



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

KYVIA FARIA CARDOSO DE SÁ

Teoria Histórico-cultural:

Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual

Marília
2022

KYVIA FARIA CARDOSO DE SÁ

Teoria Histórico-cultural:

Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília
2022

S111t

Sá, Kyvia Faria Cardoso de

Teoria Histórico-cultural : Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual / Kyvia Faria Cardoso de Sá. -- Marília, 2022

123 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Processos compensatórios. 2. Deficiência Intelectual. 3. Mediação pedagógica. 4. Teoria histórico-cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KYVIA FARIA CARDOSO DE SÁ

Teoria Histórico-cultural:

Elaboração de processos compensatórios da criança com deficiência intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
UNESP – Campus de Marília
Orientador

Profa. Dra. Débora Dainez
Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

Profa. Dra. Daniela Leal
Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

Marília, 18 de abril de 2022.

Dedico esta pesquisa a todos os pesquisadores que vieram antes de mim e àqueles que pesquisando, encontraram respostas que nos ajudaram a enfrentar a pandemia da COVID-19. Dedico também a todos os professores que, incansavelmente, se reinventaram no contexto pandêmico e se reinventam frente aos mais diferentes desafios postos pelo cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colocaram em mim a esperança da realização, que não duvidaram da minha capacidade e vontade de conseguir, de todos que me olharam na alma e disseram que chegaria até aqui, em especial:

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira pelo convite em 2018 para participar do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), por acreditar em mim, por depositar esperança e por me dizer que era capaz, do meu ser mais profundo, obrigada!

Agradeço a Prof. Dra. Débora Dainez e a Prof. Dra. Daniela Leal, por aceitarem prontamente a participar da banca de defesa desta dissertação e também a Prof. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso e Prof. Dra. Katia de Moura Graça Paixão que aceitaram participar como suplentes deste momento, a educação se torna efetiva quando compartilhamos nossos conhecimentos.

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa GEPIS, por me acolher e depositar esperança, deixo um abraço especial a Kátia Fonseca que primeiro me acolheu e me apoiou na construção desta dissertação, a Glaciélma que me acompanhou nas disciplinas e que ofereceu sua casa em um momento de enfermidade, agradeço a Fernanda que perpassou comigo os momentos de construção dessa dissertação, a Kátia Paixão que prontamente me ofereceu todas as informações necessárias, e a todos os demais membros que levo no coração.

Ao Denilson que me ajudou com o primeiro impulso e a Jéssica que me recebeu em sua casa por muitos meses, a Simone que aguentou a minha impulsividade e me socorreu nos medos e a Tássia que me acompanhou em todo o percurso, agradeço a Marye que com sua sabedoria e amizade esteve comigo, a todos repito, obrigada!

Ao grupo de 3 com 4 + a Isa, vocês foram as primeiras a sonhar comigo, as primeiras a me dizer que era possível, vocês são e sempre serão meu porto seguro, eu sempre digo e repito agora, a faculdade é boa sim, porque ela trouxe vocês para mim.

A Mailla, meu apoio emocional e físico, você não só se fez presente como esteve presente em todo o percurso, estamos juntas a mais de dez anos, obrigada por ser meu abrigo, minha morada e minha felicidade.

Deixo minha gratidão a minha mãe do coração Giane, ao Tadeu e a Danny, vocês são as pessoas das quais eu me apoiei academicamente e emocionalmente, obrigada por me acompanharem por tantos anos e por me mostrarem que podemos voar para encontrar os nossos sonhos.

Agradeço as Alicinhas, meninas vocês são as mulheres que me inspiro, as mulheres que estiveram comigo em todos os meus devaneios, Lorraine, Lorena e Ste, obrigada por acolher o meu coração e por me mostrar que a distância sempre será apenas um detalhe.

A toda minha família, em especial a minha madrinha Enilda, minha afilhada Lais e minha madrinha Débora, que me perguntavam todas as semanas como eu estava, que me sugeriam filmes, receitas e passeios, que não me deixaram sozinha em nenhum momento, obrigada!

Agradeço amiga Ste, que se tornou a minha família em Marília, que me carregou para todos os lados, que estudou comigo, que me manda áudios todos os dias, que entrou em projetos diversos e principalmente que me disse todos os dias que eu sou capaz, do meu ser mais profundo, obrigada!

Agradeço às minhas irmãs Nayla e Tarsys, por nunca saírem do meu lado, por me dizerem que tinham orgulho de mim, por cuidarem dos meus medos e por apostar na minha felicidade, obrigada por serem a minha casa.

Para finalizar deixo meu agradecimento aos motivos que fizeram chegar até aqui, aos meus pais Claudio e Edna e as minhas sobrinhas Sarah e Teresa, pai e mãe vocês abraçaram meu sonho e tornaram ele parte do sonho de vocês, todos os risos e sorrisos que me deram em toda minha vida foi transformado em combustível para vencer, minhas sobrinhas queridas titia ama vocês e digo de todo o coração que a distância entre nós é o que mais me dói, mas que em um futuro próximo vocês falarão de mim com orgulho, deixo a vocês meu sincero agradecimento.

Antes que alcance o fim, agradeço a Deus, por não me abandonar, por criar esperança, por cuidar de todos os meus que estavam distantes, obrigada meu Deus, por toda luz e paz.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Foi preciso estar só para compreender a pesquisa.
Foi preciso a mudança para compreender a diferença.
Foi preciso o medo para compreender a exclusão.
Foi preciso a visita para compreender a saudade.
Foi preciso resistir para compreender a possibilidade.
Hoje é preciso a coragem para persistir pela educação.
Kyvia Sá, 2022.

RESUMO

A formação das funções psicológicas superiores encontra-se em constante processo de desenvolvimento e, compreendendo que o mesmo ocorre por meio da mediação social. Entende-se que todo sujeito passará por este processo, entretanto, o sujeito com Deficiência Intelectual tem suas vias impedidas pela deficiência, como aponta Vygotski (1997), fazendo-se necessário que vias colaterais sejam formadas, assim, por meio de processos compensatórios, mediado pelo social, o sujeito com Deficiência Intelectual se desenvolverá. A escola neste percurso tem a responsabilidade de ser o mediador do conhecimento, compreender e fornecer instrumentos e signos dos quais o aluno poderá aderir significados ao seu desenvolvimento. A presente pesquisa tem como fundamentação teórica a teoria histórico-cultural e objetiva compreender como se dá o desenvolvimento dos processos compensatórios, quais percursos o aluno utiliza e quais instrumentos e signos foram necessários. Deste modo, por meio do Projeto de alfabetização na área da Deficiência Intelectual (PADI), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Inclusão Social, foi-se analisado o desenvolvimento de um aluno com Deficiência Intelectual que participou do projeto. Após estudo bibliográfico, realizou-se a coleta de dados da gravação de 25 dias realizados durante os encontros pedagógicos do PADI e os documentos disponibilizados. Nas análises verificamos indícios dos processos compensatórios de Mateus, tendo em foco o funcionamento da linguagem e a inter-relação com a atenção interacional entre os Pares, a relação entre estudantes e a relação entre estudante e professor. Por meio da análise de dados tornou-se possível apontar indícios de processos compensatórios formados durante o projeto, assim como quais instrumentos e signos foram utilizados e o desenvolvimento que o aluno apresentou.

Palavras-chave: Processos compensatórios. Deficiência Intelectual. Mediação pedagógica. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The formation of higher psychological functions are in a constant process of development and understanding that occurs through social mediation. It is understood that everybody will go through this process, however, the ones with Intellectual Disabilities has their paths impeded by the disability as Vygotski (1997) points out, making it necessary for collateral pathways to be formed, thus, through compensatory processes, mediated by the social, the ones with Intellectual Disabilities will develop. The school in this path has the responsibility of being the mediator of knowledge, understanding and providing instruments and signs of which the student will be able to adhere meanings to their development. The present research has as its theoretical foundation the cultural-historical theory and aims to understand how the development of compensatory processes takes place, which paths the student uses and which instruments and signs were necessary. Thus, through the Literacy Project in the area of Intellectual Disabilities (PADI), developed by the Research Group on Social Inclusion, the development of a student with Intellectual Disabilities who participated in the project was analyzed. After a bibliographic study, data were collected from the 25-day recording made during the PADI pedagogical meetings and the documents made available. In the analysis, we found evidence of Mateus' compensatory processes, focusing language functioning and the interrelation with attention and attention and interactional mediation between peers, the relationship between students and the relationship between student and teacher. Through data analysis it became possible to point out signs of compensatory processes formed during the project, as well as which instruments and signs were used and the development that the student presented.

Keywords: Compensatory processes; Intellectual disabilities; Pedagogical mediation; Cultural-historical theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Diagnósticos médicos obtidos por Mateus (2007- 2014)	62
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Avaliação Inicial e Final da competência de escrita - Mateus	79
Gráfico 2 - Avaliação Inicial e Final da competência de leitura – Mateus	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CA	Realiza com Ajuda
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
C.E.P.	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNS	Resolução Conselho Nacional de Saúde
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVA	Etileno Acetato de Vinila
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GEPIS	Grupo de Estudo e pesquisa em Inclusão Social
IC	Iniciação Científica
ICRE	International Conference on Research in Education
NIEPED	Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
NR	Não realiza
PADI	Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual
PEE	Pessoas com Necessidades Especiais
PIS	Plano de Intervenção Semanal
RAADI	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual
RAP	Referencial de Avaliação Pedagógica
RP	Realiza parcialmente
RS	Realiza satisfatoriamente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTI	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	23
2.1 A pessoa com deficiência intelectual e sua constituição humana	29
2.2 Desenvolvimento da linguagem e da atenção: algumas considerações	33
2.3 Interfuncionalidade	38
3 CONCEITO DE COMPENSAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROCESSOS COMPENSATÓRIOS NA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	41
3.1 O papel da escola na constituição humana: especificidades na área da deficiência intelectual	48
3.2 A mediação pedagógica para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	53
4 MÉTODO	56
4.1 Procedimentos para coleta de dados	57
4.2 Procedimentos para análise de dados	58
5 RESULTADOS	61
5.1 Breve histórico de mateus	61
5.2 O contexto das intervenções	63
5.3 Índícios dos processos compensatórios de Mateus: em foco o funcionamento da linguagem e a inter-relação com a atenção.	66
5.4 Mediação interacional entre os pares: a relação entre mateus e César e mateus e os professores.	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	98
ANEXOS	120

APRESENTAÇÃO

Compreender o desenvolvimento da criança com deficiência sempre foi o que busquei, ainda que no tempo de minha infância, recordo-me vagamente de sempre questionar o que me fazia diferente, o que para mim era diferente, quando ainda em frente aos meus ursos de pelúcia já me fazia educadora, para telespectadores sempre calmos e educados.

Durante meu processo de formação do ensino básico, não tenho na lembrança de momentos dos quais tenha estudado com colegas com deficiência, me recordo, entretanto, de um filme indiano que os foi apresentado “Como estrelas na terra: toda criança é especial” dirigido por Aamir Khan e Amole Gupte, que retrata o desenvolvimento da criança com dislexia e a importância do papel do professor para o processo de ensino e de aprendizagem, assistir esse filme foi o mais próximo que cheguei de crianças com deficiência durante a minha infância.

Ao passar dos anos me formei técnica em eletroeletrônica adjunto ao ensino médio, formação que carrego, mas que por poucos meses exerci, neste período houve a integração de turmas e em um determinado momento nos encontramos com a turma de técnico em administração, que era composta por alunos com deficiência, naquele momento me questionei: porque estes estão separados daqueles? Porque precisamos dessa divisão?

Ao completar 18 anos e terminar o Ensino Médio, busquei por respostas a todas as dúvidas levantadas em meu percurso de vida, já notando que elas se referenciavam à educação, desse modo, busquei o Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), Ribeirão Preto, para fazer o curso de Pedagogia, que cursei entre os anos de 2015 a 2018, meu processo de formação inicial dentro da universidade foi construído com muitas limitações e conquistas, fui uma universitária trabalhadora, por isso durante todo o meu percurso educacional estive também no mundo do trabalho.

Neste período fiz uma Iniciação Científica (IC), e sob orientação da minha orientadora Giane Fregolente, investiguei a história da Educação Especial e a de seus paradigmas; descobri o quanto as crianças com deficiência foram marginalizadas e excluídas, assim inevitavelmente entendi o por que durante o meu curso técnico os jovens com deficiência estavam em salas separadas e conheci os objetivos da educação inclusiva. Dessa forma, ao mesmo tempo que os meus questionamentos são sanados, outros surgem de forma vertiginosa.

Na elaboração do meu projeto de IC intitulado “A educação especial na perspectiva inclusiva: o papel do atendimento educacional especializado” compreendi o processo de educação da criança com deficiência na escola pública, percebi o quanto elas podem evoluir

quando lhe são propiciadas as condições para aprender, como o uso de recurso especializado. Em meus estudos, naquele momento, me deparei pela primeira vez com Vygotski, percebi o seu envolvimento com a educação da criança com deficiência, mas pouco compreendia o que o autor falava, a palavra daquele momento que me trouxe a esta dissertação foi “caminhos indiretos”, O que seriam então estes caminhos?

Com esta pesquisa tive acesso a Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, no “XIV Jornada de educação especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva” onde apresentei pela primeira vez os meus resultados da pesquisa de IC fora dos muros do Centro Universitário e, neste congresso encontrei pela primeira vez a professora Anna Augusta, que viria se tornar minha orientadora de mestrado anos depois, para ela fiz os meus primeiros questionamentos, mas que ainda precisavam ampliar, precisavam ganhar uma forma, precisavam ganhar vida, para tal ela me sugeriu ingressar no grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), iniciei assim em 2018 no meu primeiro grupo de pesquisa, com viagens mensais entre Ribeirão Preto e Marília, precisando lidar com a escassez de verbas para as viagens e passando por muitos desafios.

No ano seguinte, 2019, já graduada em Pedagogia, com curso de atualização profissional em educação inclusiva, foi possível apresentar os resultados do meu trabalho de IC em Portugal, no Congresso “Porto ICRE'19 - Porto International Conference on Research in Education 2019”, tive a oportunidade de entrar em contato com diversas nacionalidades, com professores de todo o mundo, que mostravam os seus desafios e as suas vitórias relacionadas à educação inclusiva, e pude perceber que a necessidade de crescimento e de evolução nesta área se faziam mais do que necessárias.

Realizei uma pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado (AEE), me tornei apta para atuar nas salas de recursos multifuncionais e aprofundei o meu entendimento do trabalho de AEE que é desenvolvido na escola.

Particpei do grupo de pesquisa Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NIEPED), do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, onde pude conhecer a importância da mídia radiofônica para o crescimento e desenvolvimento de diversas escolas, inclusive a escola para cegos “Helen Keller” de Ribeirão Preto, ao ter acesso às ideias de Helen Keller. Por meio da pesquisa, descobri uma infinidade de importâncias, inclusive a de um professor especializado para o trabalho de crianças com deficiência, voltei a me aproximar

das ideias de L. S. Vygotski¹ estudando a obra Fundamentos da Defectologia – Tomo V, 1997, onde Vygotski a traz como demonstração de seus estudos.

E, em 2020, após prestar o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação no ano anterior e ser aprovada, adentrei ao programa com a professora Anna Augusta como orientadora iniciando assim o mestrado pela UNESP, campus de Marília- SP, obtive a oportunidade de me aproximar das ideias de L. S. Vygotski, de conhecer seus estudos, foi possível também discuti-los com muitos colegas, ainda neste percurso me aprofundei no estudo dos processos compensatórios das crianças com deficiência e no desenvolvimento humano.

O ingresso no mestrado me trouxe experiências inéditas como a responsabilidade com as contas e casa, as primeiras pontadas no peito de saudade, as primeiras mensagens de apoio, as primeiras visitas, os primeiros medos, a primeira vez que tive que sair de casa de máscara e com medo do ser humano devido a pandemia da COVID-19².

Por isso, desenvolver esta pesquisa foi muito diferente, pois ao mesmo tempo que lidava com as expectativas e com o novo formato de formação por intermédio do ensino remoto devido a pandemia da COVID-19, fui impedida, pela imposição do isolamento social, a entrar em uma sala de aula com um professor ministrando disciplina. Ao invés disso, entrei em muitas salas de aula online, onde precisei conhecer toda a universidade através da tela do computador, onde ministrei minha primeira aula para a graduação, onde estou agora me preparando para fazer a apresentação desta dissertação.

Foi preciso fazer a pesquisa on-line, sem o contato direto com o ser humano ou com as carteiras da universidade, após o medo e as reorganizações necessárias me vi em frente ao

¹ O nome do autor possui muitas grafias, nesta pesquisa adotamos Vygotski, entretanto, nas citações diretas e indiretas, respeitamos a grafia original de cada autor.

² A COVID-19 é o nome de uma doença causada pelo novo coronavírus denominado por SARS-CoV-2, este vírus que possui alta taxa de contaminação, teve seu primeiro caso registrado em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, em 20 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde – OMS classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e em 20 de março de 2020, foi declarado como estado de Pandemia. No Brasil o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo- SP, a declaração de transmissão comunitária do vírus foi feita no mês de março, registrando a primeira morte em decorrência do vírus, o país entrou em isolamento social, ficando em funcionamento apenas os serviços considerados essenciais, até o dia 03 de agosto de 2021, o Brasil registrou mais de 660 mil óbitos e aproximadamente 30 milhões de casos confirmados, o país tem 2 vacinas registradas definitivamente, 2 vacinas aprovadas para uso emergencial e 2 vacinas com aprovação de importação excepcional, aproximadamente 81% da população já está vacinada, ressaltando o fato de que algumas vacinas necessitam a aplicação de 2 doses para alcançarem a eficácia planejada, deste modo aproximadamente 75% da população foi vacinada com as duas doses ou tiveram acesso a vacina de dose única, atualmente o país aplica a 3ª dose de reforço, aproximadamente 37% já está vacinado com as 3 doses. O Brasil manteve as escolas fechadas por 40 semanas no ano de 2020, mantendo o ensino a distância, reabrindo parcialmente com medidas de proteção para a educação básica e alunos da área da saúde. É possível acompanhar o número de contágio por < <https://covid.saude.gov.br> > e a taxa de vacinação em < <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/> >. A todas as pessoas que se despediram de pessoas queridas por decorrência do vírus, deixamos nosso respeitoso carinho.

computador sozinha, foi a minha realidade, mas foi nesse momento também que me compreendi como dona do tempo, onde poderia me planejar, organizar, ler, reler e compreender os meus estudos, me desenvolver neste percurso me recordou ao Coelho de Alice do País das Maravilhas, correndo contra o tempo ao mesmo tempo em que o controlava.

Que tempo é este então? Onde estão nossas crianças? Como elas estão se desenvolvendo? Nossas crianças estão do outro lado destas telas, em qual tempo nós estamos e como está o desenvolvimento delas nós ainda não sabemos, não sabemos como será o crescimento delas, não sabemos como estará a educação inclusiva em alguns meses. Isto precisaremos esperar, precisamos esperar para ver como os processos compensatórios serão desenvolvidos neste momento de pandemia.

Mas, para este instante, apresentamos nessa dissertação hipóteses de processos compensatórios, hipóteses vistas, revistas e analisadas, das quais vos convido a conhecê-las agora. Sejam bem-vindos à minha dissertação, sejam bem-vindos à realização de um sonho.

.

1 INTRODUÇÃO

Com base na perspectiva histórico-cultural (THC), o homem constitui-se por meio das relações sociais, desde o nascer, entre adultos e crianças todos estão em constante influência em seu desenvolvimento e constituição do sujeito.

Vygotski (1991) demonstra que o homem é formado pelas funções psicológicas elementares (FPE) e as psicológicas superiores (FPS). Sendo as funções elementares as que temos desde o nascer, que são responsáveis pelos sentidos biológicos para a formação e maturação do corpo, enquanto as psicológicas superiores são próprias do ser humano e entram em processo de formação desde o primeiro contato a sociedade, são desenvolvidas deste modo pelo processo de mediação.

As funções psicológicas superiores referem-se ao desenvolvimento sócio histórico que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. O estágio natural ou biológico está relacionado com as funções elementares, próprias da espécie animal como: a fome, o sono, as necessidades fisiológicas, o instinto de proteção etc. O desenvolvimento cultural está relacionado com funções aprendidas no processo de mediação semiótica, do qual dependemos do outro para significar as ações superiores como: a linguagem, o cálculo, a criatividade, o processo de leitura e escrita, o controle deliberado das ações, a atenção e memória voluntárias, a comparação, o gesto, as artes, a tecnologia, a afetividade, levantar hipóteses, planejar, avaliar as próprias ações e as ações dos outros. (OLIVEIRA, 2015, p.33)

Ao tratarmos da formação do sujeito dentro desta teoria, compreendemos que todos os sujeitos são possíveis no processo de desenvolvimento, sendo diferenciado pela mediação, pelos instrumentos e signos utilizados em seu processo. Desta maneira, a pessoa com deficiência, está exposta ao mesmo processo de desenvolvimento, entretanto há algumas interpretações sociais que colocam impedimentos devido às condições primárias e a ausência de uma estrutura capaz de atender as necessidades de algumas pessoas, neste sentido a organização social, deve buscar vias alternativas que possibilite a eliminação ou diminuição das barreiras de aprendizagem.

A criança com deficiência intelectual, bem como os demais sujeitos existentes, encontram o mesmo processo de desenvolvimento entre as funções psicológicas elementares (FPE) e as funções psicológicas superiores (FPS), considerando que em seu percurso, diferentemente dos demais, há características interpretadas com um impedimento a ser superado, quando, na verdade, precisaria de vias alternativas para que possa ter garantido o seu processo de desenvolvimento, o qual será constituído por meio das relações sociais.

Vygotski, (1997, p.256)³, certifica que “o postulado de que qualquer classe de defeito cria os estímulos para a compensação, deve ser o princípio fundamental ao estudar a criança com atraso mental”. Deste modo podemos compreender que os impedimentos, por serem sociais ou educacionais, podem ser superados, pela criação de vias colaterais, que não estavam antes constituídas, possibilitando seu desenvolvimento, particular, é certo, mas constitutivo de uma das condições humanas.

O estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. (VYGOTSKI, 1997, p.34)

Vygotski (1997) destaca que é preciso ir além da condição primária de qualquer pessoa e, no caso em estudo, da deficiência, considerando-se todo o entorno no qual o sujeito vive, numa interpretação dialética sobre o processo de constituição humana, que, ao estar inserido na cultura, transforma-se ao mesmo tempo que transforma a cultura do contexto em que vive. No sentido que o autor apresenta a formação da criança com deficiência e a formação dos processos compensatórios, ele destaca que:

Por isso, a educação da criança com deficiência não é mais que a educação social. De um modo exatamente igual, os processos da compensação que se apresentam nessa criança, sob a influência do defeito, dirigem-se, no que é fundamental, não pela linha da eliminação do defeito (o que é impossível), mas **pela linha do vencimento psicológico, da substituição, da nivelção do defeito; pela linha da conquista da validade social ou da proximidade a ela.** O defeito, como se expressou anteriormente, é não só uma menos-valia, uma insuficiência, uma debilidade, mas também um incentivo, uma fonte de força e de capacidades, um estímulo para a compensação. Ao mesmo tempo, junto com o defeito, estão dadas também as tendências psicológicas da direção oposta e as forças para o vencimento do defeito. (VYGOTSKI, 1997, p. 265-266, grifo nosso)

O processo de compensação não objetiva eliminar a deficiência, visto que é uma condição da pessoa, mas buscar vias alternativas, caminhos compensatórios para alcançar o desenvolvimento através das Funções Psicológicas Superiores (FPS), pois “o defeito não é somente debilidade, mas também força” (VYGOTSKI, 1997, p.79). Assim a criança com deficiência intelectual pode se desenvolver completamente, mas para isto será necessário a utilização de vias díspares, com a utilização de signos e instrumentos possivelmente diferentes,

³ Fundamentos da defectologia - Tomo V, do autor L. S. Vygotski, foi publicado originalmente no ano de 1997, entretanto, no ano de 2019 foi traduzido em sua integralidade pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), adotamos neste texto a tradução.

ainda que precise de mais tempo ou de outros recursos, outras estratégias, deste modo “o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se manifestam ao desenvolvimento e à educação, e as forças íntegras da psique”. (VYGOTSKI, 1997, p.89)

No percurso do desenvolvimento do sujeito ele perpassa pelo período escolar, entra neste sentido em contato com uma mediação nova, este trajeto é de suma importância para o desenvolvimento pessoal, pois é neste momento que ele fará contato com o conhecimento científico, formando-se assim novos processos que antes não haviam sido acessados.

Boa escola e bom ensino são aqueles que projetam o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si. Boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, já que por meio deles podem avançar em seus processos de humanização. (BARROCO, 2007, p. 387)

O professor junto ao aluno durante seu processo de mediação pedagógica ao acessar instrumentos e signos que serão utilizados para conceber significados novos possibilitará a formação de processos compensatórios, para proporcionar ao aluno o desenvolvimento, Oliveira (2015), baseada em Tuleski (2008) demonstra que: “A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais)” (OLIVEIRA, 2015, p.143).

A educação em contexto escolar busca que a criança com deficiência tenha pleno desenvolvimento, e compreende que este não é um simples processo, e ainda segundo Vygotski (1997):

Tem uma importância decisiva como resultado de todas essas delimitações para a educação, é a possibilidade da validade social e da supervalorização para as crianças que possuem defeitos. Isso se alcança com pouca frequência, mas a própria possibilidade dessa feliz supercompensação assinala, como um farol, o caminho de nossa educação. (VYGOTSKI, 1997, p. 86)

Quando a educação alcança a promoção desse processo de desenvolvimento ela possibilita que o aluno esteja ativo em sua comunidade, tenha possibilidade de agir e participar ativamente do processo de construção cultural pelo qual ele próprio se constituiu. Assim, "seu defeito, além de não ser um obstáculo, converteu-se em um impulso e garantiu seu desenvolvimento”. (VYGOTSKI, 1997, p.89).

Por conseguinte, a pesquisa que aqui se apresenta teve como objetivo geral mapear e analisar possíveis indicativos da formação de processos compensatórios desenvolvidos no contexto de uma intervenção pedagógica, na relação educacional entre os professores e o aluno com deficiência intelectual. Como objetivos específicos procurou apontar os instrumentos e signos que permearam a relação pedagógica e quais caminhos foram construídos com o aluno; apontar o papel do professor na construção dos significados encontrados pelas crianças; levantar hipóteses de possíveis processos compensatórios que foram construídos durante a realização dos encontros de intervenção pedagógica.

Organizamos a presente pesquisa em quatro seções, no primeiro capítulo buscamos apresentar a formação humana baseada na perspectiva histórico-cultural e a pessoa com DI como humano, buscando compreender os conceitos Vygotskianos e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. O capítulo segundo buscou compreender como ocorre a formação dos processos compensatórios na criança com DI no contexto Vygotskiano e as influências da educação para a formação humana do aluno com DI, entendendo o professor como mediador do conhecimento é preciso compreender como sua mediação ocorre com o aluno com DI para que a formação de processos compensatórios torne-se possível.

A apresentação da metodologia adotada para a pesquisa, a definição de amostras e percurso percorrido para a construção da presente pesquisa fica para o terceiro capítulo desta pesquisa. Finalizando com o capítulo número quatro que foi constituído para apresentar os resultados e discussões para as hipóteses de processos compensatórios levantadas durante e análise do projeto PADI.

2 A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Os processos educativos nos quais os seres humanos estão inseridos são estabelecidos desde a mais tenra idade, sendo assim devem ser vistos como processos que vão além dos espaços escolares. Afinal, com base na perspectiva histórico-cultural, adotada nesta dissertação, acredita-se que a educação é um processo social, no qual desde os primeiros dias após o nascimento, a criança reage ao meio que a circunda, estabelecendo seus primeiros contatos sociais. E, nesse sentido, tanto a criança quanto os adultos se influenciam mutuamente durante o processo de desenvolvimento e constituição do gênero humano (processo histórico-cultural).

Fonseca (2021) aponta que o homem é um ser histórico, pois se constitui pelas questões do seu tempo e é dialético, onde nenhum fenômeno deve ser compreendido isoladamente, é preciso que seja compreendido em sua totalidade, com todas as suas determinações.

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vygotsky não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele **está propondo a via da sua superação**. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p.51, grifo nosso).

Vygotski aborda o conceito da palavra história, em seu manuscrito de 1929, demonstrando o contexto do qual encontrava-se ao realizar seus estudos.

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) **abordagem dialética geral das coisas** – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X), ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil (compare as duas linhas). (VYGOTSKI, 2000, p.23, grifo nosso)

Compreendendo o significado de história proposto por Vygotski, a partir de estudos do próprio autor e de Pino (2000), podemos afirmar que o homem é um ser histórico e encontra-se em um constante processo de formação a partir das relações sociais estabelecidas e da sua inserção na cultura humana. Para avançarmos no entendimento é preciso que nos debruçemos,

ainda que brevemente, sobre os conceitos de social e cultural, buscando compreender a formação humana na perspectiva histórico-cultural.

Pino (2000) apresenta que Vygotski não traz a definição de social e cultural de forma clara, como faz com o termo história, mas tal compreensão pode ser realizada com o decorrer das leituras de diferentes estudos do autor. Deste modo Pino (2000) apresenta que:

Vygotsky inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais. (PINO, 2000, p. 52)

O social consiste na vivência e no conjunto das relações que se estabelecem entre as pessoas, as quais, dialeticamente, influenciam a constituição da singularidade humana e, ao mesmo tempo, possibilitam que o singular se torne e se reconheça no campo da sociabilidade humana.

