, sem dúvida, evoluir e avançar em suas formas peculiares de aprendizagem, de compreender o mundo, de autorregulação e de experiência histórica, logicamente, diferente daqueles que não possuem deficiência, mas, da mesma forma, avançando e constituindo, por meio da aprendizagem, novas formas de conhecimento.

No entanto, para que possamos organizar uma didática que seja impulsionadora desse desenvolvimento, se faz necessário conhecer o aluno e, no caso, suas condições curriculares para que a metodologia e os procedimentos de ensino estejam adequados e que a prática pedagógica possa levar ao “[...] desenvolvimento [...] no qual as dificuldades não são apreendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, centrada na deficiência em si, mas também são provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar” (PADILHA; OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 167).

Como se pode apreender, cabe a equipe escolar e aos professores ação educativa constante, planejada, intencional para que possa envolver todos num trabalho intelectual de raciocínio, interpretação, compreensão, explicação, ou seja, uma prática dialógica que exija do aluno o emprego de seus recursos psicológicos, como diz Barroco “[...] dos mais simples àqueles que requerem maior complexidade, requisitando da criança que empregue, intencional e autonomamente, funções psicológicas superiores, apoiadas na linguagem verbal” (BARROCO, 2007, p. 296), prioritariamente, portanto, um dos primeiros aspectos no qual é preciso estar atento, é na constituição linguística do aluno, uma vez que o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores se constituem de forma interfuncional, proporcionada, destacadamente, pela linguagem, a qual assume função sempre dialógica, porque depende do outro e das relações para adquirir sentido e exercer, como consequência, uma função conceitual, portanto de pensamento e, assim, uma função psíquica.

2 SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao mencionar a deficiência intelectual parece-nos, quase que conseqüentemente, há um processo de ruptura na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, muitas vezes justificado por uma concepção biologizante de deficiência, a qual foca na condição do su-

jeito a sua (im)possibilidade de aprender e, ao mesmo tempo, justifica a impraticabilidade do ato de ensinar e, em nosso entender, é essa forma de conceber a deficiência intelectual que interrompe o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Todavia, ao nos remetermos ao estatuto teórico de Vygotski (1927, 1997), o desenvolvimento daqueles com deficiência intelectual está muito mais ligado às condições sociais do que as biológicas ou orgânicas, de modo que nossos esforços pedagógicos devem estar instalados nas possibilidades do aprender e da humanização, ou seja, o homem criando em outros homens a gênese do ser humano seja ele com deficiência ou não, uma vez que a deficiência intelectual nada mais é do que “uma das versões do *ser humano*” (BARROCO, 2007, p. 231, grifo da autora), portanto, a deficiência deve ser compreendida como singularidade humana, por ser apenas um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente, mas próprio do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2018).

Ao pensar nesse aspecto, do desenvolvimento e suas particularidades na área da deficiência intelectual, podemos nos remeter a Vygotski e a Luria (1930, 1996), que com base nos estudos de Adler, introduzem o conceito de *compensação*, um mecanismo singular, por meio do qual “[...] ocorre a compensação do *defeito*. No correr da experiência, a criança *aprende* a compensar suas deficiências naturais. [...]. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso[...].” (VYGOTSKI; LURIA, 1930, 1996, p. 221, grifo nosso). Contudo, esse não é um processo natural ou espontâneo e, sim, um caminho de aprendizagem que se dá a partir das interações concretas entre as pessoas e o processo de mediação semiótica. O próprio Vygotski (1927, 1997) afirmava que “[...] nas crianças com insuficiência, a compensação segue direções totalmente diferentes conforme a situação que se há criado, em que meio se educa a criança, que dificuldades se apresentam a causa da insuficiência” (VYGOTSKI, 1927, 1997, p. 136).

Para o autor, educação escolar desempenha um papel decisivo para que, por meio da compensação, aqueles com deficiência intelectual possam superar as dificuldades inerentes de sua condição primária, qualquer que seja a situação inicial do sujeito. Para o autor cria-se um novo tipo de desenvolvimento, e, a escola é vital, pois seriam os arranjos educacionais e pedagógicos responsáveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (AUTORA, 2015).

Dainêz (2014) coloca em questão a necessidade ou a eficácia na contemporaneidade de focar na ideia de compensação, pois, para ela “[...] não é o conceito de compensação e sua arquitetura na obra que é produtivo, mas é o processo de sua elaboração pela perspectiva histórico-cultural que é fecundo [...] que mostra o processo de *formação social da mente*” (DAINÊZ, 2014, p. 49, grifos da autora). Entendemos que a autora não desconsidera a formulação de Vygotski sobre os processos compensatórios e nem tão pouco está afirmando que ele não o fez, mas coloca em evidência o que considera o estatuto teórico fundamental do pensamento Vygostikiano, ou seja, o caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano (AUTORA, 2015, 2018).

Vygotski insistia numa “pedagogia criativamente positiva”, ou seja, capaz de impulsionar as funções psicológicas superiores por meio da compensação. A compensação é justamente o processo construído (criado) pela escola para que possibilite o acesso ao conhecimento e é justamente aí que se instala seu processo criativo. Não há a negação de que a deficiência traz alterações para o sujeito, mas isto traz também, como consequência, a necessidade de reorganização e a busca de um novo equilíbrio. A compensação seria como uma reação na busca de “[...] processos indiretos de desenvolvimento, substitutivos [que] equipará as funções psicológicas” (VYGOTSKI, 1927, 1997, p. 17), ou seja, proporciona por vias indiretas ou colaterais o mesmo potencial de desenvolvimento existente nos outros alunos. Trata-se, na verdade, de uma máxima da teoria vygotskiana: “[...] o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (VYGOTSKI, 1927, 1997, p. 19).

Esta visão muda profundamente o olhar e a ação da escola, uma vez que para ocorrer a compensação são necessários investimentos sociais, a oferta de instrumentos complementares ou alternativos que tornem equitativa a oportunidade dos alunos com deficiência intelectual e a dos seus pares que não possuem deficiência. Silva (2011, p. 94) aponta que “[...] o autor chama a atenção, porém, para que o processo de compensação não seja compreendido como universal e que não ocorre livremente”.

Assim, se pode intuir um novo pensar sobre a educação escolarizada, compreendendo a escola com uma função muito além dos conteúdos, cuja finalidade é única e exclusiva: ser propulsora do desenvolvimento e do conhecimento humano, os quais só poderão ocorrer com a efetiva mediação pedagógica do professor por meio de uma didática desenvolvimental, ou seja, que provoque desenvolvimento mental, tal como disposto por Davíдов. Podemos, então, afirmar que a constituição de um saber científico, *necessariamente*, se conduz pelo ato educativo e o fazer do professor, no sentido da *obutchénie*.

É preciso organizar o ensino de forma que impulse o desenvolvimento, levando o estudante a novos níveis de pensamento, cada vez mais científicos, teóricos e elevados, para que ele possa evoluir e avançar em suas formas peculiares de aprendizagem, de compreender o mundo, de autorregulação e de experiência histórica.

3 SOBRE A CONVERGÊNCIA ENTRE ENSINO DESENVOLVIMENTAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A discussão até o momento nos indica pontos de convergência entre a perspectiva do ensino desenvolvimental e de uma concepção histórico-cultural da deficiência intelectual, uma vez que ao se instalar uma didática propositiva e problematizadora, abre-se espaço para que todos os educandos possam, pela via da experimentação e dos processos de mediação, operar por intermédios de novas ações intelectuais, impulsionadas pelas

propostas pedagógicas que possibilitem representar, imaginar, criar, dialogar, estabelecer relações, compreender, raciocinar, ou seja, exercer funções psíquicas superiores.

Experiência de intervenção pedagógica, na área da deficiência intelectual, com o foco na aquisição inicial da leitura e escrita⁹, foi conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS)¹⁰, com o objetivo de se observar e se identificar o movimento de aprendizagem de educandos com deficiência intelectual impulsionado pelo processo de ensino, no qual o professor cria condições para que o aluno possa, por meio de problematizações, elaborar o sentido da leitura e da escrita e, assim, se apropriar desse conhecimento¹¹.

Foram participantes da pesquisa educandos com deficiência intelectual, matriculados do 2º ao 5º ano escolar do Ensino Fundamental, na faixa etária de 9 a 11 anos, da rede de ensino dos municípios do Rio de Janeiro, São Paulo e Marília. Entretanto, nesse texto, selecionamos os participantes do município de Marília, do 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e suas características são as seguintes (Quadro 1):

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Laudo*	Data nascimento**	Ano escolar
Rony	Deficiência Intelectual Transtorno do Espectro Autista (TEA)	02.02.05 (9 anos)	2º Ano
Gael	Deficiência Intelectual	27.04.04 (10 anos)	3º Ano
Davi	Deficiência Intelectual	31.10.03 (11 anos)	4º Ano
Bela	Deficiência Intelectual	16.12.03 (11 anos)	5º Ano

* Os dados sobre os laudos dos alunos foram compilados dos registros da Secretaria Municipal de Educação e aqui não trataremos das inconsistências e mudanças diagnósticas e nem mesmo de nossos questionamentos sobre as prescrições diagnósticas, por extrapolarem o objetivo do texto aqui apresentado. Essa discussão pode ser encontrada nos estudos de Paixão (2018) e Reis (2018).

** Idades na época da coleta de dados (2014).

Fonte: Arquivos de Pesquisa – Projeto de Alfabetização na Área da Deficiência Intelectual (PADI).

Reorganizado pela autora.

9 *A questão da leitura e da escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Pesquisa realizada com auxílio financeiro do CNPq (MCTI/CNPQ/MEC/CAPES n. 18/2012), em um convênio interinstitucional com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e Universidade de Havana (Cuba).

10 O leitor interessado em dados provenientes desse estudo poderá consultar as teses de Reis (2018) e Paixão (2018) e a dissertação de Papim (2019).

11 O parecer do Comitê de Ética de Marília considerou que o projeto “está de acordo com as exigências éticas e científicas” e aprovou o projeto sob Parecer nº 0908/2014, cuja homologação se deu em reunião do CEP realizada em 22/01/2014.

Contamos, então, com três meninos e uma menina, na faixa etária entre 9 e 11 anos, os meninos apresentam defasagem de um ano, se considerarmos a relação idade e ano escolar. De acordo com relatos provenientes das entrevistas com os responsáveis das crianças, todos indicam alterações no fluxo do desenvolvimento deles, consultas a especialistas e busca de diagnóstico e tratamento, com histórico difícil no que se refere ao acompanhamento e atenção às famílias, aliado às suas dificuldades socioeconômicas. O caso mais complexo foi o de Davi, o pai relatou durante a entrevista que a gravidez foi complicada, descoberta aos quatro meses, a mãe tomava psicotrópico. Houve descolamento da placenta, ficou internada e foi necessária a realização de bastante repouso. Durante a gravidez teve várias crises de transtorno bipolar e chegou a tentar suicídio.

No caso de Bela, a mãe relatou que foi sua quarta gravidez, não planejada e passou muito nervoso devido à ausência do pai. Não fez o pré-natal desde o começo da gravidez, apenas realizou um ultrassom ao final da gestação, nasceu de parto normal, um pouco pálida, chorou e não mamou no peito, a noite teve uma crise convulsiva, a enfermeira percebeu que ela estava roxa, após isso, foi internada e ficou na incubadora com oxigênio e necessidade de acompanhamento médico e neurológico no decorrer da infância.