Vygotski aponta situações e/ou fatos em que se aplica o caráter social “ 1) entre o social e o cultural; 2) entre o social e o simbólico; e 3) entre o social e as funções mentais superiores” (PINO, 2000, p.53), como podemos conferir nas palavras do próprio Vygotski, no Manuscrito de 1929:

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – **todo o cultural é social**; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. (VYGOTSKI, 2000, p.26, grifo nosso)

Assim, tudo que é cultural é social, mas nem tudo que é social é cultural, dessa forma é possível que compreendamos que o campo do social é mais amplo que o do cultural, pois, “o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável” (PINO, 2000, p.53) e nas palavras de Vygotski “A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem e, por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento ” (VYGOTSKI, 1997, p.243).

Deste modo, segundo Pino (2000), o cultural é resultado da vida social e da atividade social do homem. Ao tratar de vida social ele se refere a dinâmica das relações sociais de cada sociedade, e atividade social do homem, seria para Vygotski, “a totalidade das produções

humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais)” (PINO, 2000, p.54), ou seja, tudo o que é obra da humanidade, que está além do que é dado pela natureza.

Segundo Pino (2000, p.46), reafirmando um dos postulados de Vygotski (2000), a lei da genética geral do desenvolvimento cultural afirma que “toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor” e é na dialética das relações que o desenvolvimento ocorre, num processo de apropriação dos significados dos instrumentos e dos produtos culturais humanos – materiais e imateriais. Isso confere, para Vygotski, uma lei geral do desenvolvimento humano, ou seja:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, ela aparece no **plano social** e, depois, no **plano psicológico**. Primeiro, aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois dentro da criança como uma categoria intrapsicológica. Isso é igualmente verdadeiro no que diz respeito à atenção, memória lógica e formação de conceitos, e ao desenvolvimento da volição. Podemos considerar esta posição como uma lei no sentido pleno da palavra, mas nem é preciso dizer que a internalização transforma o próprio processo e muda sua estrutura e funções. Relações sociais ou relações entre as pessoas geneticamente subjazem a todas as funções superiores em seus relacionamentos.⁴ (VYGOTSKI, 1931, p. 103, grifo nosso e tradução nossa)

As relações sociais e a inserção na cultura demarcam o desenvolvimento e possibilitam a constituição da singularidade humana e, dialeticamente, a estruturação das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como as citadas pelo próprio autor: atenção, memória lógica, formação de conceitos, linguagem, autocontrole. Importante destacar que esse processo de formação da psique humana é constituído por dois tipos de funções, sendo elas funções psicológicas elementares ou biológicas e as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas elementares correspondem ao desenvolvimento biológico, aquilo que é dado desde o nascimento, estas são “ações reflexas que o equipamento, corpo humano, consegue responder aos estímulos internos, como a fome ou a estímulos externos, como um toque” (FONSECA, 2021, p.49). Estas funções são responsáveis pelos sentidos biológicos para manutenção e maturação do corpo.

⁴ Toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. (VYGOTSKI, 1931, p.103, texto original)

E as funções psicológicas superiores são formadas conforme apontado por Vygotski, primeiro entre as pessoas, por meio das relações sociais e depois internalizada pela criança e estão em constante desenvolvimento, e cabe ressaltar que “qualquer forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a presença destas formas inferiores ou secundárias não esgota a essência da principal”⁵(VYGOTSKI, 1931, p. 80, tradução nossa).

Como descrito por Pino (2005, p. 54), “as funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais [...]”. Assim as funções psicológicas superiores não esgotam as funções psicológicas elementares, uma está em função da outra, mas se desenvolvem por caminhos diferentes. “Poderíamos dizer que todas as funções superiores se formaram não na biologia, mas na história da filogênese pura, e que o próprio mecanismo que constitui a base das funções psíquicas superiores é uma cópia do social”. (VYGOTSKI, 1997, p.243)

Deste modo, Vygotski (1997) afirma que o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores passa por quatro fases fundamentais:

A **primeira fase** é a das formas culturais, primitivas, naturais ou mais primitivas da conduta (a realização de operações aritméticas por um selvagem ou por uma criança mediante a percepção direta da quantidade). A **segunda fase** é a chamada psicologia ingênua, quando a criança acumula certa experiência com respeito a bons hábitos de conduta ou conduta cultural, mas não sabe utilizar esses meios. Na **terceira fase**, a dos atos mediatizados externamente, a criança já sabe utilizar corretamente os signos externos para realizar uma ou outra operação (contar com os dedos etc.). Por último, a **quarta fase** caracteriza-se pelo fato de que o signo externo é substituído pelo interno e converte-se em um ato mediatizado internamente (contar mentalmente). (VYGOTSKI, 1997, p.448-449, grifo nosso)

Pino (2005, p. 63-64) exemplifica o percurso utilizando-se da metáfora de “encontro das águas” o encontro da natureza e da cultura. Diz o autor:

Vygotsky está chamando a atenção ao fato, fundamental no desenvolvimento, da existência de uma estreita relação entre, de um lado, a maturação das estruturas do cérebro e a multiplicação das conexões entre as áreas primitivas e as novas e, de outro lado, a transformação das funções elementares ou biológicas e a constituição das funções superiores ou culturais. Em outros termos, ele está apontando no sentido de que existe no desenvolvimento infantil uma espécie do que poderíamos chamar, de forma metafórica, de "encontro das águas" dos dois rios que integram a vida humana: a natureza e a cultura [...]o plano das funções elementares ou biológicas — plano da natureza — e o das funções superiores — plano da cultura — existe, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade. Ruptura pela ação transformadora que o signo (sistemas simbólicos) exerce sobre as funções naturais que passam a operar sob as leis da história. Continuidade porque as funções superiores (culturais) pressupõem,

⁵ Toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o accesorias no agota la esencia de la superior. (VYGOTSKI, 1931, p.80).

necessariamente, uma base natural, biológica, que as torne possíveis e concretas [...] (PINO, 2005, p. 63, 64, 85).

Ao olharmos o homem a partir da metáfora do “encontro das águas” temos, dialeticamente, a cultura, a natureza e o desenvolvimento humano, que ocorre porque se estabelece uma relação social, na qual a natureza não deixa de existir em sua essência, porém é ressignificada pela ação humana nos encontros sociais e cria novas formas de funcionamento das funções psíquicas por meio da cultura, num constante processo de formação, uma vez que forma e é formada em todos os momentos. Assim, a humanidade se historiciza e torna o gênero humano um ser histórico, que se constitui pelo seu tempo e pelo movimento dialético, portanto deve ser compreendido em sua totalidade e não isoladamente.

Compreendendo a lei geral do desenvolvimento humano se faz necessário considerar atentamente o conceito de signos e de instrumentos e como eles influenciam neste percurso de formação humana, pois é pela mediação e utilização deles que se constitui e se complexifica as funções psicológicas superiores.

É possível considerar a existência de dois tipos de signos, os naturais e os artificiais, ou seja, produzidos pela humanidade na sua relação histórica com a natureza e, segundo Vygotski, para que o signo seja compreendido é necessário decodificá-lo ou interpretá-lo, visto que “os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (1991, p. 14).

Deste modo, o signo surge a partir das relações sociais e da relação humana com a natureza, num constante processo de significação e apropriação dos elementos materiais e imateriais, por meio da busca do sentido impregnado pelo gênero humano e presente em todo o decorrer de vida. Os sentidos e significados criados pelo gênero humano se tornam representação mental, imaterial, simbólica e são mantidas, reinterpretadas, ressignificadas no encontro das gerações, num processo histórico interminável.

Dessa forma, os instrumentos materiais e imateriais são advindos do processo de criação humana, compõem a cultura, portanto sua existência não depende simplesmente do organismo e devem ser compreendidos tanto na esfera objetiva, como objeto ou ferramenta de trabalho, como apontado por Joenk (2002) o “instrumento é um elemento que auxilia o homem no seu trabalho, tendo a função de provocar mudanças no objeto do trabalho, de controlar processos da natureza. Assim, o instrumento é um elemento externo ao indivíduo, voltado para fora dele” (p.4), como no plano subjetivo ligado ao comportamento social humano e à apropriação dos

sentidos e dos signos como instrumentos imateriais que possibilitam o surgimento dos instrumentos psicológicos, como apontado por Vygotski.

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. [...] os instrumentos psicológicos, são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. [...] (VYGOTSKI, 2004, p.93)

É possível, portanto, compreender o contexto a partir do qual Vygotski elabora sua teoria e seu universo conceitual, reconhecendo que sua análise é baseada no materialismo histórico e dialético. Segundo Pino (2000, p.49) Vygotski referencia Marx e Engels ao apontar que a “única ciência é a história”. Assim nos leva a compreensão de que toda ciência é necessariamente histórica, e isso significa dizer:

Que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas [...] a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a história humana na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história” (PINO, 2000, p.49).

Segundo Pino (2000), ao fazer tal afirmação sobre Marx, Vygotski fala sobre uma dialética materialista. É necessário que compreendamos o que seria uma dialética materialista para Vygotski, o materialismo refere-se à teoria, que busca sempre ter um olhar que vá de encontro à realidade e tem suas atividades objetivas e concretas e a dialética refere-se ao método que objetiva ir além da aparência e busca compreender o ser em sua essência, os dois estão interligados, um existe porque o outro também existe. A concepção de história demarcada por Vygotski a partir do materialismo histórico-dialético considera que as circunstâncias materiais e sociais são parte da constituição do homem.

Em Vygotsky, a concepção de história não se limita apenas ao passado; leva em conta as relações do passado com o presente, no desenvolvimento histórico da conduta superior. Em última instância, o movimento dialético rege a história e a materialidade dos objetos em estudo. A singularidade do sujeito deve ser estudada [...] (SABEL, 2006, p.99)

Assim todos esses aspectos devem ser considerados no estudo da singularidade humana “como realidades naturais ou biológicas podem adquirir forma cultural e como realidades culturais podem se concretizar, ou objetivar, em realidades naturais ou biológicas; em suma,

como duas ordens diferentes de realidade podem ocorrer para a constituição unitária do ser humano” (PINO, 2000, p.51).

Sem dúvida o estatuto teórico Vygotskiano revoluciona a compreensão sobre o desenvolvimento humano e sua interdependência com a natureza, a história e os produtos da cultura e, ainda, podemos localizar as contribuições do autor no estudo sobre a condição de deficiência, presente na história da humanidade e, assim como os demais conceitos, o autor ressignifica a compreensão sobre a deficiência a partir da lei geral do desenvolvimento humano e na dialética entre biológico e cultural. É o que passaremos a discutir na sequência do texto.

2.1 A pessoa com deficiência intelectual e sua constituição humana

A discussão sobre o conceito de deficiência intelectual, certamente, caracteriza-se como uma polêmica no mundo científico e educacional e é difícil encontrar consenso nas diferentes perspectivas analíticas, mesmo porque, em muitas deles subtrai-se a dialética entre biológico e cultural e a complexidade das relações sociais, permeadas por múltiplos sentidos e ideologias. Assim, neste estudo nos pautaremos no pensamento vygotskiano, por acreditarmos no salto qualitativo na análise sobre a deficiência e seu significado social, presente no pensamento vygotskiano.

De acordo com Vygotski (1997, p. 251) “a psicologia da criança anormal foi elaborada, de modo geral, segundo o método da subtração das funções da psicologia da criança normal”. Conseqüentemente, determinada a partir de um comparativo entre crianças sem e com deficiência, com base na relação entre a condição primária ou biológica da pessoa e os aspectos da cultura ou da produção humana, no que se refere aos sentidos semióticos que permeiam a compreensão sobre a deficiência. Diferentemente de tal concepção, ao buscar compreender o ser humano como um ser completo faz-se necessário adotar uma nova posição, na qual o defeito passe a significar uma dupla influência sobre o desenvolvimento da criança, de forma a possibilitar que a criança se desenvolva a partir de suas habilidades e não de suas debilidades (VYGOTSKI, 1997). Contudo, não se pode esquecer que o defeito é um defeito e, nesse sentido, como descreve Vygotsky (1997, p. 251), ele:

[...] atua diretamente como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem.

Desse modo, a deficiência é interpretada não somente como obstáculo, mas também como um estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas, que são estabelecidas fundamentalmente por meio da mediação. Nesse sentido, a criança com deficiência, nesse percurso de desenvolvimento, não pode ter suas características negadas ou desconsideradas, assim como não podem ser apreendidas meramente como uma condição biológica; faz-se necessário considerá-las no âmbito do desenvolvimento histórico-cultural, bem como compreendidas em toda a sua dimensão humana e atuando de forma a impulsionar o processo de desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Desse modo, o desenvolvimento não pode ser observado de forma separada, negando ou desconsiderando um ou outro fator. Isto porque, para que a criança obtenha todos os signos e instrumentos necessários para o seu desenvolvimento, é preciso que o social e a escola particularmente estejam aptos a compreender que a deficiência não é um obstáculo e que a interpretação social sobre ela não pode impedir que se possibilite acesso a interpretação da criança com deficiência como um ser completo. Afinal, segundo Vygotski (1997, p.252):

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores apenas é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural, e não importa que esse desenvolvimento tenha lugar pela linha do domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, a aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade etc.).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre, portanto, pelo meio do contato com o social e, nesse sentido, nesta dissertação compreendemos e pontuamos que a interpretação da deficiência está na condição social, pois a criança com ou sem deficiência é sempre uma criança completa, e mesmo com suas dificuldades e habilidades sempre tem a possibilidade de desenvolvimento. É por meio da relação estabelecida pela mediação entre o ser, a cultura e o social que se possibilita um desenvolvimento que supere o que está impedido ou limitado.

Nesse sentido, ao compreender o sujeito como um ser único e histórico, faz-se fundamental considerá-lo no interino de um contexto social, por meio do qual se apropria da cultura e simultaneamente a constrói, bem como, nesse contexto, identifica as potencialidades e fragilidades que estão paralelamente se constituindo por meio das relações sociais e do processo de mediação. Ou seja:

O funcionamento da pessoa deve ser compreendido dentro do contexto social em que ela convive, considerando todos os padrões culturais que permeiam o sujeito, tais como linguagem, comunicação, costumes e limitações físicas, o que rompe com a visão reducionista anterior e considera o sujeito possuidor de um funcionamento complexo no qual potencialidades também estão presentes. (SOUZA, 2009, p. 23)

Faz-se fundamental, portanto, abandonar a velha tradição de comparar alunos com deficiência e alunos sem essa condição, para compreender o desenvolvimento a partir das relações que se estabelecem no plano social e educacional e considerar o processo de cada um; inclusive, como destaca Oliveira (2021), no plano pedagógico e da aprendizagem, o qual deve considerar a tríade entre ensino-desenvolvimento-aprendizagem, com o uso de vários instrumentos auxiliares e de mediações semióticas que revelem como o processo educativo possibilitou a ampliação de suas funções psíquicas e, conseqüentemente, de suas possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, a pessoa com deficiência passa a ser compreendida na perspectiva histórica e a partir das mesmas leis do desenvolvimento de como qualquer outra pessoa. Afinal, a criança com deficiência não é mais e nem menos; ela é uma criança que também passa por um processo de metamorfose, com base em características únicas.

É importante destacar que diferentemente do significado comumente utilizado de metamorfose (mudança completa, transformação), o processo de metamorfose da criança com deficiência, segundo Barroco (2007), refere-se ao resultado da mediação estabelecida entre aluno e professor. Lembrando que, esse não é um processo uniforme para todas as crianças. Isto porque, será na compreensão do contexto social a qual a criança se encontra, que se estabelecerá quais caminhos ela deve percorrer para que possa se transformar durante seu processo de metamorfose. Nesse sentido, como afirma Vygotski (1997, p. 248), “a educação tem sempre de perceber uma barreira onde antes se via um caminho plano; ela tem de dar um salto onde antes, aparentemente, podia limitar-se a dar um passo”..

O professor não pode, portanto, ver a criança com deficiência como um ser estático, mas sim como alguém que possui um caminho com grandes possibilidades de desenvolvimento; onde um passo previamente estabelecido torna-se um pulo. A escola, nesse sentido, deve criar e buscar instrumentos e signos que estejam adequados para as particularidades da criança com deficiência. Ao falar sobre a pessoa com deficiência intelectual, Vygotski (1997, p. 50, grifo nosso), como pode se ver a seguir, deixa evidente a questão do desenvolvimento.

As variantes das deficiências intelectuais são tantas como o são os fatores existentes da percepção das relações. **A pessoa com deficiência intelectual nunca pode ser apresentada como uma pessoa com deficiência intelectual em geral.** Sempre é necessário perguntar em que consiste a deficiência do intelecto; por isso, existem as possibilidades da substituição, e é necessário fazê-las acessíveis para a pessoa com

deficiência intelectual. Já nesta formulação, está expressa, de um modo totalmente claro, a ideia de que, dentro dessa complexa formação, incluem-se fatores diferentes, de que, de acordo com a complexidade de sua estrutura, é possível *não um, mas muitos* tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual, e, por último, de que, devido à complexidade do intelecto, sua estrutura admite a ampla compensação de suas diferentes funções. (VYGOTSKI, 1997, p. 50, grifo nosso)

Ainda de acordo com o teórico, as linhas gerais do desenvolvimento das crianças com e sem deficiência são as mesmas, entretanto, suas formas de apropriação são específicas e, desse modo, é preciso reconhecê-las para que se tenha a possibilidade de estabelecer uma mediação adequada. Ao compreendermos o homem como síntese das relações sociais, pois o seu desenvolvimento é compreendido por meio da relação homem-natureza, o homem com deficiência intelectual não se iguala um ao outro, ainda que ambos tenham o mesmo diagnóstico e, nesse sentido, a cultura pela qual estão em contato e a relação entre natureza e homem influenciam diretamente a forma ao qual a mediação será estabelecida, impossibilitando assim sua comparação e estabelecimento de regras.

Para compreender o sujeito com deficiência intelectual é necessário, portanto, entender onde se encontram suas principais limitações. Para Souza (2009, p. 23), “o funcionamento intelectual diz respeito ao desenvolvimento e uso de capacidades que indiquem o pensamento abstrato, o raciocínio, o potencial criador, o planejamento e a resolução de situações-problemas”. A pessoa com deficiência intelectual, segundo o autor, pode apresentar limitações nessas funções psicológicas superiores, e ao identificar quais as limitações sociais que cada sujeito obteve em seu percurso de vida, há a possibilidade de proporcionar mediações com instrumentos, possibilitando a superação do impedimento.

Diante desse processo faz-se importante, também, observar, como afirma Vygotski (1931), os conceitos espontâneos que surgem e se formam no processo de experiência pessoal do sujeito e, posteriormente, como os conceitos científicos se formarão no processo de instrução. No caso da pessoa com deficiência, acredita-se que o caminho percorrido entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos não é diretamente a causa de seu impedimento, pelo contrário, o contexto social onde ela se encontra é que a coloca como impedimento. Ou, como descrito por Barroco e Leonardo (2020, p. 327):

[...] o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais de desenvolvimento daquelas sem deficiência, com a apropriação pela criança do já objetivado entre os homens e a ela disponibilizado, na direção de "fora para dentro", mas com o estabelecimento de uma relação dialética de apropriação e objetivação.

É, portanto, por meio dessa relação dialética de apropriação e objetivação que se compreenderá o processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual, assim como o processo de construção da consciência e a utilização da linguagem como vertente que possibilita o amadurecimento e os avanços significativos. Isto porque, a utilização do signo possibilita a formação de processos para que a comunicação social seja estabelecida, objetivando adquirir novos significados que serão usufruídos para novos caminhos que entrarão em processo de construção. Desse modo, ao observarmos a criança com deficiência intelectual é preciso que compreendamos a sua totalidade, é ir além de seus defeitos e carências, é percebê-la por completo. Assim o sujeito com deficiência intelectual ao ter priorizado suas habilidades, retoma seu lugar como um ser ativo nesse processo, saído do lugar que foi anteriormente colocado como incapaz, em especial, ao ser reconhecido como sujeito único e completo. A escola por meio da mediação possibilita que estes caminhos sejam desenvolvidos e/ou ampliados.

2.2 Desenvolvimento da linguagem e da atenção: algumas considerações

No processo da formação das funções psicológicas superiores o ser humano passa pelo processo de formação da linguagem, na teoria Vygotskiana este é um importante processo pois o seu desenvolvimento cognitivo e social enquanto homem perpassa entre dialético o caráter social e a linguagem à possibilidade de transmissão entre as gerações, a cultura e história construída.

A formação da linguagem, segundo Vygotski (2001b), passa por quatro etapas básicas e, assim como as outras funções psíquicas seu desenvolvimento ocorre por meio “do emprego dos signos, sejam memorização mnemotécnica, processos de mensuração ou qualquer outra operação intelectual que use signos” (VYGOTSKI, 2001b, p.137).

A primeira etapa denominada como “natural ou primitiva”, está diretamente interligada com a linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, que evoluem conforme o desenvolvimento da fase primitiva do comportamento, consideramos neste momento os gritos, balbucios, reclamações, entre outros.

A segunda etapa é denominada de psicologia ingênua que corresponde a experiência da criança com as propriedades físicas entre o seu corpo e os objetos, o uso inicial de instrumentos, “O primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança [e nesse período] assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento” (VYGOTSKI, 2001b, p.137, 138), ou seja a criança assimila primeiro a linguagem da qual está em contato e

depois assimila o pensamento da qual se expôs, desse modo a criança primeiro apresenta a fala para depois assimilar o pensamento, assim sua assimilação está intrinsecamente relacionada à estrutura externa do signo e faz da palavra parte do objeto, não relacionando o significado da palavra em outros contextos. “No campo do desenvolvimento da linguagem infantil, esse estágio é notório e se manifesta no fato de a criança assimilar as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas” (VYGOTSKI, 2001b, p.138).

A terceira etapa está caracterizada como signos exteriores, neste momento a criança utiliza de operações externas para auxiliar na solução de problemas internos, neste período a criança utiliza por exemplo os dedos para contar que auxiliam na memorização, na fala o estágio é chamado de linguagem egocêntrica⁶.

E o quarto e último estágio é denominado de crescimento para dentro onde as operações externas se interiorizam e se modificam, neste a criança passa a utilizar a memória lógica, ou seja, ela opera com signos interiores, sua linguagem encontra-se assim à linguagem interior ou silenciosa, há neste momento interação entre as operações internas e externas, onde uma se transforma em outra em um processo constante e sem esforço.

Martins demonstra que:

Outro aspecto destacado por Vygotsky em relação à linguagem interna diz respeito ao fato de que ela não é, simplesmente, o correlato sem som da linguagem externa, mas uma função verbal altamente especializada e distinta. Por isso, a linguagem externa e interna formam entre si uma unidade dinâmica de transições de uma a outra. O traço distintivo central entre elas reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna e, por detrás dessa redução, se estabelecem relações entre os aspectos semânticos e fonéticos diferentes das relações próprias à linguagem oral. (MARTINS, 2011, p.144)

Neste sentido a linguagem interna segundo Vygotski, 2001a, opera com a semântica e não com a fonética, esta independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro abre destaque à linguagem interna. Observando os quatro estágios básicos da criança podemos identificar as três etapas da linguagem pela qual a criança percorre, sendo linguagem exterior, linguagem egocêntrica e por fim, linguagem interior.

A diferença existente entre a linguagem interior e a exterior, possibilita e estabelece uma aproximação entre as linguagens interior e a escrita, pois na exterior, a ligação do pensamento

⁶ Para Vygotski o discurso egocêntrico da criança revela o egocentrismo do pensamento infantil, a impossibilidade da criança de se colocar no lugar do OUTRO, é uma forma de processar o discurso social, dessa forma trata-se então de um período de transição do discurso social (externo) para o discurso interior.

direto não está unificado com a palavra, já que esta precisa correlacionar-se com os sujeitos envolvidos, com os gestos e todo o entorno. Desse modo Martins, 2011, destaca que Vygotski (2001a, p. 327) postulou, então, que a linguagem escrita - na qualidade de objetivação da linguagem interior, representa “[...] a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática”.

O autor neste sentido estabelece que a escrita não é um hábito simples ou motor, mas assim que se trata de uma ação psicológica complexa, dominar esta linguagem representa um domínio complexo e dependente de um grau alto de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreendendo a linguagem como parte determinante para o desenvolvimento do ser é preciso estabelecer a relação da atenção neste processo, pois a atenção pode ser identificada desde o nascimento do bebê, inicialmente como função primária ou elementar, como “estratégias de adaptação do organismo ao meio” (MARTINS, 2011, p.112), contudo, como função elementar não possui os subsídios necessários para compreender a complexidade da vida em sociedade, portanto, o desenvolvimento da atenção deverá ocorrer para que se transforme os aspectos primários em função psicológica superior.

A atenção pode ser compreendida de diferentes modos, com seus muitos fatores, que corroboram diretamente para o desenvolvimento da criança, pois é um dos primeiros princípios observado nessas para compreender se ela está se desenvolvendo, como o bebê que em seus primeiros meses já acompanha com os olhos os movimentos da mãe, ou que focaliza suas energias para o momento em que irá mamar. A atenção pode ser observada desde como foi focalizada, em que foi focalizada e quanto tempo permaneceu em foco.

Compreende-se também que no processo de utilização da atenção podemos suspender a utilização de um ou outro órgão, para que possamos usar todo o nosso foco diretamente na utilização dos movimentos e reações necessárias, “cada pessoa sabe pela própria experiência o quanto o escuro contribui para uma audição atenta, o quanto o silêncio para uma observação atenta, [...] a inércia e o repouso dos órgãos desocupados contribuem para a concentração da atenção e para o trabalho do órgão principal” (VYGOTSKI, 2004, p.150). Esta ação pode ser compreendida também na pessoa com deficiência, que ao possuir a suspensão de uma ou outra função, devido a sua deficiência poderá aprender a utilização e focalização nas demais funções preservadas.

A atenção pelo olhar reatológico⁷, pode ser compreendida como um sistema de reações de atitudes, como preparação para a atividade que deve vir a ser desenvolvida, este processo pode ser reconhecido por meio de três momentos que surgem no decorrer de toda reação, o primeiro é “a existência do respectivo estímulo ou impulso. [...] Sem esse ponto de apoio não surge nunca nenhuma reação de atitude” (VYGOTSKI, 2004, p.151). O segundo momento é o da “elaboração central desse impulso”, que está intimamente relacionada ao sistema nervoso central, como encontra-se na função de diversidade e complexidade. O terceiro momento é o “efeito responsivo” que está ligada com a reação preparadora do nosso futuro comportamento, podendo chamá-la também de pré-reação.

O número de estímulos que são ofertados em concomitância é um dos processos que devem ser analisados neste processo de reação de atitude e focalização.

É preciso dizer que o volume da atitude não pertence ao número de grandezas biologicamente imutáveis e permanentes. Apresenta variações muito fortes em função do sexo, da idade, da individualidade e, principalmente, do exercício, das habilidades e experiência desse ou daquele indivíduo. (VYGOTSKI, 2004, p.152)

Deste modo compreendemos que não há um parâmetro de comparação, pois o indivíduo em seu processo de formação deve ser visto e reconhecido dentro de suas próprias particularidades e individualidades, temos também a durabilidade como característica da atitude, a atenção está intimamente relacionada com a durabilidade que se pode ser percebida em uma ação e outra, por vezes esse processo pode durar minutos ou até segundos, até que tenha seu foco distorcido ou que busque outro ponto onde colocar a sua atenção.

Temos assim a identificação da atenção interna e externa, ambas que são encontradas em todo o processo de desenvolvimento.

Os psicólogos denominavam atenção interior ou arbitrária aqueles casos em que a concentração não está voltada para fora mas para dentro do organismo e o objeto da atenção se torna a própria vivência, a atitude ou o pensamento do homem. Um exemplo de atenção arbitrária pode ser visto em qualquer concentração na própria ideia, quando procuramos lembrar ou compreender alguma coisa ou iniciamos algum trabalho (ler um livro, escrever uma carta) e fazemos de forma absolutamente consciente e arbitrária a preparação de todos os órgãos necessários a esse trabalho. (VYGOTSKI, 2004, p.154)

Contudo, quando relacionada a atitude externa está interligada diretamente com a atenção despertada por impressões que estão fora do organismo, de modo que estas ações levam

⁷ Olhar reatológico está ligado com a reatologia, ou seja, estudo dos esforços mentais, que refletem na atividade motora, nas reações humanas em seu ambiente biossocial.

à percepção para a consciência, embora ambos tenham princípios diferentes, eles podem se correlacionar, pois em certo momento o estímulo externo poderá levar à criação e elaboração de atitudes internas, o mesmo ocorre com estímulos que inicialmente são internos, mas que levam a ações externas.

No processo de formação da atenção chamamos também algumas ações de distração, na escola, essas distrações, podem ser reconhecidas como desinteresse ou desatenção.

Entretanto a distração, com a qual o pedagogo opera com mais frequência e se manifesta em cada passo da vida de um homem normal, é um elemento concomitante e útil da atenção. [...] O sentido da atitude consiste sempre em estreitar o fluxo das reações e à custa do seu volume ganhar em força, qualidade e nitidez. Isto naturalmente pressupõe limitar o nosso comportamento a tal ponto que toda uma série de estímulos dirigidos a nós se neutralizam e não desperta nenhuma reação da nossa parte. (VYGOTSKI, 2004, p.157)

Deste modo compreende-se que ao estar atento a um elemento o aluno está desatento com todos os demais, é preciso que reconheçamos que estar distraído é estar atento, podendo esta atenção estar ou não relacionada aos objetivos direcionados pelo professor, “quanto maior é a força da atenção maior é a força da distração [...] do ponto de vista científico será mais correto falar não da educação da atenção e da luta com a distração mas de uma educação correta e simultânea de ambas” (VYGOTSKI, 2004, p.158).