A mãe de Gael relatou que a gestação foi sem intercorrências, o parto foi do tipo cesariana de quase 40 semanas e o bebê chorou logo ao nascer. Foi amamentado no seio durante dois anos e seis meses. Entretanto, quando Gael estava com seis meses a mãe manifestou síndrome do pânico e, segundo ela, precisava do auxílio de outras pessoas pra ajudar a cuidar da criança e, por isso, comenta que alguns estímulos no seu desenvolvimento deixaram de ocorrer e algumas manifestações linguísticas ou motoras, como ele ser muito molinho ou não falar, passaram despercebido no seu desenvolvimento. Os procedimentos de saúde deram início aos dois anos e seis meses, com uma trajetória bastante conturbada, diagnósticos imprecisos, pouca orientação e mesmo com atendimento fonoaudiológico desde os três anos de idade, a mãe relatou ter observado pouca evolução da criança.

Rony, de acordo com a entrevista realizada com seus pais, foi o primeiro filho do casal, a gravidez foi sem nenhuma intercorrência, mas, após os seis meses, a mãe percebeu marcas no desenvolvimento diferente das demais crianças, era muito hipotônico, contudo, os familiares desconsideraram seu relato. Queixou-se ao pediatra, que após muita insistência da mãe, encaminhou a criança para consulta com o neurologista, o qual não percebeu nenhuma alteração. Passados alguns meses e percebendo que o filho não se desenvolvia, a mãe marcou consulta com outro neurologista, que, após solicitar tomografia, constatou que o menino tinha má formação neurológica. Por volta de um ano de idade passou a tomar medicamentos, o que lhe causou convulsões frequentes e crises de ausência, levando os pais a procurarem novo neurologista, em outro município, o qual os acompanhava até o momento da realização da pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa iniciaram suas trajetórias escolares na Educação Infantil e seus pais relatam dificuldades em todo o percurso escolar, com queixas constantes das escolas, encaminhamento e atendimento em várias especialidades.

Sem dúvida se repetem nas histórias as dificuldades enfrentadas historicamente pelas famílias, principalmente aquelas que possuem fragilidades econômicas numa sociedade cujas relações são intermediadas pelo capital e não pelo processo de humanização. Assim, vemos se repetir a ausência do Estado no gerenciamento de seus serviços públicos, no caso de assistência, saúde e educação. Podemos inferir pelos dados dos quais dispomos que essas famílias tiveram negado o direito de acompanhamento adequado a seus filhos e suas necessidades terapêuticas e econômicas, seja da família em si que não teve acesso aos serviços de estimulação essencial e precoce de seus filhos, tanto no que se refere ao diagnóstico em si como as terapêuticas que poderiam garantir o estímulo necessário para o desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, observamos o sofrimento social dessas famílias, submetidas ao descaso político sem acesso aos bens sociais conquistados pela humanidade, os quais são negados àqueles que não possuem a condição econômica para pagar por esses bens. Portanto, assistimos, de novo, na área da deficiência intelectual, o sofrimento e sacrifício unilateral das famílias que não encontram apoio nos serviços públicos disponíveis e não são, muitas vezes, sequer ouvidas como fica evidente na história dessas crianças.

Do ponto de vista educacional e da escolarização desses educandos destaca-se a repetição de processos pedagógicos ineficientes e que colocam no sujeito e em sua condição a explicação das dificuldades que surgem no contexto escolar. De novo o descaso. Ficam na escola sem atividades, sem intervenção, sem que acreditem em suas possibilidades e fiquem à mercê da *sorte*: de se ter uma boa professora, de alguém que olhe e acredite neles, de uma família forte que seja capaz de lutar incansavelmente, da benevolência dos apoios terapêuticos ou educacionais, dos meros e pequenos ajustes dispostos nas escolas pelas quais passaram. Claro que podemos observar alguns olhares ou ações que buscam a melhoria de suas condições, como em Marília a diminuição do número de educandos para atender melhor ao Rony; entretanto, nas histórias dessas crianças e de seus familiares observamos marcas do sofrimento social e de uma escola que se fundamenta em concepções biologizantes de deficiência, que nega e vira as costas ao invés de oferecer suporte, orientação e intermediação pedagógica sistemática e persistente para que o desenvolvimento dessas crianças possa ser impulsionado, ou na perspectiva de Davíдов, o encontro de convergência entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento, por meio de uma didática que provoque o pensamento científico.

Não nos cabe, obviamente, fazer uma crítica geral à escola, pois ela não seria verdadeira e não poderíamos sustentá-la cientificamente. Temos uma infinidade de diferenças nas atuações educacionais dos vários sistemas que circulam na área da política educacional: o municipal, o estadual e o federal. Nossa crítica não se concentra no professor em si,

mas nesse sistema que é gerador de exclusão ou de opressão. O professor é apenas mais um elemento desse sistema e que acaba por definir ou deixar indefinido a sua função, numa política educacional que dita direitos mas não oferece as condições mínimas que assegurem o direito estabelecido, portanto, ele não se consolida e vamos ver na escola ajustes para atender aos dispositivos inclusivistas, mas não assistimos, ainda, uma reestruturação radical dos processos educativos, no nosso entender, nem ao menos reformas educacionais, que embora não seria o movimento desejável, nem isso o sistema educacional tem tido a preocupação de realizar.

Nossa expectativa nesse texto é demonstrar as possibilidades de convergência dos princípios de uma didática desenvolvimental e o impulsionamento do pensamento daqueles com deficiência intelectual, desde a sua chegada no espaço educativo, até a preparação de materiais e proposições didáticas que lhes possibilitem pensar, raciocinar, elaborar, confrontar, ou seja, desenvolver o pensamento teórico, por mais que para eles isso possa se dar de forma muito particular.