O desenvolvimento da atenção, como mencionado anteriormente, inicia-se ainda no bebê, pois:

Na fase inicial da vida, a atenção é de caráter quase exclusivamente instintivo-reflexivo, e só gradualmente, através de um treinamento longo e complexo, transforma-se em atitude arbitrária que é orientada pelas necessidades mais importantes do organismo e, por sua vez, orienta todo o desenrolar do comportamento” (VYGOTSKI, 2004, p.162)

Compreendendo todo este processo, é preciso que a escola e o professor busquem ir ao encontro dos interesses de seus alunos, pois a atenção somente poderá focalizar-se de modo adequado e por um tempo mais prolongado quando o aluno se interessa pela atividade proposta, e que as punições não sejam utilizadas como estímulos, pois assim o professor poderá agir ativamente no processo de desenvolvimento dos interesses dos alunos, de forma negativa, influenciando deste modo seus comportamentos. O professor deve assim seguir o seguinte princípio:

Antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar

a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VYGOTSKI, 2004, p.163)

A escola deste modo, precisa compreender a expectativa como fonte de auxílio a mudar e/ou transformar hábitos antes pré-estabelecidos de inferioridade, para que a busca por vias colaterais tornem-se possíveis e acessíveis, para que a criança com deficiência intelectual por intermédio da atenção e do afeto faça a construção destas vias de ação.

O professor deste modo “deve não só observar o aluno mas adivinhar sempre pela aparência o que nele se realiza de forma invisível” (VYGOTSKI, 2004, p.168), pois assim poderá garantir a aprendizagem, compreendendo não só as reações, mas também as atitudes que deve ter em sala de aula, o seu posicionamento frente ao aluno como seu mediador. O professor precisa compreender a atenção e a distração de seus alunos, dando a elas a mesma relação significativa, “engana-se profundamente o mestre que veja na distração o seu inimigo mais feroz e não entenda a verdade simples de que o mais atento em sua sala pode ser precisamente o mais distraído” (VYGOTSKI, 2004, p.169).

Ao compreender o aluno como um todo o professor possibilita que o aluno utilize suas experiências adquiridas dentro e fora da escola, VYGOTSKI (2004), diz que orientar a atenção toma as mãos chave para a constituição da formação e do caráter do indivíduo, tendo a escola nesta perspectiva a possibilidade desta utilização.

2.3 Interfuncionalidade

Segundo a teoria histórico-cultural o desenvolvimento psíquico em seu processo de desenvolvimento se dá por meio da interfuncionalidade de múltiplas funções, deste modo “o processo de avanço da condição elementar para o superior se dá pela interfuncionalidade, ou seja, a combinação entre ambas, que são distintas, porém congruentes, formando uma rede de movimentos psíquicos” (FONSECA, 2021, p.49), compreendendo a escola como promotora de desenvolvimento ela buscará por meio das funções psicológicas elementares alcançar e ampliar as funções psicológicas superiores.

A observação da criança normal demonstrou que o desenvolvimento das funções psicológicas realiza-se não apenas devido ao aumento e à variação da função, por exemplo, da memória, da atenção etc. Da mesma forma que as funções, por vezes, não atuam em separado, mas em combinação, o desenvolvimento psicológico, em uma idade maior, realiza-se devido à mudança das relações sistêmicas entre as funções, quer dizer, devido às denominadas relações interfuncionais. No que se costuma chamar memória lógica, trata-se da conhecida relação entre a memória e o

pensamento; na criança, durante o período precoce do desenvolvimento, essas relações funcionais são distintas das relações funcionais que têm lugar em um período mais tardio. (VYGOTSKI, 1997, p.193-194)

Deste modo, as relações estabelecidas no processo de desenvolvimento são caracterizadas por relações interfuncionais, pois são responsáveis por ligar mais de uma função, possibilitando o seu desenvolvimento completo. Com tudo Vygotski (1997) destaca que estas relações ocorrem de maneira diferente na criança com deficiência intelectual, pois:

A investigação da criança com atraso mental revelou que suas relações interfuncionais formam-se de uma maneira peculiar e diferente em comparação com as que se detectam no desenvolvimento das crianças normais. Essa esfera do desenvolvimento psicológico, **a variação dos vínculos e das relações interfuncionais e a variação da estrutura interna do sistema psicológico, é a esfera principal da aplicação dos processos superiores de compensação da personalidade em formação.** Os vínculos motores e as relações interfuncionais caracterizam não tanto as próprias funções, quanto a maneira como essas funções são postas em unidade. (VYGOTSKI, 1997, p.194, grifo nosso)

Compreendendo que a criança com deficiência intelectual percorre os caminhos diretos e indiretos para o seu desenvolvimento, observamos que também os vínculos criados no processo de formação de suas funções psíquicas que relacionam-se diretamente com a sua interfuncionalidade também será diferente, pois exigirá que o mesmo ocorra usufruindo dos caminhos antes elaborados, por meio da utilização das vias indiretas que irão elaborar novas vias, pois:

[...] As vias indiretas do desenvolvimento, ou seja, o ganho ou o surgimento de algum novo ponto do desenvolvimento de alguma nova formação na via indireta. Aqui, tem uma enorme influência o afeto, que incita a criança ao vencimento das dificuldades. Se essas dificuldades não desanimam a criança, não a obrigam a escapar delas, mas, ao contrário, ativam-na, elas a conduzem à via indireta do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997, p.194)

Neste sentido o afeto que a criança estabelece em seu desenvolvimento é primordial para que ocorra na criança a possibilidade desta formação, o professor na escola, deve então conhecer o seu aluno e estabelecer com ele uma relação de mediação que esteja vinculada ao afeto que levará a criança a buscar novos estímulos para o seu desenvolvimento.

É inegável a importância da mediação no ambiente escolar para o desenvolvimento das FPE e FPS, considerando a interfuncionalidade existente entre ambas. Nesse sentido, é necessário que os professores tenham conhecimentos sobre os aspectos do desenvolvimento humano, do estabelecimento das relações entre ensino e aprendizagem aproximando à condição de deficiência intelectual. (FONSECA, 2021, p. 51)

Pois ao término de cada ciclo escolar de desenvolvimento espera-se que a criança tenha alcançado os diferentes modos e possibilidades de aprendizagem, entre os conteúdos fornecidos na escola, inclusive, que a criança tenha estabelecido diferentes ligações em suas relações de afetos, com seus colegas e com a equipe educacional escolar.

[...] os processos afetivos e intelectuais representam uma unidade, mas não se trata de uma unidade imóvel e constante. Ela varia. E a variação das relações entre o afeto e o intelecto é precisamente o mais essencial para todo o desenvolvimento psicológico da criança. [...] nunca saberemos compreender o verdadeiro caráter do desenvolvimento do pensamento infantil e do afeto infantil se não prestarmos atenção à circunstância de que, no decorrer do desenvolvimento, as propriedades e a estrutura do intelecto e do afeto, bem como as relações entre eles, não variam muito. Além disso, as variações do afeto e do intelecto encontram-se em uma dependência direta da variação de seus vínculos e relações interfuncionais, do lugar que eles ocupam na consciência nos diferentes graus do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997, p.358)

Os vínculos de desenvolvimento que se inter-relacionam possibilitam ao aluno construir e se formar, pois exacerbando suas habilidades o aluno passa a ter a possibilidade de diminuir e até erradicar suas dificuldades, compreendendo que elas não serão agora mais o vínculo expressado como prioridade na escola.

3 CONCEITO DE COMPENSAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROCESSOS COMPENSATÓRIOS NA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com as pesquisas realizadas, observamos que tanto o termo quanto o conceito de compensação vêm sendo estudados com o objetivo de aprimorá-lo, ou mesmo, de deixá-lo mais claro para os estudiosos do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa com deficiência. Nesta dissertação, adotamos especificamente os estudos de Vygotski a respeito da teoria da compensação. Contudo, antes de adentrarmos ao conceito em si, resgataremos qual o significado da palavra compensação, encontrado nos dicionários, bem como a origem historicamente do conceito na Psicologia.

De acordo com o dicionário Aurélio, compensação significa a:

1. Ato ou efeito de compensar. 2. Econ. Acerto de contas caracterizado pelo cancelamento de débitos recíprocos, minimizando pagamentos em dinheiro: Os bancos fazem uma compensação diária de cheques. **3. Psican. Mecanismo de defesa que atua inconscientemente, e pelo qual o indivíduo tenta compensar deficiências reais ou imaginárias.** 4. Psic. Processo consciente em que o indivíduo se esforça para contrabalançar defeitos reais ou fantásticos no referente ao físico, ao desempenho, às habilidades ou aos atributos psicológicos. (AURÉLIO, 2009, p.508)

Diante do exposto, pode-se dizer que, a definição adotada pelo dicionário à palavra compensação, se aproxima da definição cunhada por Alfred Adler e apropriada por Vygotski, embora ela seja insuficiente para compreender a complexidade de tal processo.

Historicamente, a definição do conceito de compensação na Psicologia se deu na primeira década do século XX (1907), por meio dos estudos do médico e psicólogo austríaco Alfred Adler. Que definiu, inicialmente, a compensação como sendo o processo realizado pelo sistema nervoso central e pelo aparato psíquico para compensar a insuficiência morfológica ou funcional de um dos órgãos, criando-se, assim, sobre o órgão ou função defeituosa uma subestrutura psíquica que tem por objetivo reforçar o organismo fraco e ameaçado. Isso ocorre porque, em contato com o meio exterior, surge um conflito ocasionado pela falta de correspondência do órgão ou função deficiente, gerando o que Adler chama de sentimento de inferioridade, que servirá de força motriz para o desenvolvimento psíquico da personalidade. Ou seja, a inferioridade dos órgãos que afeta a vida psíquica diminuindo o indivíduo diante de si mesmo e aumentando seu sentimento de insegurança, dará origem à luta para afirmação de sua personalidade. Mostrando, assim, que o equilíbrio mediante a compensação é sempre assegurado, ou seja, o defeito, a inadaptação, a insuficiência, não são apenas um menos, uma

negativa, mas também um estímulo para a compensação ou para a supercompensação⁸ (LEAL, 2015). Tal definição foi, portanto, o ponto de partida para um novo conceito, pois, anterior a Adler, a deficiência era vista única e exclusivamente como um defeito; conseqüentemente, a pessoa com deficiência era vista sem possibilidades de se desenvolver tampouco de aprender.

Certamente, como se pode observar na definição anterior, Adler é referência no estudo da compensação. Contudo, a partir deste momento, nos ateremos à discussão apresentada por Vygotski e seus contemporâneos, cujas sustentações teóricas se iniciam com o estudo do conceito adleriano de compensação e se ampliam a condição da deficiência.⁹ Afinal, se “o conceito de compensação consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência se desenvolverem” (PLESTH, 2014, p.18), a compensação pode ser interpretada como:

Correção do defeito, normalização, reação do desenvolvimento, nivelção do desenvolvimento, ampliação das funções naturais pelos instrumentos culturais, caminho cognitivo alternativo, operação com signos, qualidade de instrução, preenchimento cultural, eliminação de obstáculos, criação social, assimilação social, mediação, educação, domínio das funções psicológicas superiores, substituição de funções, transformações de funções, plasticidade cerebral, reabilitação neuropsicológica. (DAINEZ, 2014, p. 22)

E:

No caso das pessoas com deficiência, [a compensação] não se caracterizaria como uma reorganização orgânica, mas da estrutura psíquica, da utilização das capacidades e funções que podem promover o seu desenvolvimento e recriar sua estrutura psicológica, por meio da plasticidade cerebral. Este é um mecanismo singular e ocorre na experiência da criança com deficiência, é para ela uma aprendizagem, ela aprende a compensar os limites impostos por sua condição orgânica por meio de instrumentos e símbolos sociais, historicamente construídos pela humanidade (OLIVEIRA, 2015, p. 30)

Demonstrando, assim, que esse não é um processo espontâneo, mas que, segundo a perspectiva Vygotskiana, se dá pela interação entre as pessoas e o meio, por um processo de mediação semiótica (VYGOTSKI, 1997; BARROCO, 2012; DAINÊZ, 2017; OLIVEIRA,

⁸ Para Adler (1927/1967 apud LEAL, 2015), a supercompensação ocorre quando o sentimento de inferioridade se avoluma a ponto de o indivíduo rejeitar jamais ser capaz de compensar sua fraqueza. Diante disso, ele sente que a luta pela compensação não é satisfeita com uma simples realização do equilíbrio; é necessário mais. Conseqüentemente, há um agravamento dos sentimentos de insegurança, e o indivíduo tentará superar esse estado quer por meios normais, quer por meios excessivos; criando, muitas vezes, um plano falso de vida, no afã de conseguir uma situação em que triunfe de sua debilidade, o que o levará, portanto, a perda da visão objetiva da realidade exterior e de sua própria realidade.

⁹ É importante destacar que, no Apêndice I desta dissertação, há um quadro com todos os estudos a respeito do conceito de compensação, pautado em Adler, Vygotski e demais estudiosos que, de certa forma, por influência do pensamento Vygotskiano, se aproximaram da discussão do conceito de compensação.

2018) . Nesse sentido, compreendemos a compensação como o processo pelo qual a criança com deficiência percorre, no intuito de se desenvolver. É por meio deste que se estruturadas, desenvolvidas as funções psicológicas superiores, por meio da mediação, que pode ocorrer em espaço escolar ou não escolar.

Segundo Dainez (2014, p. 28), a compensação, portanto, “está relacionada à qualidade das mediações sociais, criadas na relação da criança com o mundo, que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aquisição de formas de comportamento cultural desejáveis”.

Concordamos com a autora Dainez, 2014, no sentido da qualidade das mediações, pois estas são essenciais para o desenvolvimento da criança com deficiência. Esta criança ao deparar-se com seus obstáculos precisa de relações mediadoras que a ajude a compreender e buscar outras vias, pois, é por meio da mediação que este processo se torna possível. As funções psicológicas do ser humano encontram-se em constante processo de formação e construção, neste sentido, uma boa relação e estabelecimento de mediação possibilita que novas vias sejam construídas e que estas tornam-se caminhos reais e acessíveis.

É necessário compreender que o ser humano está em constante desenvolvimento, do nascer ao morrer, assim tais processos podem acontecer independentemente da idade ou da fase de vida que o indivíduo está, o processo de compensação neste percurso deve ocorrer além do biológico, é preciso que aconteça a compensação social do defeito.

As dificuldades objetivas com as quais a criança se depara, no processo de desenvolvimento, são a fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos de compensação. Essas dificuldades, ela trata de descartá-las ou vencê-las com a ajuda de uma série íntegra de formações que não estão dadas inicialmente em seu desenvolvimento. Observamos o fato de que a criança, ao deparar-se com dificuldades, vê-se forçada a avançar por uma via indireta para vencê-las. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que empurra a criança em direção à compensação. (VYGOTSKI, 1997, p.186)

A criança quando se depara com o aparato biológico com impedimentos procura meios compensatórios para superá-los. Neste sentido as mediações proporcionam as vias compensatórias, pois exigem que a psique busque meios de superar o impedimento que ali está, deste modo a psique busca adaptar-se para criar estímulos que respondam às informações geradas pela mediação formando os processos compensatórios. Assim, pelas relações sociais é possível o desenvolvimento de possibilidades sociais compensatórias, das quais não é a criança que cria e/ou escolhe, mas a comunidade da qual esta é que reorganiza o seu funcionamento para reequipar seus processos mentais. A criança inserida, deste modo, em suas comunidades,

faz com que estas busquem estes meios de mediação e estímulo, de modo que busca junto à criança meios de formação dos processos compensatórios.

A principal prova real disso é a seguinte: o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, **depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito**, ou seja, das dificuldades às quais o defeito conduz do ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com defeitos, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, dependendo de qual seja a situação que se tenha criado, em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a essa deficiência. (VYGOTSKI, 1997, p.186-187)

Assim, o desenvolvimento dos processos compensatórios não depende apenas da deficiência que a criança possui, mas da realidade social ao qual a criança está inserida. A garantia do processo de mediação possibilita o desenvolvimento da criança com deficiência na busca do desenvolvimento dos processos compensatórios, como a utilização do Braille para a pessoa com baixa visão e/ou cegueira, que utilizam deste instrumento para que seja possível o registro e a ampliação de sua comunicação. Entende-se, portanto, que a compensação ocorre na pessoa com deficiência na relação entre o impedimento e o estímulo para sua superação, por isso a importância da mediação para desafiar o organismo a elaborar diferentes formas para lidar com situações adversas.

Os processos compensatórios ocorrem pela superação do obstáculo social surgido pela condição de deficiência, a qual desafia a produção, pelo gênero humano, de outros instrumentos, ferramentas ou formas de relacionamento social para que os caminhos do desenvolvimento não sejam impedidos pelas condições primárias ou biológicas da constituição humana, por isso faz-se necessário analisar quais processos estão se caracterizando como impedimentos para o desenvolvimento, como se organizam as relações sociais e a qualidade destas relações.

Deste modo, a condição é primária, mas o impedimento é social, assim:

No processo do desenvolvimento cultural, a criança assimila não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os procedimentos da conduta cultural e do pensamento; domina os meios culturais particulares criados pela humanidade no processo do desenvolvimento histórico, como, por exemplo, o idioma, os símbolos aritméticos etc. (VYGOTSKI, 1997, p.448)

O processo de domínio dos meios culturais nas crianças com deficiência ocorre por meio da mediação estabelecida por pessoas mais experientes, pelas relações sociais, pelos processos de mediação instrumental e simbólica e, a partir desses aspectos, a produção e criação social

dos processos compensatórios, sendo a escola um importante equipamento social capaz de conhecer as necessidades da criança, a forma como lida com sua condição e, portanto, atuar na busca de caminhos alternativos para que acesse o conhecimento, aprenda e se desenvolva, tal qual qualquer outra criança.

Da mesma maneira ocorre na esfera do estudo da criança que se desenvolve normalmente: enquanto não se abordar seu estudo do ponto de vista dos transtornos em seu desenvolvimento, do ponto de vista da influência compensadora dos processos de desenvolvimento, não se chegará a ter uma ideia completa, correta e adequada sobre essa criança. (VYGOTSKI, 1997, p.184)

Isto possibilita levar a criança a conhecer seus impedimentos a partir das interpretações sociais de sua condição, e das dificuldades impostas socialmente devido à sua condição orgânica, assim por meio das relações sociais, no percurso do seu desenvolvimento e sua inserção na cultura, constituir processos compensatórios, vias alternativas.

A compensação pode ocorrer de modo real ou fictício, e só será possível observar o desenvolvimento da criança com deficiência se ela mesma puder refazer os caminhos alternativos estabelecidos socialmente, aprendidos e apropriados por ela, quantas vezes forem necessários para chegar onde deseja, de forma autônoma e com a tomada de consciência de sua possibilidade de superação de suas dificuldades e, aí sim, observa-se uma compensação real. Assim:

Na realidade, a compensação pode conduzir a criança pela via do equilíbrio real ou fictício, falso pela via da falsa nivelção dos defeitos; o momento central que interessa aos pesquisadores no enfoque da compensação é a diferenciação dessas duas linhas da compensação do desenvolvimento: a real e a fictícia. Não se questiona a compensação como fonte de aparição dos momentos úteis complementares; porém, o momento de compensação pode ter também um caráter patogênico (VYGOTSKI, 1997, p.188)

A compensação ocorre, portanto, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que estão sempre em processo de elaboração, deste modo ao utilizar caminhos compensatórios a criança já poderá superá-lo em seu desenvolvimento seguinte e aos poucos ir atribuindo significados aos seus signos, depois de percorridos esses caminhos não podem regredir em seu desenvolvimento, assim se ao observar que a criança está regredindo no seu desenvolvimento compreende-se como uma falsa compensação, que momentaneamente ela utilizou caminhos mas esses não se mantiveram em seu sistema nervoso central.

Existe também a possibilidade de bloqueios dos processos superiores, onde a criança depois de consolidá-lo bloqueia-os impedindo seu acesso, estes bloqueios podem ocorrer por

diversos motivos, como a utilização de instrumentos que foram inadequados para o momento ou por sua relação de afeto com outras pessoas. Mas estes bloqueios não são regras, são possibilidades, e podem ocorrer variando conforme as relações existentes em todo o seu processo de desenvolvimento, é possível exemplificar tais bloqueios como quando uma criança que já conhecia os números após um trauma escolar, como a troca de professores de modo inesperado, por exemplo, e a insegurança no processo de estabelecimento de uma nova relação de afeto e confiança, pode impedir que a criança acesse os números e os reproduza como quando fazia antes, como se fosse um bloqueio psíquico, e, portanto, se faz necessário uma reelaboração e reorganização nos processos de mediação pedagógica, considerando-se, obviamente e inclusive, os aspectos afetivos, para que possa restabelecer os caminhos anteriormente aprendidos e, dessa forma, acessar o conhecimento sobre números.

Durante a construção desses processos compensatórios é necessário que a criança reconheça as possibilidades ao seu redor, tome consciência de suas dificuldades e formas de superação, pois assim ela será capaz de identificar seus pontos de fragilidade, os recursos disponíveis e, portanto, não produzirá mais impedimentos, além dos que se colocam pela sua condição primária, na relação com o desenvolvimento cultural em que está inserida.

Esses aspectos teóricos nos permitem compreender, da mesma forma, os processos compensatórios da criança com deficiência intelectual, uma vez que “o postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação” (VYGOTSKI, 1997, p.34). Consideramos que não é o defeito por si só, mas seus efeitos e significados sociais que afetam o modo como o entorno social se organiza e se estrutura, pois o gênero humano é produto e produtor de sua própria condição de existência, que se constituem num processo dialético entre desenvolvimento cultural e individual.

Desse modo, a condição de deficiência poderá criar estímulos para a compensação, o mesmo ocorre com a criança com deficiência intelectual que, nas relações sociais e na sua inserção na cultura, poderá, por meio das mediações e de pessoas mais experientes, compreender os impedimentos sociais e superá-los e assim a partir de suas interações e por meio da criação de caminhos indiretos ter garantida a sua aprendizagem e, como consequência, o seu desenvolvimento. Contudo, esse é um processo dialético na relação entre o biológico e cultural, a interpretação social e a produção de caminhos alternativos que poderão ou não serem constituídos, porque dependem, também, da mediação instrumental e simbólica na qual a criança está submetida e que possibilitará quais processos compensatórios poderão ser produzidos, aprendidos e utilizados pela criança.

A criança com deficiência intelectual, em alguns casos, diferentemente das demais deficiências, pode não ter consciência de sua condição de deficiência, assim o decurso de criação dos processos compensatórios poderá encontrar dificuldades, pois ela não partirá do processo de inferioridade, de reconhecimento de seus próprios obstáculos.

Ela não reconhecerá seu atraso. Devido à autoestima elevada, o desenvolvimento dos processos compensatórios é dificultado, ou reduz-se a zero, porque a criança com atraso mental está satisfeita consigo mesma, não percebe sua deficiência e, portanto, não experimenta a vivência penosa do sentimento de inferioridade, o qual, em outras crianças, constitui a base da formação de seus processos compensatórios. (VYGOTSKI, 1997, p.185)

O papel da escola e da comunidade escolar é agir ativamente na mediação para que a criança possa compreender esses processos e possa desenvolver tais caminhos para que tenha a possibilidade de se ver, se reconhecer e de encontrar estratégias diferenciadas podendo então aprender e se desenvolver, utilizando instrumentos que ela própria reconhece que são importantes nesse percurso. “ A investigação da criança com atraso mental deve fundamentar-se principalmente no teste qualitativo, e não na determinação quantitativa da deficiência ” (VYGOTSKI, 1997, p.257) é preciso olhar com qualidade aos processos que a criança já possui para dirigir melhor o seu caminho, pois “é impossível que, no caso do atraso mental, todas as funções do intelecto encontram-se afetadas por igual, já que no intelecto, ao constituir uma peculiaridade qualitativa, cada uma das funções influi, portanto, de um modo qualitativamente peculiar nesse processo que constitui a base do atraso mental.” (VYGOTSKI, 1997, p.193), portanto, ter uma deficiência intelectual não significa ter um impedimento de desenvolvimento.

Para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. A personalidade como um todo equilibra-se, compensa-se com os processos de seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997, p.183-184)

Caberá a escola intervir proporcionando novos caminhos por meio da mediação pedagógica, o que exigirá “observação prolongada durante o processo de educação, no experimento pedagógico, no estudo dos resultados da criação, do jogo e de todos os aspectos da conduta infantil” (VYGOTSKI, 1997, p.260).

O percurso pedagógico deve, então, ser ativo no processo de mediação e elaboração do pensamento abstrato, compreendendo que este desenvolvimento não é formado de imediato, desenvolvendo deste modo as funções psicológicas superiores.

Precisamente porque a criança com atraso mental chega com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola, em resumo, consiste não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. A criança com atraso mental necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os germens do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los. (VYGOTSKI, 1997, p.206)

Conclui-se, assim, que a escola precisa garantir a concretização de seu objetivo primeiro, por meio do ensino dos conteúdos historicamente desenvolvidos e sistematizados, possibilitar à criança formar uma visão de mundo científica, por meio de momentos de vivências que mostrem a relação existente entre o cultural e o científico.

3.1 O papel da escola na constituição humana: especificidades na área da deficiência intelectual

O ser humano encontra-se em constante desenvolvimento no decorrer de toda sua vida, e, nesse processo experiência e recebe a influência da escola, que precisa agir de modo a mediar o processo de aprendizagem, que o leva ao desenvolvimento, para que o acesso e a apropriação do conhecimento científico sejam assegurados a toda e qualquer criança.

Neste sentido, a escola como espaço promotor de desenvolvimento, traz à educação uma nova responsabilidade, a de promover a humanização dos estudantes, com o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, valendo-se dos conteúdos preconizados no currículo com o intuito de transformação dos conteúdos em conhecimentos para transformação da realidade (FONSECA, 2021, p.15).

No processo de apropriação do gênero humano encontramos o processo de escolarização, que é responsável por parte da formação das características históricas das quais o aluno virá a se apropriar para que adiante faça parte desta constituição, ninguém se constrói sozinho, as funções psicológicas superiores serão construídas/ formadas a partir desta relação.

A historicidade recuperada também permite que se reconheça que a posição que cada indivíduo particular ocupa em um espaço social não foi estabelecida ao acaso. Ou seja, **ninguém se faz sozinho e nem tem a sua participação e importância por si mesmo.** Antes, a prática social o posiciona para um dado espaço e papel sociais. (BARROCO, 2012, p.62)

Deste modo, a escola exerce um papel preponderante na formação humana, precisa reconhecer o aluno, vê-lo como único, acolhendo-o e compreendendo que sua formação como gênero humano se iniciou desde o seu nascimento e o estabelecimento de suas relações sociais.

O educador agora começa a entender que, assim que a criança entra na cultura, não só tira algo dela, não só a assimila e se enriquece com o que está fora dela, **mas a própria cultura reelabora profundamente a composição natural de seu comportamento e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.** (VYGOTSKI, 1931, tradução nossa)¹⁰

A experiência cultural na qual o aluno inicia o contato na escola é diferente com o que ele viveu anteriormente, pois com essa experiência também há a necessidade de interação para encontrar os seus pares, bem como também precisa levá-los ao que já possui, ou seja, estabelecer a interação, onde exista a partilha, entre os pares, sejam eles da mesma idade ou com parceiros mais experientes. A criança quando alcança a idade escolar se esbarra com uma nova concepção, com novos desafios, “quando a criança chega à idade escolar, há um ponto de viragem, a passagem da aritmética primitiva para a aritmética cultural.” (VYGOTSKI, 1931, tradução nossa). Deste modo, observamos que “aqui não há uma linha reta no desenvolvimento da criança, há uma ruptura, uma mudança de funções, um deslocamento e uma luta entre dois sistemas”¹¹(VYGOTSKI, 1931, tradução nossa) assim a escola precisa compreender esse processo tendo discernimento para conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento humano desses alunos.

Sendo assim, haverá o direcionamento a novos caminhos, os professores como organizadores dos processos de mediação são responsáveis, junto aos seus alunos, por possibilitar, por meio das estratégias pedagógicas, a constituição dos conceitos científicos.

Nas ferramentas criadas pelo homem ficam embutidos tanto os processos para seu emprego específico com um dado fim quanto a própria potencialidade do processo criativo. Saber criá-las e/ou empregá-las implica na apropriação de conhecimentos já elaborados. Essa apropriação permite a cada um que com elas entrar em contato alcançar um dado nível de desenvolvimento já existente, levando-o a tornar-se semelhante aos seus pares. (BARROCO, 2012, p.49)

¹⁰ El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. (VYGOTSKI, 1931, p.214)

¹¹ El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. (VYGOTSKI, 1931, p.214)

Deste modo os educadores ao “compreenderem que a educação deve contemplar o ensino, mas não basta-se por ele, procuraram favorecer aos alunos as condições de se tornarem homens criativos, capazes de superar as diversas situações da vida” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 160) e tendo a possibilidade de agir “transformando em seu favor as condições impostas pela natureza”. (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 160). Estes conceitos podem então, ser compreendidos por dois grupos, como conceitos cotidianos e conceitos científicos, como explicitado por Coelho e Pisoni:

Assim se divide o conhecimento em dois grupos: aqueles adquiridos da experiência pessoal, concreta e cotidiana em que são chamados de ‘conceitos cotidianos ou espontâneos’ em que são caracterizados por observações, manipulações e vivências diretas da criança já os ‘conceitos científicos’ adquiridos em sala de aula se relacionam àqueles não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança. **A escola tem papel fundamental na formação dos conceitos científicos**, proporcionando à criança um conhecimento sistemático de algo que não está associado a sua vivência direta principalmente na fase de amadurecimento. (COELHO E PISONI, 2012, p.149)

Compreendendo que o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, ou seja, a partir das relações sociais, no processo de mediação e de formação de conceitos, a escola precisa considerar que a criança percorre este caminho na elaboração dos conceitos científicos e na apropriação do conhecimento socialmente disponibilizado, portanto, para que ocorra o processo de internalização dos conceitos e saberes, ela precisará encontrar seus sentidos a partir do contexto social, no caso da escola, para que ao compreender, se aproprie do conhecimento, tornando-o seu, ou seja, internalizando na esfera psíquica individual, pois a “criança passa do geral para o particular, distinguindo pouco a pouco grupos mais e mais específicos, e mais tarde vem para diferenciar o objeto separado. ” (VYGOTSKI, 1931, tradução nossa)¹². Assim, desconsiderar ou anular os conhecimentos dos quais as crianças adquirem fora da escola é o mesmo que não compreender seu processo de desenvolvimento, contudo, ao mesmo tempo, a escola não pode se ausentar para impulsionar novos conhecimentos e transformar conceitos cotidianos em saberes científicos.

Neste processo de mediação, entre o aluno e professor, deve se estabelecer uma relação de horizontalidade interacional para a apropriação do conhecimento, pois “o centro não é o estudante (pedagogia nova), nem o professor (pedagogia tradicional), o centro é o conhecimento que, para ser construído, precisa da mediação entre educador e educando no terreno da realidade

¹² El niño pasa de lo general a lo particular, va distinguiendo poco a poco grupos cada vez más específicos y llega más tarde a diferenciar el objeto separado. (VYGOTSKI, 1931, p.234)

concreta e não apenas da realidade empírica” (FELIX et. al, 2007, p. 217, grifo nosso), sendo esta relação da produção do conhecimento.

Originando-se do princípio, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, art. 53, inciso I, a criança tem direito de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, não com o intuito de discussão sobre como isto está ocorrendo nas escolas, mas objetivando observar que ao adentrar à escola toda criança tem o mesmo direito de permanecer e ela não pode ser.

Deixada para si mesma e para seu desenvolvimento natural, a criança surda e muda nunca aprenderia a língua, nem a criança cega dominaria a escrita [...]. A educação vem em seu auxílio e cria uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de sinais ou símbolos culturais, adotados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança deficiente. (VYGOTSKI, 1931, p.218, tradução nossa)¹³

A criança com deficiência tem a possibilidade, por meio da escola, de se desenvolver. Ela não está neste espaço com fim único de convivência, mas com o objetivo de desenvolvimento integral para que possa ser um agente ativo de transformação social.

Indiscutivelmente à escola é atribuído um papel definitivo na garantia do desenvolvimento da criança, [...] uma vez que as funções psicológicas superiores não são inatas ou naturais, mas constituídas por meio das mediações com o outro e com os elementos da cultura. Vygotsky, sem negar a especificidade das deficiências, afirma que a aprendizagem deveria ocorrer nas escolas comuns, apresentando um pensamento e posicionamento bastante ousado para sua época. (OLIVEIRA, 2018, p.44)

Para compreender o desenvolvimento do aluno respeitando o processo de desenvolvimento é preciso reconhecer dois níveis, sendo que “o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKI, 1991, p.72). Neste nível estão todos os desenvolvimentos que o aluno já foi capaz de consolidar, e os processos pelos quais ele pode acessar sempre que precisar e que não requer mais nenhuma mediação. “Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela ” (VYGOTSKI, 1991, p.73-74).

¹³ Dejado a sí mismo y a su desarrollo natural, el niño sordomudo jamás aprendería el lenguaje ni el ciego tampoco dominaría la escritura. Acude en su ayuda la educación y crea una técnica cultural, artificial, un sistema especial de signos o símbolos culturales, adoptados a las peculiaridades de la organización psicofisiológica del niño deficiente. (VYGOTSKI, 1931, p.218)

O segundo nível é a zona de desenvolvimento em iminência, nesta encontramos o que está em iminência no aluno, o que pode ser desenvolvido, mas que, ainda, precisará do auxílio de instrumentos e signos para gerar significados, “ações que a criança realiza com ajuda, correspondente a zona de desenvolvimento iminente [...] e deverá receber especial atenção do professor em suas proposições pedagógicas cotidianas para que, aquilo que se resolve com ajuda hoje, possa ser realizado com independência amanhã, instalando-se em sua zona de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 2015, p.174).

Com o propósito de que o aluno tenha a possibilidade de se desenvolver e avançar da zona de desenvolvimento em iminência para a zona de desenvolvimento real, é preciso que os professores compreendam este caminho, para que possam atuar por meio da mediação nos espaços de desenvolvimento e fornecer os instrumentos dos quais eles necessitam. Sem anularmos o desenvolvimento que pode ser estabelecido entre os pares.

A partir do apresentado anteriormente sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, a criança com deficiência intelectual neste processo também precisa ser considerada e compreendida como um ser completo e em desenvolvimento, assim, “o anseio e necessidade de aquisição de conhecimentos sobre o assunto devem estar presentes no dia-a-dia do profissional, uma vez que, o diagnóstico da DI não define a sua condição de aprendizagem ou o modo de atuação do professor na sala de aula”. (FONSECA, 2021, p.31). A escola deve buscar dar ênfase ao ato educativo, mediação e ensino que usufrui com seus alunos, buscando deste modo sempre o conhecimento e a aprendizagem.

Cabe ao professor, criar situações de trocas interativas entre seus estudantes e ele, que possibilitará a eles apropriarem-se de significados encontrados no seu contexto sociocultural, contribuindo, dessa forma, para novas aquisições de conhecimentos, o que favorece a aprendizagem. Entretanto, para que de fato isto aconteça, é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre o assunto, conhecimentos estes que são adquiridos por meio de sua formação inicial ou em serviço. (FONSECA, 2021, p.51)

Portanto, o professor precisa estar preparado ao adentrar a sala de aula para que tenha a possibilidade, por meio de uma relação dialética com o aluno, para proporcionar o desenvolvimento, trazendo para a sala de aula a cultura adquirida fora da escola e posteriormente invertendo este percurso.

[...]se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos na sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VYGOTSKI, 2003, p. 300).

Compreendendo que no percurso o professor precisará avaliar as condições do aluno cabe ressaltar que “avaliar é identificar as necessidades do estudante com DI, suas dificuldades, facilidades, potencialidades e, assim, o professor precisa de forma consciente e intencional” (FONSECA, 2021, p.45) não desestimulando ou comparando o estudante, neste sentido a autora completa dizendo que é preciso que tenhamos atenção as características individuais de cada estudante, não considerando rótulos mas sempre vendo o aluno como sujeito de seu próprio desenvolvimento pois as influências estabelecidas na escola, durante a idade escolar serão refletidas no futuro, e o aluno agindo ativamente no processo o proporciona possibilidades antes não acessadas.

Neste contexto, compreendemos que a educação faz parte do processo de formação humana do aluno, deste modo, o aluno percorrerá por diversas funções de desenvolvimento em seu processo de formação, suas características, dificuldades, e habilidades são partes essenciais para que tenha um desenvolvimento completo e que ocorra de modo a não compará-lo ou que permaneça estagnado.

3.2 A mediação pedagógica para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual

O gênero humano produz, cria, e recria o ambiente cultural onde vive, e seu contato neste processo é mediado por signos e instrumentos. Segundo alguns autores da teoria histórico-cultural, a mediação é então reconhecida como conceito central da teoria vygotskiana (SIRGADO, 1991; SMOLKA E NOGUEIRA, 2002; SFORNI, 2008; FRIEDRICH, 2012; NASCIMENTO, 2014).

A mediação, então, pode ser entendida como o acesso da criança aos múltiplos significados produzidos e impregnados na cultura, aos sistemas criados ao longo da historicidade humana, os quais a criança precisa aprender e se apropriar, uma vez que os homens “[...] criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. A mediação dos sistemas de signos constitui o que denominamos “mediação semiótica” (SIRGADO, 1991, p. 33, destaques do autor) e, para ter acesso a todo esse universo de conhecimento, a criança “passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro” (PINO, 2000, p.59).

As funções psicológicas superiores, tratadas anteriormente, são então, constituídas pela relação existente na mediação, neste sentido são funções psicológicas que para existirem

precisam ser mediatizadas. “O psiquismo humano, portanto, é permanentemente produzido, envolvendo o sujeito, a cultura e seu meio social, numa interação constante” (PAIXÃO, 2018, p.29). Deste modo, o gênero humano se constitui por meio da mediação, e a cultura se desenvolve e é apropriada neste contexto. “No processo de aquisição da cultura e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental a ação de outras pessoas, atuando como mediadoras entre os objetos culturais e o sujeito em processo de aprendizagem” (PAIXÃO, 2018, p.31).

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola [...] (MELLO E FARIAS, 2010, p. 65).

Assim sendo, o professor é um agente importante de mediação, mas não de forma isolada, pois se utiliza de instrumentos e signos para tornar possível este processo, dessa forma sua atuação não somente como o outro mais experiente, mas também como portador da cultura e que, por meio dos procedimentos pedagógicos, possibilita ao aluno a inserção, significação e apropriação do patrimônio humano, material e imaterial e essa interpretação postula um conceito de mediação pedagógica, que se:

Entendida apenas como uma relação entre professor e estudante, a partir de ferramentas de aprendizagem adquire um caráter estritamente instrumental. Defendemos, ao contrário de que somente por relações estabelecidas baseadas nos signos é que se cria as condições didáticas e pedagógicas favoráveis ao processo de aprendizagem. (PAIXÃO, 2018, p.31)

Neste sentido o professor agirá como fonte de transmissão dos conhecimentos culturais formados historicamente, por meio da linguagem, considerada uma das funções mais importantes no desenvolvimento da humanidade e de uma psicologia superior e como o principal recurso de comunicação, num primeiro momento, e, posteriormente, porta de entrada para o pensamento, portanto:

[...] será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas (LIBÂNEO, 2004, p.6)

Desse modo, a mediação pedagógica torna-se uma estratégia, no campo educacional, para que a criança possa apropriar-se do conhecimento por meio de métodos, recursos e procedimentos específicos, a fim de possibilitar a aprendizagem e, como decorrência, o seu desenvolvimento.

Analisando o desenvolvimento do aluno, compreendemos que ele se encontra em constante contato com a cultura, neste sentido, a criança ao aproximar-se mais nessa relação apropria-se dessa cultura, e por este motivo a escola deve buscar que essa relação esteja em constante processo de formação e mudança, na escola o aluno depara-se com o conhecimento científico, pelo qual em sua maioria se encontrará apenas neste ambiente.

O desenvolvimento dos estudantes decorre, portanto, de um processo de ensino e aprendizagem no qual a mediação é elemento constituinte, sendo esta, por excelência, prerrogativa do professor. A criança não precisa aprender o que já faz sozinha, o que já conhece, mas o que não conhece e, para isso, precisa do outro mais experiente, do mais capacitado, daquele que tenha domínio dos conceitos e compreenda o pensamento teórico que os originou. E essa figura, sem dúvida, é o professor. A partir do momento que a criança apreende um conceito, criam-se as bases para que ela interprete a realidade, mas esse processo não se dá de forma direta, porque é preciso a mediação do professor (PAIXÃO, 2018, p.35).

O pensamento de Paixão ilustra de forma bastante elucidativa o sentido e a importância da mediação pedagógica e do papel do professor como alguém capaz de organizar o conhecimento, as práticas e a intencionalidade educativa para que os conteúdos sejam objetivados e apropriados pela criança e, assim, a partir dos universos de significação, permite-lhe atuar em níveis mais elevados da psique humana.

4 MÉTODO

Em nosso estudo iremos utilizar alguns dados provenientes de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), denominada Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual (PADI). A pesquisa relacionada ao PADI cujos dados iremos tratar nesta pesquisa foi realizada com os alunos da rede pública de educação da cidade de Marília

Conforme Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS), n.196 de 10 de outubro de 1996, para a execução do PADI, foram realizados todos os procedimentos éticos relacionados a pesquisa com seres humanos, recebendo parecer favorável do Comitê de Ética no dia, dia 22/01/2014 sob. o n. 0908/2014 (Anexo I) e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os responsáveis (Anexo II).

Em nosso estudo utilizamos o banco de dados do PADI, com focos nos seguintes documentos: 1. Prontuário de um participante; 2. Vídeos das intervenções pedagógicas; 3. Planos de intervenção Semanal – PIS; 4. Registros da avaliação pedagógica inicial e final do participante da pesquisa.

Entre os participantes do PADI foi selecionado um menino - Mateus¹⁴, com 10 anos, matriculado e frequente, na época da coleta de dados, do 4º ano, com diagnóstico de deficiência intelectual, conforme laudo médico constante de seu prontuário.

O critério para a seleção de Mateus foram os seguintes: participação no grupo de intervenção, gravações integrais preservadas no banco de dados, com participação de, ao menos, 50% de presença no conjunto dos encontros realizados e acesso ao conjunto dos registros de seu desempenho e documentos complementares, como laudo médico, prontuário, dados escolares etc. Convém destacar que Mateus participou de 72% dos encontros, o que corresponde a 18 intervenções.

As intervenções foram realizadas baseadas em um Plano de Intervenção Semanal (PIS) (ANEXO III), o qual foi constituído por uma rotina, com conteúdo, objetivos e procedimentos. As atividades foram organizadas de acordo com os objetivos relativos a cada dia.

Todos os dias os alunos, junto com os professores, organizavam a rotina do dia exposta em um painel, posteriormente utilizavam da música “meu amigo” para fazer o acolhimento e logo em seguida eram retomadas as atividades da semana anterior.

¹⁴ Objetivando preservar a integridade dos participantes desta pesquisa todos os nomes utilizados são fictícios.

Com o apoio de outro painel, fixado na parede da sala, era realizada a lista de chamada de professores e alunos que era preenchida conforme os presentes no dia.

A utilização de músicas para auxiliar no ensino era feita rotineiramente, deste modo, os alunos entravam em contato com as músicas selecionadas, que poderiam ser acompanhadas por vídeos de animação. Posterior a este momento eram realizadas as atividades relacionadas à leitura e escrita, em sua maioria, as atividades eram realizadas de modo individual em folhas A4, este momento era composto com atividades que variavam entre 2 a 3 por dia, contudo as orientações e as relações para realização das atividades eram sempre coletivas.

Com o término das atividades e variando conforme o decorrer do dia, os alunos faziam atividades de jogos, que poderiam ser escolhidos por eles ou indicados pelos professores. Após a finalização de todas as atividades do dia, os alunos eram convidados a relembrar a rotina que percorreram e recebiam as atividades que deveriam ser realizadas em casa com suas famílias e entregues na semana seguinte.

O momento da despedida era composto novamente com a música “meu amigo”, mas com o conteúdo relacionado a despedida. Ao término eram direcionados a saída, e acompanhados de seus professores encontravam com seus familiares, todos estes momentos faziam parte das intervenções realizadas pelo projeto PADI.

4.1 Procedimentos para coleta de dados

A coleta e geração de dados de nosso estudo foi realizada a partir de material coletado junto ao Banco de Dados do PADI, como mencionado anteriormente e se baseou em 26 vídeos relativos às intervenções pedagógicas, as quais ocorreram entre os meses de abril a dezembro de 2014. Neste conjunto de vídeos, havia um corrompido que foi impossibilitado o acesso, portanto, ao todo foram analisados 25 vídeos das intervenções pedagógicas, com aproximadamente 1h50m cada vídeo, totalizando aproximadamente 45h50m de gravação.

Os vídeos analisados nos permitiram observar as situações didáticas e levantar hipóteses sobre os processos compensatórios, compreendendo que estes, quando ocorreram, puderam ser identificados no decorrer de todo o percurso de intervenção pedagógica, contudo para a análise dos dados foi necessário que pequenos fragmentos do vídeo fossem selecionados, na busca de se evidenciar possíveis manifestações dos processos compensatórios. Neste sentido, nesta pesquisa usaremos fragmentos do 1º, 2º, 5º, 7º, 9º, 11º, 12º, 13º, 16º, 17º, 19º, 23º, 24º e 26º dia de intervenção.

A coleta de dados também aconteceu por meio da documentação do aluno disponibilizada pela a escola. Essa documentação constava todo o desenvolvimento escolar do aluno e também o seu acompanhamento médico.

4.2 Procedimentos para análise de dados

Para proceder a análise das evidências encontradas, inicialmente foi realizada a organização dos dados em uma tabela I (Apêndice II), preenchida conforme os indicadores selecionados para nossa observação e posterior análise, conforme se apresentaram no decorrer do vídeo. A tabela foi dividida em oito colunas, contendo o nome do vídeo, data, aluno, e três pontos de análise para compreensão completa dos vídeos, sendo eles: linguagem, mediação pedagógica e atenção. Como as intervenções, em alguns encontros, foram divididas em duas ou três partes, inserimos uma coluna para nominar o vídeo, possibilitando realizar a identificação corretamente, bem como a coluna para registrar o tempo, considerando os minutos e os segundos de ocorrência das ações identificadas como possíveis processos compensatórios, para que visualizações posteriores fossem possibilitadas.

Além do registro das situações identificadas nos vídeos, com o preenchimento das tabelas, também registramos as evidências identificadas com base nos indicadores elencados para análise – atenção, linguagem e mediação pedagógica – e, os registros dos momentos significativos, como: da ação de Mateus, da ação dos professores, de afetos entre eles, de questionamentos do aluno, de leitura e escrita. Para tanto, estas observações foram inseridas e registradas em uma nova tabela (tabela II), apresentada no Apêndice III.

A tabela II, foi dividida em quatro colunas, a primeira coluna foi para informações sobre as ações que o Mateus apresentou nos encontros pedagógicos, a segunda com informações sobre as datas dos fatos, a terceira coluna o nome do vídeo e a quarta o tempo da ação, uma vez que os vídeos eram extensos e que foi necessário dividir temporalmente os registros como explicitado anteriormente e, a última coluna, foram colocados os registros que nos permitiram levantar hipóteses sobre possíveis processos compensatórios.

Para construir os elementos necessários para a análise teórica e explicativa dos dados, além do processo de organização dos registros, como descrito anteriormente, realizamos uma pesquisa exploratória dos documentos de Mateus, acessados no banco de dados do PADI e a análise dos vídeos. Ao término deste primeiro momento foi realizada a descrição das cenas observadas para compreender o objeto de estudo com base nos dados provenientes dos vídeos e dos documentos.

A análise teórica se deu com base nos indicadores previamente definidos e que pudessem apontar possíveis ações compensatórias na função da atenção, da linguagem e na mediação pedagógica, e, por meio da literatura da área buscamos a sustentação explicativa, principalmente fundamentada na teoria histórico-cultural, no conceito vygotskiano de compensação e nas evidências identificadas nos encontros pedagógicos.

As dimensões analíticas (ou indicadores) foram propostas para o exercício teórico de compreensão das evidências observadas que puderam ser interpretadas como possíveis processos compensatórios. Embora as funções psicológicas superiores, como aponta Vygotski, se processem de forma interfuncional e apresentam, entre si, uma interdependência em seu funcionamento, optamos por tomar a linguagem e atenção como objetos específicos de estudo, na busca de marcas compensatórias no comportamento de Mateus, e, como a observação se deu a partir do contexto pedagógico, incluímos a análise da mediação pedagógica, para que pudéssemos perceber sua interferência na produção de meios auxiliares compensatórios no desenvolvimento de Mateus, neste sentido a análise foi realizada em duas categorias, sendo a primeira *o funcionamento da linguagem e a interrelação com a atenção* e a segunda sobre a *mediação estabelecida entre Mateus e César e Mateus e seus professores*.

Em relação à dimensão analítica linguagem, na teoria histórico-cultural, essa função é compreendida como um dos mais importantes signos sociais, como podemos observar no pensamento de Vygotski e Luria (1996), destacado a seguir:

Os mecanismos da fala estão longe de desempenhar somente um papel de reações expressivas. Esses (mecanismos) diferem de todas as demais reações por desempenharem um papel funcional específico: sua ação transforma-se na organização do futuro comportamento da personalidade. E, de fato, as formas culturais superiores da atividade intelectual são alcançadas pelo planejamento verbal preliminar do homem. Passando de fora para dentro, a fala constituiu a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditam vários autores, lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência. (VYGOTSKI E LURIA, 1996, p.213)

Entendendo a linguagem como significativa no desenvolvimento da criança, optamos por considerá-la como uma dimensão de análise, pois poderia nos permitir observar processos compensatórios produzidos na relação pedagógica, desenvolvidos para a comunicação como Mateus e como o início da elaboração do pensamento, por meio dos universos conceituais trabalhados na intervenção pedagógica.

A dimensão analítica atenção entendemos como foco que Mateus pudesse ter empenhado durante as atividades realizadas, fortalece a compreensão dos sentidos e

significados conceituais e, deste modo identificar o tempo de atenção e como Mateus investe sua atenção em diferentes momentos da intervenção, nos pareceu adequado para identificarmos as possibilidades de processos compensatórios que possam ter auxiliado na qualidade de sua atenção.

Obviamente que não podemos desconsiderar, de forma alguma, a interfuncionalidade dos processos psíquicos na constituição das funções superiores e, da mesma forma, nos processos compensatórios na área da deficiência intelectual, como no dizer do próprio autor:

Crescimento cultural de funções psicológicas superiores específicas: memória, atenção, abstração e, finalmente, pensamento e linguagem. Ao examinar cada função específica, é reiterada a ideia de que os sistemas simbólicos servem como recursos auto-reguladores para os usuários. Experimentos originais são apresentados para ilustrar essa capacidade de atenção auto-reguladora através de recursos de mediação em diferentes grupos de idade. (VYGOTSKI E LURIA, 1996, p.41)

Em relação à mediação pedagógica, dimensão de nossa análise, ela pode ocorrer entre professor-aluno e aluno-aluno, numa relação entre os pares, em alguns momentos um mais experiente do que outros em relação à execução ou compreensão de uma determinada tarefa. É através das relações de mediação que as funções psicológicas superiores podem ser formadas, assim esta se faz necessária para a construção de processos compensatórios.

Durante o desenvolvimento dos processos superiores, realiza-se a reorganização das relações entre eles, a princípio, estando presente o papel determinante da percepção e, logo, da memória, e depois, do pensamento lógico verbal, assim como a incorporação cada vez maior da vontade e a utilização de diferentes procedimentos da mediação. (VYGOTSKI, 1997, p.464)

Os diferentes procedimentos ou instrumentos de mediação pedagógica podem significar a constituição de meios auxiliares favorecedores do desenvolvimento, constituindo como processos compensatórios, inicialmente usados por Mateus com apoio do professor e, mais tarde, transformando em ações autorreguladoras que o tornem independente na realização de determinadas ações.

5 RESULTADOS

Os resultados da análise dos vídeos serão apresentados inicialmente mostrando brevemente o histórico de Mateus, partindo de informações apresentadas pela família e pela professora da sala de aula comum, no segundo momento faremos a primeira aproximação do leitor com o contexto das intervenções, este foi dividido em dois períodos, primeiro uma descrição das salas de intervenção (por meio de uma transcrição de todo o ambiente utilizado para realização das intervenções) e na segunda etapa o comportamento de Mateus no primeiro dia, depois no 13º que é a metade do período do projeto e o último dia de intervenção, que corresponde ao 26º.

A última parte dos resultados foi dividida em duas categorias a primeira que mostra o funcionamento da linguagem e a inter-relação com a atenção com a análise dos 5º, 7º, 9º, 11º, 16º, 17º, 19º, 23º e 24º dias de intervenção e a outra categoria que corresponde a mediação estabelecida entre Mateus e César e Mateus e seus professores por meio dos dias 1º, 2º, 9º 12º, 16º, 19º, 23º e 24º de intervenção.

Neste sentido, buscando traçar o percurso de Mateus tentaremos evidenciar o processo compensatório construído, como os instrumentos e signos que foram utilizados e seus possíveis significados.

5.1 Breve histórico de Mateus

As informações referentes a história de Mateus foram coletadas dos relatórios pedagógicos disponíveis no banco de dados do PADI, dos relatórios do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado - CEMAEE no qual frequentava e da tese de doutorado de Paixão (2018), cujo estudo se pautou na análise das intervenções pedagógicas do PADI e, portanto, constam dados dos participantes, entre eles, Mateus.

Mateus, iniciou no projeto PADI com 10 anos e cursava o 4º ano do Ensino Fundamental, tinha apenas uma irmã quatro anos mais velha, com mãe do lar e pai assalariado. Na ocasião, ele já havia recebido alguns diagnósticos divergentes de dois neurologistas e, em 2014, ao ser consultado por um psiquiatra recebeu novo diagnóstico. Na tabela a seguir estão demonstrados os dados diagnósticos, conforme constavam no prontuário fornecido pela escola.

Tabela 1- Diagnósticos médicos obtidos por Mateus (2007- 2014)

Profissional	Idade	CID/Diagnóstico	Ano
Neurologista 1	3	G40 – Epilepsia	2007
	5	F90.0 – Transtorno Hiperkinético	2009
	5	G40.0 - Epilepsia e síndromes epilépticas idiopáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises de início focal	2009
	6	F0 - Retardo mental leve	2010
Neurologista 2	7	F80 - Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem F728 - Retardo mental grave - outros comprometimentos do comportamento G82 - Paraplegia e tetraplegia	2011
	9	F84 - Transtornos globais do desenvolvimento F451 - Transtorno somatoforme indiferenciado F71 - Retardo Mental Moderado	2013
	9	F728 - Retardo mental grave - outros comprometimentos do comportamento G40 - Epilepsia	2013
Psiquiatra	10	F84 - Transtornos Globais do Desenvolvimento	2014

Fonte: Paixão, 2018.

Observamos no quadro que entre os anos de 2007 e 2014, Mateus recebeu um total de treze diagnósticos, identificados pelos Códigos de Identificação de Doenças (CID), alguns deles no mesmo ano e pelo mesmo profissional, e podemos observar que flutuam entre situações de maior gravidade, como “retardo mental grave”, “paraplegia e tetraplegia”, e de menor gravidade, como “epilepsia”. As indicações nos permitem afirmar que a família buscou, de forma persistente e constante, auxílio profissional para compreender a situação de seu filho e para ofertar o suporte necessário para o seu desenvolvimento, contudo esta grande variação indica que a família permaneceu na incerteza. , Cabe comentar que a convivência com Mateus, conforme descrito por Paixão (2018), indicava a distância entre os diagnósticos apresentados e seu comportamento, sem indícios de gravidade das suas funções psíquicas ou motoras, com algumas alterações, é fato, mas nada que pudesse justificar as indicações diagnósticas.

No decorrer de sua participação no PADI Mateus, além de frequentar o 4º ano do Ensino Fundamental no período da tarde, no período da manhã frequentava o AEE e, ainda no período da manhã, em dias alternados, frequentava fonoaudiologia, terapeuta ocupacional e equoterapia, e, além desses atendimentos, aguardava a disponibilização de horários para iniciar com a psicóloga.

O relato apresentado pela mãe foi de uma gestação e parto tranquilo, contudo, quando Mateus estava com dois anos e seis meses, iniciou a busca por avaliações médicas, devido a atrasos em seu desenvolvimento observado pela pediatra. A mãe relatou que Mateus não

possuía autonomia e precisava de auxílio em todas as suas atividades diárias, inclusive em sua higiene íntima, que com o decorrer dos anos essas necessidades foram diminuindo, com tudo Mateus permanecia com a necessidade de auxílio em suas atividades diárias.

Com o desenvolvimento e o crescimento Mateus iniciou a vida escolar, no ano da realização do PADI a equipe entrou em contato com a sua professora da sala de aula comum e esta relatou que ele precisava de auxílio nas aulas de Matemática e Língua Portuguesa, entretanto nas demais participava oralmente com a turma.

Em entrevista com a professora da sala de Mateus, de acordo com registros no banco de dados PADI, pudemos observar que a entrevistadora pergunta sobre o seu desenvolvimento relacionado a todas as suas funções, a professora relata dificuldades gerais na memória, percepção e linguagem, especificamente esclareceu que Mateus apresentava dificuldade em formar e emitir frases oralmente, possuía um vocabulário restrito, com erros e dificuldade de pronúncia. Com relação à leitura, refere que o ele não conseguia ler e somente escrevia se alguém soletrasse as palavras, desde que constituídas de sílabas simples.

Contudo, a equipe de pesquisadores do PADI, posteriormente, elaborou e realizou vários procedimentos de avaliação pedagógica, estabelecendo critérios para que fosse possível acompanhar o desempenho e evolução de Mateus no decorrer das intervenções pedagógicas, estas análises poderão ser encontradas posteriormente na sequência deste texto, onde constará a avaliação inicial e final de Mateus no PADI.