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores se dá ao longo da história de cada indivíduo a partir de possibilidades de interações coletivas, sendo a escola um ambiente supostamente favorável e adequado para que isso ocorra. Em relação ao escolar com deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva, ainda observamos dificuldades muito importantes, tanto no que se refere às condições e a apoio para a aprendizagem deles, como, também, infelizmente, na concepção de que ele não aprende devido à sua deficiência.

Evidencia-se a urgência de se criar as condições adequadas para que a aprendizagem ocorra, oferecendo àqueles com deficiência intelectual os recursos necessários para que ele possa avançar em seus níveis de conhecimento, entre eles, a aquisição da leitura e da escrita. Logicamente, que não nos cabe desconsiderar as especificidades impostas pela deficiência intelectual, mas isto não significa que não possuam infinitas possibilidades de aprendizagem e que estas estão em iminência, mas podem desabrochar se formos capazes de exercermos práticas pedagógicas que enriqueçam o caminho do aprender, mesmo que em passos mais lentos ou por processos que exijam maiores níveis de apoio e mediação.

4 DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E AS MARCAS DA ELABORAÇÃO DO PENSAMENTO

Em Marília, interior do estado de São Paulo, Brasil, foram realizados 32 encontros sequenciais, com um período de férias na segunda quinzena de julho. Para as intervenções criamos um ambiente pedagógico aconchegante e estimulante para as crianças dispondo materiais educacionais diversos e realizamos, previamente, o planejamento dos encontros.

A cada encontro, a equipe realizava a avaliação da intervenção anterior e planejava o próximo, prevendo materiais, recursos e estratégias que pudessem permitir a reflexão do aluno e as interações no grupo, como formas do aprender com o outro, coletivamente. Os encontros foram realizados no Centro de Estudos da Educação e Saúde (CEES), unidade complementar da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Marília e foram conduzidos pela pesquisadora e dois de seus orientandos.

Para conduzir os encontros e termos registros para posterior avaliação das atividades realizadas, foi elaborado modelo de Planejamento de Intervenção Semanal (PIS), representado no Formulário 1.

Formulário 1 – Formulário para o PIS

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI Plano Intervenção Semanal – PIS		
Grupo: [] manhã [] tarde		PLANO Nº _____
Presentes:		DATA:
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Avaliação Geral da intervenção		
Observações:		

Fonte: Acervo do Projeto de Alfabetização e Deficiência Intelectual (PADI).

Esse instrumento foi um facilitador e organizador para a equipe por proporcionar maior objetividade nas discussões, na preparação do material e na avaliação da intervenção e das crianças, possibilitando estabelecer sequência e sistematização para os encontros, nos direcionando para os objetivos do trabalho pedagógico. As atividades e os materiais construídos especificamente para a intervenção, considerando o universo de interesse das crianças e utilizando animações, figuras, vivências, experimentações entre outras tarefas, permitiram a exploração de todo o potencial dos educandos: coordenação visuomotora, psicomotricidade, raciocínio e compreensão, linguístico e de escrita¹².

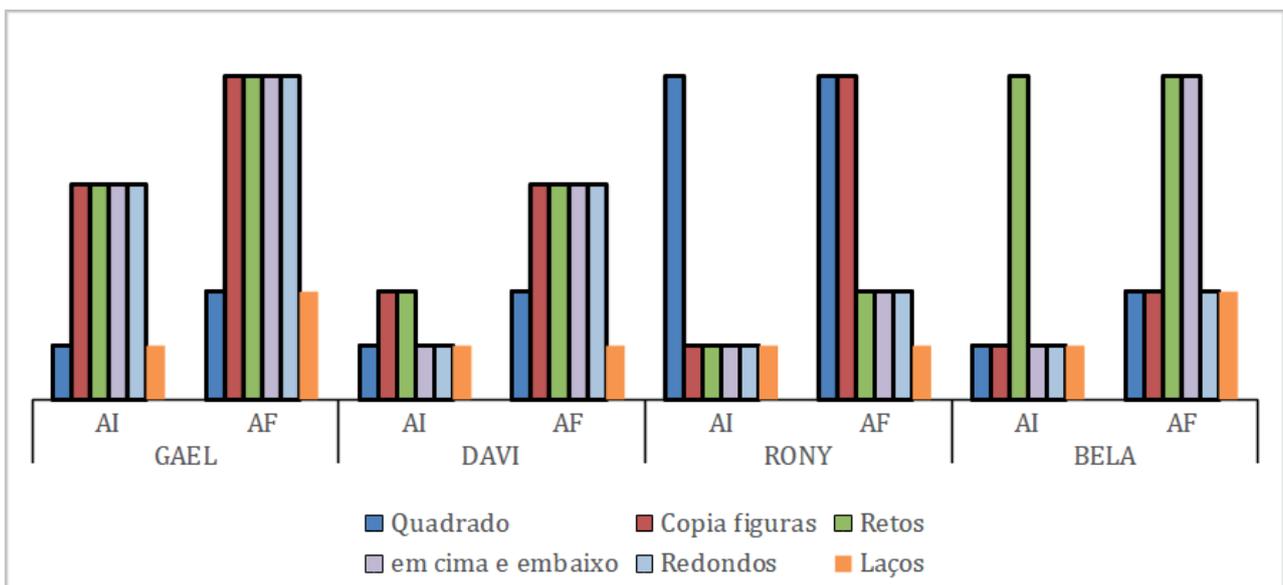
Foi realizada avaliação contínua, a partir de instrumentos avaliativos construídos com base nos objetivos a serem desenvolvidos na intervenção. Os resultados apontam conquistas importantes no desenvolvimento dos educandos. Para acompanhar a evolução

¹² Detalhamento dos procedimentos metodológicos e materiais utilizados podem ser encontrados em Oliveira *et al.* (2017).

das crianças, foram usadas as seguintes indicações ao avaliá-las: realiza satisfatoriamente (RS); realiza parcialmente (RP); realiza com ajuda (CA); e, não realiza (NR). Posteriormente, os valores qualitativos foram transformados em valores numéricos com o único objetivo de construir os gráficos que possibilitaram a análise da evolução da criança, assim, usamos os seguintes valores: RS (3); RP (2); CA (1); NR (0,5). Os dados de avaliação nos permitiram perceber a situação geral na qual se encontravam os educandos antes e depois da intervenção.