A breve descrição da história de Mateus nos permite, mesmo que ligeiramente, localizar a trajetória de sua família em busca de diagnóstico, orientação e atendimentos específicos e algumas questões escolares. A seguir trataremos, então, de relatar o contexto da intervenção e apresentar os dados relacionados ao desenvolvimento de sua linguagem no período da intervenção. Como mencionado no Método, foram estabelecidas algumas dimensões analíticas para a condução do nosso olhar e de nossa análise, que não se submeteu a ordem cronológica dos encontros uma vez que, conforme Vygotski, o desenvolvimento não é linear, apresenta rupturas, avanços, retrocessos, portanto, algumas evidências puderam ser observadas de forma desordenada, no que se refere ao aspecto cronológico, por isso nossas hipóteses se deram a partir das dimensões analíticas.

5.2 O contexto das intervenções

As intervenções ocorreram em duas salas, sendo a primeira utilizada apenas durante o primeiro encontro e a segunda para os demais encontros.

Breve descrição sala 1: sala em formato retangular, a câmera está posicionada para a mesa e porta de entrada deste modo, uma extremidade da sala não aparece na filmagem, a porta é de madeira e tem tamanho tradicional, ao lado tem uma mesa em formato oval, com alguns giz de cera coloridos, pincéis e tintas, ao redor da mesa estão posicionadas seis cadeiras, em frente à mesa tem um tapete de placas de E.V.A. essas placas contém as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas, sendo uma placa para cada letra e com cores variadas, sobre a placa tem alguns jogos de madeira, ao lado do tapete tem algumas cadeiras, com tudo, parte delas não aparece no vídeo, impossibilitando nossa compreensão.

Breve descrição Sala 2: Esta sala tem o formato quadrado e seu tamanho é o dobro da sala anterior, a porta é de madeira, ao lado da porta estão posicionados quatro armários de metal, em frente à porta tem um quadro branco de uso de caneta pincel marcador, e uma janela que cobre toda a parede esquerda da sala, ao centro estão posicionadas três mesas redondas e uma mesa separada das demais que fica em frente a lousa, ao todo a sala tem de treze a quinze cadeiras. Em frente à janela está posicionado o quadro de chamada dos alunos e professores presentes e o quadro da rotina que será utilizada no dia. As mesas são posicionadas conforme a atividade do dia, assim também é com as cadeiras. Os alunos não possuem lugares específicos para sentar, deste modo, conforme a atividade do dia eles são posicionados em novos lugares. A câmera é sempre posicionada no fim da sala, contudo pode ir de um lado ao outro, entretanto mesmo com sua movimentação a sala não é mostrada por completo em nenhum dos vídeos. Todos os murais utilizados nas intervenções foram construídos especificamente para as intervenções, deste modo eles eram personalizados para a fácil utilização dos alunos, a sala era preparada antes dos alunos adentrarem, deste modo estavam sempre preparadas para recebê-los de modo a propiciar um ambiente adequado e pronto para receber e possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos presentes.

O comportamento do aluno Mateus, público-alvo desta pesquisa, será descrito em três momentos, o primeiro corresponde ao aluno no primeiro dia de projeto, o segundo corresponde ao 13º dia de projeto, sendo este exatamente o meio do projeto e o último momento apresentado corresponde ao 26º dia de projeto, sendo este o encontro de finalização. Estes encontros foram selecionados no intuito apenas de mostrar Mateus em seu contexto inicial até o momento final do projeto, compreendendo que neste momento estamos apenas realizando uma aproximação do leitor com o projeto e com o aluno, para que no momento próximo de análise a leitura do texto possa ocorrer de modo a compreender o seu desenvolvimento.

Breve descrição Mateus 1º encontro: neste dia estiveram presentes os alunos Mateus, Francisco e Lívia, e os professores presentes foram Carlos, Amanda e Camila. Mateus mostra-

se quieto e usa da linguagem oral apenas quando é convidado a falar, participa de todas as atividades e mostra-se contente, ao ser questionado responde todas as perguntas e fica atento a todas as atividades, estabelece com Livia uma boa relação, em alguns momentos eles conversam e riem sozinhos, sem intervenção de um professor, Mateus neste encontro mostra-se como um menino calmo, organizado e paciente.

Breve descrição Mateus 13º encontro: este foi o último encontro do semestre e estiveram presentes os alunos Mateus e um aluno que frequentava o período oposto, compreendendo que o projeto foi realizado em dois períodos e que, neste dia, por ser a finalização do semestre, foi realizado uma festinha e todos vieram no mesmo horário. Os professores presentes foram Amanda, Marcelo, Lorena e Sarah, as atividades propostas foram mais breves compreendendo que neste dia também haveria a comemoração, Mateus inicialmente apresenta movimentos retraídos, utiliza pouco as palavras e espera ser chamado para que possa participar das atividades, contudo no decorrer do encontro Mateus passa a se divertir com o seu novo colega, participa de todas as atividades, mostra interesse pelas atividades propostas e apesar de inicialmente mostrar aspectos de timidez, com o desenvolver do dia e com a segurança de seus professores auxiliando em todos os processos, passa a demonstrar confiança e animação.

Breve descrição Mateus 26º encontro: no último encontro realizado pelo projeto PADI, estiveram presentes os alunos Mateus e César, e os professores eram Amanda, Sarah e Carlos, compreendendo que César foi o aluno que participou do maior número de intervenções junto com Mateus e que havia uma relação de confiança entre os mediadores e os alunos. Mateus apresenta-se com mais segurança, participa de todas as atividades, faz a escolha do jogo que utilizaram, escreve sozinho na lousa, ajuda o colega na execução de uma atividade, neste dia o aluno Mateus mostrou confiança, segurança e compreensão em todos os momentos.

Após apresentarmos a descrição da sala, realizamos uma breve descrição da participação de Mateus no encontro inicial, no final do semestre e na finalização do projeto. Nosso intuito foi possibilitar ao leitor compreender brevemente o seu comportamento, para, posteriormente, ao adentrarmos nas dimensões de análise das categorias definidas para esta pesquisa, o leitor poderá compreender nosso relato e hipóteses já com o conhecimento do histórico médico e educacional do Mateus, fornecido pela escola e pelo seu prontuário e também relacionado a sua participação no PADI.

Outro ponto a ser esclarecido é que a proposta de atuação pedagógica desenvolvida pelo PADI caracterizou-se como o trabalho correspondente ao ser desenvolvido em sala de recursos multifuncionais, portanto, seu objetivo é o de apoio especializado e não a substituição da sala de aula comum. Ainda no sentido de esclarecer o contexto da intervenção, o trabalho

pedagógico teve como objetivo a atuação com um pequeno grupo de alunos e não o atendimento individual, uma vez que isso proporciona a interação e a mediação entre pares, compreendendo-a como fonte de aprendizagem e formativa para todo o grupo.

Descrito esse contexto inicial, passaremos, então, a apresentação e análise dos dados, com base nas categorias analíticas previamente determinadas para a identificação e compreensão dos processos compensatórios de Mateus.

5.3 Indícios dos processos compensatórios de Mateus: em foco o funcionamento da linguagem e a inter-relação com a atenção.

Daremos destaque nesta análise de algumas intervenções específicas, sendo elas as ocorridas nos seguintes encontros: 5º, 7º, 9º, 11º, 16º, 17º, 19º, 23º e 24º, uma vez que nelas temos a possibilidade de pontuar os indícios compensatórios de Mateus em relação à linguagem e atenção, conforme pudemos observar a partir das filmagens provenientes das intervenções realizadas no PADI, com o intuito de observar a ocorrência de caminhos alternativos e compensatórios de Mateus. Mateus nos primeiros encontros, sendo eles 1º, 2º, 3º e 4º, apresenta-se com comportamento retraído, espera que a fala seja direcionada a ele para que possa falar, concentra-se nas atividades e apresenta-se sempre silencioso, entretanto corresponde de modo satisfatório todas às vezes que é solicitado pelos professores e compreende as explicações relacionadas às atividades a serem realizadas.

No percurso de análise dos vídeos notamos o desenvolvimento de Mateus relacionado a leitura e escrita, como podemos evidenciar no 5º dia de intervenção como a leitura do aluno ocorria.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e lembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.
Procedimentos e recursos conforme o PIS: rotina de chegada; apresentar a rotina: cartaz; Música de chegada: Meu amigo; retomar oralmente os conteúdos do encontro anterior

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: estão presentes nesse encontro os professores Amanda, Lorena e Carlos¹⁵, os alunos presentes são Mateus e César. Neste momento eles estão preenchendo a rotina que seguirão no dia, com a utilização de fichas. A professora Lorena explica aos alunos que eles receberão as fichas alternadamente e que ao receberem os alunos devem levantar-se da mesa que estão utilizando e colocar a ficha no painel da rotina. Antes de entregar as fichas ela pergunta ao aluno que vai recebê-la o que está escrito e este deve fazer a leitura. Após algumas fichas iniciais.

Mateus recebe a quarta ficha.

Lorena diz: O que está escrito aqui Mateus? (Segura a ficha virada para Mateus na direção de seus olhos)

¹⁵ Mediadores que conduziam a intervenção pedagógica.

Mateus: L-E-I-T-U-R-A (O aluno identifica as letras separadamente)

Carlos: Isto, *agora como fica tudo?*¹⁶ (Agora o que tá todo?)

Lorena: Isso, junta todas as letrinhas, o que forma?

Mateus: É.. É .. É

Carlos: Le

Lorena: Le..

Carlos: Le

Lorena: Leitu

Mateus: To

Lorena: Não

Carlos: César, o que está escrito lá? (Virando para o aluno César, apontando para a ficha)

Lorena: Olha só o que está escrito? Ajuda o Mateus

Carlos: Ajuda o Mateus. O César sabe.

César: Eu vou embora

Lorena: Não, não, o que está escrito?

Amanda: Não, não, ela está pedindo para você falar (Fala para César)

(César levanta e vai em direção a porta, Carlos vai em direção a César)

Lorena: Olha só, vou falar então o que está escrito aqui, ô.

César permanece tentando sair e dizendo que vai embora, a atenção dos professores se vira para ele e Mateus permanece esperando a ficha para colocar no painel, após um pequeno tempo Lorena diz estar escrito “Leitura” na ficha e entrega para que Mateus a coloque no painel.

Nota-se neste trecho que Mateus identifica todas as letras da palavra “leitura”, mas quando os professores solicitam que leia o que está escrito de forma contínua, ele não responde e aguarda que os professores digam e lhe entreguem a ficha para colocar no quadro da rotina. Nesse episódio, observamos que os professores, inicialmente, solicitam ao Mateus a leitura da ficha, e iniciam um processo de insistência e apoio para que perceba que o conjunto de sílabas forma uma palavra, uma vez que ele demonstrou conhecer as letras separadamente, mas, sem a compreensão de que juntas formam sílabas e palavras, portanto, podemos inferir que ele não havia se apropriado, até esse momento, da lógica de construção de uma palavra.

O exercício de leitura foi então, proposto para César certamente com o intuito, dos professores, de que pudesse haver no grupo a colaboração de um colega, talvez, como apontam os estudos de Vygotski, um colega mais experiente. Observamos, também, que esse processo foi interrompido pelo comportamento de César, que se dirige até a porta na tentativa de ir embora, conseqüentemente houve uma interrupção do trabalho pedagógico que estava ocorrendo, mudando o foco para o comportamento de César, além disso, observamos que houve dificuldade para retomar a atividade e a professora Lorena informa qual a palavra escrita e entrega a ficha para Mateus colocar no quadro de organização das atividades do dia.

¹⁶Carlos tem sua nacionalidade no exterior, deste modo sua linguagem encontra-se marcada pela sua língua materna e, para compreensão do leitor, em alguns momentos, realizamos a correção ortográfica da frase, contudo, apresentamos entre parênteses a frase utilizada pelo professor. Evidenciamos também que sua linguagem não foi identificada como dificuldade pelos alunos, tendo neste sentido uma comunicação efetiva.

Podemos apontar que, apesar de Mateus não fazer a junção das letras para a ler a palavra, ele também não teve a possibilidade de realizar suas tentativas e hipóteses sobre o que estaria escrito na ficha, pois ao iniciar o seu processo de reflexão teve o foco invertido. Mateus deste modo, apresenta sua atenção voltada ao colega e aos professores, neste sentido não faz nova tentativa de acerto e aguarda pacientemente que a ficha seja entregue a ele para que possa colocá-la no painel. Observamos que os professores poderiam ter se organizado de modo a dar continuidade a atividade com Mateus e atenção a César, pois eles estavam em três professores e apenas duas crianças.

Em relação aos processos compensatórios de Mateus, uma hipótese é que a ficha poderia significar um apoio visual para que pudesse ler e, efetivamente o foi para a decodificação das letras, porém não da palavra. A atuação do professor, inicialmente, pode ter significado uma busca de compensação para a leitura, por meio do ler junto, do decifrar junto, contudo, a intercorrência do comportamento de César, o não retorno à atividade como estava sendo conduzida e a leitura realizada pela professora Lorena, podem ter sido fatores impeditivos em relação ao espaço de tempo disponibilizado para as hipóteses de Mateus e para o uso dos recursos externos como suporte compensatório à sua compreensão do sentido das letras na formação da palavra a ser lida.

No 7º dia de intervenção, Mateus em um diálogo com o professor Carlos, responde à pergunta com uma junção silábica, apesar de não demonstrar consciência de sua ação, pois no percurso do diálogo o professor pergunta pela letra.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de selecionar as imagens corretas da história para confeccionar o livro. Ser capaz de resgatar e reconhecer o conteúdo da história assim como as palavras. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Teatro: A barata diz que tem; explorar a história da música e estimular que representem os fatos em ordem; Confeção do Livro: Continuar a confecção do livro. (Trazer algumas figuras (com palavras) que fazem e não parte da história para montar mais uma página do livro – as crianças devem escolher as imagens corretas).

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Amanda, Carlos e Lorena, entre os alunos estão presentes Mateus, Francisco e César. Estão sentados em uma mesa redonda na seguinte ordem: Carlos, César, Lorena, Francisco e Mateus.

A atividade que irá se iniciar consiste em colocar a música da “Barata” e pausar após cada nome dos personagens, os alunos possuem em mãos fantoches de palitos, que deverão apresentar aos professores conforme a palavra que parou. Antes de dar início a atividade, acontece um pequeno diálogo.

Carlos: Que letra começa barata, Mateus?

Mateus: Com “BA”

Carlos se vira aos outros alunos e continua perguntando até o início da atividade.

Ao ser solicitado para que diga com qual letra inicia-se a palavra “Barata”, Mateus diz a sílaba que inicia, reconhecendo a conjunção silábica que permite a constituição da palavra. As atividades realizadas durante a intervenção pedagógica, relacionadas a separação silábica, eram acompanhadas por palmas, assim, cada palma correspondia a uma sílaba da palavra. Mateus compreende esta separação e a apresenta de modo claro neste dia, como exemplo da junção entre as palmas e a separação silábica, a palavra barata ficaria assim: BA (1 PALMA), RA (1 PALMA), TA (1 PALMA), ao todo três sílabas e três palmas. Esta atividade não tem caráter e foco de uma atividade “tradicional”, o aluno não é pressionado, ou direcionado a respondê-la, sem o perfil de uma atividade, com tudo, uma ação com intencionalidade do professor Carlos, Mateus tem a oportunidade de revelar seu pensamento instantaneamente.

Diferentemente do 5º encontro no qual Mateus é questionado em meio a uma roda de atividade sobre a palavra leitura, agora, na 7ª intervenção, Mateus apesar de ainda estar em roda com seus amigos, consegue responder o que lhe é solicitado, embora ainda não possamos afirmar que ele tenha consciência da formação silábica, o que se destaca nesse momento, foi o fato de Mateus não demonstrar sinal de insegurança para responder à pergunta realizada. Além disso, podemos destacar que, muito provavelmente, alguns fatores podem ter assumido um caráter compensatório à sua elaboração silábica, como, por exemplo, as palmas, significando as separações silábicas e o trabalho em grupo, permitindo a construção coletiva do saber.

Ainda no 7º dia da intervenção Mateus demonstra seu tempo de concentração e permanece sem mostrar insegurança, os professores dividem-se entre os alunos presentes para a realização da atividade, em determinado momento os professores se reorganizam de modo a oferecer apoio a todos os alunos de maneira igual, no momento que há a troca dos professores Mateus não desvia sua atenção, permanece realizando a atividade até que Amanda se sente com ele para dar continuidade.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de selecionar as imagens corretas da história para confeccionar o livro. Ser capaz de resgatar e reconhecer o conteúdo da história assim como as palavras. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Teatro: A barata diz que tem; explorar a história da música e estimular que representem os fatos em ordem; Confeção do Livro: Continuar a confeção do livro. (Trazer algumas figuras (com palavras) que fazem e não parte da história para montar mais uma página do livro – as crianças devem escolher as imagens corretas).

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Amanda, Carlos e Lorena, entre os alunos estão presentes Mateus, Francisco e César. Estão sentados na mesa Carlos junto com César, e Amanda com Francisco e Mateus. A atividade realizada consiste na separação de imagens que tem e não tem música da “ barata ”, que serão coladas na folha no momento seguinte.

Lorena se senta na mesa e dá continuidade a atividade com Francisco.

Carlos continua a atividade com César.

Mateus permanece fazendo atividade sozinho.

Amanda se senta ao lado de Mateus e dá continuidade a sua atividade, fazendo pequenas pausas para chamar atenção de César e Francisco.

Evidenciamos este momento, pois compreendemos que o apoio dos mediadores é importante para Mateus, contudo a boa organização e orientação fazem parte deste processo, ao estabelecer com ele este momento de organização e orientação, os mediadores possibilitam que o aluno dê continuidade em sua atividade no instante da troca entre eles, mostrando estar confiante, por meio do foco estabelecido entre ele e a atividade, salientamos ainda, neste sentido, a atenção depositada por ele para a realização da atividade de modo a não interromper o que realizava para observar a movimentação que ocorria com os mediadores.

No 9º encontro pedagógico, Mateus ao que nos parece, apresenta início da compreensão de junção silábica, quando a professora o questiona a junção das letras, ele juntamente com a professora em voz alta, faz relação entre as letras mostrando sua compreensão, demonstrando ter consciência da relação que estabelece entre as letras, embora pareça não compreender a linguagem utilizada por ela e, conseqüentemente, não corresponde ao solicitado de modo conciso.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Rotina de chegada; apresentar a rotina: cartaz; Música de chegada: Meu amigo; retomar oralmente os conteúdos do encontro anterior.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Amanda, Cláudia e Lorena, os alunos presentes são Mateus, Francisco e César.

A atividade que está sendo realizada é a formação da rotina das atividades que serão realizadas no dia, através da utilização de fichas que serão colocadas no painel.

[...]

Lorena: E depois quem pode me dizer o que tá escrito aqui? Francisco? O que tá escrito?

Mateus: L

Lorena: tem o L, muito bem.

Mateus: E

Lorena: o E

Mateus: I – T – U – R – A

Amanda: Mas formou o quê? Mateus?

Lorena: Tudo isso junto forma que palavra? O L e o E forma?

Mateus: LA

Lorena: o L e o E

Amanda: LE

Mateus: LA

Lorena: LEE, olha aqui tem o E aqui, não é? E quando a gente coloca mais o I fica?

Mateus: LI

Lorena e Amanda: LEI

Mateus: LO

Lorena: LEI, e o T e o U?
 Mateus: TU
 Lorena: TU, e o R e o A?
 Mateus: RA
 Lorena: Isso, então tudo junto a gente vai formar a palavra? César? O que está escrito?
 (Silêncio)
 Lorena: Olha só, Francisco? Vamos ver? (Vira a ficha para ele, o aluno tenta ler em voz baixa)
 Lorena: Ó aqui, a gente vai formar a palavra LEITURA.

Nesse encontro Mateus demonstra compreender a família silábica da letra L, contudo não responde a junção solicitada pela professora, não apresenta compreender com exatidão a sílaba proposta, e responde por meio de tentativa de erro e acerto. Mateus faz diversas tentativas, algumas inexatas, mas não incoerentes, porém, apresenta compreensão sobre a junção silábica das palavras separadamente, parece que ainda não se apropriou da lógica da formação de palavras, sua compreensão está momentaneamente relacionada a junção de duas letras, e podemos inferir que seu processo de apropriação e internalização do conhecimento sobre o significado das sílabas para a construção de palavras está em operação, de acordo com a lei geral do desenvolvimento apontada por Vygotski (1991), que diz que o conhecimento inicialmente é externo, social e por meio das mediações que ocorrem a partir das relações sociais, da busca de sentido e significação individual, começa a ser apropriada pela pessoa, tornando-se dela, ou seja, o que era antes interpessoal, torna-se intrapessoal.

Com o decorrer dos dias e o desenvolvimento do projeto Mateus demonstra aproximação com as atividades relacionadas a música, pois busca acompanhá-las com palma, quando anunciado pelos professores demonstra ação de comemoração como palmas, palavras positivas e aguarda sempre de modo a acompanhar os professores no processo de ligar o equipamento ou de dar início a música, busca cantar as músicas que conhece e as que não conhece demonstra ação de atenção para aprendê-las de modo que no momento seguinte quando repetidas ele tenta cantar simultaneamente. Isto ocorre no 11º dia de intervenção com a música “sítio do seu Lobato”. Percebe-se neste dia que a ação de Amanda em chamar os alunos para cantar e elogiar Mateus, leva ele a dar continuidade a tentativa de acompanhar a música, de modo a demonstrar felicidade por meio do sorriso pelo elogio ganhado.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: Completar a palavra com as vogais ou consoantes, (sem nenhum modelo, apenas se necessário). Reconhecer a formação das sílabas. Ser capaz de realizar o registro gráfico das letras. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Música: Seu Lobato; Cantar a música com o apoio do computador ou multimídia.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Amanda, Lorena e Marcelo, os alunos presentes são Mateus e César.

A música se inicia pelo computador, os alunos podem ouvi-la e vê-la. Amanda incentiva os alunos a acompanharem a música “sítio do seu Lobato” no momento do som dos animais reproduzindo-os. **Mateus bate palmas conforme o ritmo da música e tenta acompanhar a letra utilizando as palavras.**

Amanda: Isso, Mateus. (Quando o aluno canta junto)

Mateus olha para Amanda sorri e continua acompanhando a música.

Entre o 11º e 16º dia da intervenção pedagógica, de acordo com o registro por meio das filmagens, Mateus continua apresentando pequenas/algumas junções silábicas, e aprofundando sua afetividade com os colegas e professores, e, dessa forma, vai se tornando mais confiante e se sentindo mais à vontade para apresentar suas hipóteses acerca da construção das palavras e, sua evolução pode ser observada no 17º dia, de forma evidente, quando foi capaz de realizar a leitura da palavra “peixe” de modo independente, como podemos observar no episódio a seguir.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: identificar palavras contidas na música substituir as lacunas por palavras diferentes da música, mas que rimem com as palavras originais da música. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Será apresentado aos alunos uma folha com a música de modo que circulem as palavras: CARANGUEJO – PEIXE – PÉ – PALMA – RODA. Cada palavra deverá ser circulada com uma cor.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Estão sentados nas mesas Amanda e César em uma e na segunda mesa estão Carlos e Mateus, eles realizam atividade relacionada a música que escutaram anteriormente “Palma, Palma, Palma, Pé, Pé, Pé” onde eles precisam circular as palavras solicitadas com cores diferentes.

Carlos: Que palavra é? Lê para mim. (Pergunta a Mateus)

Mateus: Peixe

Carlos: Isso!! Peixe, vamos procurar agora, peixe.

Aluno e professor apresentam risos e comemorações pela leitura.

Ainda nesse mesmo encontro, Mateus demonstra a tomada de consciência da sua ação de leitura e, ao conseguir fazer a leitura pela segunda vez, expressa uma análise de sua ação ao dizer ao professor que conseguiu ler porque ficou “pensando com a sua cabeça”, ao tomar esta ação em que foi possível registrar a leitura de uma palavra de modo independente, podemos inferir que Mateus compreende a ação que utiliza e que além disso, percebe que a leitura ocorreu, pois se utilizou de um recurso intersíquico, uma vez que diz ter usado “sua própria cabeça para pensar”, o que pode ser evidenciado no episódio seguinte.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: identificar palavras contidas na música substituir as lacunas por palavras diferentes da música, mas que rimem com as palavras originais da música. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Será apresentado aos alunos uma folha com a música de modo que circulem as palavras: CARANGUEJO- PEIXE – PÉ – PALMA – RODA. Cada palavra deverá ser circulada com uma cor.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Estão sentados Carlos e Mateus em uma mesa e na outra estão Amanda e César. A atividade realizada consiste em encontrar as palavras da música “Palma, Palma, Palma, Pé, Pé, Pé” e circular com lápis colorido.

[...]

Carlos: Que palavra é azul? Lê para mim

Mateus: PEI – PE – IXE, Peixe

Carlos: Peixe, muito bem, agora vamos achar Peixe, né? (Carlos se vira para entregar uma toalhinha a Amanda). Agora vamos a peixe né? Vamos encontrar peixe novamente, vamos?

(Neste momento as falas de Mateus e Carlos são sobrepostas pelas falas de Amanda e César impossibilitando sua compreensão)

Carlos: Esse aqui, desde o começo, caranguejo não é ... (Deixa que Mateus complete a frase)

Mateus: Peixe, AAAA (Grita em comemoração)

Carlos: Isso (Toca na mão de Mateus em comemoração)

Carlos: Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é.

Mateus: Aqui (Aponta para a palavra em sua folha)

Carlos: Isso, muito bem

Mateus: Eu fiquei pensando (Pinta a palavra encontrada)

Mateus: Eu fiquei pensando com a minha cabeça (Aponta para a cabeça)

Carlos: Isso, muito bem!

A relação de Mateus com a música é muito importante em seu processo de desenvolvimento, no 17º dia a proposta de atividade está relacionada com a música “Palma, Palma, Palma, Pé, Pé, Pé”, ao colocar a música para tocar, Carlos ao lado dos alunos começa a bater palmas e a cantar a música, Mateus inicialmente canta simultaneamente, por meio do olhar busca que Carlos o observe, o professor não percebe este movimento do aluno, mas adota um novo meio de bater palmas, utilizando neste momento as pernas, Mateus percebe e passa a bater palmas do mesmo modo como o professor faz.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: Compreender os fatos apresentados e lembrar a sequência da música, interpretar os gestos apresentados e associá-los a trechos da música *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Os alunos assistirão o vídeo com animação da música: “Caranguejo” para conhecerem a letra e ritmo; Os alunos farão uma dramatização da música juntamente com os professores em roda; Os alunos deverão fazer a mímica de versos das músicas para que os demais identifiquem o trecho da música.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Os alunos e professores estão sentados em frente ao computador onde está passando o vídeo da música “Palma, Palma, Palma, Pé, Pé, Pé” Carlos incentiva os alunos a cantarem junto com a música.

Mateus: Pé, Pé, Pé, roda, roda, roda caranguejo um peixe é. (Canta acompanhando a música no tempo adequado, **olha para Carlos buscando aprovação**, o professor não olha de volta ao aluno mas começa a bater a mão na perna, então **Mateus faz o mesmo movimento**)

O processo de leitura parece ir se consolidando em Mateus e no 19º encontro pedagógico ele lê a palavra “Pepa”.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: Identificar as sílabas que completam palavras iniciadas pela letra **P**, a partir de banco com sílabas. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Realizar a identificação de cada uma das sílabas do banco; identificar a sílaba inicial de cada imagem apresentada; realizar o registro escrito da sílaba que falta em cada palavra; formar novas palavras com as sílabas apresentadas: PAPO – PEPA – PIPA-

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Amanda faz atividade com César e Carlos faz atividade com Mateus, eles estão sentados juntos ao redor de uma mesa redonda. A atividade que realizam no momento é de leitura de palavras com a letra “P”.

Carlos: O que está escrito aqui?

Mateus: Pepa

Carlos: Isso! Aqui (Aponta para a mesma palavra)

Mateus: Pepa!

Carlos: Isso, muito bom!

No 23º dia de intervenção, Mateus escreve a palavra “Gata” e faz a leitura desta e, depois de questionado, corrige a palavra para “Gato”, que era a palavra sugerida pela professora. Em um segundo momento, lê a palavra “Galo”, identificando-a entre outras palavras para demonstrar à professora, posteriormente, toma o lugar da professora para chamar atenção de seu colega que se apresenta inquieto, deste modo ele utiliza a mesma palavra que a professora e repete seus movimentos objetivando que seu colega concentre-se na atividade que está sendo realizada. Nesse dia, ainda, Mateus identifica quantas sílabas possui a palavra “Gelo” e identifica a ficha correta em meio a outras disponibilizadas pela professora. Vejamos o episódio que descreve a situação relatada.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: Completar com a sílaba que falta (GA-GI-GO-GU). *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Na folha com imagens associadas à palavra, completar as lacunas com a sílaba que falta na palavra, a partir de banco de sílabas.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

A atividade realizada é de escrita de palavras com a letra “G”, pois se refere a palavra “Gato” personagem principal da música “não machuque os animais” que está sendo trabalhada neste dia. César permanece realizando a atividade com Carlos na mesa e Mateus vai com Amanda realizar a escrita na lousa.

Mateus escreve GATA.

Amanda: é gatO ou é gatA?

Mateus: GatO

Amanda: E aqui tá como?

Mateus: Gata

Amanda: Ah, tá! (Apaga a letra A e Mateus a substitui por O)

Amanda se dirige a César para dar continuidade a atividade dele, Mateus continua escrevendo na lousa, ao fazer mais uma palavra comemora por sua escrita [devido à distância do vídeo não é possível identificar a palavra escrita]

[...]

O aluno se senta novamente e a atividade é a leitura de fichas acompanhada pela separação silábica com palmas.

Amanda coloca as fichas na mesa e pergunta qual é a palavra GALO, Mateus encontra e aponta a que identificou.

César começa a se mexer na mesa e se debruçar sobre ela, Amanda e Carlos chamam sua atenção repetindo a palavra “postura”.

Mateus: Postura! Postura! (Diz virado para César e repetindo o movimento dos professores)

[...]

Amanda separa novas fichas e diz ao Mateus

Amanda: Olha lá, Mateus, Gelo, quantas partes têm?

Mateus: GE -LO (Batendo palmas nas sílabas)

Amanda: Quantas?

Mateus: Duas

Amanda: duas? É Gelo mesmo. Vamos ver qual é Gelo?

Mateus: GE –LO – LO, é essa (Mateus aponta para a ficha)

Amanda: É essa? Qual é a primeira parte?

Mateus: o G e o E

César: E a última?

Mateus: LA

César: Não

Amanda: GE ... (Deixa que o aluno complete a palavra)

Mateus: LO

No dia 23º a proposta foi relacionada a apresentar uma nova música, neste sentido os meninos ouviram “não atire o pau no gato”, esta que é baseada na música original “atirei o pau no gato”, compreendendo que esta foi a primeira vez que a música foi utilizada durante as intervenções Mateus busca acompanhá-la com palmas e momentaneamente repete algumas palavras.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: aprender a música, ao menos em partes. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Música “atirei o pau no gato”/ “não atire o pau no gato”: completar na palavra gato, as sílabas que faltam, cantar a música “Não atire o pau no gato” e identificar a palavra GATO na sua letra.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Os professores e alunos estão sentados ao redor da mesa juntos, a atividade que está sendo realizada é a sobre a música “não machuque os animais”, a professora Amanda canta a música inicialmente sozinha e depois convida os alunos para participar da música.

Mateus bate palmas acompanhando o ritmo da música e tenta acompanhar com as palavras, mas ainda não conhece todas, por esse motivo repete algumas, mas não consegue acompanhar todas as palavras. Ao término apresenta um sorriso e ganha incentivos positivos por sua participação.

Mateus apresenta seu tempo de atenção durante toda a música, ou seja, um tempo estendido, mostra compreender as explicações das atividades ao realizá-las posteriormente de

modo satisfatório, notamos que ele sempre busca que seus professores o observe no momento das atividades e demonstra felicidade com os incentivos, por meio de sorrisos e palmas, Mateus tem sua atenção na maioria dos momentos voltada às atividades que lhe estão sendo propiciadas, demonstra também ser observador, ao direcionar sempre seu olhar ao que está acontecendo ao redor no ambiente, consegue localizar-se em sala de maneira rápida, por exemplo, em momentos onde a proposta é atividade com música, ele encontra o aparelho que irá reproduzir o som e se direciona sozinho, Mateus aprende muitas músicas novas e em atividades que precisa responder perguntas sobre músicas ele corresponde ao solicitado prontamente. A atenção, neste sentido, possibilita também que Mateus consiga observar as ações que os professores têm, as palavras utilizadas e a movimentação, de modo que em um segundo momento o aluno passa a utilizar destes movimentos e falas para direcionar-se ao seu colega.

No 24º dia de intervenção, Mateus lê a palavra “Aglha” e essa é a primeira vez na qual faz a leitura de uma palavra trissílaba, apresentando assim ampliação no seu vocabulário de leitura e de sua compreensão sobre a lógica de construção da palavra.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de identificar palavras que rimam, ou seja, que terminam com o mesmo som.
Procedimentos e recursos conforme o PIS: A partir de duas lacunas com imagens o aluno deverá ligar as palavras que terminam com o mesmo som: GELO - MARTELO; MORANGO - MORCEGO; AGULHA - TELHA

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos, Roberta e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Todos estão sentados ao redor da mesa, Roberta realiza atividade com César e Amanda se senta ao lado de Mateus para a realização da atividade.

Amanda arruma a postura de Mateus pedindo que ele se sente corretamente e solicita que o aluno tire a mão que está na boca e seque-a na blusa. Inicia a atividade que consiste na leitura de palavras para serem pintadas conforme seus pares.

[...]

Amanda: E esse? Vamos ler por partes

Mateus: A – GU – LHA

Amanda: LHA – LHA (Repete a última sílaba pausadamente para que o aluno possa repetir)

Mateus: LHA (Pega o lápis e pinta a palavra)

Mateus apresenta dificuldade no momento de pronunciar a sílaba LHA, a professora, ao notar, repete essa sílaba possibilitando que ele a ouça com maior atenção e assim possa e repeti-la buscando sua pronúncia correta.

No 26º dia da intervenção pedagógica, o qual foi o último encontro, Mateus escreve a palavra “macaco” sozinho, sem solicitar ajuda dos professores.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de identificar quais as letras são necessárias para a escrita de palavras com lacuna.
Procedimentos e recursos conforme o PIS: A partir das palavras do jogo da memória, os alunos deverão identificar as letras que completam as palavras a partir da imagem.
 Exemplo: M __ C__ C__ (MACACO), realizando a atividade na lousa

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos, Roberta e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Os alunos recebem canetas hidrográficas para poderem escrever na lousa as palavras que as professoras solicitam.

Mateus se vira para a lousa e começa seu processo de escrita falando em voz alta as sílabas que serão necessárias MA – CA- CO.

Mateus: Macaco, MA – CA – CO (Se vira para o professor Carlos e sorri repetindo a palavra).

Carlos: Isso, isso, muito bem (Cumprimenta o aluno com a mão).

Pudemos notar que nas atividades aqui apresentadas, relacionadas com a leitura e a escrita das palavras, inicialmente Mateus foi capaz de realizá-las com a ajuda de Amanda e Carlos, como bem evidencia a teoria vygotskiana, o que se faz hoje com ajuda, posteriormente se poderá fazer sozinho, numa abordagem teórica sobre a relação entre desenvolvimento real e o em iminência e, além disso, com os apoios recebidos de uma pessoa mais experiente, no caso, os professores, que permitiram a mediação simbólica com os objetos de conhecimento, no caso, a constituição lógica das palavras. No decorrer desse movimento dialético entre o social e o individual, de significação e internalização dos sentidos das palavras, podemos levantar algumas hipóteses de processos compensatórios, ou seja, de apoios auxiliares externos que foram ofertados para garantir a Mateus a elaboração de seu pensamento, como, por exemplo, o uso de fichas que apresentavam a correspondência entre figura e palavra, as brincadeiras que contextualizavam o sentido do uso das palavras apresentadas, as interações entre Mateus e César, a condução dos professores, as palmas que apontam as partes constitutivas das palavras e, não menos importante, a relação de afeto, que possibilitou a Mateus ter segurança para manifestar suas hipóteses e suas elaborações sobre o significado de cada parte da palavra.

Todo esse contexto permitiu que identificássemos indícios de consciência de Mateus sobre seu próprio processo de desenvolvimento, quando diz que ficou pensando com a sua cabeça. Os vídeos nos permitiram observar que, a partir desse dia, Mateus amplia sua compreensão e manifestação de seu conhecimento sobre o sentido das sílabas na constituição da palavra, e passa a fazer a leitura de palavras que antes não eram decifradas.

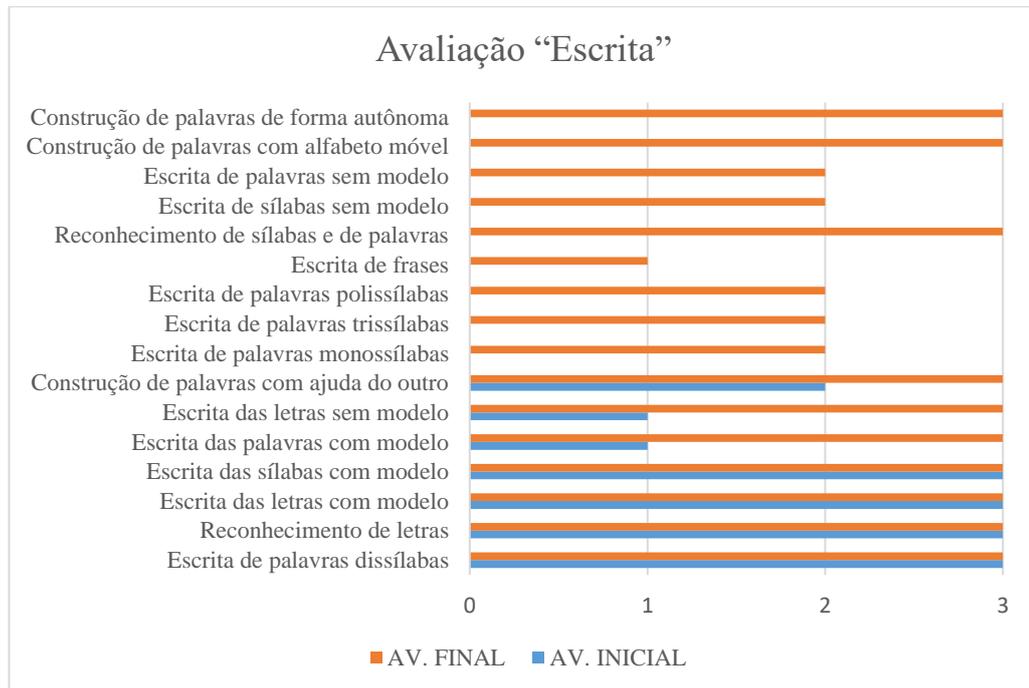
O percurso de reconhecimento de letras que Mateus apresentou no início dos encontros, foi sendo ampliado por outros conhecimentos, os quais o tornaram capaz de escrever palavras, mesmo que simples, de modo independente, contudo cada palavra é composta por diversos sinais representativos e algumas estratégias didáticas foram lhe permitindo conhecer as

convenções sociais e transformar as representações das letras em signos, gradativamente internalizados por ele. Sem dúvidas que os instrumentos pedagógicos, como uso de fichas, ligação de palavras, utilização de lápis colorido, utilização da lousa e de música, brincadeiras, anedotas, trava-línguas, entre outros, conferiram a ampliação de suas possibilidades de compreender, portanto ao utilizar esses meios de mediação, os professores permitiram que Mateus pudesse atribuir significado para as suas próprias ações, por meio das atividades que foram sendo propiciadas, como a simples elaboração e proposição da rotina do dia, tornou-se para Mateus fonte de aprendizagem para um complexo processo de significação e compreensão, os quais foram permitindo a internalização do conhecimento silábico.

Tal desenvolvimento foi também identificado por meio das avaliações realizadas de forma comparativa entre o momento inicial e o final das intervenções, com estabelecimento de critérios prévios que possibilitaram a percepção mais objetiva do desenvolvimento de Mateus. Para tanto, além da elaboração de critérios de avaliação, a equipe pedagógica que conduziu a intervenção, com base no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual - (RAADI) (SÃO PAULO, 2008), estabeleceu níveis de aprendizagem que pudessem identificar a qualidade do desempenho de Mateus, os quais foram: realiza satisfatoriamente (RS) nas situações em que se evidenciasse a realização completa da tarefa sem a necessidade de intervenção, realiza parcialmente (RP) quando era capaz de realizar a tarefa de forma incompleta, realiza com ajuda (CA) se necessitava do apoio de instrumentos ou de outra pessoa e, a indicação de não realiza (NR) em situações em que não foi possível observar seu desempenho, mesmo que com ajuda. Essa elaboração buscava compreender indícios do desenvolvimento com base nos fundamentos de Vygotski sobre desenvolvimento real e o em iminência.

Assim, construído o instrumento de avaliação, denominado de “referencial de avaliação pedagógica (RAP)” (OLIVEIRA, 2012), a equipe realizou várias avaliações que constam do banco de dados do PADI, entre as quais destacamos a inicial, feita a partir dos registros da condição inicial de Mateus e a final, após todas as intervenções. Os dados encontrados, sobre escrita, foram os seguintes:

Gráfico 1- Avaliação Inicial e Final da competência de escrita - Mateus

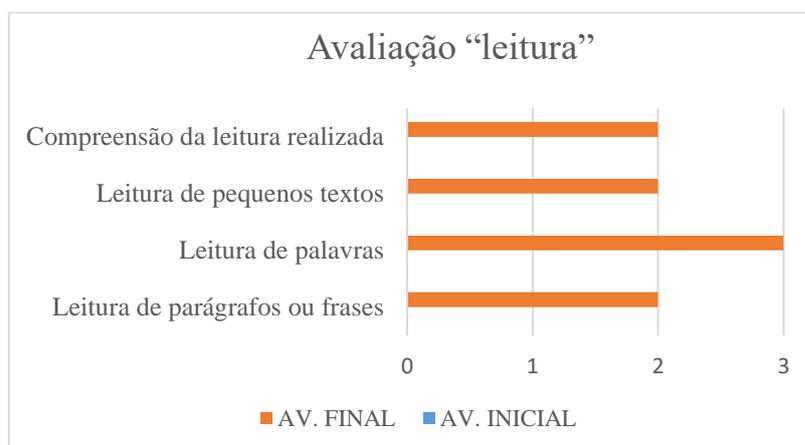


Fonte: Banco de Dados PADI, 2014

O gráfico nos permite apontar que Mateus, ao iniciar no PADI, conforme dados de avaliação da equipe pedagógica, em termos de escrita, era capaz de escrever e reconhecer satisfatoriamente letras com modelo e escrever sílabas com modelo e, com ajuda, escrita de letras e sílabas com modelo. Em relação aos outros descritores foi observado que não era capaz de realizar a construção de palavras, mesmo com alfabeto móvel e, da mesma forma, não realizava escrita de letras, sílabas ou palavras. Ao final da intervenção, Mateus apresenta um desenvolvimento importante nos elementos de escrita, realizando construção de palavras dissílabas satisfatoriamente, e trissílabas e polissílabas parcialmente e escrita de frases com ajuda. Foi o que pudemos observar nos registros por vídeos.

Em relação à leitura, foi observada a seguinte condição:

Gráfico 2 - Avaliação Inicial e Final da competência de leitura – Mateus



Fonte: Banco de Dados PADI, 2014

Inicialmente Mateus não apresentava o desempenho em leitura, considerados os critérios estabelecidos para avaliação e, após a intervenção, foi observada sua capacidade de leitura de parágrafos, frases e pequenos textos de forma parcial (RP), assim como a compreensão de leitura (RP) e, a leitura de palavras de forma satisfatória (RS).

Desse modo, podemos afirmar que os dados evidenciaram o seu desenvolvimento, seja na análise dos vídeos ou nas avaliações pedagógicas realizadas pela equipe do PADI, uma vez que nas avaliações comparativas entre o início e final da intervenção, Mateus apresenta os resultados que demonstram sua aprendizagem, a mesma constatada durante as análises do vídeo.

Assim, referente a análise do desenvolvimento de sua linguagem podemos inferir que Mateus internalizou, mesmo que parcialmente, o sentido das sílabas na constituição das palavras, sendo capaz de ler e escrever, satisfatoriamente, em alguns casos e, em outros, parcialmente, contudo, de qualquer forma, nos parece que a forma de ensinar possibilitou a construção de sentidos e o levou a incorporar alguns aspectos do conhecimento linguístico relativo à escrita e leitura, impulsionando o seu desenvolvimento, considerando-se que para ler a palavra, inicialmente, Mateus se apoiava nos instrumentos externos, que podem ser considerados como meios auxiliares compensatórios, como as fichas, as dicas dos professores, a interação com os colegas e, posteriormente, como ele próprio anunciou, foi capaz de ‘pensar com a cabeça’, nos apontando indícios que os mediadores ou instrumentos compensatórios puderam ser internalizados, não mais como atividade intrapsíquica, mas interpsíquica, tomando para si, mesmo que não totalmente, o conhecimento social que lhe foi apresentado.

O desenvolvimento da linguagem de Mateus também pode ser compreendido considerando-se a relação de afeto que foi estabelecida entre ele, seu colega César e seus

professores, pois, com o passar dos dias da intervenção, ele passa a se aproximar mais de seus professores e, por vezes, utiliza da imitação para se expressar com seu colega do mesmo modo como seus professores o fazem e, ao tomar esta ação como sua, começa a utilizar a linguagem oral de modo mais efetivo e, portanto, passa a internalizar as ações que ocorrem no decorrer de suas atividades.

Dessa forma, em relação à linguagem e a atenção, pudemos constatar evidências de que os processos compensatórios, inicialmente utilizados como meios auxiliares externos para sua aprendizagem, de forma parcial, mas gradativa, foram se internalizando e movimentando sua aprendizagem, uma vez que passa a realizar a leitura ou escrita, de pequenas palavras e textos simples, sem a necessidade de manipular as letras ou fichas silábicas, pensando “com sua cabeça”, num forte indicativo de que já havia compreendido a lógica da constituição das palavras e sua sequência num parágrafo ou pequeno texto, conferindo-lhe, então, a capacidade de ler e escrever.

5.4 Mediação Interacional entre os Pares: a relação entre Mateus e César e Mateus e os Professores.

A mediação, segundo a teoria histórico-cultural, possibilita que a pessoa se desenvolva, pois seu processo é mediado por signos e instrumentos, neste sentido o acesso à cultura e a transformação do indivíduo ocorrerá por meio da mediação instrumental ou simbólica. O professor no processo de formação age de modo a mediar o acesso ao conhecimento científico, deste modo:

O professor, enquanto principal mediador desse processo, precisa buscar caminhos alternativos, estratégias e recursos que possibilitem ao estudante com deficiência intelectual, superar e compensar suas dificuldades, impulsionando o desenvolvimento tanto quanto possível das funções psicológicas superiores. (OLIVEIRA, 2015, p.90)

A mediação pode ocorrer também na relação com o outro mais experiente, deste modo a relação aluno-aluno são expressivamente importantes para o desenvolvimento da criança. Para compreendermos a mediação da qual Mateus esteve em contato durante todo o seu percurso dentro do PADI, selecionamos recortes das seguintes intervenções: 1º, 2º, 9º 12º, 16º, 19º, 23º e 24º.

Mateus estabelece com seus professores uma boa relação comunicativa, desde o primeiro dia de intervenção demonstra compreender as falas de seus professores quando direcionadas a ele, deste modo com o decorrer do projeto se aproximou de seus professores e

busca por meio das palavras estabelecer uma comunicação oral que por diversos momentos é utilizada, contudo além desta Mateus também utilizasse da comunicação corporal, como quando demonstra um sorriso à propostas de atividades, ou quando agita as mãos em sinal de concordância. No 1º dia de intervenção a professora ao chamar por Mateus, troca o seu nome pelo nome de um colega, ele imediatamente corrige a professora.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, responder as atividades propostas e se identificar por meio do conhecimento do seu nome, de seus gostos, etc. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Expressão identitária – Solicitar que cada um faça um desenho de si mesmo, das coisas que gosta: brincadeiras, comidas, passeios etc. Pode também ser feito um desenho coletivo em folha grande com a utilização de materiais diversos. Recursos: Folha de papel grande (A4 se individual ou de flip chart se em grupo). Tintas, lápis coloridos, giz de cera, recortes diversificados, glitter, estrelinhas, recortes de papéis coloridos etc.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Este é o primeiro dia de projeto, estão presentes os professores Amanda, Carlos e Célia, além destes encontram-se três alunos, sendo Mateus, Maria e Francisco. Após a música de apresentação e boas vindas, os alunos sentam-se na mesa com as professoras Amanda e Célia para elaboração de um desenho compartilhado, onde todos usaram a mesma folha A3 para fazê-lo, os alunos podem fazer o desenho que desejarem, assim eles iniciam fazendo suas famílias, no momento seguinte fazem os professores que estão com eles e posteriormente fazem o clima. Francisco após permanecer um período elaborando o desenho com os colegas, se levanta e se direciona aos jogos que estão colocados no chão sobre placas de tapete de E.V.A.

Amanda: Você mora com a sua avó? (Pergunta à Maria)

Maria: Não, moro com a minha mãe.

Célia e Carlos direcionam seu olhar para Francisco. Carlos vai para um espaço pelo qual não aparece no vídeo e Célia vai até Francisco.

Amanda: Todo mundo já terminou o desenho ou quer desenhar mais ainda?

Maria: (guarda o giz de cera no potinho). Já terminei.

Amanda: Terminou? (Direcionada à Maria).

Amanda se vira para Mateus e diz: Terminou Francisco?

Mateus: Francisco, não!

Amanda: Mateus!

Mateus sorri olhando para Amanda e diz: Terminei

Amanda: Então vamos brincar com o Francisco?

Neste período a professora se direciona a Mateus chamando-o pelo nome do colega, ele ao perceber que a professora se direciona a falar com ele, corrige o seu nome e espera que a professora o chame pelo nome correto, ao chamá-lo de Mateus ele responde à pergunta que está sendo realizada para ele e continua guardando o giz de cera no local adequado. Mateus reconhece a fala direcionada a ele e corresponde corrigindo a professora, mostrando assim percepção da linguagem.

Mateus durante o projeto PADI demonstra a intencionalidade de estabelecer uma interação com César, em momentos específicos ele não compreende a linguagem utilizada pelo colega e busca seus professores para que possam ajudá-lo nesta correspondência, neste sentido

ainda Mateus demonstra felicidade pela conquista de seus colegas, como quando bate palmas, sorri ou utiliza palavras de incentivo.

Inicialmente, pode se perceber pelos vídeos, que Mateus estabelece um contato inicial mais próximo com Gabriela, uma colega presente nos primeiros encontros. Pudemos observar que estabelecem uma comunicação entre eles, uma vez que é possível notar, que os dois conversam sozinhos e chegam a dar pequenas risada, com tudo, Gabriela não permanece no projeto e Mateus passa a se apoiar nos demais colegas, dos quais ele já havia estabelecido uma relação anteriormente, e o colega mais presente nas intervenções com ele foi César e, por este motivo, Mateus se aproxima dele, compreendendo que as atividades propostas e a relação com os professores corroboram para essa aproximação, contudo, esta relação não é sempre uma relação de interação, por vezes Mateus não entende a comunicação oral de César, compreendendo que este está em processo de construção e sua linguagem oral não está completamente estruturada, em alguns momentos são apenas balbucios e por este motivo possivelmente a fim de buscar uma organização mental ele passa a utilizar os movimentos e falas de seus professores para estabelecer uma comunicação com César.

Mateus observa por meio da linguagem de comemoração e incentivo dos interventores que seu colega César está em processo de desenvolvimento, neste sentido, junto com os professores ele utiliza de palmas e palavras de incentivo direcionadas a César. Como ocorre no 2º dia de intervenção:

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: identificar as letras e nomes que compõem a amarelinha correspondentes às letras que aparecerem no dado, executar o movimento necessário para que pule no espaço em que está contida a letra/nome na amarelinha, interagir com os demais alunos, dividir os brinquedos e esperar sua vez quando necessário e utilizar os jogos e brinquedos de acordo com as regras e possibilidades. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Brincadeira direcionada: amarelinha com letras do alfabeto. Um dado com letras do alfabeto contendo as letras iniciais dos nomes dos alunos será jogado para que os alunos pulem na letra selecionada. Outra variação da brincadeira será os nomes escritos na amarelinha e no dado às letras iniciais dos nomes dos alunos.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes as professoras Lorena, Célia e Amanda, neste dia tem a presença de quatro alunos: Mateus, César, Maria e Francisco.

A proposta é um jogo onde os alunos utilizam um dado com algumas letras e no chão estão coladas fichas com as mesmas letras, ao jogar o dado os alunos precisam identificar qual a letra que o dado está identificando e se direcionar sobre a ficha colada no chão com a mesma letra do dado, o objetivo do jogo é tirar “C” para chegar no céu, com o passar do tempo, as letras do dado são substituídas para que todas as fichas que estão no chão sejam contempladas.

O aluno César pede em alguns momentos para ir embora se direcionando para a porta, após os colegas jogarem chega a vez de César jogar o dado, ele direciona o dado na letra “C” para que quando jogasse o dado mantivesse a face da letra “C” voltada para cima, então o aluno joga o dado e a letra “C” aparece. As professoras emitem sons de

comemoração pela realização de César e o incentiva para que ele suba sobre a ficha que contém a palavra Céu.

No momento que o aluno sobe sobre a ficha os demais colegas comemoram a sua vitória. **Mateus bate palmas e dá pequenos pulos no lugar comemorando a vitória do colega.** A atividade termina.

A dificuldade de compreensão da linguagem oral de César por Mateus pode ser vista no 9º dia de intervenção, neste dia foi necessário a intervenção dos professores numa situação entre os meninos, uma vez que Mateus afasta-se e movimenta o seu corpo de modo a segurar-se quando coloca as mãos ao redor do corpo, César possivelmente direcionou-se a um abraço, contudo sua movimentação e fala simultânea deixa Mateus inseguro, como podemos observar:

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e lembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.
Procedimentos e recursos conforme o PIS: Rotina de chegada; apresentar a rotina: cartaz; Música de chegada: Meu amigo; retomar oralmente os conteúdos do encontro anterior.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Amanda, Cláudia e Lorena, os alunos presentes são Mateus, Francisco e César.

A atividade que está sendo realizada corresponde a encontrar as palavras que são solicitadas em meio a um grupo de fichas que estão espalhadas na mesa, está sentada na mesa com Mateus, Francisco e César apenas a professora Cláudia, as professoras Amanda e Lorena ajudam na realização da atividade em pé ao redor da mesa.

[...]

Amanda: Vamos ver junto? Francisco? César? Aqui é roeu? Francisco, aqui é roeu?

Francisco: Não

Amanda: Hã? Aqui é roeu? O que está escrito, César? O que está escrito aqui, César?

César: (Fala algumas palavras que não são compreensíveis, tocando em Mateus)

Amanda: Aqui (Aponta para a palavra)

César: (Fala algumas palavras que não são compreensíveis novamente, tocando em Mateus)

Cláudia: O que foi, César?

César: (Fala algumas palavras que não são compreensíveis virando para Cláudia)

Cláudia: Não entendi o que você está falando.

César se direciona a Mateus e continua falando, Mateus afasta a cadeira.

César repete o que está falando para Mateus, o qual se coloca em pé.

Cláudia: Ele só quer falar com você Mateus, ele só vai falar com você (Mateus se esquiva do amigo, afastando sua cadeira)

Lorena: Carona? (Pergunta a César se é esta palavra que está falando)

Cláudia: Carona?

Lorena: Ah lá, tá perguntando se você quer carona?

Cláudia: Oba, eu quero, para onde nós vamos?

Mateus ri da fala de Cláudia

César se abaixa em direção ao amigo e faz movimentos de abraço para Mateus. Mateus não quer o abraço e tenta se esquivar do amigo, fazendo movimentos contrários ao abraço.

Cláudia: Ele só vai te dar um abraço, só um abraço

Lorena: Só um abraço

Cláudia: Só um abraço

Lorena: Isso, só um abraço

Cláudia: Na hora de ir embora a gente dá abraço, agora não é hora de abraço (Direciona César para a sua cadeira e o coloca sentado)

Cláudia: Machucou? Ah, ele é muito intenso, né? (Com as mãos ao redor dos ombros de Mateus)

Lorena: É, vamos lá, Mateus? Ah não, Mateus! Já passou, já passou, foi só um abraço. (Mateus permanece com a mão ao redor do pescoço onde o colega o abraçou)

Cláudia pega sua cadeira que estava entre a professora Amanda e César e a coloca entre Mateus e César e a atividade continua.

A mesma ação de se afastar do colega ocorre no 12º dia de intervenção, no qual Mateus se recusa a sentar-se ao lado de César após não compreender a forma de se comunicar do amigo.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual). *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Rotina de despedida; Retrospectiva do encontro; Música de despedida.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes as professoras Lorena, Amanda e Cláudia. Os alunos presentes são Mateus e César.

Mateus e César estão sentados na mesa que tem forma redonda, os dois estão virados para o rumo das professoras que conversam com os alunos sobre quais foram as atividades realizadas no dia.

César se levanta dizendo que vai embora, que já acabou a atividade. Mateus permanece sentado e deita a cabeça na mesa.

César toca em Mateus chamando ele para ir embora, Mateus desvia do toque e se levanta, César puxa sua cadeira para mais perto de Mateus e se senta, Mateus se recusa a voltar a sentar e as professoras trocam a cadeira de Mateus de lado para que se sente e a atividade retorne.

Mateus ao afastar-se de César demonstra que não compreende a linguagem utilizada pelo amigo, pois ele utiliza-se de uma fala inteligível e uma comunicação por toque, apesar de inicialmente ambos encontrarem-se em uma atividade simultânea, não torna a compreensão de Mateus sobre a ação de César mais fácil.

Com o decorrer das intervenções foi possível perceber que Mateus começa a observar as ações e palavras que os professores utilizam com os seus colegas, então começa a utilizar as mesmas palavras e gestos direcionado aos seus colegas, a partir do 16º dia de intervenção, Mateus muda seu comportamento relacionado aos colegas, pois passa a agir por meio da imitação de seus professores.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Rotina de chegada; Música de chegada: Meu amigo; conversar sobre o que vimos no último encontro; apresentar a rotina: cartaz; Cartaz de presença e ficha do nome: cada aluno identificará o nome de um amigo que rime com a palavra indicada

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Todos cantam juntos a música de início “bom dia meu amigo” para recepcionar uns aos outros, em roda. César depois de um tempo cantando, se vira para fora da roda e vai em direção a mesa para se sentar.

Amanda: Ah! Mas, não vai ter mais?

Carlos: Mateus canta ó César.

Amanda: Agora não é hora da canoa (referenciando a atividade que está sobre a mesa).

Carlos: Não, agora não.

Amanda: Deixa aí.

Carlos: Deixa aí.