Um dos aspectos avaliados e que podemos observar refere-se à percepção de traçados e à coordenação visuomotora, como demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Avaliação inicial e final da percepção e coordenação visuomotora dos participantes



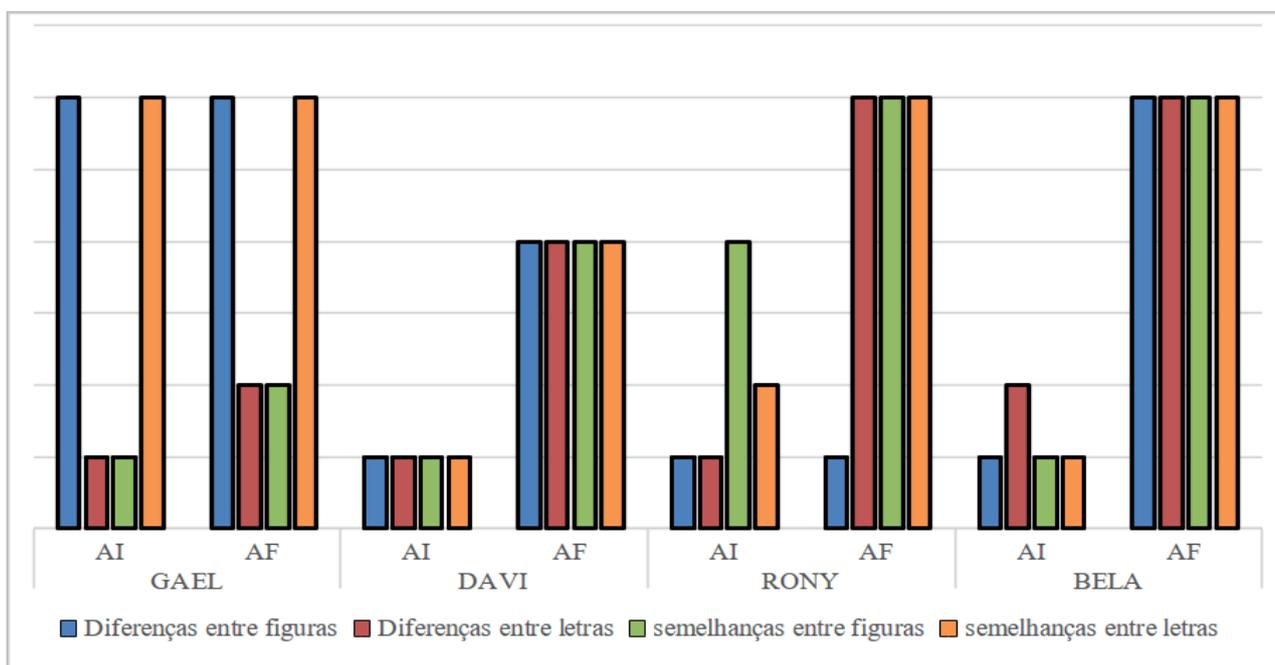
Fonte: Arquivos de Pesquisa – Projeto de Alfabetização na Área da Deficiência Intelectual (PADI). Reelaborado pela autora.

Em todos os casos podemos observar avanços. Inicialmente, em relação ao traçado do quadrado, apenas Rony foi capaz de realizar satisfatoriamente e na avaliação final Gael, Davi e Bela passam a realizar a cópia do quadrado com ajuda. A cópia de figuras era realizada parcialmente por Gael com ajuda de Davi, ao final da intervenção, Gael e Rony passam a realizar satisfatoriamente, Davi parcialmente e Bela com ajuda. Os traçados retos foram realizados satisfatoriamente por Bela na avaliação inicial e mantida na avaliação final, Gael realizou parcialmente e depois satisfatoriamente, Davi realizou com ajuda e passou a realizar parcialmente e Rony não realizou inicialmente e, após a intervenção, o fez com ajuda. Os traçados para cima e para baixo foram realizados parcialmente apenas por Gael e, após a intervenção, foram realizados satisfatoriamente por ele e por Bela, Davi e Rony inicialmente não foram capazes de copiar ou

realizar esses traçados e, após intervenção, Davi passa a realizar parcialmente e Rony com ajuda. Os traços arredondados, na avaliação inicial, são realizados parcialmente apenas por Gael, o qual passa a fazê-lo satisfatoriamente após a intervenção, Davi parcialmente, Rony e Bela com ajuda.

Outro aspecto trabalhado, ainda no campo da percepção, foi o potencial para diferenciar semelhanças e diferenças, entre figuras e letras. Encontramos os seguintes resultados mostrados no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Avaliação inicial e final da percepção dos participantes de diferenças e semelhanças



Fonte: Arquivos de Pesquisa PADI. Reelaborado pela autora.

Gael desde o início percebeu satisfatoriamente as diferenças entre figuras, Davi saiu de uma condição de não conseguir perceber a uma percepção parcial, Bela para realização satisfatória e Rony manteve a mesma condição inicial, ou seja, de não perceber diferenças entre as figuras. Na avaliação inicial Bela foi capaz de perceber diferenças entre letras com ajuda e os outros não conseguiam ter essa percepção, mas, após a intervenção, ela avança para uma percepção satisfatória assim como Rony, Davi de forma parcial e Gael com ajuda. As semelhanças entre figuras inicialmente foram realizadas parcialmente apenas por Rony e, após a intervenção, o faz de forma satisfatória, assim como Bela, Davi parcialmente, Gael com ajuda e semelhanças entre letras são percebidas satisfatoriamente por Gael desde o início da intervenção, aspecto que nos chama a atenção, uma vez que em relação às figuras, apresentou dificuldades, Rony e Bela também avançam para uma percepção satisfatória e Davi o faz de forma parcial.

A percepção e coordenação visuomotora dos traçados estão relacionadas a capacidade de ver, diferenciar e reproduzir figuras apresentadas no campo visual dos educandos e são importantes porque possibilitarão a distinção de particularidades de letras, sílabas e palavras no momento da leitura e da escrita. Como bem sabemos, esses são comportamentos *aprendidos* e para alcançar tal capacidade, a escola deve oferecer aos educandos tarefas que os desafiem e aprimorem suas possibilidades de distinção entre detalhes gráficos. Como diz Martins, “[...] o ato perceptual não é, em si mesmo, um ato simples e mecânico, atendendo a percursos distintos na dependência da relação do sujeito com objetos conhecidos e/ou desconhecidos” (MARTINS, 2013, p. 132). O que pudemos perceber foi que, ao assumir uma didática problematizadora e rica em imagens, traçados, objetos, jogos, entre outras estratégias, os educandos melhoraram suas condições perceptivas e motoras.

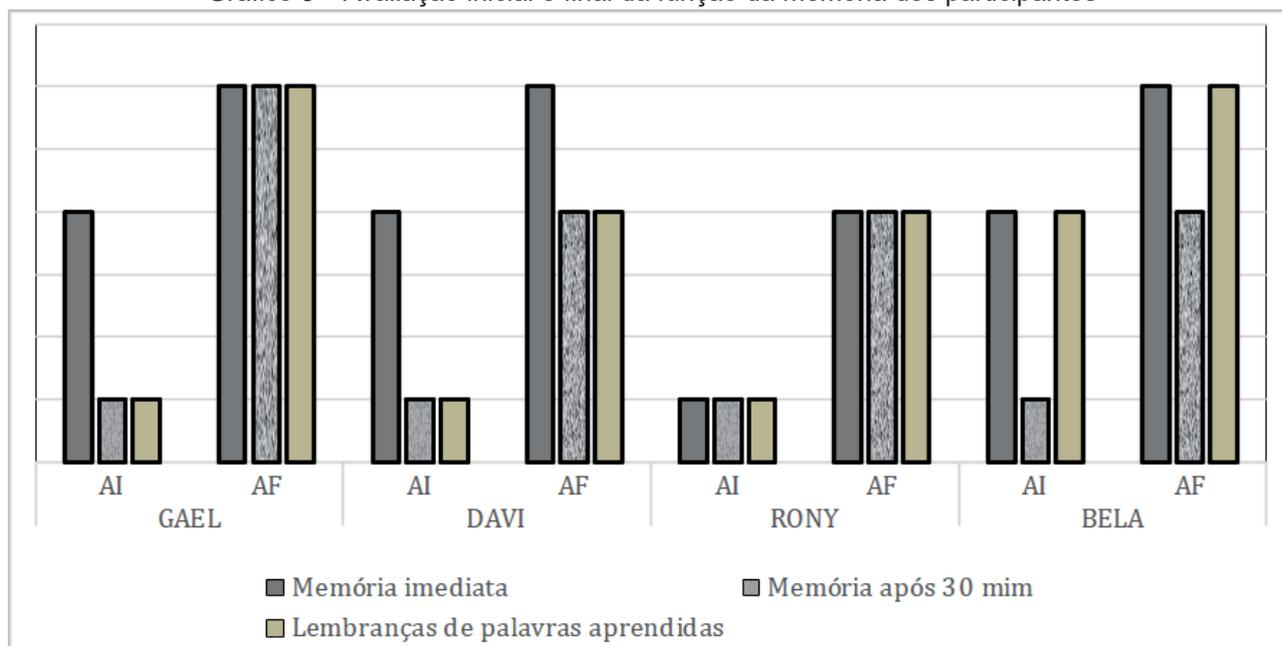
Avaliamos o processo funcional da memória das crianças. Vygotski (1931, 2000) apresenta uma distinção entre o uso da palavra “mneme” e da “mnemotécnica”, distinguindo-as conceitualmente, sendo aquela a relacionada com o “[...] conjunto de funções orgânicas da memória que se manifestam em dependência de umas ou outras propriedades do tecido cerebral e nervoso” e essa como uma memória técnica, ou seja, “[...] a arte de governar os processos de memorização, de orientá-los com ajuda de meios técnicos especiais” (VYGOTSKI, 1931, 2000, p. 247), portanto distingue duas linhas desenvolvimento mental: “a natural e a cultural” (VYGOTSKI, 1931, 2000, p. 263). Seus experimentos com crianças com deficiência apontaram que há a predominância da “memória mecânica, primitiva, sobre a memória mediada” (VYGOTSKI, 1931, 2000, p. 263, tradução nossa; VYGOTSKI, LURIA, 1930, 1996)¹³.

Considerando-se, então, as indicações do autor, tudo nos leva a crer na necessidade da escola criar formas culturais de memorização. Assim, iniciávamos recebendo as crianças e realizando conversa inicial para organização do dia de trabalho utilizando de um quadro organizador de rotinas, com a participação das crianças na busca das palavras e imagens que correspondessem às atividades a serem desenvolvidas no dia específico, como: leitura, escrita, contar histórias, jogos, brincadeiras, música etc. e, ao terminar, voltávamos para os registros iniciais para verificar se havíamos cumprido as etapas de trabalho e, da mesma forma, para que pudesse retomar e relembrar, por meio de registros das atividades vivenciadas no dia. Outra forma de ampliar as possibilidades da memória cultural, foram as rodas de conversa sobre a semana de cada um, fichas de registros, desenhos, jogos, brincadeiras que buscavam estimular o uso da memória voluntária e, ao mesmo tempo, *ensinar* formas culturais que nos possibilitam recordar ou lembrar de algo que desejamos ou para eternizar registros que julgamos importantes mantermos e que não seria possível sem o uso

13 Tradução livre realizada do texto em espanhol.

de recursos culturais, como o uso de fotos, desenhos, figuras, historinhas, canções. Então, ao avaliar a função mnemotécnica das crianças encontramos os resultados mostrados no Gráfico 3.

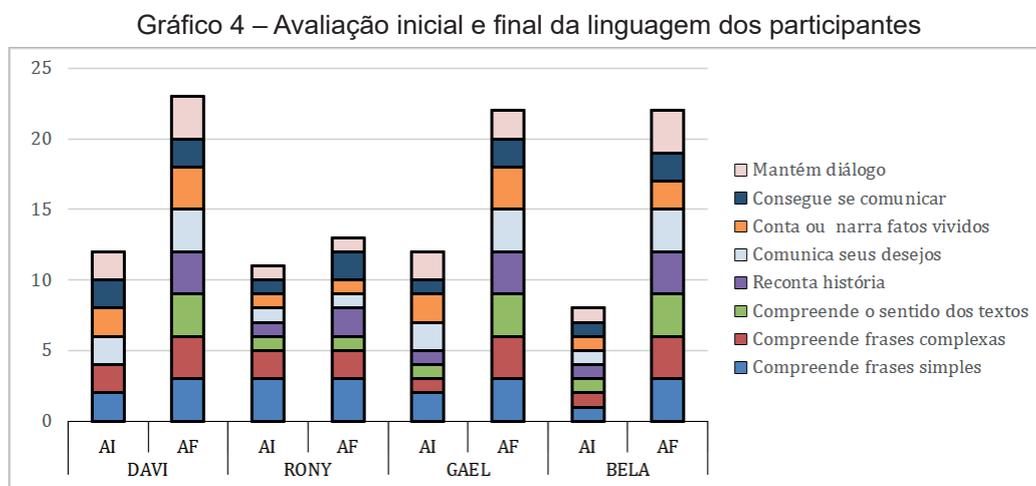
Gráfico 3 – Avaliação inicial e final da função da memória dos participantes



Fonte: Arquivos de Pesquisa PADI. Reelaborado pela autora.

Os resultados iniciais revelam dados que se aproximam das pesquisas e afirmações de Vygotski e Luria (1930, 1996) sobre o funcionamento da memória, pois quando avaliada inicialmente a memória imediata apenas Rony não realiza, mas os outros realizam parcialmente, após trinta minutos, quando se pede à criança para repetir as palavras inicialmente lembradas, não conseguem realizar, demonstrando a ausência de auxiliares externos que pudessem ajudar no processo de memorização. Mesmo quando se pede para lembrarem de palavras aprendidas, inicialmente, apenas Bela é capaz de realizar parcialmente a solicitação. Entretanto, após o período de intervenção, no qual as crianças são submetidas a exercícios culturais de uso da memória e lhes são apresentados instrumentos auxiliares para uso da função mnemotécnica passam a realizar satisfatoriamente ou parcialmente os desafios de recordar de palavras ditadas imediatamente, após 30 minutos de palavras conhecidas. Portanto, esse achado pode reafirmar o pensamento Vygotskiano, ou seja, o que difere o funcionamento entre uma criança comum e uma com deficiência intelectual, “[...] nada tem a ver com as capacidades naturais de uma ou de outra, mas origina-se de um uso diferente dessas capacidades naturais conjugadas com os graus variáveis de desenvolvimento cultural da criança [...]” (VYGOTSKI; LURIA, 1930,1996, p. 234).

Outro aspecto avaliado foi o da linguagem. Sabidamente, a linguagem tem papel de destaque na obra de Vygotski (1930, 2000; 1934, 2001), o qual se dedica a seu estudo e compreensão de sua função no desenvolvimento da psique humana e considera, nas palavras de Martins “[...] o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos” (MARTINS, 2013, p. 168). O uso da palavra e o início do diálogo pela criança possibilita uma “[...] reestruturação do pensamento, lhe confere novas formas” (VYGOTSKI, 1930, 2000, p. 279), portanto, sugere que, por meio da linguagem e do uso da palavra, portadora de conceitos, possibilita a criança separar e pensar nas particularidades dos objetos e fenômenos, destacando-os de seus aspectos gerais. Em nosso estudo pudemos observar o seguinte movimento na linguagem dos participantes (Gráfico 4).



Fonte: Arquivos de Pesquisa PADI. Reelaborado pela autora.

A leitura do Gráfico 4 nos permite observar conquistas nas condições linguísticas de todos eles, com menor avanço, mas não menos importante, em Rony, o qual possui TEA com ocorrência da DI, portanto, vamos identificar maiores dificuldades na interação de eventos de fala e compreensão, porém, não estão ausentes. No que se refere a compreensão de frases complexas, Gael e Bela apresentam uma diferença a ser destacada entre as avaliações – inicial e final –, sendo que avançam para condição que se compreendiam com ajuda para fazê-lo satisfatoriamente. Destacamos, da mesma forma, a possibilidade dialógica de Bela, de realização com ajuda para satisfatória após a intervenção e Davi de parcial para satisfatória. Rony e Gael mantiveram a mesma condição, aquele realizando com ajuda e esse parcialmente, entretanto, em relação à comunicação, três deles apresentam melhora, Rony e Bela de realização com ajuda para parcial, Gael de parcial para satisfatória, embora ainda apresente dificuldades dialógicas e Davi mantém comunicação parcial, porém apresenta condições de se comunicar a ponto de ter evoluído na condição dialógica.

Os dados apresentados até aqui nos apontam as possibilidades das crianças quando há, efetivamente, uma ação pedagógica norteadora capaz de, ao mesmo tempo, proble-

matizar e orientar as reflexões e decisões das crianças frente às tarefas de aprendizagem e como apontado por Libâneo, a didática desenvolvimental busca “[...] a criação de condições da transformação pessoal e social dos educandos, sua autonomia e independência intelectual [...]” (LIBÂNEO, 2019, p. 373) e demonstrar, como apontam Puentes e Longarezi “[...] mudanças qualitativas do desenvolvimento psíquico da criança que ocorre sobre esta base, as reestruturações, o enriquecimento da criança [...]” (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p. 198) e, embora os autores não estejam se referindo à deficiência intelectual, nossos estudos demonstram as possibilidades de aproximações e convergências no entendimento do pensamento de Davídov (1988) e do desenvolvimento desses educandos submetidos a uma intervenção na perspectiva da didática desenvolvimental que os coloca em situações de estudo para que possam vivenciar e apreender a experiência histórico-cultural da humanidade e da sociedade na qual estão imersos.

5 AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para Vygotsky (1927, 1997), a criança com deficiência apresenta particularidades como qualquer outra criança e necessita ser vista como ser de possibilidades, em desenvolvimento. As teorias sobre a deficiência não podem se alicerçar por premissas negativas, assim como, a prática educativa não pode ser construída sobre a base de princípios e definições do que falta na criança. É preciso buscar pontos de intersecção entre os elementos constituintes do sujeito, seu modo de pensar e estratégias de ensino que tornem o aluno sujeito do seu processo de aprendizagem em coautoria com o professor, para além dos limites impostos por sua deficiência.

Bem, sabemos que os resultados do estudo aqui apresentados não nos autorizam generalizações, pois elas seriam imprecisas, entretanto, nos permitem levantar hipóteses sobre as convergências entre o ensino desenvolvimental e o ensino daqueles com deficiência intelectual, uma vez que nos baseamos em seus pressupostos epistemológicos, coincidentes com o materialismo histórico-dialético e, da mesma forma e, por conseguinte, nos fundamentos teóricos do pensamento Vygotskiano, a partir dos quais se impulsionaram as pesquisas e estudos de Davídov e Elkonin (PUENTES; LONGAREZI, 2017).

A síntese dos dados apresentados e o objetivo principal do nosso estudo seria o destaque e a certeza das possibilidades imanentes e presentes na zona de desenvolvimento em iminência daqueles com deficiência intelectual, considerando-se que as leis gerais do desenvolvimento, na teoria que nos dá suporte à reflexão aqui colocada, são as mesmas, para as crianças com ou sem deficiência, sendo que o mais significativo não é a condição em si, mas as ofertas educacionais e pedagógicas nas quais são envolvidas, essas sim, com forte componente de impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento, criando o que Davídov (1988) sugere ser um ensino desenvolvimental.

REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. **Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BERMÚDEZ, F. C. Aspectos e indicadores do desenvolvimento intelectual. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.
- DAINÉZ, D. A formação da criança com deficiência intelectual na condição da educação inclusiva: algumas considerações. *In*: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. (org.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 59-83.
- DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. **A Individualidade para-si** – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. 227p.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 115p.
- DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”** – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. 296p.
- GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In*: SILVA, M. (org.). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2003. p. 11-24.
- LEITE, H. A.; PASQUALINI, J.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela Psicologia da Educação. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p.139-166.
- LIBÂNEO, J. C. Ensinar e Aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.33-60.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Daydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez editora, 2001, 200p.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino-EDIPE**. Evento realizado nos dias, v. 20, p. 21, 2019.

LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e do processo de alienação. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 67-92.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Apresentação. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

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, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S.; RUIZ, D. F. R. . As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. Plures. **Humanidades** (Ribeirão Preto), v. 15, p. 30-51, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. O currículo e a didática: pontes para a aprendizagem em salas inclusivas. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Trata-se de texto 02 utilizado na disciplina 05 do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do programa Rede São Paulo de Formação Docente Educação Especial e Inclusiva.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual**: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358 f. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual**: dados da realidade. 1. ed. Curitiba - Pr: CRV, 2018. v. 1. 167p.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAIXÃO, K. M. G.; PLETSCH, M. D.; PAPIM, A. A. P. Aquisição da Leitura e Escrita por Escolares com Deficiência Intelectual: notas sobre pesquisa de intervenção pedagógica e a construção de materiais facilitadores. *In*: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MIURA, R. K. K.; RODRIGUES, E. S. (org.). **Desenvolvimento Infantil, Escola e Inclusão**: ações pedagógicas e intersetoriais. Curitiba: CRV, 2017, p. 179-199.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino da didática no Brasil: introduzindo a temática. *In*: SILVA, M. (org.). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2003. p. 1-10.

PADILHA, A. M. L., OLIVEIRA, A. A. S., SILVA, L. H. Prácticas pedagógicas para la deficiencia intelectual: el contexto del profesor y de su formación. *In*: OLIVEIRA, A. A. S., POKER, R.B., OLIVEIRA, F.I.W (orgs). **Prácticas pedagógicas en Educación Especial**: hacia una Escuela Inclusiva.1 Ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares - UAH, 2014, p. 165-185.

PADILHA, A. M. L. Mediação Semiótica. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. Minicurso [...]. Londrina, 2007. Não publicado.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153388>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PAPIM, A. A. P. **A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana**: compreensão da dialética ensinar e aprender em obuchenie. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180781>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PINO, A. **As marcas do humano** – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (org.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

REIS, M. R. **Constituição da linguagem do aluno com deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural**. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166370>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SILVA, A.C. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual**: contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado. 2011. 156f. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1930, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1927, 1997. Tomo 5. (Obras Completas).

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1931, 2000. Tomo 3. (Obras Completas).

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934, 2001.