Amanda: Vamos cantar a música.

Mateus: Vamos cantar a música (Fala virado para César)

Ainda com o objetivo estabelecer uma comunicação com o colega por meio de ações tomadas por imitação de seus professores, Mateus no 17º dia de intervenção levanta-se de seu lugar com o objetivo de ajudar César a realizar a atividade ao perceber que ele não corresponde às solicitações que estão sendo direcionadas por meio da professora Amanda.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: identificar palavras contidas na música substituir as lacunas por palavras diferentes da música, mas que rimem com as palavras originais da música. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Será apresentado aos alunos uma folha com a música de modo que circulem as palavras: CARANGUEJO – PEIXE – PÉ – PALMA – RODA. Cada palavra deverá ser circulada com uma cor; em uma folha com imagens o aluno deverá completar algumas palavras com a sílaba CA.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Estão sentados nas mesas Amanda e César em uma e na segunda mesa estão Carlos e Mateus, eles realizam atividade relacionada a música que escutaram anteriormente “Palma, Palma, Palma Pé, Pé, Pé” onde eles precisam circular as palavras solicitadas com cores diferentes.

Mateus termina a atividade antes do colega.

Amanda: Caranguejo, começa com?

César: “gue”

Amanda: Gue? Caranguejo (Repete pausadamente)

Mateus: Vou mostrar para ele! (Se levanta leva sua folha em direção ao colega e mostra a atividade)

Mateus: Olha é aqui ó, Caranguejo

Amanda: Que letra ele colocou aqui, César? Para ficar caranguejo?

Mateus: C

Carlos: CA -RAN -GUE -JO (Fala silabando e batendo uma palma para cada sílaba)

Amanda: Qual foi o primeiro pedacinho?

César: CA

Amanda: Como é o CA?

César: o C e o A

Amanda: Ah, muito bem! (Carlos bate palmas comemorando)

Mateus: Eu ajudei ele! (Apresenta sorriso e alguns movimentos de felicidade)

Amanda: Ajudou! Aqui. (Aponta para folha onde César deve preencher)

Mateus retorna para seu lugar ao lado de Carlos.

No 19º dia de intervenção a ação de imitação se repete, Mateus direciona a fala ao seu colega exatamente como Carlos realiza e espera que o colega corresponda às expectativas, Mateus demonstra que ao compreender o solicitado e observando que a atividade dará

continuidade após César voltar ao seu lugar, ele deve fazer com que o seu colega veja esta ação e ajude respeitando a solicitação dele, pois ao utilizar esse formato de expressão voltará a jogar novamente.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: identificar animais de acordo com as características apresentadas, realizar o registro da palavra. *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* O aluno deverá identificar qual animal corresponde a característica apresentada no texto oralmente; O aluno deverá utilizar as lacunas do livro para escrever a palavra que corresponde a resposta correta; após a escrita, será aberta a ficha do livro para confirmar se o registro escrito está correto; Cada aluno escreverá na lousa as palavras formadas com as sílabas da atividade.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Os alunos estão sentados junto aos professores na mesa, a atividade realizada é de leitura do livro com painel, ao ler a palavra correta o aluno que acertar pode escrever no campo indicado o nome do animal que leu, no momento da escrita as palavras são tampadas para que os alunos não copiem sua grafia.

César se levanta e começa a olhar o livro e apontar para a palavra em pé, a professora Amanda solicita que o aluno se sente.

Carlos: Senta aí, postura, postura!

Amanda: Postura!

Mateus: Postura!! (Fazendo o mesmo movimento com as mãos como de Carlos)

O mesmo ocorre no 23º dia de intervenção, como mencionado anteriormente, onde Mateus repete as palavras e os movimentos realizados pelos professores.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: Completar com a sílaba que falta (GA-GI-GO-GU). *Procedimentos e recursos conforme o PIS:* Na folha com imagens associadas à palavra, completar as lacunas com a sílaba que falta na palavra, a partir de banco de sílabas.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

A atividade realizada é de escrita de palavras com a letra “G”, pois se refere a palavra “Gato” personagem principal da música “não machuque os animais” que está sendo trabalhada neste dia. César permanece realizando a atividade com Carlos na mesa e Mateus vai com Amanda realizar a escrita na lousa.

O aluno se senta novamente e a atividade é leitura de fichas acompanhada pela separação silábica com palmas.

Amanda coloca as fichas na mesa e pergunta qual é a palavra GALO, Mateus encontra e aponta a que identificou.

César começa a se mexer na mesa e se debruçar sobre ela, Amanda e Carlos chamam sua atenção repetindo a palavra “postura”.

Mateus: Postura! Postura! (Diz virado para César e repetindo o movimento dos professores)

A ação de imitação volta a se repetir no 24º dia de Intervenção, os professores apresentam reações ao perceberem que Mateus está externalizando ações de imitação e que estas podem não colaborar no processo de desenvolvimento do colega, pois os incentivos

utilizados pelos professores objetivam que o aluno sinta-se motivado e não que ele se sinta que não consegue terminar as atividades propostas, por este motivo, quando percebem a imitação de Mateus buscam interrompê-lo de modo a deixar César realizar a atividade dentro do tempo necessário.

Objetivo da atividade conforme o Plano Intervenção Semanal – PIS: Ser capaz de: identificar a quantidade de sílabas que possui cada imagem apresentada.
Procedimentos e recursos conforme o PIS: Contar as sílabas que possui cada imagem da atividade: GATO – GIRAFÁ – PAPAGAIO – GALO – AGULHA.

Análise da cena conforme autora:

Contexto inicial: Estão presentes os professores Carlos, Roberta e Amanda, os alunos presentes são César e Mateus.

Estão sentados à mesa fazendo atividade as professoras Roberta e Amanda junto com os alunos César e Mateus. Eles estão preenchendo o cabeçalho com a data e o nome deles, cada um utiliza sua própria folha para realizar a atividade.

Mateus termina de preencher o cabeçalho primeiro e permanece esperando o colega, que pede aos professores que deixe que ele termine a atividade sozinho.

Mateus mostra reações felizes ao perceber que o amigo utiliza sua folha para olhar a grafia do número 7 para preencher o número 17.

Amanda: Vamos, vamos lá César (Bate palmas incentivando o aluno a terminar)

Mateus: Vamos, Vamos César, você consegue, faz 7.

Amanda: Xiu (pega na mão de Mateus) deixa ele fazer.

Mateus para de falar e coloca as mãos na mesa.

Neste momento da 24ª intervenção Mateus coloca-se mais uma vez na posição de imitação de seus professores, contudo, esta ação prejudica César, por este motivo os professores interrompem e pedem que ele aguarde o colega de modo a deixá-lo realizar a atividade levando o tempo necessário, visto que a ação dos professores é de incentivo, esta ação de Mateus nos leva a inferir que assume uma posição de “mais experiente” na relação com César, muito embora, obviamente, não podemos afirmar que tenha consciência de sua própria atitude.

O desenvolvimento dos processos compensatórios de Mateus hipoteticamente podemos sinalizar que perpassa pela mediação estabelecida entre ele e seu colega e ele e seus professores, compreendemos que a imitação de seus professores e o colocar-se como sujeito mais experiente lhe possibilitou compreender a leitura e a escrita de modo a aproximar-se e de apropriar-se dela. Sinalizamos deste modo, que a sua relação para apropriação da cultura da qual estava em contato no PADI e a intencionalidade das atividades propiciadas o levaram a construção de via que antes estava impedida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido por Mateus não é um simples processo que foi estabelecido e ali formado, e sim decorrente de todo o seu processo de desenvolvimento, dos seus contatos sociais e culturais, dos instrumentos e signos pelos quais já havia entrado em contato durante todo o seu percurso de vida, dentro e fora da escola, assim, entendemos que ele já havia entrado em contato com as letras antes de sua participação no PADI, contudo não tinha se apropriado da lógica da constituição das palavras, entretanto, ao participar do PADI se depara com novas estruturas de ensino e com novos mediadores e, esse contato novo, propiciou Mateus a estabelecer afetos que antes não existiam e que agora eram estabelecidos, além de novos caminhos metodológicos no ato de ensinar, possibilitando que por meio da “via da atividade externa do indivíduo [que] a correção do funcionamento da atividade interna pode ser desenvolvida.” (DAINEZ, 2014, p.30). Assim, por meio do contato com as pessoas que lhe possibilitaram processos mediadores, instrumentais e semióticos, assegurou-lhe objetivar e significar os símbolos representativos da escrita e, então, internalizar e se apropriar de tal conhecimento, devido à oferta de caminhos alternativos de aprendizagem, por meio de um ensino que pode estabelecer os recursos necessários para que Mateus pudesse dar sentido às letras que já eram conhecidas, mas com as quais não sabia muito bem o que fazer. Podemos entender que foram constituídos, pelo ensino e pela interação, estratégias que puderam garantir sua compreensão e, ao compreender, se apropriar do conhecimento sobre a construção das palavras.

Compreendendo a história de Mateus e analisando os vídeos das intervenções, inferimos que o processo compensatório de Mateus se deu, inicialmente, por meio do afeto que estabeleceu entre ele e seus professores, ele e seu colega César. Mateus, que já possuía contato com as letras, passou com o decorrer do projeto a compreender o seu sentido e sua função, pelos contatos estabelecidos entre instrumentos e signos, que lhes permitiram dar significado ao já conhecido.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. **De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo**, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno de indivíduos, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente. (VYGOTSKI, 1993, p. 25, grifo nosso)

Deste modo, o processo compensatório, certamente, deve ser estabelecido na relação entre ensino e aprendizagem que, por meio de vias alternativas, no caso em estudo, puderam possibilitar a compreensão da leitura e da escrita, permeada pelas relações de afeto entre Mateus - professores, Mateus - César.

A palavra é um signo e a sua utilização colabora com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, “os meios auxiliares desempenham um papel decisivo nos processos de substituição em todo o desenvolvimento social da criança (a linguagem, as palavras e outros signos), com cuja ajuda a criança aprende a estimular a si mesma” (VYGOTSKI, 1997, p.190). O processo de desenvolvimento da linguagem utilizada por Mateus durante o percurso de compreensão da leitura e da escrita, o levou a delinear caminhos que antes não estavam ali estabelecidos, é possível observar este processo no 17º dia de projeto, quando o aluno lê a sua primeira palavra sozinho e logo em seguida diz “eu fiquei pensando com a minha cabeça”, mostrando avanço em seu desenvolvimento da linguagem interior, estabelecer essa conexão onde compreende que a leitura da palavra “peixe” está associada com o processo que a sua própria cabeça faz, mostra que ele inicia um processo de tomada de consciência, de internalização e apropriação do conhecimento sobre a escrita, e nesse movimento, torna intrapsíquico o intersíquico, ou seja, toma para si o conhecimento social, que era externo e se torna interno, ao menos são os indícios que pudemos observar, ele começa se tornar consciente da construção pela qual ele mesmo percorre.

O papel dos meios auxiliares, com os quais se enriquece a criança no processo de desenvolvimento, também conduz a um segundo postulado fundamental que caracteriza os processos de compensação: o postulado sobre o coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e da criança anormal. (VYGOTSKI, 1997, p.190)

Os meios auxiliares utilizados por Mateus foram primordiais para a organização de seu processo compensatório. A nossa hipótese de processo compensatório consiste na utilização de recursos intermediários para sua compreensão sobre a linguagem e do estabelecimento das relações de afeto.

Outro ponto a destacar é a percepção de Mateus sobre si mesmo e sobre sua capacidade de compreender, o que pode ser identificado quando ele mesmo diz que compreende “com sua cabeça”, se identificando como capaz de captar o conhecimento e a linguagem como possibilidade de externalizar o que se está pensando, portanto, criando a possibilidade de novos caminhos, inclusive de estabelecer contato direto com seus professores e, então por meio da

imitação estabelecer um novo afeto com seu colega, levando Mateus perceber-se como o sujeito “mais experiente” da relação, o que pode ser observado quando se dirige ao seu colega para ensiná-lo ou quando lhe solicita que tenha “postura”, do mesmo modo como os professores fazem. Ao se perceber como alguém capaz de pensar com o contato com os professores, toma para si as falas deles.

Ao entender sua possibilidade de externalizar seu próprio pensamento, seus desejos e suas ações, a ser mais confiante em suas possibilidades, Mateus também passa a compreender o sentido da junção silábica entre as letras, e, assim começa a leitura, inicialmente de palavras dissílabas, as quais ainda não estavam presentes em suas manifestações. Sem dúvida que “as risadas, o balbúcio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança” (VYGOTSKI, 2001a, p. 130), portanto, podemos inferir que a vivência em um mundo letrado e o sentido da linguagem permearam o seu contexto familiar e escolar, desde muito pequeno, mas foram as ações e a afetividade estabelecida entre ele e os professores que lhes possibilitaram encontrar caminhos compensatórios, construídos na relação de ensino e aprendizagem, para que, então, iniciasse o processo de ler e escrever, pois, “a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecidas a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem” (PLETSCH, 2009, p.111).

Toda a mediação instrumental e simbólica construída pelas estratégias didáticas dos professores para sua aprendizagem, possibilitou a criação de processos compensatórios para que o desenvolvimento de Mateus pudesse ocorrer, uma vez que possibilitaram compreender, criar hipóteses, refletir a partir das marcas indicativas que lhes foram proporcionadas para compreender a constituição das palavras, como as palmas indicadoras das sílabas, as fichas silábicas, os jogos, as brincadeiras, as canções, as perguntas direcionadas pelos professores à ele. Como nos lembra Vygotski, “Um desenvolvimento não é simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VYGOTSKI, 2001a, p. 149). Mateus demonstra que o desenvolvimento não é um simples caminho, onde um acaba e o outro se inicia, ao estabelecer conexão da ação de imitação de seus professores e ao utilizar-se dessa ação, estabelece uma conexão com o seu colega e isso lhe possibilita estabelecer, da mesma forma, uma conexão entre as letras, levando-o a compreender as palavras.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos [...] o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VYGOTSKI, 2001a, p. 149)

Ao ter, então, novos instrumentos para a compreensão dos símbolos escritos, ele encontra a possibilidade de compreender e internalizar a leitura e a escrita, iniciando o processo de utilizar a linguagem como signo. Papel preponderante, em nosso entender, foi o afeto estabelecido entre Mateus e seus professores como impulsionador de novos conhecimentos, pois ao sentir a afeição presente no ambiente educativo, pôde se tornar mais confiante em si mesmo e, portanto, manifestar suas hipóteses linguísticas. Certamente e considerando a interfuncionalidade das funções psíquicas, esse foi um dos elementos que propiciaram a Mateus o ler e o escrever, mesmo que palavras simples, mas de forma autônoma, sem auxílio direto de seus professores, contudo, é preciso mencionar que seu processo de construção da escrita e leitura apenas se iniciou e não se encontra completo, consolidado, pois no último dia de atividade do PADI, ao escrever “macaco”, ele busca, ainda, aprovação de seus professores, o que pode nos levar a inferir que a compreensão da leitura e escrita se encontrava, naquele momento, em movimento, contudo necessitando, sem dúvida, de suportes compensatórios para que se consolide sua aprendizagem.

Para finalizarmos, é importante apontar a análise que aqui se apresenta e o desenvolvimento dos processos compensatórios de Mateus estão intimamente relacionados à leitura e a escrita, pois compreende-se que o PADI teve este objetivo e, deste modo os instrumentos e as estratégias utilizadas focaram o processo inicial da aquisição da escrita, contudo, considerando-se a interfuncionalidade das funções psíquicas, certamente, ao ser capaz de escrever e ler, mesmo que pequenas palavras, podemos observar o funcionamento de várias funções, como a atenção, o raciocínio linguístico, a memória, a linguagem oral, a percepção e, como evidenciamos, o afeto como propulsor da relação entre professor e aluno.

Cabe, então, à escola ofertar aos seus alunos os instrumentos, recursos e as estratégias didáticas que garantam o acesso ao conhecimento e ter atenção à necessidade de constituição de vias alternativas, como processos compensatórios às condições primárias de alguns de seus alunos que podem precisar de formas diferenciadas e, muitas vezes, especializadas, para que possam compreender os sentidos dos conteúdos, significá-los e, como consequência, internalizá-los, tomando-os para si e, dessa forma, impulsionando seus processos mentais.

Ao estudar os processos compensatórios a partir de um caso, podemos afirmar que são genuínos, contudo não são iguais, não são pré-estabelecidos ou possuem um manual para seguir,

pelo contrário, eles são constituídos socialmente para responderem às necessidades individuais. No caso de Mateus os indícios de compensação para que pudesse aprender a ler e escrever foram as estratégias pedagógicas e o afeto, como vias que conduziram a um novo olhar dele sobre o que já conhecia – as letras -, cujo sentido só foi compreendido ao ser submetido a novos caminhos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Alfred. **El carácter neurótico**. 2º reimp. Trad. A. von Ritter-Zahóny y P. F. Valdés. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1993.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de LS Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. In: BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de LS Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e Textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, Sonia Mari Shima *et al* (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico - Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 41-65.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 321-342.
- BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Pistrak e Makarenko: Pedagogia Social e Educação do Trabalho**. São Paulo (SP). 170 f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. USP. 2008.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 de jul. de 2021.
- COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.
- DAINEZ, Débora et al. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. 2014.
- DAINEZ, Débora. **Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva**. **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017.
- FÉLIX, Cláudio Eduardo; MOREIRA, Romilson do Carmo.; SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, p. 211-230, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de professores do AEE: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, p. 180. 2021.

FRIEDRICH, Janette. Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky An Introduction to the Thought of Vygotsky. **Revista Linhas**, v. 3, n. 1, 2002.

LEAL, Daniela. **Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico**. Paco Editorial, 2015.

LEAL, Daniela; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 29, p. 13-33, 2015.

LEAL, Daniela; MASSIMI, Marina. ALFRED ADLER (1870-1937): Uma breve biografia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 796-814, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, set/out/nov/dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Livre-Docente em Psicologia da Educação, Unesp, Bauru, 2011.

MELLO, Suely Amara; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>. Acesso em: 07 jan. 2021.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. 406 f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13673>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015. 358f. Tese. (Livre-docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filhol. UNESP, campus de Marília. 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018. P.168

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Ensino Desenvolvidor e Deficiência Intelectual: rotas em convergência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 4, p. 343-368, 2021.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação Pedagógica e Deficiência Intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 45-78, 2000.

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

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. **Rio de Janeiro**, v. 160, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A Escolarização de Alunos com Deficiência Mental/Intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. *Revista Educação em Foco*, v. 1, p. 239-250, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poesias Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

SABEL, Samantha Carla et al. A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas. 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SIRGADO, Angel Pino. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, p.32-44, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética].

SMOLKA, Ana. Luiza; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

SOUZA, Andréa Dias Garzesi. **Aprendizagem e Comportamento Fossilizado**: a compreensão da constituição de conceitos na deficiência intelectual. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma Psicologia Marxista. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.207p.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1931.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo V**: Fundamentos de defectologia. 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação & sociedade**, n. 71, p. 2, jul. 2000b.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo II.** 2001a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** trad. Claudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Quando conceitual- Teoria da compensação

O quadro foi dividido em 2 momentos, o primeiro quadro apenas com os apontamentos de Adler e Vygotski, tendo em vista que eles foram os primeiros a falarem e conceituar o termo compensação. Posteriormente o segundo quadro traz os apontamentos de Oliveira, Plesth, Dainez e Leal, autoras que estudaram o conceito e levantam pontos.

O quadro foi dividido em 4 colunas, a primeira informa de onde a citação foi retirada, a segunda coluna apresenta a citação literal do autor, a terceira a minha interpretação sobre a citação e a última coluna como a citação pode ser utilizada na pesquisa.

A parte de Vygotski foi subdividida em 4 partes, sendo: linguagem; organismo; olhar além da deficiência; social/cultural. Durante o processo de seleção das citações encontrei semelhanças entre eles, onde a compensação era trabalhada/encontrada na vida da criança com deficiência, deste modo optei por esta divisão.

Teoria da Compensação			
Alfred Adler			
Referência	Ideias principais do texto	Compreensão	Como contribui com a pesquisa
LEAL, Daniela; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870- 1937). Memorandum: Memória e História em Psicologia, v. 29, p. 13-33, 2015	(1917/2012) Incapazes de realizar a compensação, se depararam com uma destruição mais rápida ou mais lenta sob a pressão do mundo exterior; a natureza, por outro lado, pela criação de uma compensação , formará mecanismos de função e morfologia variáveis que se mostrarão, em muitos casos, funcionalmente capazes e até mesmo mais bem adaptados às condições externas, já que eles tiram sua força adicional de superação dos obstáculos externos (p. 68-69).	Compensação: superação dos obstáculos externos. É criada a compensação para a superação dos obstáculos externos sociais adaptando as condições externas. Veja, pois a deficiência só pode ser caracterizada como deficiência se houver uma “comparação”, deste modo só poderá ser considerada compensação equiparada ao contexto social onde a pessoa está inserida, pois, se todos tivessem tal característica a pessoa sem a deficiência é quem teria a necessidade de compensar.	A pesquisa analisará crianças com DI, este trecho traz a criação da compensação e como pode ser identificada socialmente, deste modo, é possível observarmos que para compreender a possível compensação que será encontrada é necessário a compreensão do universo onde o aluno está inserido. Justificando a necessidade de compreender a família e a escola de onde a criança vem.
LEAL, Daniela; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Compensação e	(1912/1993), À medida que a força de ação do órgão inferior compensado umenta qualitativa e quantitativamente , a criança com	Como a criança se faz "valer" ao compensar a deficiência. Ao compensar a criança ganha novos “valores” sociais, deste modo passa a se compreender e	Um dos critérios estabelecidos será a linguagem utilizada pela criança, neste trecho observamos o “valer” social que a criança em ao compensar a deficiência, deste modo reforça a importância

<p>deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). Memorandum: Memória e História em Psicologia, v. 29, p. 13-33, 2015</p>	<p>predisposição neurótica, presa em seu sentimento de inferioridade, encontra em si mesma os meios, com frequência surpreendentes, para elevar o sentimento de seu próprio valer (p. 54).</p>	<p>relacionar melhor com a comunidade, pois alcança o que a comunidade objetiva como “coreto”</p>	<p>de tal observação e avaliação de desenvolvimento.</p>
<p>LEAL, Daniela; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). Memorandum: Memória e História em Psicologia, v. 29, p. 13-33, 2015.</p>	<p>Stein e Edwards (1998), por exemplo, “as crianças que são discriminadas por causa de deformidades físicas ou condição socioeconômica, podem encontrar dificuldade para manter sua autoestima positiva” (s. p.).</p>	<p>O fator econômico social onde a criança está inserida influencia diretamente nas necessidades de compensação que podem ou não surgir nas crianças.</p>	<p>Aqui, mais uma vez reforça a necessidade de compreensão do meio onde a criança está inserida e levanta um ponto de vista novo onde traz que crianças de classes sociais diferentes também são vistas de maneiras diferentes, levanto 2 questionamentos para análise: 1.a criança de uma classe social mais alta por poder pagar por mais recursos terá maiores processos compensatórios ou diferentes processos? 2.por sua classe será selecionada como mais capaz?</p>
<p>LEAL, Daniela; MASSIMI, Marina. ALFRED ADLER (1870-1937): Uma breve biografia. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 17, n. 2, p. 796-814, 2017.</p>	<p>A compensação é o processo, segundo Adler, que levará o indivíduo a busca de segurança, apoio, melhoramento, êxito e perfeição. A compensação, em suas palavras, “tem a tarefa de cobrir o menos, indo de baixo para cima” (como citado em Von Perfall, 1999, p. 61).</p>	<p>Ao compensar a criança estará mais confiante em participar e opinar, em participar da comunidade, em ser um ser ativo e social. Ao cobrir o menos, indo do pouco, do pequeno, ela tende a alcançar patamares maiores.</p>	<p>Dentro dos critérios de análise dos vídeos, temos o tempo, tempo de atenção, tempo de concentração, tempo de observação, assim será possível observar se a criança realmente consegue alcançar maiores patamares se superar os menores, e se este fator é influenciador na aparição da linguagem em sua comunicação.</p>
<p>LEAL, Daniela; MASSIMI, Marina. ALFRED ADLER (1870-1937): Uma breve biografia. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 17, n. 2, p. 796-814, 2017.</p>	<p>“O descobrimento do poder do ser humano para transformar o ‘menos’ em ‘mais’ [sentimento de inferioridade-compensação]” (p. 66). [801]</p>	<p>A compensação ocorre quando o próprio ser envolvido percebe que pode ocorrer esta compensação, isso pode acontecer por meio de instrumentos, por meio de outras pessoas e por meio de observação social.</p>	<p>Como o mediador, seja ele instrumentos ou pessoas, colaboram e ensinam a criança a se desenvolver acreditando em seu potencial.</p>

Teoria da Compensação			
Lev Semionovich Vygotski			
Linguagem			
Referência	Ideias principais do texto	Compreensão	Como contribui com a pesquisa
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	Se a linguagem oral converte-se em uma necessidade e substitui a mímica nas crianças, significa que o ensino está dirigido pela linha da supercompensação natural da surdez, está orientado pela linha dos interesses da criança, e não contra eles. P.87	Partindo dos interesses das crianças apresentados através da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, é possível a utilização de instrumentos para a construção da compensação da criança, esta que pode ser construída individualizada ou socializada.	Observando que este é um dos critérios de análise dos vídeos, é importante que tenhamos a observação de ver se as crianças conseguem utilizar a linguagem para comunicar seus interesses, bem como contrariar atividades que foram propostas.
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	Assim, o modo usual de funcionamento da linguagem não é único, e o método suprimido pode ser substituído por outros métodos de funcionamento. P.190	A Linguagem aparece de diferentes formas, sendo verbal ou não.	Quais são as possíveis formas de linguagem que foram utilizadas pelas crianças que participaram da pesquisa?
Organismo			
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de	O organismo não só compensa o prejuízo causado a ele, mas também produz um excesso, uma superioridade perante o perigo, que o leva a um estado mais alto de proteção que aquele que tinha antes do surgimento do perigo. P.70	Exemplo: Eu tiro um rim e o outro trabalha para os dois, compensa a falta que o outro faz. Neste caso, quando a deficiência é adquirida com o decorrer da vida, podemos observar que o organismo sempre tentará de algum modo encontrar formas de superar os danos/obstáculos/defeitos que lhe for apresentado.	Cabe observar com os vídeos possíveis movimentos/ações/attitudes que as crianças possuem exteriormente, pelo fato de não ver em momento real mas gravações, se as crianças mostram momentos de trabalho, de estímulos para compensar.

Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. P34		
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	É verdade que a criança cega ou surda, do ponto de vista da pedagogia, pode, em princípio, ser igualada à criança normal; mas ela alcança tudo o que alcança uma criança normal por outra via, de outra maneira, por outros meios. P.83	Os caminhos que as crianças com deficiência permeiam para alcançar as mesmas coisas que as crianças sem deficiência alcançam são diferentes, entretanto chegam no mesmo lugar.	O trecho analisado traz a comparação relacionada a criança cega ou surda, pois as mesmas podem ser equiparadas com a criança sem deficiência, mas e a criança com DI? Possível observação que pode ser realizada.
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	Da mesma maneira ocorre na esfera do estudo da criança que se desenvolve normalmente: enquanto não se abordar seu estudo do ponto de vista dos transtornos em seu desenvolvimento, do ponto de vista da influência compensadora dos processos de desenvolvimento, não se chegará a ter uma ideia completa, correta e adequada sobre essa criança. P.184	É necessário ver a criança de modo individual, pois cada criança obtém um impacto em sua vida decorrente da deficiência que possui, observando o fato de que ela também está sujeita a influência social/cultural, deste modo crianças com a mesma deficiência, mas que vivem em classes sociais/culturas diferentes possivelmente apresentarão impactos diferentes.	Este trecho retoma a importância de compreender de onde a criança que está sendo observada vem, pois esta influencia diretamente no modo como o organismo reagirá na construção de seus processos compensatórios.
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com	Ela não reconhecerá seu atraso. Devido à autoestima elevada, o desenvolvimento dos processos compensatórios é dificultado, ou reduz-se a zero, porque a criança com atraso mental está satisfeita consigo mesma, não percebe sua deficiência e, portanto, não experimenta a vivência penosa do sentimento de inferioridade, o qual, em outras crianças,	A criança com DI se sente bem no modo como é, dificultando seu processo de compensação. Devido ao fato de sua deficiência em algumas vezes a criança não se compreende diferente dos demais, sua deficiência não a faz se sentir diferente ou impotente, fazendo com que a introdução de signos e significados se mostre necessária, mas partirá da mediação proposta pelas pessoas que estão ao seu redor, pela cultural da qual está inserida.	Observar se a criança se sente frustrada por não alcançar as atividades propostas, ou por ser “chamada” atenção, bem como por ter afastamentos que podem ocorrer pelos colegas no decorrer do dia, se estas reações não ocorrerem possivelmente a criança não consegue perceber tais ações e deste modo observar se isso gera influências sejam positivas ou negativas no seu desenvolvimento.

Necessidades Especiais (PEE)	constitui a base da formação de seus processos compensatórios. P.185		
Olhar além da deficiência			
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	<p>A investigação da criança com atraso mental deve fundamentar-se principalmente no teste qualitativo, e não na determinação quantitativa da deficiência. P.257</p> <p>Para julgar corretamente as possibilidades de desenvolvimento e o nível real do desenvolvimento da criança com atraso mental, é necessário ter em conta não só o que ela pode falar, mas também o que ela pode compreender. P.192</p> <p>O postulado de que é impossível que, no caso do atraso mental, todas as funções do intelecto encontram-se afetadas por igual, já que, no intelecto, ao constituir uma peculiaridade qualitativa, cada uma das funções influi, portanto, de um modo qualitativamente peculiar nesse processo que constitui a base do atraso mental. P.193</p>	<p>Não quantificar, mas qualificar; Como podemos avaliar/observar o desenvolvimento; Não é porque a criança apresenta um atraso que isso acarretará todos os demais desenvolvimentos possíveis da criança, um não necessariamente influencia o outro.</p>	<p>Exemplo: É necessário observar como a criança aprendeu o alfabeto, quais letras ela identifica pelo som e pela forma, como isso ocorre no seu dia a dia e não quantas letras ela aprendeu e o número de palavras que pode usá-las.</p>
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	<p>No processo do desenvolvimento cultural, a criança assimila não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os procedimentos da conduta cultural e do pensamento; domina os meios culturais particulares criados pela humanidade no processo do desenvolvimento histórico, como, por exemplo, o idioma, os símbolos aritméticos etc. P.448</p>	<p>A criança não assimila somente o produto final realizado pela cultura que está inserida, mas aprende a produzir, seu processo, seus caminhos e com o decorrer ajuda na construção de tal.</p>	<p>Observar os meios que as crianças utilizam para a realização de atividades da rotina, como beber água, pegar uma folha, jogar coisas no lixo, ou abrir a porta da sala para entrar e sair. A criança com deficiência é parte ativa da sociedade.</p>

<p>VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)</p>	<p>Para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. A personalidade como um todo equilibra-se, compensa-se com os processos de seu desenvolvimento. P.183</p>	<p>É necessário que olhemos primeiro a pessoa e depois a deficiência, ver as habilidades que a criança possui e onde elas levam esta criança, em um segundo momento observar as lacunas e defeitos existentes.</p>	<p>Ao trabalhar a favor das habilidades das crianças é possível ir do exterior para o interior, ao iniciar pelas habilidades possíveis existentes é que se pode alcançar as atividades das quais as crianças ainda não possuem assimilação ou aproximação.</p>
<p>VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)</p>	<p>Na realidade, a compensação pode conduzir a criança pela via do equilíbrio real ou fictício, falso pela via da falsa nivelção dos defeitos; o momento central que interessa aos pesquisadores no enfoque da compensação é a diferenciação dessas duas linhas da compensação do desenvolvimento: a real e a fictícia. Não se questiona a compensação como fonte de aparição dos momentos úteis complementares; porém, o momento de compensação pode ter também um caráter patogênico. P.188</p>	<p>O que é e o que não é real na compensação?</p>	<p>É possível fazer tal diferenciação na observação dos vídeos?</p>
<p>Social/ Cultural</p>			
<p>VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de</p>	<p>“Não estamos em condições de pensar, sentir, querer e atuar sem que, diante de nós, haja algum objetivo”, expressa Adler (1927, p. 2). P.75</p>	<p>Todas as ações, pensamentos e coisas criadas no hoje, visam de algum modo o amanhã</p>	<p>Será que todas as ações das crianças são visando algum objetivo, será possível fazer essa observação através dos vídeos?</p>

Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)			
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	Qualquer defeito orgânico projeta-se na conduta da criança como um rebaixamento social de sua posição. P.258	Sua deficiência e posição social.	Será a deficiência colocação posicional na sociedade?
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	O estudo da criança com problemas de conduta ou difícil de educar, mais que o de qualquer outro tipo de criança, deve fundamentar-se em sua observação prolongada durante o processo de educação, no experimento pedagógico, no estudo dos resultados da criação, do jogo e de todos os aspectos da conduta infantil. P.260	Avaliação feita no decorrer do dia a dia, das atividades propostas.	Possível justificativa para análise da quantidade de vídeos que serão analisadas.
VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com	O problema da estrutura e função da infância da criança normal e anormal está relacionado com a duração da infância e de suas diferentes fases. P.451	Cada criança é uma, não havendo comparação por meio do seu desenvolvimento	Em muitos momentos na educação observamos a infantilização da criança com deficiência devido a sua deficiência, observar se em algum momento há uma comparação ou a infantilização das crianças que participam da pesquisa.

Necessidades Especiais (PEE)			
<p>VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)</p>	<p>As dificuldades objetivas com as quais a criança se depara, no processo de desenvolvimento, são em seu desenvolvimento, a fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos de compensação. Essas dificuldades, ela trata de descartá-las ou vencê-las com a ajuda de uma série íntegra de formações que não estão dadas inicialmente em seu desenvolvimento.</p> <p>Observamos o fato de que a criança, ao deparar-se com dificuldades, vê-se forçada a avançar por uma via indireta para vencê-las. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que empurra a criança em direção à compensação. A principal prova real disso é a seguinte: o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, ou seja, das dificuldades às quais o defeito conduz do ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com defeitos, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, dependendo de qual seja a situação que se tenha criado, em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a essa deficiência. P.187</p>	<p>O que é realmente a compensação, como ocorre com a criança com deficiência e a influência de sua classe.</p> <p>A criança com deficiência é obrigada a encontrar caminhos indiretos para compensar os obstáculos/defeitos que estão presentes na sua vida.</p>	<p>Cabe observar nos vídeos se em algum momento é evidenciado tais ações.</p>
<p>VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas Tomo V: Fundamentos de defectologia (1997). Tradução: Programa Institucional de</p>	<p>Precisamente porque a criança com atraso mental chega com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola, em resumo, consiste não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. A criança com atraso mental necessita, mais que a</p>	<p>A escola precisa trabalhar para alcançar os pensamentos abstratos com a criança com deficiência, visando o fato de que sozinhas possivelmente não haverá esta construção, entretanto precisamos observar que em muitos momentos a escola apenas fornecerá instrumentos e desse modo a criança alcançará aquilo que antes não</p>	<p>Observar se as pesquisadoras/mediadoras conseguem em algum momento fazer tal construção com as crianças que participaram da pesquisa.</p>

Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)	criança normal, que a escola desenvolva nela os germens do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas de proporcionar à criança com atraso mental uma concepção científica do mundo, de revelar a ela as relações existentes entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de caráter não concreto e de formar nela, durante a aprendizagem escolar, uma atitude consciente ante toda a vida futura é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica. P.206	era possível, precisamos compreender também como a cultura que a criança está inserida influencia em tais situações.	
---	---	--	--

Teoria da Compensação

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Referência	Ideias principais do texto	Compreensão	Como contribui com a pesquisa
OLIVEIRA, A. A. S. Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015.	Há tantas variações de deficiências intelectuais como fatores de percepção das relações. O deficiente intelectual nunca pode ser percebido como deficiente intelectual em geral. [...] são possíveis <i>não um, mas muitos</i> tipos qualitativamente distintos de deficiência intelectual e que, por último, a causa da complexidade do intelecto, sua estrutura admite uma ampla compensação das diversas funções (p. 24, grifos do autor). P.32	A deficiência intelectual não carrega uma característica única, como outras deficiências podem carregar, ela traz uma infinidade de possibilidades, desse modo cada criança possui suas próprias características e habilidades, fazendo então que a compensação que cada uma pode desenvolver seja única e incomparável também.	Observar como as crianças desenvolvem sua compensação relacionada ao mesmo objetivo, como o aprender de alguma letra e/ou ação para compreender as possíveis diversidades existentes correlacionadas a compensação.
OLIVEIRA, A. A. S. Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e	A primária – de origem biológica e a secundária – de origem histórica e cultural e é, justamente, no campo da deficiência secundária onde se instala o nosso maior desafio: —o da superação dos limites impostos pela condição primária, por instrumentos concretos e semióticos, pela mediação social e histórica, portanto, cultural, pois está na esfera da criatividade humana e da	Superar os limites impostos pela deficiência, pela condição primária, desenvolvendo, portanto, as funções psicológicas superiores.	Observar como isso ocorre e se há uma influência/participação do mediador para tal desenvolvimento, as funções primárias não desaparecem do indivíduo, mas se desenvolvem as funções secundárias, desse modo, pensamos e observamos como se dá esse desenvolvimento partindo da influência do mediador?

currículo escolar. 2015. Tese Livre-Docência	possibilidade infindável de se adquirir conhecimento o tempo todo, de forma ininterrupta (OLIVEIRA, 2013, p.90)..... São estas mediações que proporcionarão à pessoa com deficiência intelectual sair de um estado elementar de desenvolvimento para a esfera das funções psicológicas superiores. P 32/33		
OLIVEIRA, A. A. S. Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. Tese Livre-Docência	[...] mecanismo singular e especial [...]: ocorre a <i>compensação do defeito</i> . No correr da experiência, a criança <i>aprende</i> a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes . O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (p. 221, grifo nosso). P 37	A criação de caminhos novos e diferentes para enfrentar o comportamento natural defeituoso, alcançando novos objetivos e condições.	Será possível fazer tal observação através dos vídeos que foram feitos? Será que há na avaliação um meio de apresentar tal desenvolvimento?
OLIVEIRA, A. A. S. Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. Tese Livre-Docência	Dainêz (2009) se dedica ao estudo da compensação em crianças com deficiência intelectual e discute a complexidade do processo, uma vez que se caracteriza como uma reestruturação da atividade psíquica, a perda de uma função é compensada sócio psicologicamente por outra . Neste processo, o meio social assume papel imprescindível, possibilitando ou não formas para a superação do déficit (p.33). Com base no pensamento Vygotskiano aponta que a compensação se caracteriza como a constituição de uma via colateral para o desenvolvimento, como um artifício social (ou um instrumento/uma ferramenta) que atua no sistema psicológico do sujeito. P53	Este trecho reforça o trecho anterior, a constituição da via lateral, de um caminho novo e diferente, como artifício social e cultural para o desenvolvimento de outras habilidades e objetivos.	Como se dá a constituição da via colateral na criança com DI, será que tal via pode ser observada e descrita?

<p>OLIVEIRA, A. A. S. Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015.</p> <p>Tese Livre-Docência</p>	<p>Segundo Barroco (2007) as funções psicológicas superiores, podem ser entendidas como —aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc.). Como exemplo, pode-se destacar a fala e o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, o planejamento, etc. Tratam-se de funções que permitem uma conduta geneticamente mais complexa e superior à dos animais, posto que planejada, consciente, intencional. Tudo isso implica em um reequipamento cultural para se estar no mundo. (p. 247). P90</p>	<p>As funções psicológicas superiores são desenvolvidas no contato com o exterior, com a cultura do indivíduo. Deste modo, ao ter tal contato é possível observar as habilidades pré-existentes na pessoa com deficiência e perceber aquilo do qual pode ou foi compensado.</p>	<p>Observar como a cultura do aluno adentra a sala de aula, como o contexto social do qual o indivíduo está inserido, observando a cultura social e familiar está presente no desenvolvimento escolar do aluno.</p>
<p>Marcia Plesht</p>			
<p>PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A Escolarização de Alunos com Deficiência Mental/Intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. Revista Educação em Foco, v. 1, p. 239-250, 2012.</p>	<p>Vygotski já alertava para esse problema (apud VEER & VALSIER, 2001, p. 87) ao afirmar que “o potencial do desenvolvimento para crianças defeituosas [refere-se às crianças com alguma deficiência] deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores” e não nas elementares. A este respeito Pletsch (2010) lembra que a aprendizagem “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional” (p. 187). P3</p>	<p>O potencial da criança com deficiência está além do biológico e o meio de seu desenvolvimento está ligado ao seu contato com o social e cultural, deste modo a escola tem como dever proporcionar práticas de forma intencional para que ocorra tal desenvolvimento.</p>	<p>Observar se o projeto consegue levar tal desenvolvimento para as crianças, ver se as intenções planejadas antes das aulas, se as atividades são voltadas para as crianças e como isso se dá com o decorrer dos dias de atividade.</p>

<p>PLETSH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Poesis Pedagógica, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.</p>	<p>O conceito de compensação consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência se desenvolverem. Um exemplo de compensação é a aprendizagem de Libras em caso de pessoas surdas. Para Vygotsky (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY, 1997, p. 14). Pletsch & Oliveira (2013) defendem que proporcionar elementos pedagógicos baseados na “compensação” não possibilita a “cura” da deficiência, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. P12</p>	<p>O que é compensação e como deve ser vista para a criança com deficiência. Não há cura para o defeito, há caminhos diferentes que podem ser propostos e traçados para que a compensação ocorra e desse modo que tenha o desenvolvimento da criança, é preciso observar que o próprio defeito cria caminhos para a compensação e a escola é um estímulo que proporciona instrumentos para a compensação.</p>	<p>Observar na vivência da pesquisa os caminhos que as crianças já possuem antes de iniciar na pesquisa, como eles influenciam na sala de pesquisa.</p>
<p>PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, v. 160, 2009. TESE DOUTORADO</p>	<p>Criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência mental se desenvolverem. Para Vygotski (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta ideia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência mental: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (1997, p.14). P110</p>	<p>O que é compensação. Parte do defeito, do estímulo criado devido ao defeito que a criança possui. Devido ao fato de que ela é constituída/formada, a partir do seu todo que inclui nesse momento o defeito.</p>	<p>Observar como isso se dá em sala, como o defeito estimula a criação da compensação.</p>

<p>PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, v. 160, 2009. TESE DOUTORADO</p>	<p>A promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecido a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem. De acordo com Carvalho (2006, p. 37), ao “(...) desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro”, é possível desenvolver o processo ensino-aprendizagem destas crianças. Para tal, a autora propõe que, inicialmente, o “outro”, por meio da linguagem, faça pela criança o que ela não pode fazer, até que ela assumira essas funções. P111</p>	<p>A compensação pode ter resultados positivos e/ou negativos, isso varia conforme o desenvolvimento individual da criança e as possibilidades existentes com o meio cultural da qual está inserida.</p>	<p>Será que dentro da pesquisa é possível encontrar os resultados negativos bem como os positivos da compensação.</p>
<p>PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro, v. 160, 2009. TESE DOUTORADO</p>	<p>Não basta discutir se é este ou aquele o melhor espaço para matricular e promover a escolarização de pessoas com deficiência mental. É preciso, como já mencionamos, promover condições e conhecimentos aos professores para que façam uso de instrumentos psicológicos e culturais para favorecer a educação e possibilitar aos alunos com deficiência mental a compensação de seus defeitos. P215</p>	<p>O dever da escola na compensação.</p>	<p>Observando o fato de que os pesquisadores se prepararam previamente para que a pesquisa acontecesse é preciso observar se os mesmos conseguem colocar em prática, se fazem bom uso dos instrumentos para colaborar na construção dos caminhos da compensação.</p>
<p>Débora Dainez</p>			

<p>DAINEZ, Débora et al. Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. TESE DOUTORADO</p>	<p>Correção do defeito, normalização, reação do desenvolvimento, nivelção do desenvolvimento, ampliação das funções naturais pelos instrumentos culturais, caminho cognitivo alternativo, operação com signos, qualidade de instrução, preenchimento cultural, eliminação de obstáculos, criação social, assimilação social, mediação, educação, domínio das funções psicológicas superiores, substituição de funções, transformações de funções, plasticidade cerebral, reabilitação neuropsicológica. P.22</p>	<p>Significado de compensação, todos os itens que podem e possivelmente fazem parte da compensação.</p>	<p>Observar através dos vídeos como os caminhos/processos ocorrem nos alunos que participaram da pesquisa.</p>
<p>DAINEZ, Débora et al. Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. TESE DOUTORADO</p>	<p>A compensação é definida pelos autore como “um complexo mecanismo que serve de base para o restabelecimento ou substituição das funções alteradas ou perdidas do organismo” (GARCÍA; BEATÓN, 2004, p.76), e ocorre por meio da “assimilação da experiência social” e não a partir de leis biológicas de adaptação, como salientam acontecer nos animais. P12/24</p>	<p>Através da assimilação social da experiência é que se tem a compensação, conforme trecho anterior.</p>	<p>O aluno com DI consegue apresentar/levar para a sala de aula o que foi construído socialmente fora da escola? Ou ele se apega e apaga refazendo e reestruturando seu desenvolvimento conforme as propostas fornecidas? Observar, entretanto, acredito que sim, pois até o modo de se movimentar e agir carregam cultura.</p>
<p>DAINEZ, Débora et al. Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva</p>	<p>A compensação, assim, está relacionada à qualidade das mediações sociais, criadas na relação da criança com o mundo, que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aquisição de formas de comportamento cultural desejáveis. P28</p>	<p>Contato com a sociedade determina a compensação da deficiência e a sua qualidade. A mediação para a construção do processo compensatório está em todos os âmbitos de vida da criança, desde sua vivência familiar, social e escolar, cabe observar a qualidade dessa mediação e quais suas possibilidades.</p>	<p>Cabe pensar se o meio social da criança, sua classe econômica influencia na qualidade da compensação, será que há diferença? Será que a família que nega a deficiência ou não reconhece as habilidades dos filhos obtém uma compensação inferior ou inexistente?</p>

histórico-cultural. 2014. TESE DOUTORADO			
DAINEZ, Débora et al. Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. TESE DOUTORADO	A ideia interessante que os autores destacam e discutem acerca do conceito de compensação é de que a perda ou a debilidade de funções naturais pode ser alcançada via desenvolvimento das funções psicológicas superiores, produzidas nas atividades de mediação social e apropriação de instrumentos culturais. P28	O criado pelo biológico é compensado pelas funções psicológicas superiores.	Como o social/cultural influenciam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores?
DAINEZ, Débora et al. Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. TESE DOUTORADO	É pela via da atividade externa do indivíduo que a correção do funcionamento da atividade interna pode ser desenvolvida. P30	De fora para dentro.	Como o que está externamente gera desenvolvimento do que está internamente?
DAINEZ, Débora et al. Constituição humana, deficiência e educação:	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 tanto no interior da própria teoria, por potencializar os princípios	A compensação possibilita ver a formação do processo social da mente, os fatores que afetam/influenciam a constituição da personalidade.	É possível observar como o meio onde o aluno está inserido é ‘apresentado’, em sala de aula? A personalidade do aluno pode alterar ou apresentar diferença devido ao novo convívio proporcionado pela escola?

<p>problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. TESE DOUTORADO</p>	<p>explicativos, quanto na nossa realidade educacional atual, pois Vygotski (1997), ao apurar a ideia de compensação, nos mostra o processo de formação social da mente. Trabalha na perspectiva da integralidade da formação do indivíduo, na complexidade de todos os fatores que impactam e afetam a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação e o aspecto prospectivo do desenvolvimento. P61</p>		
Daniela Leal			
<p>LEAL, Daniela. Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico. Paco Editorial, 2015. TESE DOUTORADO</p>	<p>Substituição ou desenvolvimento de forças ou capacidades em uma área para compensar falhas ou deficiências reais ou imaginárias em outra. Isso pode ser referido como supercompensação quando o comportamento substituto excede o que realmente seria necessário em termos do nível de compensação para a falha ou deficiência. A compensação pode ser um processo consciente ou inconsciente. (VANDENBOS, 2010, p.193, grifo do autor). P81</p>	<p>A compensação pode acontecer consciente e inconsciente, quando a segunda o papel da escola está em despertar no aluno esse processo, oferecer instrumentos diferentes para ajudar o aluno a chegar na compensação.</p>	<p>Observar se os alunos estão conscientes ou inconscientes dos possíveis processos de compensação que podem ocorrer.</p>
<p>LEAL, Daniela. Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico. Paco Editorial, 2015. TESE DOUTORADO</p>	<p>O conceito de compensação tem por objetivo compensar a ausência de algo que está em suspensão ou ausente e, mais, substituir ou desenvolver capacidades para compensar falhas, deficiências que se fazem presentes. P 82</p> <p>Se o órgão da visão estiver originariamente comprometido, ocorrerá uma visão psíquica reforçada, portanto, a capacidade funcional do sistema nervoso central cumprirá o papel de agente compensatório e, conseqüentemente, se</p>	<p>Conceito sobre o que é compensação, compensar a ausência de algo que está ausente ou não foi desenvolvido.</p>	<p>Observar através dos vídeos como os caminhos/ processos ocorrem nos alunos que participaram da pesquisa.</p>

	manifestará por reflexos, por reações sensíveis e sensações intensificadas. P112		
LEAL, Daniela. Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico. Paco Editorial, 2015. TESE DOUTORADO	Vygotski: a compensação como um processo que valoriza as capacidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, suas incapacidades ou, como descreve o próprio autor, seus defeitos. P 82	As habilidades da pessoa com deficiência em evidência e não suas dificuldades.	Observar se as professoras conseguem colocar em evidência as habilidades dos alunos e se partem disto para que a compensação ocorra.
LEAL, Daniela. Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico. Paco Editorial, 2015. TESE DOUTORADO	Ao se deparar com as dificuldades que lhe são impostas orgânica ou socialmente, a criança mostrará sua força ou dificuldade para resolver tais situações, bem como lutar para vencer ou não. P110 À medida que a força de ação do órgão inferior compensado aumenta qualitativa e quantitativamente, a criança com predisposição neurótica, presa em seu sentimento de inferioridade, encontra em si mesma os meios, com frequência surpreendentes, para elevar o sentimento de seu próprio valer [...]136. (ADLER, 1912/1993, p.54). p111 Os sentimentos de inferioridade que experimentam a criança, por exemplo, servem de base para as sensações de desprazer e descontentamento que provocam um impulso interno para um objetivo final fictício. P113	-Diante da dificuldade fica em evidência as forças ou dificuldades, luta para vencer ou não. -Ao se encontrar em posição inferior à criança avança a procura do desenvolvimento	Será possível notar essa relação entre as crianças que participaram da pesquisa?
LEAL, Daniela. Compensação e Cegueira:	Não podemos censurar a uma pessoa que tem um defeito físico ou um desagradável traço de caráter por se mostrar irritadiça. Ela não tem	A pessoa com deficiência não tem culpa de sua deficiência, bem como do julgamento social.	Observar se as professoras respeitam integralmente as crianças que participam da pesquisa, se conseguem compreender que

<p>um estudo historiográfico. Paco Editorial, 2015.</p> <p>TESE DOUTORADO</p>	<p>culpa disso. Devemos admitir seu direito de levar a irritação aos últimos limites e ter a consciência de que merecemos nossa parte de censura comum por aquela circunstância. A censura nos cabe, também, pela nossa responsabilidade parcial por não havermos tomado precauções adequadas contra o atraso social que produziu aquele efeito. Se nos ativermos a este ponto de vista, poderemos eventualmente melhorar a situação. Adler (1927/1967, p.79). P114</p> <p>Devemos nos aproximar dessa pessoa não a vendo como um ente degenerado, mas como um ente humano nosso igual, proporcionando-lhe um ambiente em que encontre possibilidades de sentir-se igual em seu meio. P114</p>		<p>aquelas são características das crianças, que podem ou não ser influenciado pela deficiência que possuem, mas que são traços de suas características e habilidades.</p>
--	--	--	--

APÊNDICE II – Quadro I – Análise inicial

ANALISE VIDEOS

Video	Data	Aluno	Mediadores Presentes	Linguagem	Mediação Pedagógica	Tempo de Atenção/ Atenção	Tempo e Video

APÊNDICE III – Quadro II – Análise Final

Ação	Data	Vídeo	Hipótese de processo compensatório

ANEXOS

ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP- Marília: N° 0908/2014


 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 CAMPUS DE MARÍLIA
 Faculdade de Filosofia e Ciências

Parecer do Projeto nº. 0908/2014

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Anna Augusta Sampaio de Oliveira
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 24/06/2013
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
<p>Justifica-se a necessidade de realização de pesquisas para estudar a questão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita daqueles com deficiência intelectual e, no caso em questão, pretendemos fazer em parceria com pesquisadores de Cuba, olhando um pouco para sua prática e realizando intervenções aqui no Brasil, para verificar se ao estabelecermos um método pedagógico sistemático, conseguiremos melhores resultados na aprendizagem desses alunos. É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente se interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.</p>

SUMÁRIO DO PROJETO
<p>Esse estudo tem como problema de pesquisa a questão da apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual e a busca de método de ensino que possibilite o alcance de resultados mais efetivos para aprendizagem desses alunos, frente à lacuna existente na pesquisa e na prática escolar relacionada às necessidades provenientes da deficiência intelectual. Para tanto, o projeto será realizado em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, com a qual o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIIS, cadastrado no CNPq, firmou Acordo de Cooperação entre a UNESP e a Universidade de Havana. Também contará com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com equipes de trabalho em cada localidade.</p>

COMENTÁRIO DO RELATOR
<p>O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 196/93 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, ressendo a aprovação do mesmo pelo CEP.</p>

PARECER FINAL
<p>O CEP da FFC da UNESP após avaliar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendeu a todos os dispositivos das resoluções 196/93 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.</p>

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO
Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 22/01/2014.



Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP



José Carlos M. Guel
Diretor do FFC

Pág. 1 de 2

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trata-se da realização de uma pesquisa em escolas da rede de ensino do Município de Marília, intitulada: **A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?** e gostaríamos que seu (sua) filho (a) participasse da mesma. Os objetivos da pesquisa envolvem **ESTUDO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DE MÉTODO DE ENSINO PARA QUE SE EFETIVE A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, TENDO COMO REFERÊNCIA A POSITIVA EXPERIÊNCIA DE CUBA**, que tem alcançado bom desempenho da aprendizagem destes alunos e chega aos índices gerais, de 97% de sucesso nos resultados.

O (a) seu (sua) filho (a) será beneficiado diretamente, pois participará de uma intervenção planejada que lhe proporcionará oportunidades de alfabetização.

Participar dessa pesquisa é uma opção e no caso de não aceitação ou desistência, em qualquer fase dela, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício para os envolvidos. Destacamos que o material coletado será guardado por cinco anos, em local apropriado na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (SP) e quando decorrido esse período será descartado por meio de incineração oficial, realizada pela mesma instituição de guarda do material.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que esse processo envolve as seguintes intenções:

A) **DESCREVER ETAPAS DA COLETA DE DADOS DESTACANDO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTAS, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA)**

Eu, _____ com RG: _____, responsável pelo aluno (a) _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada: “A questão da leitura e escrita da área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino.” Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá acontecer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais, ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____ Data de nascimento: ____/____/____ 176

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3402-1331, falar com Dra Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Orientadora responsável por essa pesquisa (Departamento de Educação Especial).

Autorizo, Data: ____/____/____

(nome do responsável) (nome da criança)

ANEXO III - Plano de intervenção

**PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – PADI
Plano Intervenção Semanal - PIS**

Grupo: [x] manhã [] tarde

PLANO N° 03/2014

DATA: 05/05/2014

Presentes:

Interventores:

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo/ Linguagem oral	1. Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.	Rotina de chegada 1. Apresentar a rotina: cartaz. 2. Música de chegada: Meu amigo 3. Retomar oralmente os conteúdos do encontro anterior
0. Linguagem Oral e Escrita: nome, rima, alfabeto, leitura.	0. Ser capaz de: identificar seu nome e dos demais colegas, identificar as letras iniciais do seu nome, identificar as semelhanças e diferenças entre os nomes, ser capaz de selecionar imagens que contenham palavras que rimam com seu nome.	Cartaz de Presença e fichas do nome 1. Cada aluno identifica a ficha do seu nome 2. Identificar as rimas que correspondem ao nome de cada aluno a partir da imagem 3. Alfabeto móvel para montar o nome de cada aluno sem apoio
0. Linguagem Escrita	0. Ser capaz de: registrar seu nome e o nome dos pais utilizando letras na ordem e sequência correta, de próprio punho ou com alfabeto móvel.	Projeto Identidade Primeira página: Documento de identidade 1. Apresentar o documento de identidade (R.G) e explicar sua função. 2. Pintar o dedo para obter a digital 3. Realizar uma primeira escrita (rascunho) para o documento de identidade: escrita do nome próprio e dos pais, de preferência de próprio punho. 4. Escrita final no documento de identidade: assinatura do nome próprio e escrita do nome dos pais

0. Leitura e Interpretação de história	0. Ser capaz de: concentrar-se na apresentação da história, relembrar informações e fatos da história e seus personagens	<p>Hora da história</p> <p>. Reconto da história: “Esta é Silvia”: um dos alunos conta um trecho da história para os demais com apoio das imagens da história.</p>
0. Brincadeira e Jogos	0. Ser capaz de: associar a letra ao fonema, antecipar a resposta relativa ao nome sorteado a partir de pistas visuais – letras, aguardar sua vez no jogo, interagir com os demais alunos, dividir os brinquedos e utilizar os jogos e brinquedos de acordo com as regras e possibilidades dos mesmos.	<p>Brincadeiras e jogos</p> <p>. Jogo da força</p> <p>O jogo consiste na formação do nome de um dos alunos. Cada aluno deverá escolher uma letra que corresponda a um dos nomes sorteados. A dica pode ter as seguintes variações: mostrar a quantidade de sílabas da palavra, a letra inicial do nome ou mostrar a ficha com o nome sorteado. Cada aluno deverá escolher uma letra para a palavra. A cada letra errada uma parte do corpo humano será fixado. Vence o jogo o jogador que conseguir formar o nome corretamente ou que adivinhe o nome sorteado.</p> <p>b. Jogos e brinquedos de livre escolha: dominó de cores, carrinhos, argola</p>
0. Linguagem oral	0. Ser capaz de: expressar-se oralmente, relembrar as atividades desenvolvidas (com ou sem apoio visual)	<p>Rotina de despedida</p> <p>a. Retrospectiva do encontro</p> <p>b. Música de Despedida</p>

Avaliação Geral da intervenção

Observações: