

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA – PGEDA – ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

**PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO PÚBLICO**

FRANCISCO EDSON PEREIRA LEITE

**MANAUS – AM
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA – PGEDA – ASSOCIAÇÃO EM REDE CURSO DE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

FRANCISCO EDSON PEREIRA LEITE

**PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO PÚBLICO**

Trabalho de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede Curso de Doutorado em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM – para fins de obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADOR: Professor Doutor João Luiz da Costa Barros

**MANAUS - AM
2023**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L533p Leite, Francisco Edson Pereira
Práticas corporais lúdicas para estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental : uma proposta para o ensino público / Francisco Edson Pereira Leite . 2023
223 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros
Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Práticas corporais lúdicas. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação inclusiva. 4. Teoria histórico-cultural. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FRANCISCO EDSON PEREIRA LEITE

Práticas Corporais Lúdicas para Estudantes com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental: uma proposta para o ensino público

Trabalho de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA – Associação em Rede Curso de Doutorado em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM – para fins de obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Professor Doutor João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Membro: Professora Doutora Ida Carneiro Martins
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID

Membro: Professora Doutora Leila Adriana Baptaglin
Universidade Federal de Roraima – UFRR

Membro: Professora Doutora Giovana Maria Belém Falcão
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Membro: Cleverton José Farias de Souza
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Suplente: Professora Doutora Carolina Brandão Gonçalves
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

Suplente: Professor Doutor João Otacílio Libardoni dos Santos
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Parecer: (X) Aprovada _____ () Reprovada

Manaus – AM, 28 de junho de 2023.

EPÍGRAFE

[...]é somente em movimento que um corpo mostra o que é [...]

Lev Semionovich Vygotsky.

DEDICATÓRIA

Minha mãe Maria Jacinta Pereira Leite.

Meu pai Antonio Braga da Silva.

Minha Esposa Aldeciria Magalhães Leite.

Minha filha primogênita Geovana Gabriela Magalhães Leite.

Minha filha caçula Camila Vitória Magalhães Leite.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho de doutorado. Sem o apoio e colaboração dessas, este trabalho não teria sido possível. Primeiramente, agradeço ao meu orientador, o Dr. João Luiz da Costa Barros, pela sua orientação excepcional e pelo incentivo constante ao longo deste processo. Sua expertise na área e sua dedicação em compartilhar conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer em especial a cada um dos membros da banca, muitos destes que contribuíram tanto no exame de qualificação quanto na defesa da tese, meu muito obrigado às Professoras Doutoras Ida Carneiro Martins; Leila Adriana Baptaglin; Giovana Maria Belém Falcão; Carolina Brandão Gonçalves; Artemis de Araújo Soares e ao Professor Doutor Cleverton José Farias de Souza.

Agradeço também aos membros do corpo docente, aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI) e aos colegas com quem vivenciei as disciplinas do curso, todos me forneceram valiosos insights e feedbacks construtivos durante as discussões em sala de aula, seminários e reuniões de pesquisa.

Sou grato aos meus colegas de trabalho, toda a equipe da Escola Estadual São Vicente de Paula que ofereceram todo o suporte e as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, e também do Centro Universitário Estácio da Amazônia pelo apoio e encorajamento durante todo o período de elaboração desta tese.

Além disso, agradeço aos participantes da pesquisa e seus familiares que autorizaram e que possibilitaram a coleta de dados e recursos para esta pesquisa. Suas contribuições foram fundamentais para realização deste estudo.

Por fim, expresso minha gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, mesmo que não tenham sido mencionados individualmente. Cada contribuição foi significativa e apreciada.

RESUMO

A presente tese tem como objeto de estudo os processos de ensino e de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual, e surgiu do seguinte problema de pesquisa: como a vivência em práticas corporais lúdicas durante os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) podem contribuir com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de estudantes com deficiência intelectual de modo a favorecer suas potencialidades, tendo como possibilidade de articulação a vivência em práticas corporais? Neste estudo, defendo que a realização de práticas corporais lúdicas pelos professores na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos sujeitos identificados na escola como alunos com deficiência intelectual. Tal indagação me levou a desenvolver este estudo com o objetivo geral de conhecer as relações estabelecidas entre a realização de práticas corporais lúdicas na escola e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no sentido de aprender e desenvolver suas potencialidades humanas a partir do real e do vivido, para a produção de novas ações e propostas pedagógicas de alunos com deficiência intelectual. A fim de identificar explicações para esta dúvida, definimos como objetivos específicos analisar as estratégias de ensino realizadas em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para estudantes com deficiência intelectual; elaborar, aplicar e avaliar um programa de atendimentos educacionais especializados (AEE) pautado em vivências de práticas corporais para estudantes com deficiência intelectual atendidos na SRM; apresentar uma proposta de AEE, fundamentada na teoria histórico-cultural, incorporando as práticas corporais lúdicas como estratégia de ensino para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação plena de alunos com deficiência. O percurso metodológico da pesquisa iniciou com um estudo de revisão bibliográfica o qual possibilitou a fundamentação teórica da tese. Após a autorização do comitê de ética e aprovação no exame de qualificação iniciamos a investigação de campo na escola estadual São Vicente de Paula, na qual tivemos como público-alvo os estudantes com deficiência intelectual que participam do atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncional, e nossa amostra envolveu quatro adolescentes com idades entre 11 e 16 anos, sendo uma menina e três meninos. Adotando o método histórico-cultural na perspectiva da abordagem microgenética desenvolvemos com os participantes da pesquisa um programa de práticas corporais lúdicas, e como instrumento para coleta de dados fizemos uso do diário de pesquisa e das vídeo gravações. Em nossa pesquisa de campo, onde tivemos a oportunidade de aprender com Esperto, Valentim, Conquista e Atleta, foi possível também constatar que as práticas corporais lúdicas constituem um importante recurso para o desenvolvimento integral desses adolescentes, potencializando suas capacidades cognitivas, socioemocionais e motoras. Essa abordagem, fundamentada na teoria histórico-cultural, oferece subsídios valiosos para a compreensão da construção social da mente, a influência da cultura na linguagem, o papel da mediação semiótica e a importância do jogo, brinquedo e brincadeira. Deste modo nos permitimos concluir, em resposta ao nosso problema de pesquisa e atendendo ao objetivo geral, que ao estimular as capacidades físicas e habilidades motoras dos adolescentes, estamos, de fato, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fortalecendo suas habilidades cognitivas e contribuindo para seu crescimento e aprendizagem. Acreditando na capacidade inata de aprender e se desenvolver, é possível fornecer as condições necessárias para que todos os indivíduos alcancem seu pleno potencial, independentemente de suas deficiências.

Palavras-chave: Práticas Corporais Lúdicas; Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The present thesis focuses on the study of teaching and learning processes for students with intellectual disabilities and arises from the following research problem: how can the experience of ludic bodily practices during sessions in the Multifunctional Resource Room (MRR) contribute to the development of higher psychological functions in students with intellectual disabilities, favoring their potential, with the possibility of incorporating bodily practices? In this study, I argue that the implementation of ludic bodily practices by teachers in the Multifunctional Resource Room (MRR) enhances the learning process and psychological development of individuals identified in school as students with intellectual disabilities. This inquiry led me to develop this study with the overall objective of understanding the relationships established between the implementation of ludic bodily practices in school and the development of higher psychological functions, aiming to learn and develop their human potential based on the real and lived experiences, for the production of new actions and pedagogical proposals for students with intellectual disabilities. In order to find explanations for this question, we defined specific objectives to analyze the teaching strategies implemented in a Multifunctional Resource Room (MRR) for students with intellectual disabilities; develop, implement, and evaluate a specialized educational assistance program (SEAP) based on bodily practice experiences for students with intellectual disabilities attending the MRR; present a SEAP proposal, grounded in historical-cultural theory, incorporating ludic bodily practices as a teaching strategy to promote the development of higher psychological functions and the comprehensive education of students with disabilities. The methodological approach of the research began with a literature review, which provided the theoretical foundation for the thesis. After obtaining authorization from the ethics committee and approval in the qualifying examination, we initiated field investigation at the São Vicente de Paula state school, targeting students with intellectual disabilities who participate in specialized educational assistance in the Multifunctional Resource Room, with a sample consisting of four adolescents aged between 11 and 16, including one girl and three boys. Adopting the historical-cultural method from a microgenetic perspective, we developed a program of ludic bodily practices with the research participants, using a research diary and video recordings as data collection instruments. In our field research, where we had the opportunity to learn from Esperto, Valentim, Conquista, and Atleta, we also found that ludic bodily practices constitute an important resource for the holistic development of these adolescents, enhancing their cognitive, socio-emotional, and motor skills. This approach, grounded in historical-cultural theory, offers valuable insights into the understanding of the social construction of the mind, the influence of culture on language, the role of semiotic mediation, and the importance of play, toys, and games. Thus, we allow ourselves to conclude, in response to our research problem and in line with the overall objective, that by stimulating the physical abilities and motor skills of adolescents, we are indeed promoting the development of higher psychological functions, strengthening their cognitive abilities, and contributing to their growth and learning. Believing in the innate capacity to learn and develop, it is possible to provide the necessary conditions for all individuals to reach their full potential, regardless of their disabilities.

Keywords: Playful Embodied Practices; Intellectual Disability; Inclusive Education; Cultural-Historical Theory.

RESUMÉN

La presente tesis tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza y aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual y surge del siguiente problema de investigación: ¿cómo puede la experiencia en prácticas corporales lúdicas durante las sesiones en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) contribuir al desarrollo de las funciones psíquicas superiores en estudiantes con discapacidad intelectual para favorecer sus potencialidades, teniendo en cuenta la posibilidad de incorporar prácticas corporales? En este estudio, sostengo que la realización de prácticas corporales lúdicas por parte de los profesores en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) favorece el proceso de aprendizaje y desarrollo psíquico de los sujetos identificados en la escuela como alumnos con discapacidad intelectual. Esta pregunta me llevó a desarrollar este estudio con el objetivo general de conocer las relaciones establecidas entre la realización de prácticas corporales lúdicas en la escuela y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, con el fin de aprender y desarrollar sus potencialidades humanas a partir de lo real y lo vivido, para la producción de nuevas acciones y propuestas pedagógicas para estudiantes con discapacidad intelectual. Con el fin de identificar explicaciones para esta duda, hemos definido como objetivos específicos analizar las estrategias de enseñanza implementadas en una Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) para estudiantes con discapacidad intelectual; elaborar, aplicar y evaluar un programa de atención educativa especializada (AEE) basado en experiencias de prácticas corporales para estudiantes con discapacidad intelectual atendidos en la SRM; presentar una propuesta de AEE, fundamentada en la teoría histórico-cultural, que incorpore las prácticas corporales lúdicas como estrategia de enseñanza para promover el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la formación integral de alumnos con discapacidad. El proceso metodológico de la investigación comenzó con un estudio de revisión bibliográfica, que proporcionó el fundamento teórico de la tesis. Después de obtener la autorización del comité de ética y la aprobación en el examen de calificación, iniciamos la investigación de campo en la escuela estatal São Vicente de Paula, donde los estudiantes con discapacidad intelectual que participan en la atención educativa especializada en la Sala de Recursos Multifuncional fueron nuestro público objetivo, y nuestra muestra incluyó a cuatro adolescentes de entre 11 y 16 años, siendo una niña y tres niños. Adoptando el método histórico-cultural desde la perspectiva del enfoque microgenético, desarrollamos con los participantes del estudio un programa de prácticas corporales lúdicas, y como instrumentos de recopilación de datos utilizamos un diario de investigación y grabaciones de video. En nuestra investigación de campo, donde tuvimos la oportunidad de aprender con Esperto, Valentim, Conquista y Atleta, también fue posible constatar que las prácticas corporales lúdicas constituyen un recurso importante para el desarrollo integral de estos adolescentes, potenciando sus habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras. Este enfoque, fundamentado en la teoría histórico-cultural, ofrece valiosos aportes para comprender la construcción social de la mente, la influencia de la cultura en el lenguaje, el papel de la mediación semiótica y la importancia del juego, los juguetes y las actividades lúdicas. Por lo tanto, nos permitimos concluir, en respuesta a nuestro problema de investigación y de acuerdo con el objetivo general, que al estimular las capacidades físicas y habilidades motoras de los adolescentes, estamos promoviendo el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, fortaleciendo sus habilidades cognitivas y contribuyendo a su crecimiento y aprendizaje. Creyendo en la capacidad innata de aprender y desarrollarse, es posible proporcionar las condiciones necesarias para que todos los individuos alcancen su máximo potencial, independientemente de sus discapacidades.

Palabras-clave: Prácticas Corporales Lúdicas; Discapacidad Intelectual; Educación Inclusiva; Teoría Histórico-Cultural.

RÉSUMÉ

La présente thèse a pour objet d'étude les processus d'enseignement et d'apprentissage pour les étudiants en situation de handicap intellectuel et découle du problème de recherche suivant : comment l'expérience des pratiques corporelles ludiques pendant les séances dans la salle de ressources multifonctionnelles (SRM) peut-elle contribuer au développement des fonctions psychiques supérieures des étudiants en situation de handicap intellectuel afin de favoriser leurs potentialités, en intégrant la pratique des activités physiques ? Dans cette étude, je soutiens que la réalisation de pratiques corporelles ludiques par les enseignants dans la salle de ressources multifonctionnelles (SRM) favorise le processus d'apprentissage et de développement psychique des sujets identifiés à l'école en tant qu'élèves en situation de handicap intellectuel. Cette question m'a amené à développer cette étude dans le but général de comprendre les relations établies entre la réalisation de pratiques corporelles ludiques à l'école et le développement des fonctions psychiques supérieures, afin d'apprendre et de développer leurs potentialités humaines à partir du réel et du vécu, pour la production de nouvelles actions et propositions pédagogiques pour les élèves en situation de handicap intellectuel. Afin d'identifier des explications à cette question, nous avons défini comme objectifs spécifiques d'analyser les stratégies d'enseignement mises en œuvre dans une salle de ressources multifonctionnelles (SRM) pour les étudiants en situation de handicap intellectuel ; d'élaborer, d'appliquer et d'évaluer un programme d'accompagnement éducatif spécialisé (AEE) basé sur des expériences de pratiques corporelles pour les étudiants en situation de handicap intellectuel pris en charge dans la SRM ; de présenter une proposition d'AEE, fondée sur la théorie historico-culturelle, intégrant les pratiques corporelles ludiques comme stratégie d'enseignement pour favoriser le développement des fonctions psychiques supérieures et la formation intégrale des élèves en situation de handicap. Le parcours méthodologique de la recherche a commencé par une étude de revue de littérature, qui a permis de fonder théoriquement la thèse. Après l'autorisation du comité d'éthique et l'approbation de l'examen de qualification, nous avons entamé une enquête de terrain dans l'école publique São Vicente de Paula, où notre public cible était les étudiants en situation de handicap intellectuel bénéficiant de l'accompagnement éducatif spécialisé dans la salle de ressources multifonctionnelles, et notre échantillon comprenait quatre adolescents âgés de 11 à 16 ans, une fille et trois garçons. En adoptant la méthode historico-culturelle dans une perspective microgénétique, nous avons élaboré avec les participants de l'étude un programme de pratiques corporelles ludiques, et comme outil de collecte de données, nous avons utilisé un journal de recherche et des enregistrements vidéo. Dans notre enquête de terrain, où nous avons eu l'opportunité d'apprendre avec Esperto, Valentim, Conquista et Atleta, il a également été possible de constater que les pratiques corporelles ludiques constituent une ressource importante pour le développement intégral de ces adolescents, en renforçant leurs capacités cognitives, socio-émotionnelles et motrices. Cette approche, fondée sur la théorie historico-culturelle, offre des contributions précieuses pour comprendre la construction sociale de l'esprit, l'influence de la culture sur le langage, le rôle de la médiation sémiotique et l'importance du jeu, du jouet et du jeu. Ainsi, nous nous permettons de conclure, en réponse à notre problème de recherche et en accord avec l'objectif général, qu'en stimulant les capacités physiques et les compétences motrices des adolescents, nous favorisons effectivement le développement des fonctions psychiques supérieures, renforçant leurs capacités cognitives et contribuant à leur croissance et à leur apprentissage. En croyant en la capacité innée d'apprendre et de se développer, il est possible de fournir les conditions nécessaires pour que tous les individus atteignent leur plein potentiel, indépendamment de leurs handicaps.

Mots-Clés: Pratiques corporelles ludiques ; Déficience intellectuelle ; Éducation inclusive ; Théorie historico-culturelle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Estado de Roraima e seus limites nacionais e internacionais.....	118
Figura 2 – Imagem aérea de Boa Vista, capital do Estado de Roraima.....	119
Figura 3 – Ambientes de aprendizagem da escola São Vicente de Paula.....	122
Figura 4 – Sala de Recursos Multifuncionais da escola São Vicente de Paula.....	123
Figura 5 – Reunião com o corpo docente durante o encontro pedagógico.....	129
Figura 6 – Reunião com os responsáveis pelos adolescentes.....	130
Figura 7 – Observações na sala de aula.....	131
Figura 8 – Observações dos atendimentos na SRM.....	133
Figura 9 – Novo espaço da SRM para o AEE com as práticas corporais lúdicas.....	134
Figura 10 – Os participantes da pesquisa: Esperto, Valentim, Conquista e Atleta.....	138
Figura 11 – Esperto vivenciando as práticas corporais lúdicas.....	146
Figura 12 – Valentim no Atendimento Educacional Especializado na SRM.....	155
Figura 13 – Conquista vivenciando as práticas corporais lúdicas.....	165
Figura 14 – Atleta vivenciando as práticas corporais lúdicas.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das categorias de análise observadas no estudo.....	140
Quadro 2 – Síntese das categorias de análise do adolescente Esperto.....	149
Quadro 3 – Síntese das categorias de análise do adolescente Valentim.....	158
Quadro 4 – Síntese das categorias de análise da adolescente Conquista.....	167
Quadro 5 – Síntese das categorias de análise da adolescente Atleta.....	180

LISTA DE SIGLAS

- AAIDD:** Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
- AAMR:** Associação Americana de Retardo Mental
- ABSD:** Associação Brasileira de Superdotados
- ACD:** Aluno Com Deficiência
- ADI:** Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- AM:** Amazonas
- APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASD:** Aluno Sem Deficiência
- BNCC:** Base Nacional Curricular Comum
- CAAE:** Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CADAHS:** Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação
- CAE/BV:** Centro de Atendimento Educacional Especializado de Boa Vista
- CAP:** Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
- CAP-DV:** Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS:** Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez
- CDH:** Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
- CE:** Ceará
- CEAE:** Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado
- CEB:** Câmara de Educação Básica
- CEE:** Conselho Estadual de Educação de Roraima
- CEEP:** Centro Estadual de Estimulação Precoce
- CEFET-RR:** Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
- CEFORR:** Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
- CENESP:** Centro Nacional de Educação Especial
- CENESP:** Centro Nacional de Educação Especial
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- CEQUO:** Centro Estadual de Equoterapia
- CF:** Constituição Federal
- CID:** Classificação Internacional de Doenças
- CIF:** Classificação Internacional de Funcionalidade

CNE: Conselho Nacional de Educação
CONAE: Conferência Brasileira de Educação
CONEP: Conselho Nacional de Ética e Pesquisa
CREF – 8: Conselho Regional de Educação Física da 8ª Região
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRR: Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima
DEE: Divisão de Educação Especial
DI: Deficiência Intelectual
ECD: Estudante Com Deficiência
ECDI: Estudante Com Deficiência Intelectual
EE: Educação Especial
EEPEI: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
EESVP: Escola Estadual São Vicente de Paula
EPD: Estatuto da Pessoa com Deficiência
ERE: Ensino Remoto Emergencial
ESD: Estudante Sem Deficiência
ETFRR: Escola Técnica Federal de Roraima
FACINTER: Faculdade Internacional de Curitiba
FPE: Funções Psíquicas Elementares
FPS: Funções Psíquicas Superiores
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC: Instituto Benjamin Constant
IES: Instituição de Ensino Superior
IMC: Índice de Massa Corporal
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI: Lei Brasileira de Inclusão
LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais
MEC: Ministério da Educação
MEF: Magistério em Educação Física
MPF: Ministério Público Federal
MS: Mato Grosso do Sul
N.P: Não Paginado

NAPPB: Núcleos de Apoio e Produção Braille
NEE: Necessidades Educacionais Especiais
OMS: Organização Mundial da Saúde
ONU: Organização das Nações Unidas
OPAS: Organização Pan Americana da Saúde
PA: Professores Auxiliares
PAR: Plano de Ações Articuladas
PC: Paralisia Cerebral
PCD: Pessoa com Deficiência
PCDI: Pessoa com Deficiência Intelectual
PCL: Práticas Corporais Lúdicas
PCN: Parâmetro Curricular Nacional
PEE: Plano Estadual de Educação
PGEDA: Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PHC: Pedagogia Histórico Crítica
PLS: Projeto de Lei do Senado
PND: Pessoa Não Deficiente
PNE: Plano Nacional de Educação
PNEE: Política Nacional de Educação Especial
PNEE: Política Nacional de Educação Especial
PNPD: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
PPP: Projeto Político Pedagógico
PROESP: Programa de Apoio à Educação Especial
PT: Partido dos Trabalhadores
Q.I: Quociente Intelectual
RR: Roraima
RS: Rio Grande do Sul
S.D: Sem Data
SAPE: Serviços de Apoio Pedagógico Especializado
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED – RR: Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima
SEESP: Secretaria de Educação Especial
SEMSA: Secretaria Municipal de Saúde de Boa Vista.
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESAU: Secretaria Estadual de Saúde Roraima

SESPE: Secretaria de Educação Especial
SESPE: Secretaria Especial de Educação Especial
SNEB: Secretaria Nacional de Educação Básica
SNEE: Secretaria Nacional de Educação Especial
SRM: Sala de Recursos Multifuncionais
SRM: Sala de Recursos Multifuncional
STF: Supremo Tribunal Federal
SUS: Sistema Único de Saúde
SVP: São Vicente de Paula
TAM: Termo de Assentimento para Menores
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCM: Trabalho de Conclusão de Módulo
TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
THC: Teoria Histórico Cultural
UEA: Universidade Estadual do Amazonas
UERR: Universidade Estadual de Roraima
UERR: Universidade Estadual de Roraima
UFAC: Universidade Federal do Acre
UFAM: Universidade Federal do Amazonas
UFOPA: Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFRR: Universidade Federal de Roraima
UFT: Universidade Federal do Tocantins
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP: Universidade Federal do Amapá
UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR: Universidade Federal de Rondônia
URSS: União das Repúblicas Soviéticas Socialistas
ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR: Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO: O CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO PESQUISADOR.....	20
INTRODUÇÃO.....	25
1. O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO E HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	35
1.1 Características neuroanatomofisiológicas da pessoa com deficiência intelectual e suas implicações para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.....	38
1.2 Histórico de transformações nas Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil e as atuais orientações oficiais.....	41
1.2.1 A pessoa com deficiência no Brasil entre o período colonial e imperial.....	45
1.2.2 A pessoa com deficiência no Brasil no início do século XX.....	46
1.2.3 A pessoa com deficiência no Brasil entre o final do século XX e a virada do milênio.....	49
1.2.4. A pessoa com deficiência no Brasil no século XXI.....	53
1.3 A regulamentação e implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas do Brasil.....	58
1.4 A necessidade das adaptações curriculares para efetivação inclusão escolar: uma reflexão sobre o real e o ideal a partir da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	62
2. BREVES CONTRIBUIÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	68
2.1 Os Planos Genéticos do Desenvolvimento Humano sob a perspectiva histórico-cultural: compreendendo a construção social da mente.....	76
2.1.1. O plano filogenético do desenvolvimento humano.....	78
2.1.2 O plano ontogenético do desenvolvimento humano.....	78
2.1.3. O plano sociogenético do desenvolvimento humano.....	79
2.1.4. O plano microgenético do desenvolvimento humano.....	80
2.2 A formação do pensamento conceitual dentro do processo de desenvolvimento infantil: a superação das funções psíquicas elementares pela consolidação das funções psíquicas superiores.....	82
2.2.1 A visão da teoria histórico-cultural sobre a influência da cultura para a linguagem do indivíduo.....	89
2.2.2 O papel do sujeito nas relações sociais: considerações sobre mediação semiótica, aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal.....	91
2.3 Defectologia e o processo de compensação: a visão histórico-cultural sobre a inclusão da criança com deficiência.....	96
2.3.1 Entendendo a deficiência primária e os princípios da compensação para superar as deficiências secundárias.....	98
2.3.2 A compreensão de Vygotsky sobre as potencialidades da pessoa com deficiência intelectual.....	101
2.4 As práticas corporais lúdicas e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural.....	105
2.4.1 O jogo, o brinquedo e a brincadeira na perspectiva da Teoria Histórico Cultural.....	111

3. O DESENHO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM ESPERTO, VALENTIM, CONQUISTA E ATLETA NA BUSCA DAS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA E COM A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	117
3.1 Contexto da pesquisa: a organização do sistema de ensino no Estado de Roraima.....	117
3.2 Local da pesquisa: a escola São Vicente de Paula.....	121
3.3 Procedimentos para coleta das informações: o planejamento estratégico para o desenvolvimento da pesquisa em busca de uma práxis renovadora.....	126
3.3.1 A história da pesquisa na práxis pedagógica.....	129
4. PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS E OS INDÍCIOS DAS POSSIBILIDADES IMAGINATIVAS DOS ADOLESCENTES.....	138
4.1 Episódio 1 – Aprendendo com o Esperto.....	141
4.2 Episódio 2 – Aprendendo com Valentim.....	152
4.3 Episódio 3 – Aprendendo com Conquista.....	161
4.4 Episódio 4 – Aprendendo com Atleta.....	172
4.5 Síntese das Análises e as evidências dos resultados.....	184
5. A PROPOSTA PARA O ENSINO PÚBLICO: ENTRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA NOVA PRÁTICA INCLUSIVA.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS.....	200
ANEXOS.....	211
Anexo A: INFORMAÇÕES DO PARECER DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	212
APÊNDICES.....	213
Apêndice A: Cronograma dos atendimentos individualizados na SRM com as práticas corporais lúdicas para os adolescentes com deficiência intelectual.....	214
Apêndice B: Roteiro de entrevista com os adolescente.....	215
Apêndice C: Primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas aplicado com os adolescentes.....	216
Apêndice D: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para o Esperto.....	217
Apêndice E: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para o Valentim.....	219
Apêndice F: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para a Conquista.....	220
Apêndice G: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para o Atleta.....	222

MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO: O CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO PESQUISADOR

Sou Francisco Edson Pereira Leite, mas no cotidiano costume me apresentar apenas como Edson Leite. Sou natural de Fortaleza, capital do estado do Ceará, onde nasci no dia 18 de janeiro de 1982, mas logo, em 30 de novembro de 1986, aos 4 anos de idade, mudei com minha mãe para a cidade de Boa Vista, até então Território Federal de Roraima.

Filho único de Maria Jacinta Pereira Leite e Antonio Braga da Silva, atualmente tenho 41 anos, casado com Aldeciria Magalhães Leite (Professora de Ciências) e pai de duas filhas, Geovana Gabriela Magalhães Leite, hoje com 14 anos e Camila Vitória Magalhães Leite, de 12 anos de idade.

Minha trajetória escolar inicia em uma pré-escola de Fortaleza - CE da qual não tenho recordação do nome, apenas de fatos inusitados ocorridos com os colegas de turma. Recordo-me, também, de ter sido alfabetizado em casa por minha mãe que, desde muito cedo, me ensinou a escrever o meu nome e ler as primeiras palavras.

Já em Boa Vista – RR, frequentei inicialmente a turma da pré-escola no Monteiro Lobato e, no ano seguinte, fui matriculado no pré-escolar Princesa Isabel. A partir da 1ª série do 1º grau, estudei em na extinta Escola Evangélica Lídia Nelson, pertencente ao grupo Assembleia de Deus. Posteriormente passei a estudar na Escola Estadual São Vicente de Paula e, por fim, conclui a Educação Básica na Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR) no ano de 1996.

Minha trajetória como professor iniciou no ano de 1998, justamente quando estudava na ETFRR e cursava o Magistério em Educação Física (MEF) que, naquela época, era a única opção para formação nesta área, pois não havia, no Estado, nenhum curso de nível superior para formação de professores de educação física.

Logo no primeiro semestre do curso, surgiu a primeira oportunidade para exercer a função de monitor da escolinha de natação da própria ETFRR. É importante lembrar que até então a profissão não era regulamentada, e, portanto, era comum a atuação tanto de “ex-atletas”, “práticos” e estudantes do MEF nas diferentes áreas da educação física. Sabemos também que, com a regulamentação da profissão, estes trabalhadores obtiveram o direito de permanecer exercendo suas atividades com o registro profissional de “Provisionados”.

Ao longo deste processo formativo, houve várias experiências de monitoria com diferentes atividades em projetos sociais oferecidos para alunos de escolas públicas. Além disso, sempre fui muito interessado pela prática de esportes, embora nunca tenha me especializado em nenhuma modalidade, todas as oportunidades que tive para aprender um esporte procurei aproveitar.

Entre minhas experiências como atleta amador, destaco minha participação nos Jogos Escolares de Roraima nos anos de 1997, 1998 e 1999 representando a ETFRR na modalidade de Basquetebol. Disputei também os Jogos Universitários na modalidade de Futsal entre 2004 e 2007.

Após concluir o curso no final dos anos 2000, a partir do ano de 2001, passei a exercer a função de professor de educação física da educação infantil em uma escola particular. No ano 2002, fui contratado como professor de educação física da rede pública municipal de Boa Vista - RR, sendo lotado na escola Waldemarina Normando Martins na qual lecionei para turmas da primeira a quinta série do ensino fundamental até o final de 2003.

Ainda em 2002, foi lançado o concurso para professor da rede pública estadual, após a aprovação neste processo seletivo tomei posse em primeiro de agosto de 2002 e, no dia seguinte, me apresentei na escola estadual São Vicente de Paula, na qual fui aluno entre os anos de 1992 e 1995. Até os dias de hoje, continuo exercendo a função de professor de educação física do ensino fundamental nesta escola, na qual, com muito orgulho, completei 20 anos de docência em 02/08/2022.

Ao final do ano de 2003, foi divulgado o edital para o primeiro vestibular do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR) com 70 vagas para o curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Fui aprovado neste processo seletivo e iniciei a graduação em 2004/1, era um curso de nove semestres, ou seja, 4 anos e meio, que concluí em 2008/1.

Uma característica interessante no modelo de oferta do curso era que a sua matriz curricular era distribuída em módulos temáticos, entre estes destaco o segundo semestre, cujo eixo gerador era a saúde, e o sétimo semestre cujo tema norteador foi a inclusão de pessoas com deficiência. Outra característica do curso era a disciplina de Trabalho de Conclusão de Módulo (TCM), nessa, ao final de cada semestre, os acadêmicos deviam apresentar os resultados de uma pesquisa na forma de artigo, no entanto, com o aumento das turmas, o corpo docente não conseguiu acompanhar estas produções semestrais e a disciplina passou por adaptações até ser substituída pelo tradicional Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ainda assim, é necessário reconhecer a iniciativa em estimular a produção acadêmica e científica e, por meio destas oportunidades, produzi quatro trabalhos ao longo da graduação que obtiveram destaque em outros eventos. O primeiro desses abordando a História da Educação Física, foi incluído na programação da Semana do Profissional de Educação Física promovida pelo Conselho Regional de Educação Física da 8ª Região (CREF-8) em parceria com o CEFET-RR.

O segundo trabalho foi uma pesquisa de campo que tinha como objeto de estudo as patologias do joelho, que posteriormente foi também apresentado na aula inaugural para os calouros de 2005. A terceira produção acadêmica abordou o ensino da educação física na Educação Infantil, tendo sido também convidado para fazer parte da Programação da Semana do Profissional de Educação Física de 2006. Esse mesmo trabalho foi publicado no I Encontro de Produção Científica do CEFET-RR.

Por fim, o quarto e último trabalho produzido representou o TCC e teve como objeto de estudo a Educação Especial. A escolha do tema foi motivada na época pelas importantes transformações que estávamos vivenciando no cenário das políticas públicas educacionais com foco na Educação Especial.

Logo após a graduação, iniciei um curso de pós-graduação lato sensu, especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: administração, supervisão e orientação, pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), sendo concluído ao final de 2010. No ano seguinte, iniciei uma nova especialização, desta vez pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), em Docência do Ensino Superior. Estes dois cursos abriram muitas portas no campo profissional e foram também determinantes para minha aprovação no Mestrado em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 2012.

Após concluir o mestrado, no ano de 2014, iniciei um processo de preparação para o doutorado, no entanto, devido a uma alteração na lei do magistério estadual, foi necessário adiar esse objetivo. A Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR) promoveu o (re)enquadramento da carreira do magistério e fiz a opção de mudar meu contrato de 25 horas para 30 horas. Essa mudança obrigou a cumprir um “segundo estágio probatório” sem que fosse possível pedido de afastamento para cursar pós-graduação Stricto Sensu.

Considerando que, no Estado de Roraima, não existe nenhuma opção de cursar Doutorado na área da Educação Física e/ou suas áreas afins (Educação ou Saúde), aguardei o cumprimento do prazo estabelecido pela Lei de Enquadramento do Magistério Público Estadual de Roraima, o que coincidiu com o lançamento do edital para o curso de Doutorado em Rede Educante, no qual fui um dos aprovados da primeira turma de 2020-2024.

Para o processo de seleção no Doutorado, busquei motivação em minha realidade profissional, uma vez que sempre considerei o ambiente escolar como um laboratório, pois entendo a escola como um organismo vivo, no qual o professor deve ser um eterno aprendiz. Para isso, precisa ter a humildade de aprender enquanto ensina.

Como já mencionei anteriormente, sou professor na Escola São Vicente de Paula desde o ano de 2002, e no ano de 2004 tive a oportunidade de acompanhar o processo de implantação do programa de educação inclusiva para alunos com deficiência, momento em que foi necessária a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O modelo de educação especial nesta escola segue os procedimentos a seguir: todos os alunos com necessidades educacionais especiais (Alunos NEE) são matriculados e frequentam todas as aulas em horário regular, sem distinção, do mesmo modo que os demais alunos que não apresentam laudo de necessidades educacionais especiais.

Estes alunos NEE, ao frequentarem as aulas, são acompanhados pelos professores titulares das disciplinas específicas que planejam suas aulas de acordo com o plano de ensino, o qual está

fundamentado nas Diretrizes Curriculares do Estado (DCRR) e estão de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além disso, os alunos recebem o apoio dos Professores Auxiliares (PA), responsáveis pela adaptação curricular do planejamento de cada uma das disciplinas. Desse modo, esses Professores Auxiliares acompanham os Alunos NEE em todas as aulas do horário regular.

No contraturno, os estudantes são atendidos individualmente pela SRM duas vezes por semana com horários pré-definidos. A finalidade deste atendimento é buscar estimular o desenvolvimento das potencialidades plenas dos Alunos NEE contribuindo, assim, com sua aprendizagem. Ao longo deste tempo, de observações empíricas, percebi que, apesar de serem realizadas boas práticas pedagógicas na SRM, estas atividades têm por característica a inatividade física, ou seja, tenho observado que, na execução destas tarefas, os alunos estão sempre sentados e limitados ao espaço da mesa. Diante deste contexto, surgiu um interesse especial em desenvolver uma pesquisa que possa contribuir com a qualidade do atendimento educacional oferecido pela SRM da escola SVP, vislumbrando que esta possa se tornar uma referência para toda a Rede Pública Estadual de Ensino.

Considero também importante falar brevemente sobre o processo formativo dentro do doutorado. Começo parabenizando todas as pessoas envolvidas de forma direta e indireta para que o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) pudesse se tornar uma realidade. O programa é o primeiro Doutorado em Educação em Rede do País, inclui dez Instituições de Ensino Superior (IES), sendo nove Universidades Federais e uma Estadual, todas da Região Norte, as quais destaco suas siglas a seguir: UFPA, UFAM, UFOPA, UFT, UFAC, UNIFAP, UFRR, UNIR e UEA. Dada a carência de oportunidades para uma formação neste nível, a Rede Educanorte surge com a missão de fazer justiça social, uma vez que oportuniza aos profissionais do Norte ampliar seus conhecimentos e produzir ciência para todo o Brasil.

Feita a apresentação do PGEDA, faço agora um recorte temporal do meu ingresso no curso com o contexto histórico no qual estávamos envolvidos: fui aprovado na primeira turma, cujo início das atividades culminaram com a pandemia de Covid-19, o que exigiu a adoção de medidas de segurança sanitária e, com isso, toda e qualquer atividade presencial ficou impossibilitada.

Em meio a várias dúvidas e incertezas comuns naquele momento sobre essa doença que ceifou muitas vidas, a coordenação do programa adotou as medidas necessárias para garantir o funcionamento do curso. Dentre elas: adotou-se o ensino remoto emergencial (ERE) com os encontros telepresenciais, incluindo as disciplinas obrigatórias e os encontros de orientação individual entre doutorandos e seus respectivos orientadores.

Conforme foi sendo superada a pandemia, especialmente com o avanço do programa de vacinação, gradativamente a vida foi retornando a sua normalidade. Quando as atividades presenciais foram retomadas no ano de 2022, eu já havia cumprido com todos os créditos obrigatórios das

disciplinas, porém era necessário, ainda, desenvolver a pesquisa de campo. Felizmente essa etapa não foi comprometida, e toda a coleta de dados pode ser feita sem interferência da crise sanitária vivida.

Esse percurso formativo dentro do doutorado é uma fase de muito amadurecimento para o pesquisador, é um processo que exige que se assumam responsabilidades com o conhecimento que estamos construindo por meio de nossa pesquisa. Naturalmente que existem dificuldades, problemas, empecilhos e muitas questões que fogem do controle de pesquisador, afinal de contas, continuamos sendo humanos, seres históricos e culturais influenciados pelas trocas que se dão pelas interações com diversos contextos com os quais estamos envolvidos.

Particularmente antes de iniciar as aulas do doutorado, dei entrada com o pedido de afastamento em janeiro de 2020, porém a liberação só foi publicada no diário oficial em setembro de 2021. Nesse período, foi preciso acompanhar as atividades do curso e continuar exercendo minha função de professor, lembrando que nesse período as escolas também estavam adotando o ERE. Além disso, não podemos desconsiderar as demandas familiares que, felizmente, sempre estão presentes em nossas vidas, portanto, além da condição de pesquisador, continuei exercendo o papel social de professor, de pai, de filho e de marido.

Nesse sentido, considero importante relatar sobre essas questões a fim de compartilhar com outros colegas que estejam pensando em ingressar no doutorado, ou que já estejam nesse percurso, para que se sintam seguros quanto aos seus objetivos em investir nessa formação e, ao mesmo tempo, sintam-se motivados em saber que, apesar de todas as dificuldades, somos capazes e a recompensa vale a pena, pois trata-se de uma transformação de vida, uma vez que você amplia sua capacidade de aprender e compartilha seu conhecimento.

Finalizando esse breve memorial de apresentação deste pesquisador, a seguir, em nosso texto de introdução, detalharemos os elementos estruturantes de nossa tese, apresentando o objeto de estudo, contextualizando nosso problema de pesquisa e demonstrando nossos objetivos, geral e específicos, que norteiam nossa pesquisa, bem como traremos as informações sobre a organização e a estrutura desse trabalho.

INTRODUÇÃO

A aceitação do uso de um termo vai variar de acordo com a cultura e o momento histórico da sociedade, logo é correto afirmar que a inclusão é um processo histórico e cultural e, quando precisamos nos referir a uma pessoa com deficiência (PCD), é comum nos depararmos com a dúvida sobre a nomenclatura mais adequada para utilizar, afinal, ao longo da história, várias foram as expressões adotadas, desde aquelas com cunho discriminatório e estigmatizante, até mesmo termos que, apesar da intenção de humanizar o tratamento dispensado a essas pessoas, ainda geravam contradições.

Se observarmos as obras de Vygotsky, vamos encontrar expressões traduzidas do russo para o português como “defectologia, crianças com defeitos físicos, criança anormal, criança difícil, criança com atraso mental profundo” (VYGOTSKY, 2022). Todos esses termos hoje são inapropriados e não aceitamos que sejam utilizados para se referir às crianças com deficiência, no entanto, é preciso que se entenda o contexto histórico e cultural da época em que foram cunhados.

Um exemplo prático disso é a expressão “crianças excepcionais” muito utilizada entre os anos de 1960 e 1980. Inclusive, as pesquisadoras Machado e Almeida (1969) publicaram o livro “Ensinando Crianças Excepcionais”, do qual obtivemos a seguinte informação: “o termo excepcional, usado no Brasil e nos Estados Unidos, varia de acordo com diferentes escolas; assim algumas adotam a palavra deficiente, outras, criança com problema e, mais atualmente, em certos países da Europa, inadaptada” (MACHADO; ALMEIDA, 1969, p. 21).

Naquela época, essa expressão era considerada uma forma respeitosa e positiva de se referir a essas crianças, em contraposição a termos considerados ofensivos ou pejorativos. No entanto, conforme foi avançando a compreensão sobre o assunto, e os valores foram se modificando, a expressão "criança excepcional" passou a ser criticada. Tal denominação reforça a ideia de que a deficiência é uma característica que torna a pessoa diferente ou especial em relação às outras, em vez de ser vista como uma condição que pode ser inclusiva na diversidade humana.

Entre as referências mais utilizadas recentemente, destacamos a “pessoa portadora de deficiência” que ao ser utilizado faz parecer que o indivíduo pode, a qualquer momento, renunciar à sua condição humana e deixar de portar aquela deficiência. Um outro termo bastante difundido e até mesmo adotado por muitas instituições é “pessoa com necessidades especiais”, cuja sigla PNE pode ainda ser observada em publicações e sinalizações urbanas.

Nesse caso, a expressão necessidade especial, para se referir à deficiência, gera quase que o mesmo efeito da palavra incapaz, pois desvirtua as condições produtivas da pessoa para a sociedade e traz um entendimento de carência e obrigatoriedade de privilégios como uma ação de caridade, o que, muitas vezes, gera sentimentos de piedade e compaixão no tratamento social com essas pessoas.

Ao discutirem sobre esse tema, Mantoan; Prieto; Arantes (2002, p. 47) afirmam que essa definição “abre precedentes para que se continue a indicar o aluno como responsável pelos problemas identificados no seu processo de escolarização e ainda deixa aberta a possibilidade de ser encaminhados inadequadamente para serviços de educação especial”.

Portanto, com base na Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência de 2006, afirmamos que a forma correta de se denominar o indivíduo com alguma deficiência deve ser pessoa com deficiência (PCD), pois é um termo que reconhece a condição humana do sujeito sem descaracterizar suas capacidades. Deste modo, não se deve utilizar a expressão pessoa normal para designar aquelas que não são PCD, o termo correto, nesses casos, é pessoa sem deficiência ou pessoa não deficiente (SASSAKI, 2003).

Por sua vez, a terminologia necessidades educacionais especiais (NEE) é oficialmente adotada por meio da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Até então, não havida sido convencionada pela ONU a expressão PCD, porém a definição atribuída pela resolução supracitada aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais vai além da deficiência, pois em seu artigo 5º temos:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Entendemos que as NEE traduzem a responsabilidade das escolas em promover as adaptações curriculares para garantir a aprendizagem dos estudantes, independentemente que esses sejam ou não PCD. Corroborando com nosso entendimento, Mazzota (1982, p. 18) destaca que “são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa”.

No caso dos alunos com deficiência (ACD), deve-se garantir a oferta da Educação Especial (EE). Antes de avançarmos, cabe distinguir essa modalidade de ensino da concepção de educação inclusiva, a qual se refere a um processo mais amplo de inclusão, que vai além das PCD, pois envolve todos os grupos sociais que historicamente foram segregados e tiveram usurpados os seus direitos fundamentais, inclusive de acesso à educação.

Por sua vez, a EE é uma modalidade de ensino prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) que, em seu artigo 58, determina

que esta deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

É importante destacar que essa redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que trouxe alterações para LDBEN e, no caso específico do artigo supracitado, foi retirado do texto anterior a expressão “educandos portadores de necessidades especiais”. Foram acrescentadas novas informações sobre o público-alvo da modalidade de ensino EE, que tem como normatizadora a política pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (EEPEI), estabelecida pelo decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e posteriormente pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Anteriormente a EE era orientada por um documento publicado em formato de livro, no ano de 1994 que apresentava uma proposta de integração, estabelecendo que:

A classe comum é o ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

É importante destacar o recorte histórico da época, em que muitas expressões carregadas de estigmas e discriminação eram culturalmente aceitas, mas que não são mais concebíveis nos dias de hoje. Defendemos que as políticas públicas voltadas para promoção da EE devem sempre manter este alinhamento com a perspectiva da inclusão, a fim de assegurar o direito constitucional de acesso à Educação pública e de qualidade, independentemente de sua condição humana.

Com a implementação da EEPEI, foi possível observar significativas transformações nos sistemas de ensino de todo o país, ganhando apoio do Ministério Público Federal (MPF) que, em 2004, divulgou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com a finalidade de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Diferente de outras iniciativas, algumas pautadas na segregação e outras na integração das PCD nas escolas, a EEPEI apresenta um paradigma traçado na oferta do atendimento educacional especializado (AEE) simultaneamente ao ensino regular, oportunizando aos estudantes com deficiência (ECD) a vivência com a diversidade humana, podendo se apropriar do conhecimento e da cultura historicamente construída pela humanidade junto a outros estudantes com e sem deficiência (ESD).

Em linhas gerais, a EEPEI preconiza que os ECD estejam matriculados nas salas de aula juntamente com os ESD, ou seja, não pode haver a segregação de “classes especiais”. A fim de

garantir que essa ação não fique limitada à integração, os ECD têm o direito de ser orientados por um professor auxiliar (PA) para que, em parceria com o professor titular da disciplina, possa fazer as adaptações curriculares necessárias e, assim, atender as potencialidades do aluno com deficiência (ACD).

Ou seja, a EEPEI estabelece que os ECD têm o direito de estar matriculados em uma sala de aula regular e participar de todas as aulas em todos os componentes curriculares. Além disso, essa política pública orienta que, além das aulas regulares, os ACD devem receber o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) visando à ampliação de suas potencialidades individuais. Vale destacar que o AEE deve seguir um planejamento próprio, coadunado com a proposta pedagógica da escola, por isso, na SRM, existem professores especializados em EE, responsáveis pelas atividades desenvolvidas neste ambiente da escola.

As SRM foram mencionadas oficialmente em um documento do MEC no Plano de Desenvolvimento da Educação que menciona o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007, p. 43). No ano seguinte, o Decreto nº 6571/2008 define em seu §1º que as SRM “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Posteriormente temos a implementação desses espaços de AEE nas escolas regulares por meio da Resolução CNE/CEB nº04/2009.

Ou seja, as SRM foram criadas para atender às necessidades dos ECD, sendo equipadas com materiais e tecnologias adequadas para a realização de atividades pedagógicas. De acordo com a legislação brasileira, essas salas devem ser incluídas em todas as escolas públicas e estar disponíveis para o atendimento educacional especializado. Os espaços são equipados com recursos tecnológicos e de apoio, como por exemplo, equipamentos de amplificação de áudio, sistemas de comunicação alternativos, tecnologia de ampliação de tela, teclados adaptativos, recursos de escrita e leitura, entre outros, a fim de estimular as capacidades de linguagem, comunicação e compreensão dos estudantes.

O AEE desenvolvido com os ECD nas SRM são orientados por professores específicos e são lotados nessa função dentro das escolas. Cabe a esses profissionais elaborar um planejamento coadunado com a projeto pedagógico da escola, partindo de um plano de ação anual, organizado pelas metas bimestrais. Além disso, os professores da SRM elaboram os planejamentos semanais de AEE para cada ECD que será atendido.

Esse planejamento deve ser elaborado visando favorecer as potencialidades dos estudantes que recebem o AEE, contribuindo com suas capacidades para acessar e participar dos conteúdos desenvolvidos pelos componentes curriculares na sala de aula regular, além de estimular sua participação social e interação com os demais sujeitos da comunidade escolar. Logo, o trabalho

pedagógico desenvolvido pelas SRM é uma parte importante do esforço para garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade.

Reconhecendo a importância desse AEE e observando a necessidade de ampliar as possibilidades para que as SRM, percebemos que, predominantemente, as atividades desenvolvidas com os ECD têm por característica a inatividade física, ficando a SRM limitada ao espaço físico de uma sala, delimitada por suas quatro paredes, e os alunos ali atendidos, restritos à cadeira e à mesa. Mais uma vez, reforçamos que o atendimento em uma SRM é projetado para suportar o ensino e aprendizado desses estudantes, porém sentimos a necessidade de implementar essas atividades, incluindo a vivência de práticas corporais lúdicas (PCL).

Algumas pesquisas já foram desenvolvidas tomando como objeto de estudo o AEE e as SRM, entre estes nos chama a atenção o trabalho de Pasian; Mendes; Cia (2013, p.01) pelo qual as pesquisadoras buscaram “descrever, discutir sobre as produções científicas divulgadas em eventos nacionais do campo da educação especial no âmbito do atendimento educacional especializado”. Em seus resultados, as pesquisadoras apontam que entre os 64 trabalhos analisados, o alvo principal das investigações são os professores.

Por sua vez, Oliveira e Manzini (2016) desenvolveram um estudo de caso pelo qual buscaram compreender o processo de encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial para o AEE da SRM. Segundo os autores, muitos dos alunos atendidos foram excluídos do serviço por não estarem contemplados com os critérios estabelecidos na legislação. Os pesquisadores constataram que o AEE da sem estava sendo desvirtuado, uma vez que os ECD “dividiam espaço com alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem e comportamento, que não se adaptaram as aulas de reforço e em alguns casos não estavam alfabetizados” (OLIVEIRA; MANZINI, 2016, p. 572).

Em outra pesquisa sobre o processo de construção de recurso de tecnologia assistiva (RTA), para aluno com paralisia cerebral em SRM Fachinette; Gonçalves; Lourenço (2017, p. 560) concluíram que os RTA podem “contribuir diretamente com o sucesso para o desenvolvimento de alunos com Paralisia Cerebral”. Além destes, Santos *et all.* (2020) também realizaram um estudo sobre o uso dos jogos e das mídias interativas nas SRM. De acordo com os autores, essas ferramentas tecnológicas estimulam e contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Por fim, destacamos a pesquisa desenvolvida por Fernandes e Reis (2022) sobre o AEE oferecido pela SRM em uma escola pública durante o período de pandemia da COVID-19. Ao discutir sobre o processo de educação dos ECD em situação de isolamento social, as pesquisadoras destacam que passado o primeiro momento de adaptação à nova realidade, logo os atendimentos foram retomados por meio das tecnologias adotadas no ensino remoto. As autoras relatam que “observando as dificuldades eminentes nesses primeiros momentos investimos em atividades bem lúdicas e

intuitivas com foco em habilidades de vida diária, coordenação motora, atenção e concentração” (p. 6).

Todas as pesquisas supracitadas apontam para uma predominância de atividades com poucas exigências de mobilidade pelos ECD, prioritariamente os alunos ficam sentados para desenvolver suas tarefas. Em nenhum dos estudos, apesar de destacarem a importância da ludicidade, evidenciaram-se as PCL (atividades que utilizam o corpo como meio principal para desenvolvimento físico, emocional e social). Elas incluem jogos, brincadeiras, danças, ginástica, entre outros e são importantes para o desenvolvimento infantil, bem como para o bem-estar geral das pessoas, ajudando a aliviar o estresse, a aumentar a confiança e a autoestima e a promover a socialização. Além disso, as práticas corporais lúdicas também podem ser utilizadas como forma de terapia para tratar problemas físicos ou emocionais.

Tomando como base epistemológica a teoria histórico-cultural (THC) de Lev Lemionevich Vygotsky¹, acreditamos que as práticas corporais lúdicas desempenham um papel importante no desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito à formação de habilidades sociais e cognitivas. Segundo Vygotsky (2010), a brincadeira corporal é uma forma de atividade social e que as crianças aprendem através da interação com outros indivíduos durante o jogo. “A capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 114).

Corroborando com o autor supracitado, defendemos também que o jogo é uma forma de ensino-aprendizagem, pois permite às crianças desenvolver sua capacidade de resolver problemas, pensar de maneira criativa e trabalhar em equipe. Em seus estudos voltados para aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente no campo da defectologia, Vygotsky, por meio da THC, aborda a importância das práticas corporais lúdicas para o desenvolvimento infantil e para a formação de habilidades sociais, emocionais e cognitivas em crianças com deficiência. Direcionados pelas ideias do referido autor, defendemos o uso das práticas corporais lúdicas como estratégia pedagógica para estimular o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao formular e experimentar a THC, Vygotsky (2010) constata que o desenvolvimento humano é resultado da interação entre as pessoas e sua cultura, sendo ela a fonte para as ferramentas psicológicas, tais como linguagem e outros símbolos, que podem ser utilizados para expandir e modificar as capacidades humanas. O teórico vai, então, nos apresentar as funções psíquicas superiores, as quais se manifestam por meio de processos mentais complexos, que distinguem o ser humano dos outros animais, como a consciência, a atenção, a memória, o pensamento, o julgamento

¹ Em decorrência das diferentes traduções, existem diversas formas como o nome do autor é escrito, e nesse trabalho optamos por utilizar VYGOTSKY como grafia padrão.

e a decisão. Ainda de acordo com o referido autor, estas funções não surgem de forma espontânea, mas são desenvolvidas ao longo da vida através de interações sociais e culturais.

Além disso, Vygotsky acreditava que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ele argumenta que a linguagem permite que as pessoas compartilhem conhecimento e construam significado juntas, o que é essencial para o desenvolvimento da consciência, da memória e do pensamento. De acordo com a THC, “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata-se de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 2009, p. 119).

Diante deste contexto, surgiu um interesse especial a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual (ECDI), o que se configura como objeto de estudo que esta pesquisa se propõe a investigar. Desse tema emergiu a situação problema que motiva nossa busca, traduzida pela seguinte indagação: como a vivência em práticas corporais lúdicas durante os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) pode contribuir com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de estudantes com deficiência intelectual, de modo a favorecer suas potencialidades, tendo como possibilidade de articulação a vivência em práticas corporais?

Neste estudo, defendo que a realização de práticas corporais lúdicas pelos estudantes com deficiência intelectual durante o atendimento educacional especializado, mediado pelos professores na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), favorece o processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses alunos, conforme preconizado pela teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky. Desta forma, a tese que buscamos defender por meio desta proposta de investigação está ancorada na concepção da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, pois advogamos por um modelo de ensino para pessoas com deficiência a partir de suas potencialidades mentais, afetivas, sociais e motrizes.

Alguns estudos já buscaram evidenciar as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Entre estes, podemos destacar Sierra e Facci (2011) e Braun e Nunes (2015), os quais tratam das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Os referidos autores defendem que um ensino organizado e intencional possibilita a transformação da pessoa com deficiência em sujeito cultural.

Apesar de concordar com os autores, destacamos que a pessoa com deficiência é um ser cultural, independentemente do ensino institucionalizado, pois consideramos que todo ser humano é um ser social que aprende e se desenvolve pela interação com seus pares nos mais diversos contextos, seja na família, na escola, na comunidade e nos demais grupos sociais nos quais ele esteja incluído.

Se considerarmos que a despeito de um laudo que ateste uma deficiência, todo e qualquer estudante apresentará dificuldades de aprendizagem ao longo de seu processo formativo. Com base

na perspectiva histórico-cultural, quando uma criança não aprende, as causas não são explicadas pelas suas limitações, mas pelo contexto social no qual essa é estimulada a aprender.

Outro estudo que aborda a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual é o trabalho de Santos (2012), o qual apresenta uma descrição e uma compreensão acerca das características da deficiência intelectual em relação ao quadro principal de prejuízo cognitivo (as funções intelectuais) e adaptativo (as funções sociais, emocionais e práticas). De acordo com a autora, a didática no ensino do aluno com deficiência intelectual precisa ser específica, não só em relação às peculiaridades do quadro da deficiência, como também em relação à individualidade de cada sujeito.

É comum que, na escola, os alunos sejam classificados de acordo com padrões de “normalidade” e, a partir de parâmetros prévios, os estudantes são enquadrados, um exemplo disso são os chamados testes de Q.I, o chamado quociente de inteligência. A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky nos apresenta subsídios necessários para estabelecer estratégias pedagógicas inclusivas, baseadas na construção social, ou seja, por meio da interação e mediação. Para Vygotsky (2010), a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural, pautado nas interações entre homens e meio.

Frequentemente, tendemos a associar uma série de características negativas a indivíduos com deficiência, enfatizando suas dificuldades e ignorando suas particularidades positivas. Dessa forma, padronizamos suas características e falamos apenas sobre suas faltas, negligenciando a importância de reconhecer as qualidades positivas que os definem como indivíduos.

Essa forma de pensar limita a inclusão e a educação desses indivíduos, pois, ao focarmos apenas nas suas limitações, deixamos de enxergar suas potencialidades e habilidades. É fundamental olhar para cada indivíduo de forma única, considerando suas necessidades e particularidades, para que possamos oferecer a eles as oportunidades e as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento.

Ao compreendermos e valorizarmos as características positivas das pessoas com deficiência, podemos contribuir para uma sociedade mais inclusiva e justa. Além disso, isso permite que eles possam ser reconhecidos e valorizados como indivíduos únicos e demonstra que possuem muito a oferecer para o mundo. É importante lembrar que todos têm algo a contribuir, independentemente de suas habilidades ou limitações.

O que Vygotsky destaca em sua THC e um dos campos defendido nessa tese é que seja qual for a sua condição humana, todo indivíduo é um ser social, depende da interação com o meio e da inclusão nos grupos sociais para ter plenas condições de aprender e se desenvolver. Naturalmente cada pessoa poderá apresentar diferentes níveis de evolução que devem ser respeitados, compreendidos e incentivados, portanto, torna-se um erro classificar com o objetivo de subjugar as pessoas.

Ao realizarem suas pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da teoria de Vygotsky, Tosta (2012), Maior e Wanderley (2016) destacam que essas caracterizam-se pela mediação semiótica, isto é, pela presença de símbolos e signos. Desta forma, são constituídas por meio das interações socioculturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente aqueles mais experientes e capazes de sua cultura.

Corroborando com o referido autor, defendemos em nossa tese que todo ser humano nasce dotado da capacidade de aprender e se desenvolver, apesar das deficiências, as quais podem ser compensadas com ensino apropriado. Esta afirmação está fundamentada em um dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que é a compensação, segundo Vygotsky (1995, p. 105) “no processo de desenvolvimento cultural das crianças, umas funções se substituem por outras a depender das necessidades específicas de adaptação, o que oferece às crianças com deficiência, novas possibilidades de desenvolvimento”.

Sobre esse fundamento, o autor destaca, ainda, que se uma criança com algum tipo de deficiência não é capaz de alcançar um objetivo pelos meios diretos, poderá fazê-lo através da compensação, sendo essa, na verdade, uma substituição de funções que se traduz como a base de todo o desenvolvimento cultural desta criança. Sobre este e outros fundamentos, trataremos e aprofundaremos nos capítulos teóricos da tese.

Temos como objetivo geral analisar as relações estabelecidas entre a realização de práticas corporais lúdicas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no sentido de aprender e desenvolver suas potencialidades humanas a partir do real e do vivido, para a produção de novas ações e propostas pedagógicas de alunos com deficiência intelectual. Nossa tese defende que os domínios motores e cognitivos são interdependentes, deste modo, ao ponto que estimulamos as capacidades físicas e habilidades motoras das crianças, estamos estimulando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para tanto, definimos como objetivos específicos do nosso estudo analisar as estratégias de ensino realizadas em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para estudantes com deficiência intelectual; elaborar, aplicar e avaliar um programa de ensino pautado em vivências de práticas corporais para estudantes com deficiência intelectual atendidos na SRM; transformar o atendimento da SRM oferecido aos estudantes com deficiência intelectual, introduzindo momentos planejados para vivência de práticas corporais lúdicas.

Nosso trabalho está organizado em dois capítulos de referencial teórico. No primeiro destes, tratamos do processo histórico de construção e humanização do indivíduo com deficiência intelectual, em que apresentaremos as características neuroanatomofisiológicas da pessoa com deficiência intelectual e suas implicações para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Abordaremos o histórico de transformações nas Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil e as atuais

orientações oficiais e finalizamos esse primeiro capítulo teórico discutindo a necessidade das adaptações curriculares para efetivação da inclusão escolar: uma reflexão sobre o real e o ideal a partir da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O segundo capítulo é volta-se para a base teórica da tese. Com isso, apresentamos nossas breves contribuições sobre os princípios da teoria histórico-cultural e suas possibilidades para o processo de desenvolvimento humano. Além de abordarmos aspectos históricos e culturais sobre a vida de Vygotsky, explanamos sobre os fundamentos e princípios da Teoria Histórico-Cultural, como por exemplo, os planos genéticos do desenvolvimento humano; as funções psíquicas superiores; a mediação e as zonas de desenvolvimento. Por fim, concluímos nosso referencial teórico discutindo sobre a defectologia e o processo de compensação e as práticas corporais lúdicas e suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural.

A próxima sessão do nosso trabalho apresenta o desenho da pesquisa e as questões relacionadas à metodologia da pesquisa adotada para o desenvolvimento de nossa tese. Portanto, nessa etapa são evidenciadas as questões referentes ao universo, à população, ao público-alvo e à amostra. Além disso, são explicados os procedimentos metodológicos e os instrumentos para coleta de dados utilizados no levantamento das informações.

Em nossas análises e discussão de resultados, enfatizamos as práticas corporais lúdicas e os indícios das possibilidades de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Esta sessão de nossa tese é dividida em quatro categorias de análises, em que cada uma delas representa as experiências de cada um dos alunos participantes da pesquisa. Para cada um deles, buscamos evidenciar as suas vivências durante nossa pesquisa. A tese é, então, finalizada com nosso texto de conclusão que traz nossas considerações finais sobre a evidente relação entre práticas corporais lúdicas e aprendizagem.

1. O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO E HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O primeiro ponto que pretendemos destacar em torno do nosso objeto de estudo diz respeito à ressignificação que foi dada à pessoa com deficiência intelectual quando foi substituído o termo deficiência mental, especialmente suas classificações. De acordo com Lopes (2014), o termo deficiência intelectual foi utilizado pela primeira vez por um organismo internacional representativo, reconhecido mundialmente, em 1995, no Simpósio Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro.

Ainda de acordo com o autor supracitado, em 2004, o conceito deficiência intelectual foi consagrado durante o congresso internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado pela Organização Pan Americana da Saúde (OPAS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que “culminou com a elaboração da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual” (LOPES, 2014, p. 30). Essa declaração buscou reconhecer a importância da inclusão e da equidade para pessoas com deficiência intelectual e enfatizou a necessidade de políticas e programas que apoiem sua participação e integração na sociedade.

Além disso, a Declaração de Montreal destacou a importância da colaboração entre as várias esferas da sociedade, incluindo governos, organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e a sociedade em geral, para promover uma sociedade mais inclusiva para todos. A referida declaração esclarece que a deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas, o que faz a comunidade internacional reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

No entanto, Caiado et. all. (2017, p. 16) afirmam que “a tendência predominante (podemos dizer, generalizada) é de uma substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, como se fossem sinônimos, o que parece indicar que esse último termo passa a ser considerado o mais adequado ou mais atualizado”. Se considerarmos os aspectos históricos e culturais, podemos entender que existe uma inclinação para que as PND mudem a forma como se referem às PCDI, porém é importante lembrar que essa mudança de linguagem pode ser motivada por uma série de fatores, incluindo mudanças na percepção social sobre a condição e a evolução no entendimento da condição. De qualquer forma, é importante que os termos sejam usados de modo adequado e respeitoso.

Observamos pelos estudos de Nogueira (2008), Bridi (2011), Almeida (2012) e Silva (2016) que essa dualidade dos termos ocorreu especialmente pelo fato de que, três anos após a Declaração de Montreal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promovida pela ONU em 2007, ao definir quem são as pessoas com deficiência, apresenta uma dupla formulação: pessoas com

deficiência podem ter a deficiência mental e a deficiência intelectual como impedimentos de longo prazo e de naturezas distintas.

O texto dessa Convenção foi ratificado por vários países e, no Brasil, foi aprovado, seguindo a mesma redação da ONU (2007), pelo Decreto 6949 de 2009, o qual passou a nortear os demais documentos sobre os direitos das pessoas com deficiência no país. Ou seja, de acordo com Caiado et. all. (2017, p.19), temos hoje no país os dois conceitos presentes na definição de políticas públicas na área da deficiência.

Logo, é urgente compreendermos os limites que definem a pessoa com deficiência mental, distinguindo da pessoa com deficiência intelectual. Para facilitar nossa compreensão, faz-se necessário apresentar as reformulações de termo adotadas pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). Segundo Almeida (2012), até meados de 2007, essa importante instituição era denominada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

Na análise de Silva (2016), se por um lado, nos Estados Unidos, houve uma intenção clara de abandonar a palavra equivalente a “retardo mental” para valorizar o termo “deficiência intelectual”, com o acréscimo do termo “desenvolvimento”; por outro lado, no Brasil a alteração da terminologia ocorre em modo muito diferente, pois não utilizávamos o termo “retardo mental”.

Para a AARM (1992), retardo mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação, associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas.

Segundo Caiado et. all. (2017), apesar da mudança no nome da Associação para AAIDD, a definição de deficiência intelectual é a mesma dada para retardo mental em 1992, ou seja, na realidade foi uma mera alteração da nomenclatura, sem que isso de fato ampliasse a compreensão sobre a deficiência intelectual.

Ao mesmo tempo, essa mudança de termos gerou, para a legislação brasileira, uma dualidade de conceitos, ou seja, “temos na legislação vigente brasileira, o termo deficiência mental conceituado em 1992 pela AAMR, que atualmente é o conceito utilizado para definir a deficiência intelectual.” (CAIADO et. al., 2017, p. 23). Por fim, para que possamos chegar a uma ideia de como delimitar cada uma dessas definições, ou quem sabe admiti-las como sinônimos, a seguir passaremos para uma análise das bases legais do Brasil de 1999 até os dias de hoje.

Na Gênese destas legislações, temos o Decreto 3298/1999 que regulamenta a Constituição Federal (Lei no 7.853/1989) e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dá outras providências. O artigo três deste decreto considera que:

Deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano [...] sendo considerada a deficiência mental o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (BRASIL, 1999).

Dois anos a seguir, é publicado novo Decreto - 3956/2001, o qual promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Aqui o termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001).

Em dois de dezembro de dois mil e quatro, é publicado o Decreto 5296/2004, neste não foi observada nenhuma mudança na definição da deficiência e se manteve a definição para deficiência mental. Devemos também considerar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Foi um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Esse documento considera alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008). Observamos que é o primeiro documento oficial publicado que admite o termo intelectual como uma forma de deficiência separada da já reconhecida deficiência mental.

No ano seguinte, é publicado o Decreto 6949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Este decreto passou a nortear os demais documentos sobre os direitos das pessoas com deficiência no país e manteve o conceito de deficiência adotado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Concluindo nossa análise sobre a legislação nacional, destacamos a Lei 13.146/2015, apresentada em 2003 e que tramitou por 12 anos, até ser aprovada em 06 de julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que deu origem ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). Em seu artigo dois, essa legislação mais atual mantém o conceito emitido no Decreto 6949/2009 sobre a pessoa com deficiência.

Destacamos que nossa intenção não é de esgotar os debates em torno das definições de deficiência, porém, a fim de delimitar nossa redação, adotaremos conceitos distintos para cada uma das condições humanas até aqui debatidas. Percebemos que, embora as legislações aqui analisadas reconheçam a possibilidade de uma pessoa com deficiência mental ou intelectual, não houve a preocupação por parte dos juristas em distinguir cada uma dessas condições humanas.

Tomando como base os teóricos até aqui pesquisados, também não encontramos nenhum autor que diferencie esses conceitos, embora ao ler os trabalhos de Santos (2012); Schipper e Vestena (2016); Bigui e Colombo (2017); Duarte e Velloso (2017); Schwartzman e Lederman (2017); Viana e Gomes (2017) e Silva et. all. (2019 e 2020) fique evidente que todos esses pesquisadores reconhecem que deficiência mental é diferente de deficiência intelectual.

Diante do exposto, reconhecemos a pessoa com deficiência mental em uma categoria que abrange uma ampla gama de condições que afetam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de uma pessoa. A deficiência intelectual, por outro lado, é uma condição específica, afeta a habilidade de uma pessoa para aprender, compreender e se comunicar.

Enquanto a deficiência mental pode incluir uma série de condições, como transtornos de ansiedade, transtornos de humor e esquizofrenia; a deficiência intelectual se concentra especificamente na habilidade de uma pessoa para realizar tarefas cotidianas, aprender e se comunicar. É importante destacar que, em muitos casos, as pessoas com deficiência intelectual também podem ter outras condições de saúde mental, como transtornos do espectro autista ou transtornos de ansiedade.

É importante que as PSD compreendam que as PCDI são indivíduos históricos e culturais com necessidades específicas e que é fundamental fornecer-lhes suporte adequado para ajudá-los a alcançar seu máximo potencial. Além disso, é importante compreender a deficiência intelectual apenas como uma parte de uma pessoa e não deve ser usada para definir a pessoa inteira.

Deste modo, reforçamos que a presente tese não aborda questões relacionadas à deficiência mental, pois nosso estudo foi voltado para adolescentes com deficiência intelectual. Tal condição humana é caracterizada por uma série de alterações que afetam o intelecto, ou seja, a capacidade de aprender e compreender o mundo e obrigatoriamente vão se manifestar entre o nascimento e a idade escolar. Esses e outros aspectos que definem e caracterizam a deficiência intelectual serão apresentados e analisados a seguir.

1.1 Características neuroanatomofisiológicas da pessoa com deficiência intelectual e suas implicações para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento

Não podemos descartar os estudos no campo da medicina e da psicologia que reverberam para a área da educação, pois nos permitem compreender a pessoa em sua complexidade biológica, psicológica e como esses aspectos repercutem em sua dimensão social. Os avanços dos estudos científicos dedicados a compreender o funcionamento do corpo humano corroboraram para que as pessoas com deficiência pudessem ter acesso a um modelo de educação especial, cada vez mais humanizada e adequada as suas capacidades.

Buscando ter uma clara compreensão sobre a deficiência intelectual, destacaremos aspectos gerais sobre a anatomia e fisiologia do sistema nervoso, de modo que possamos entender os limites e as possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com essa condição humana. Corroborando com nosso entendimento, Rosa Neto (2007, p. 120) reafirma que “a DI caracteriza-se pela limitação na capacidade intelectual para solucionar problemas, em caráter permanente, mas não irreversível, devido a dano anatômico ou funcional de origem neurológica ou psicossocial, ocorrido na etapa de desenvolvimento crítico do sistema nervoso central”.

Considerando-se os avanços sobre a compreensão sobre as PCDI, gradativamente o conceito da DI foi se diferenciando de uma concepção de doença, o que influenciou, inclusive, nos debates sobre como desenvolver uma avaliação adequada dessas pessoas. Possivelmente, um dos aspectos mais controversos dessas tentativas de avaliar o intelecto do Homem é o “teste de Q.I” (Quociente Intelectual), o qual é alvo de muitas críticas dadas as limitações que os métodos de testagem psicométricas apresentam, uma vez que estes testes oferecem uma análise fragmentada do indivíduo.

De acordo com Cordié (1996, p. 110) “o Q.I não é uma medida da inteligência, mas sim uma avaliação comparativa. Ele diz se a criança está adiantada ou atrasada em relação à criança média. Serve para avaliar, em um dado momento, as aquisições e as condutas adaptativas de uma criança”. Em nosso entendimento, consideramos que o referido teste se configura como uma avaliação injusta, e, por vezes, até cruel com as crianças, uma vez que parte do princípio da comparação e da classificação dos índices, o que geralmente se traduz em um juízo de valor sobre as habilidades cognitivas de uma criança.

O processo de diagnóstico de deficiência intelectual é complexo e requer a participação de vários profissionais especializados, como psicólogos, neuropsicólogos e pediatras, além de uma série de avaliações e testes para chegar a um diagnóstico preciso. A avaliação clínica é fundamental e deve ser realizada em conjunto com a aplicação de testes psicológicos validados psicometricamente. A avaliação neuropsicológica é a mais recomendada, pois ela permite não só a mensuração do QI, mas também o entendimento da capacidade intelectual do indivíduo, identificando suas habilidades e dificuldades. Isso é importante para direcionar o planejamento acadêmico e profissional do indivíduo com deficiência intelectual.

Para tanto, podem ser adotadas como estratégia a avaliação neuropsicológica e/ou a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) preconizada pela OMS (2001). Uma avaliação neuropsicológica utiliza testes específicos para analisar as funções psicológicas superiores, como por exemplo, atenção, memória e linguagem. Por sua vez, a CIF envolve duas abordagens a saber: “Funcionalidade e Incapacidade” e “Fatores Contextuais”.

De acordo com a OMS (2003), a abordagem sobre a Funcionalidade e Incapacidade envolve duas dimensões, sendo o **corpo** (aspectos relacionados a estrutura e as funções) e **atividades e**

participação (aspectos da funcionalidade, tanto da perspectiva individual quanto social). Os Fatores Contextuais também envolvem duas dimensões que são os **fatores ambientais** (do ambiente mais imediato do indivíduo até o ambiente geral) e os **fatores pessoais** (devido à grande variação social e cultural, estes não são classificados).

Embora também seja um instrumento preconizado pela OMS, diferentemente da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), a CIF considera contexto social das PCD, o que demonstra uma mudança na forma como se enxerga a deficiência em uma pessoa. Histórica e culturalmente a ênfase era dada à natureza biológica da disfunção, no entanto, acreditamos que instrumentos como a CIF corroboram para a compreensão de que uma pessoa pode ser deficiente e não ser incapaz.

Também consideramos fundamental entender que as PCDI podem apresentar algumas diferenças anatômicas no sistema nervoso em comparação com PSD. No entanto, essas diferenças podem ser sutis e não são necessariamente encontradas em todas as PCDI. Alguns estudos sugerem que pessoas com deficiência intelectual podem apresentar algumas anomalias estruturais no cérebro, como uma redução no tamanho do cérebro ou em algumas regiões específicas do cérebro, como o córtex pré-frontal e o cerebelo. Além disso, essas pesquisas indicam que as conexões neurais podem ser diferentes em indivíduos com deficiência intelectual.

Entre os principais pesquisadores, destacamos Reiss *et. all.* (1996); Courchesne *et. all.* (2001); Hessl; Rivera; Collins; Rourke (2003); Reiss (2004); Anderson *et. all* (2013) e Wolfe *et. all.* (2018). De acordo com os estudos supracitados, a redução no tamanho do cérebro e em regiões específicas do cérebro pode afetar o processamento de informações e a função cognitiva. Já as diferenças nas conexões neurais, podem afetar a comunicação entre as diferentes regiões do cérebro, o que pode afetar a aprendizagem e outras funções cognitivas.

Por sua vez, os trabalhos de Pereira (2014); Custódio (2019) e Ke; Liu (2015) sugerem que a deficiência intelectual pode estar relacionada a anormalidades no desenvolvimento do sistema nervoso durante a gestação ou no início da vida. Por exemplo, a exposição a substâncias tóxicas, como álcool e drogas, ou infecções durante a gravidez podem afetar o desenvolvimento cerebral do feto e aumentar o risco de deficiência intelectual. No entanto, é importante ressaltar que a deficiência intelectual é uma condição complexa e multifatorial, e que as diferenças estruturais no sistema nervoso não são necessariamente a causa da deficiência intelectual. Fatores ambientais, genéticos e psicossociais também podem contribuir para o desenvolvimento da deficiência intelectual.

Partido dos princípios históricos e culturais, salientamos que, apesar dos aspectos ontogenéticos e filogenéticos que não podem ser negados, as principais causas atribuídas à incidência de deficiência intelectual na população têm relação com a sociogênese. Embora não seja possível determinar com absoluta certeza qual a causa, para fins de melhor compreensão sobre o tema,

organizamos duas categorias multifatoriais que comprovadamente podem contribuir para esse cenário da DI.

Na primeira categoria, teremos os fatores clínicos por causas hereditárias ou problemas de saúde da mãe que podem contribuir para a má formação fetal. Essas situações podem ocorrer durante a gestação (pré-natal), mas pode também haver situações perinatais, ou seja, são incidentes no momento do parto. Na segunda categoria, temos os fatores sociais que envolvem fatores econômicos e comportamentais. Não podemos negar que a falta de acesso à saúde para o acompanhamento da gestação; a desnutrição materna; a violência doméstica; o consumo de drogas; a negligência; entre outros fatos históricos e culturais contribuem para que uma criança nasça com DI.

Por muito tempo, as pessoas com deficiência intelectual viveram sob o estigma da incapacidade, sendo taxadas, muitas vezes, como seres inscientes e incultas, ou seja, incapazes de aprender, e, portanto, eram subjugadas como improdutivas e irrelevantes na sociedade. Um dos compromissos que esta pesquisa assumiu foi de corroborar com os avanços das pesquisas científicas acerca das potencialidades da pessoa com deficiência intelectual.

Defendemos que todo ser humano nasce dotado da capacidade de aprender, logicamente que respeitando o princípio da individualidade biológica. A depender dos aspectos históricos e culturais, as pessoas tendem a apresentar maiores possibilidades de desenvolvimento de uma ou mais habilidades, ao mesmo tempo que todos vão apresentar limitações e/ou dificuldades de aprendizagem para determinadas áreas do conhecimento humano.

De acordo com Moreira (2011, p. 36), “uma pessoa pode ter uma deficiência sem incapacidade, uma incapacidade sem desvantagem, ou mesmo uma desvantagem sem incapacidade ou deficiência”. O fato é que o reconhecimento de uma deficiência não deve ocorrer com o intuito de atribuir juízo de valor a um ser humano com essa característica, mas deve ser feito a fim de garantir a equidade de acesso aos direitos que todo cidadão brasileiro dispõe.

Avançando no desenvolvimento deste primeiro capítulo da tese, abordaremos no subtítulo a seguir alguns dos principais marcos históricos legais no processo de lutas pela implementação das políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.

1.2 Histórico de transformações nas Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil e as atuais orientações oficiais

No Brasil, as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência têm um histórico relativamente recente, mas já bastante significativo. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso L, estabeleceu o direito à igualdade de oportunidades e à não discriminação, incluindo as pessoas com deficiência. Não obstante, foi somente em 1991 que o país começou a dar passos mais

concretos na garantia desses direitos, com a criação da Secretaria Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência, hoje Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Desde então, foram criadas e implementadas várias políticas públicas para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, entre elas: a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNPD); o Plano Nacional de Educação (PNE); o Sistema Único de Saúde (SUS); e a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência.

A PNPD, criada em 1994, é a principal política para a integração dessas pessoas no mercado de trabalho e inclui medidas como a reserva de vagas em concursos públicos, incentivos para empresas que contratarem pessoas com deficiência, além de programas de capacitação para essas pessoas. Já o PNE, de 2001, garante a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior e inclui medidas como a construção de escolas acessíveis, a reserva de vagas em universidades e a capacitação dos professores.

O SUS, criado em 1990, tem como objetivo garantir acesso à saúde de toda a população, incluindo pessoas com deficiência. Inclui medidas como a oferta de serviços especializados, o acesso a medicamentos e dispositivos e a capacitação dos profissionais de saúde. A Lei de Cotas, de 2013, obriga as empresas com mais de 100 funcionários a destinarem 2% das vagas de trabalho para pessoas com deficiência.

Essas políticas públicas têm contribuído significativamente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência no Brasil, mas ainda há muito a ser feito. A falta de acessibilidade em muitos setores da sociedade, o baixo índice de inclusão no mercado de trabalho e a falta de investimento em recursos humanos e materiais para a inclusão das PCD nas escolas são alguns dos desafios que precisam ser superados para alcançar uma sociedade realmente inclusiva e acolhedora para as pessoas com deficiência. Além disso, é fundamental que as políticas públicas sejam continuamente monitoradas e avaliadas para garantir que estão atendendo às necessidades reais dessas pessoas e promovendo sua plena inclusão na sociedade.

No que diz respeito a políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, a Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Corroborando com a carta magna, a LDBEN de 1996 estabeleceu que a educação básica deve ser oferecida a todos, sem qualquer tipo de discriminação, incluindo as pessoas com deficiência. A partir desse momento, o Ministério da Educação (MEC) passou a incentivar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, através da implementação de programas como o "Escola Inclusiva" e "Acessibilidade na Escola".

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, garante a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior, incluindo medidas como a construção de escolas acessíveis, a reserva de vagas em universidades e a capacitação dos professores. A Política Nacional de Educação Especial (PNE), de 2008, complementa o PNE, estabelecendo medidas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica e superior, incluindo a oferta de serviços de atendimento educacional especializado.

Essas políticas públicas têm contribuído para a inclusão de pessoas com deficiência na educação, mas ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade de oportunidades e a efetiva inclusão dessas pessoas na sociedade. A falta de recursos financeiros e de profissionais capacitados ainda é um obstáculo para a plena implementação dessas políticas, mas é importante destacar que essa é uma luta travada por décadas e já se registraram avanços significativos.

Historicamente, a Suíça, em 1881, foi o primeiro país a dispor, em lei, de um artigo que protegia a criança com deficiência: “as crianças com deficiência não devem ser preteridas nas obrigações escolares” (MACHADO; ALMEIDA, 1969, p. 13). Segundo Mrech (1998, p. 1), “a proposta de Educação Inclusiva para PCD surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de “alunos com deficiência” na escola comum”. Enquanto no Brasil,

A política de inclusão escolar foi construída a partir de lutas, esforços e convenções ocorridos em todo o mundo, como exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) na Espanha, e de dispositivos inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, que passaram a assumir objetivos inclusivistas na legislação (NÓBREGRA, 2021, p. 41).

Inicialmente o modelo de Educação Inclusiva para PCD norte-americana limitava-se apenas à inserção física de “alunos com deficiência” na rede comum de ensino, ou seja, na prática, era apenas a integração, pois eram os alunos com deficiência que precisavam se adequar ao sistema de ensino estabelecido. Esse fato é fundamental para compreender as diferentes etapas da Educação Inclusiva no Brasil, pois tanto o modelo norte-americano, quanto outras iniciativas ocorridas em países da Europa, entre os principais destacamos Johann Heinrich Pestalozzi da Suíça; Maria Tecla Artemisia Montessori da Itália e Louis Braille da França, geraram forte influência para os paradigmas nacionais.

Cabe aqui, mais uma vez, fazermos uma delimitação conceitual a fim de distinguir alguns termos e evitar confusão na interpretação de nossa tese. O modelo de Educação Inclusiva e a modalidade de Educação Especial são dois enfoques distintos para a educação das PCD. Embora ambos tenham como objetivo garantir a inclusão e a participação efetiva dessas pessoas na educação, eles apresentam diferenças significativas quanto à abordagem adotada.

O movimento da escola inclusiva não se pauta somente em atender os estudantes/pessoas com deficiências, visto que age na perspectiva de atender a toda demanda diversificada presente no espaço escolar, considerando cada subjetividade humana, ou seja, seguindo na contramão da sociedade capitalista e segregadora em que vivemos (ANDRADE; DAMSCENO, 2017, p.203).

Com isso, reafirmamos que um discurso voltado para educação inclusiva traduz-se por uma perspectiva de “escola para todos”, tendo uma atenção especial para os grupos historicamente excluídos e segregados da sociedade, como é o caso das PCD, mas também os negros, índios, quilombolas, os moradores de bairros periféricos e pobres e demais sujeitos de pautas afirmativas, as quais reconhecemos que devem ter acesso a uma escola pública de qualidade e que lhes ofereça uma educação baseada em uma abordagem transformadora. Corroborando com nosso argumento, Rodrigues (2003, p. 15) reforça que:

O ideal de “escola para todos” acordado pelos Estados do mundo inteiro na Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), não pode ser entendido como redutor de “todos na escola”. Se esse importante documento programático pretendia, em primeiro lugar, alertar as autoridades mundiais para a necessidade de acabar com o analfabetismo e com as gritantes discriminações em taxas de escolarização entre grupos de uma mesma sociedade (mulheres, minorias étnicas, pobres urbanos, marginalizados...) e entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento, deveria igualmente ser objeto de outra leitura, de vertente pedagógica e organizativa, no sentido de que cada aluno encontre na escola os recursos necessários e adequados à satisfação das suas necessidades educativas, isto é, que a escola seja de fato **para todos**.

Ao mesmo tempo, a modalidade de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é baseada em um enfoque das adaptações curriculares voltadas para as potencialidades dos ECD, garantindo o convívio de estudantes com e sem deficiência na mesma classe, contribuindo com a interação de diferentes culturas e enriquecendo as experiências formativas para que se tornem mais efetivas e humanistas. Nesse contexto, nossa tese, ao abordar as questões atinentes a um modelo de ensino pautado na educação inclusiva, trata especificamente da inclusão das PCD nas escolas, pois configuram o chamado público-alvo na modalidade de Educação Especial, a qual tem como principal normativa a Política Pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Muitos são os estudos voltados para o campo da Educação Especial no Brasil e que fazem diferentes abordagens sobre a necessidade de a escola promover uma adaptação nas propostas pedagógicas e no uso das novas metodologias, considerando o princípio da diversidade. Entre estes podemos destacar os trabalhos de Sanches (2001), Rodrigues (2001), Santos (2002), Glat *et. all.* (2003), Stainback & Stainback (2008), Kassar (2011), Nascimento e Omodei (2019), Crochick *et. all.* (2020) e Delevati (2021).

Para compreender o cenário atual da Inclusão Escolar, é necessário conhecer o histórico de transformações que possibilitaram os avanços necessários nesse campo, pois, apesar de atualmente a Educação Inclusiva, no sistema regular de ensino, ser uma proposta recorrente nas políticas públicas educacionais, nem sempre foi a realidade das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Baseados na pesquisa desenvolvida por Silva (2014), podemos analisar o processo de constituição da inclusão de PCD nas escolas do Brasil de três períodos, a saber: o primeiro entre o século XVI e 1930, marcado pelas tentativas de institucionalização. O segundo, entre 1930 e 1973

com uma maior participação da sociedade civil e política e com tentativas de escolarização; por fim, o terceiro período desde 1973 até os dias atuais, quando passam a surgir as políticas sociais de equidade e os princípios integracionistas e inclusivistas.

De acordo com Santos (2002, p. 30), “o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão dos alunos com deficiência”. Na verdade, foi uma fase em que não se concebia nem mesmo pensar em incluir as PCD nas escolas, uma vez que o acesso à Educação era difícil até mesmo para as PSD. Ainda assim, podemos destacar alguns momentos muito importantes para que o Brasil pudesse avançar nessa pauta.

Muitos são os estudos que tratam não apenas da educação de pessoas com deficiência, mas também do tratamento social desde os primórdios da organização do Brasil enquanto colônia, passando pelo Império, a República, a Ditadura e a Redemocratização. Baseados nos estudos de Jannuzzi (2004); Miranda (2008); Silva (2010); Mazzotta (2011); Lana Júnior (2013); Cabral (2017); Rodrigues; Lima (2017); Picolini; Flores (2020); Nóbrega (2021) e Paula (2022) apresentamos e discutimos alguns marcos fundamentais na história da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, a qual é marcada por longos períodos de exclusão e discriminação.

1.2.1 A pessoa com deficiência no Brasil entre o período colonial e imperial

Com base no trabalho de Mazzotta (2011), Lana Júnior (2013) e Picolini; Flores (2020) podemos afirmar que durante o período colonial, as pessoas com deficiência eram consideradas um fardo para a sociedade e frequentemente eram escondidas ou abandonadas. A educação para estas pessoas era praticamente inexistente, e as poucas instituições que se dedicavam a atender a essas necessidades eram mantidas por organizações religiosas.

No século XIX, o surgimento do movimento de reabilitação traz novos conceitos de inclusão e formas de tratamento para as pessoas com deficiência. A educação começou a ser vista como uma forma de melhorar a qualidade de vida destas pessoas, e surgiram as primeiras escolas especializadas. No entanto, ainda havia poucos recursos e muitos obstáculos para garantir uma educação eficaz e inclusiva para estas pessoas.

Tomando como referência Mazzotta (2011) e Lana Júnior (2013), destacamos que o Imperador Dom Pedro II, no contexto da educação para pessoas com necessidades especiais no Brasil Império, desempenhou um papel fundamental na criação de instituições destinadas a atender a essa parcela da sociedade. Em 12 de setembro de 1854, ele assinou o Decreto Imperial nº 1428, que fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. A inspiração para a criação desta instituição veio da educação da filha de um médico da família imperial, Adélia Sigaud, por José Álvares de Azevedo, que despertou o interesse do Ministro do Império Conselheiro Couto Ferraz.

O Instituto dos Meninos Cegos tinha como objetivo proporcionar educação e treinamento para crianças com cegueira. Esse marco na história da educação especial foi fundamental para a inclusão de crianças com necessidades especiais na sociedade e para o desenvolvimento de métodos de ensino adaptados às suas necessidades. Além disso, em uma época em que muitos consideravam que crianças com deficiências eram incapazes de aprender, o Instituto dos Meninos Cegos foi um exemplo importante de que elas eram capazes de alcançar grandes realizações.

De acordo com Mazzotta (2011), em 26 de setembro de 1857, Dom Pedro II assinou a Lei nº 939, que criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também na cidade do Rio de Janeiro. A iniciativa partiu do francês Ernesto Hüet, professor do Instituto de Bourges, na França, que chegou ao Rio em 1855 com o objetivo de inaugurar uma escola para surdos-mudos. Apresentado ao Marques de Abrantes, ele foi levado ao Imperador, que apoiou a criação da instituição. Esse instituto foi outro passo importante na história da educação especial e, assim como o Instituto dos Meninos Cegos, contribuiu para a inclusão de crianças com deficiências na sociedade.

As publicações de Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2011) nos indicam que, em 1874, foi fundado o Hospital Estadual de Salvador, que marcou um importante passo na luta pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. O hospital ofereceu atendimento e assistência aos deficientes mentais, que antes eram negligenciados e marginalizados. Em 1891, o decreto 1320, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, mudou o nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre ex-professor de matemática e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Este passo representou um reconhecimento da importância da educação para as pessoas com deficiência e demonstrou a preocupação da sociedade em melhorar a qualidade de vida destas pessoas.

1.2.2 A pessoa com deficiência no Brasil no início do século XX

Ao longo do século XX, foram feitos importantes avanços no tratamento e na educação de pessoas com deficiência no Brasil. Em 1900, o Dr. Carlos Eiras escreveu a monografia "Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas", que trouxe uma discussão aprofundada sobre a importância da educação e do tratamento adequado para as pessoas com deficiência. Ressaltamos aqui que, dentro deste contexto histórico e cultural, o uso do termo "idiotas" para se referir a PCDI era socialmente aceito, o que nos dias de hoje é inadmissível.

Vamos observar em outras publicações dessa época, especialmente por volta de 1915, o uso de termos que hoje não são mais aceitos para mencionar as PCD, tais como "Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil", "Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência no Brasil" e "Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América

Latina". Apesar do uso dos termos, para aquele momento da história, eram expressões que faziam parte da cultura de tratamento dispensado a PCD. Por certo que essas obras tinham a intenção de apontar para a necessidade de uma atenção especial à educação dessas crianças e destacaram a importância da inclusão social para garantir seu desenvolvimento pleno.

No início do século XX, em especial no ano de 1920, o tema da "Infância Retardatária" e da educação dos "Supernormais" ganhou ainda mais destaque, reforçando a importância de políticas e programas educacionais que promovessem a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças. Com isso, em 1929, a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro destacou a importância da educação como ferramenta de inclusão social e a necessidade de oferecer condições adequadas para que todas as pessoas, a despeito de suas habilidades, tenham acesso à educação.

Até o início da década de 30, o assunto de educação para PCD começava a ser discutido no Brasil. Em 1948, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro e, ao longo da década de 50, várias escolas especializadas e classes especiais foram inauguradas em diferentes regiões do país, tanto públicas quanto particulares. Em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/RIO). A partir de 1957, foram lançadas campanhas para a educação de deficientes como surdos e cegos e, apesar do predomínio da concepção clínica da deficiência e das práticas educacionais baseadas no assistencialismo, foi um marco importante para a consolidação da Educação Especial como um subsistema da Educação Comum.

Nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais *de e para* pessoas nessa condição reivindicavam o seu direito a ter acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles, a classe comum (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 37).

A luta dos movimentos sociais na década de 1960 e 1970 para garantir o direito de pessoas com deficiência ao acesso à educação, com a pretensão de que estivessem o mais próximo possível dos demais alunos, foi muito significativo. No entanto, não foi uma disputa fácil, até os dias atuais é necessário reforçar um discurso que promova uma mudança qualitativa na percepção da sociedade em relação às pessoas com deficiência, ainda frequentemente excluídas e segregadas do restante da comunidade. Contudo, no marco temporal ao qual estamos nos referindo, os desafios eram ainda maiores.

A investigação de Nóbrega (2021) nos mostra que o atendimento educacional passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que dispõe sobre o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. Durante o Governo Militar, em 1967, o Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos superdotados.

Outro momento importante, dá-se nos anos de 1970, marcados pelas primeiras iniciativas de integração. Segundo Santos (2002, p. 30), os avanços dos estudos nas áreas da Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educativas desses alunos, o que contribuiu para que a Educação Especial passasse a ser considerada como uma modalidade de ensino com a implementação da Política Nacional de Educação Especial. Sendo assim, as pessoas com deficiência eram excluídas da educação básica e, muitas vezes, eram encaminhadas para instituições de caráter asilar ou para escolas especiais, onde eram oferecidos apenas atendimentos de caráter assistencialista.

Corroborando com a análise, Nóbrega (2021) destaca que em 1971, a Lei 5.692/71 passou por alterações na LDBEN de 1961, a qual ficou definido o tratamento especial aos alunos com deficiências físicas e mentais, aos que se encontram em atrasos consideráveis quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, em que se deu o reforço do encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Também em 1971, foi criado o Projeto Prioritário n.º 35 para a educação de superdotados como área prioritária da Educação Especial; e em 1972 a 1974, o Plano Setorial de Educação e Cultura fixou uma política de ação do MEC para os superdotados, incluindo conceitos, critérios de identificação, tipos de classes, modalidades de atendimento e monitoria.

Nóbrega (2021), em seus estudos, nos diz que os avanços dos paradigmas educacionais e dos processos pedagógicos eram baseados na educação para a reabilitação, sobretudo enfatizando que, no ano de 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável pela gerência da educação especial, no Brasil, que visava promover um modelo assistencialista com ações educacionais para as pessoas com deficiência e com superdotação. No entanto, ainda era grande o abismo que separava os alunos com deficiência das condições necessárias para alcançar o desenvolvimento pleno e o sucesso na escola regular.

Nas análises realizadas, consideramos que, apesar das tentativas de incluir os estudantes com deficiência no ensino regular, essas iniciativas observadas no Brasil, entre os anos de 1960 e 1970, limitaram-se à integração parcial desses estudantes. De acordo com Mantoan; Prieto; Arantes (2006, p. 39), nesse período foi proposto um modelo em que os alunos fossem atendidos em suas necessidades, segundo duas orientações, a saber:

encaminhá-los para recursos especializados **somente quando necessário**; e movê-los a fim de ocupar a classe comum tão logo possível. Com essas indicações, e alertando para a existência de diferença entre esses autores, estavam previstos para que seu atendimento: classe comum; Classe especial; escola especial e o atendimento em ambiente domiciliar e ou hospitalar.

Analisando o contexto histórico e cultural da época que estamos tratando até aqui, é necessário reconhecer que houve avanços significativos. De um cenário de total segregação, exclusão e negação de direitos, para uma realidade que começa a reconhecer a condição humana, as possibilidades de

aprendizagem e a integração. Logicamente, esta era ainda uma realidade muito distante daquilo que as famílias e os movimentos sociais, que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência, almejavam.

Como podemos notar, no que se refere ao processo educacional de indivíduos com deficiência, nesse período dos anos de 1960 até o fim dos anos de 1970, uma das alternativas sugeridas era inseri-los na classe comum. Contudo, tal inclusão era condicionada pelo tipo de limitação apresentada pelo estudante. Como resultado, muitos indivíduos que não se adaptaram às normas disciplinares e administrativas da escola permaneceram distantes desse ambiente escolar, resultando em uma limitação do acesso.

Os dois critérios de inclusão citados anteriormente foram questionados no contexto da proposta de inclusão escolar. De fato, a prática de restringir a matrícula de alguns alunos na classe comum, e a manutenção do modelo tradicional de escola, que espera que todos os alunos se adaptem a ele, foi um dos grandes obstáculos que dificultou a efetivação do processo de inclusão escolar.

1.2.3 A pessoa com deficiência no Brasil entre o final do século XX e a virada do milênio

A ABSD (Associação Brasileira de Superdotados) foi fundada em 1979 e representou o início de uma parceria entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) para a área da educação dos superdotados no Brasil. A criação da ABSD indicou uma iniciativa de apoiar e investir na educação das pessoas com altas habilidades, para que elas pudessem desenvolver seu potencial de forma plena e gerar retorno para sociedade.

Nas últimas décadas do século XX, entre meados dos anos de 1980 e 1990, começam a ganhar voz os defensores de uma proposta realmente inclusiva e superadora do até então paradigma da integração. O que muda na proposta de Inclusão é que os sistemas educacionais passam a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adaptações que atendam às necessidades educativas especiais dos “alunos com deficiência” (SANTOS, 2002, p. 31).

A criação da Secretaria Nacional de Educação Especial (SNEE), em 1982, foi um marco importante na história da educação inclusiva no Brasil. Esta secretaria foi criada com o objetivo de garantir a implementação e o desenvolvimento de políticas públicas específicas para a educação de pessoas com deficiência, superdotados e jovens e adultos com necessidades especiais. A SNEE teve a missão de planejar, executar, coordenar e avaliar programas e projetos na área de educação especial, com o objetivo de garantir a inclusão destes indivíduos nas escolas e na sociedade. A criação da SNEE

representou um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e na promoção de sua inclusão social e educacional.

Em 1986, o decreto nº 93.613 transformou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na Secretaria de Educação Especial (SESPE) e a transferiu para Brasília. Com isso, a SESPE ficou sob a direção da médica, Dra. Helena Bandeira Figueiredo. Esta transformação foi importante para a centralização e padronização das políticas de educação especial no Brasil, além de promover a integração dos programas e projetos relacionados à educação de pessoas com deficiência. A SESPE foi responsável por elaborar e implementar políticas públicas na área de educação especial, incluindo a educação de pessoas com deficiência, superdotados e problemas de conduta.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial, a Educação Especial passou a ser vista como um direito de todas as pessoas com deficiência e começou a ser oferecida nas escolas regulares, com o objetivo de garantir a inclusão delas na educação básica. Essa política foi complementada pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial para todas as pessoas com deficiência no Brasil.

A partir de 1988, os educandos com e sem deficiência, em idade escolar, passaram a ter acesso ao Ensino Fundamental como direito público e inalienável, definido no artigo 205 como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício à cidadania e à qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo ofertado o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como é esclarecido no artigo 208.

Na década de 1990, houve mudanças significativas na forma como as pessoas com deficiência eram incluídas nas escolas no Brasil. Em 1990, a Secretaria Especial de Educação Especial (SESPE) foi extinta e sua função foi transferida para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SNEB), que criou a Coordenação de Educação Especial. No mesmo ano, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. No entanto, em 1991, a Coordenação de Educação Especial foi desativada. Finalmente, em 1992, a Secretaria Nacional de Educação Especial foi recriada.

Em 1993, o compromisso com a Educação para Todos foi retomado pela Educação Especial. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que revisou os principais conceitos, avaliou a situação e definiu diretrizes gerais para garantir a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Além disso, foi publicado o documento "Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais", resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha. Este documento incluía os bem-dotados. O Brasil também participou da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Em 1996, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e posteriormente tivemos o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O artigo 59 da LDBEN estabelece que:

Os sistemas de ensino devem fornecer aos alunos um currículo, métodos, recursos e organização específicos que atendam às suas necessidades educacionais únicas. A lei coloca a responsabilidade nas redes de ensino de garantir que todos os recursos necessários estejam disponíveis para que todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, tenham acesso ao ensino de forma igualitária (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 3.298, lançado em 1999, estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como uma modalidade que atua em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse mesmo ano, a Resolução CEB N.º 4 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Estas diretrizes são importantes para assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação profissional de nível técnico, o que pode ajudá-las a desenvolver habilidades e competências que são importantes para o sucesso profissional.

A última década do século XX marcou o início de uma nova era para a educação especial no Brasil. Em 2000, a Convenção da ONU foi ratificada pelo Brasil, indicando um novo paradigma para inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seus Protocolos Facultativos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, foi um marco importante para a promoção dos direitos humanos dessas pessoas, incluindo o direito à educação. A partir daí, foram implementadas políticas e programas que visavam garantir a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Especialmente nessa última década do século XX, passamos a observar um modelo de Educação Inclusiva, baseada no paradigma da inclusão social, porém ainda era necessário superar a ideia das escolas especiais exclusivas para alunos com deficiências e as classes especiais mistas. Este novo modelo educacional exigia que as escolas fossem abertas democraticamente para todas as crianças, jovens e adultos sem qualquer distinção para, assim, poder exercer o seu direito de ter acesso à escola pública de qualidade.

Para Sanches (2011), discorrendo acerca da comunidade escolar e das mudanças que começaram a acontecer, a escola passou a ter legalmente de substituir as práticas segregadoras por práticas integradoras, exigindo mudanças conceituais, atitudinais, de valores e práticas, que, sobretudo geram incertezas e receios. Percebeu-se, então, que aos docentes das escolas inclusivas impuseram-se tarefas: a construção de metodologias e práticas pedagógicas que assegurassem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e à inclusão de todos os educandos.

Corroborando com nosso entendimento, Sasaki (1998, p. 9) destaca que é o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos

adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas). Logo, a Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. É necessário criar estratégias orientadas e pedagogicamente planejadas com base nas dificuldades individuais dos alunos para que seja possível mantê-los dentro de um espaço educativo que inclua tanto crianças com desenvolvimento intelectual diferenciado quanto aquelas que não apresentam nenhuma limitação evidente.

De acordo com Nóbrega (2021), se este processo de inclusão, efetivamente, for colocado em prática, incorporará uma classe de aprendizes com processos de desenvolvimento diferenciados e promoverá o sentimento de isonomia para os que precisam se sentir acolhidos e, ao mesmo tempo, respeitados. Este entendimento está em consonância com os argumentos preconizados pela Declaração de Salamanca, segundo a qual, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL. Ministério da Justiça, 1994 p.4).

É nesse período que o Brasil assume legalmente a proposta de Educação Inclusiva, na medida em que compartilhou com os princípios da Declaração de Educação para Todos (Brasil. UNICEF, 1990) e da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). De acordo com Santos (2002), foram esses documentos internacionais que lançaram raízes para a expansão da proposta de Inclusão no mundo inteiro.

Destacamos como marcos fundamentais desse período da história das políticas públicas voltadas para os direitos das PCD, e já discutidos aqui nessa tese, a PNEE - Política Nacional de Educação Especial (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994), a LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL. Senado Federal: Lei de nº 9394/96), o PCN - Parâmetro Curricular Nacional - de Adaptações Curriculares para a Educação de alunos com NEE (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial, 1999), e a Portaria de nº 1.679 (BRASIL. Ministério da Educação, 1999).

Todos os documentos supracitados instituem, consolidam, oficializam e orientam a proposta de Educação Inclusiva do Sistema Educacional Brasileiro. De acordo com Santos (2002, p. 35), “as conquistas legislativas apresentadas nesses documentos demarcam a intenção do governo brasileiro em implantar a proposta de Educação Inclusiva em seu sistema educacional”. Ao mesmo tempo, a autora chama a atenção para o fato de que mudanças legislativas não implicam, necessariamente, em alterações na prática educativa. Ou seja, tão importante quanto a intenção do governo brasileiro em implementar a Educação Inclusiva, é a necessidade de reflexão sobre a coerência entre a intenção das ações concretas.

1.2.4. A pessoa com deficiência no Brasil no Século XXI

A Educação Especial foi reorganizada e reestruturada para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, buscando desenvolver suas habilidades e potencialidades. Essa reorganização incluiu a revisão das leis e regulamentos, a capacitação dos profissionais da área e a aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos.

Ainda no final do século XX, no ano 2000, o projeto "Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL" foi coordenado pela Secretaria de Educação Especial do MEC e desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Os avanços no campo das políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva continuam se destacando no século XXI, acompanhando o processo de mudança, de tal modo que o MEC/SEESP elaborou o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. No mesmo ano, elaborou o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Além do Parecer CNE/CEB N.º 17, criado também em 2001, estabelece diretrizes e orientações para o atendimento às crianças e jovens com necessidades especiais nas escolas regulares, incluindo o ensino regular, o atendimento educacional especializado e a atuação dos professores. Teve o objetivo de garantir o direito à educação e à inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades especiais e promover a igualdade de oportunidades na educação. Para tanto, o parecer também aborda a formação e capacitação de professores, a infraestrutura e os recursos necessários para atender às necessidades especiais dos alunos, bem como a avaliação do atendimento e da efetividade da inclusão.

Em meio a esse processo que parecia caminhar para a ampliação das oportunidades de inclusão das PCD, tanto nas escolas quanto na participação social ativa e na inserção no mercado de trabalho, a "Política de Editais", uma iniciativa governamental lançada em 2002 no Brasil, parecia caminhar na contramão dos direitos das PCD. A referida política buscava fomentar a competição, o mercado e a exclusão no contexto educacional, especialmente na área de educação especial.

A ideia era promover uma dinâmica competitiva entre as instituições de ensino, incentivando a melhoria de sua qualidade e desempenho. No entanto, a implementação desta política gerou uma série de problemas, como a exclusão de alunos com necessidades especiais que não conseguiam acompanhar o ritmo das instituições mais renomadas. Além disso, a ênfase na competição e no mercado pode ter desviado a atenção das escolas dos princípios de inclusão e equidade, prejudicando ainda mais a educação de pessoas com deficiência.

Essa medida foi descontinuada e atualmente essa "Política de Editais" é tida apenas como um exemplo de como o excessivo foco em questões mercadológicas e competitivas pode comprometer a

efetividade das políticas públicas de educação especial e a inclusão de pessoas com deficiência. Também em 2002, foi publicada a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e dá outras providências. Além disso, ocorre a aprovação das diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille nas diversas modalidades de ensino em todo o território nacional.

Em 2003, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação, uma ONG que reúne instituições, pesquisadores e pais interessados na área. O Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) foi lançado pela SEESP, em parceria com a Capes. Ainda em 2003, foram criados os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

Provavelmente o fato mais determinante se deu em 2004 com o documento “O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, publicado pelo Ministério Público, e seu conteúdo tinha por finalidade disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (NÓBREGA, 2021).

Este fato desencadeou uma série de atitudes essenciais para o processo de inclusão nas escolas, entre e podemos destacar a criação dos Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAPs) e os Núcleos de Apoio e Produção Braille - NAPPB. O Projeto INCLUIR foi criado com o objetivo de promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação dos Decretos nº 5.296 de 2004, o qual estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No ano seguinte, o Decreto nº 5.626/05 que incluiu a disciplina de LIBRAS como componente curricular dos cursos de licenciatura e trata sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Nesse mesmo ano, foram criados e implantados os NAAH/S - Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, que contemplou uma série de ações e políticas públicas, incluindo Transporte Escolar, Brasil Alfabetizado, Luz para Todos, Piso do Magistério, Formação de Professor, Educação Superior, Educação Profissional, Saúde nas Escolas Educação Especial, as Salas Multifuncionais (sobre as quais trataremos na sessão 1.2 dessa tese) e outras medidas que direta ou indiretamente corroboram para o acesso das PCD nas escolas.

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um importante documento que promoveu a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas. O documento foi importante porque mudou a forma como esses alunos eram referidos, abandonando a expressão "necessidades educacionais especiais" e passando a se referir a eles como "alunos com deficiência".

Além disso, a inclusão de todas essas categorias em uma mesma política ampliou o alcance e a eficiência das ações governamentais voltadas para esse público.

Segundo Soares (2012, p.40), este documento estabelece que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, assim como institui a realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Com isto, as escolas, além do ensino regular inclusivo para os alunos NEE, juntamente com os demais alunos sem distinção, passa também a oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno por meio das SRM.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB Nº 4 foi publicada para instituir diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Isso permitiu a ampliação da oferta de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, melhorando a qualidade de vida e as chances de inserção no mercado de trabalho.

Além disso, no mesmo ano foi publicado o DECRETO Nº 6.949, que promoveu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York no ano 2007. Esta foi uma medida importante, pois consagra o direito dessas pessoas a uma vida com dignidade e autonomia, incluindo o direito à educação, à igualdade de oportunidades e a não discriminação. Isso ajudou a estabelecer uma cultura de inclusão e respeito aos direitos dessas pessoas.

Na conferência Brasileira de Educação (CONAE), ocorrida em março de 2010, em Brasília, foi formulado o Plano Nacional de Educação para a década seguinte (2011-2020). De acordo com Soares (2012, p. 95-96), os princípios de justiça social, educação e trabalho, inclusão, diversidade e igualdade perpassam todo o documento, sendo que o eixo VI, transversal aos demais eixos constitutivos da conferência, apregoa a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade.

Em 2011, foi sancionado o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Este decreto regulamentou a educação especial, incluindo o atendimento educacional especializado, garantindo a oferta de ensino a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, esse decreto incluiu a obrigatoriedade de formação dos profissionais da educação em educação especial e inclusão, o que ajudou a qualificar a formação dos profissionais da educação, aumentando a eficiência e a qualidade do atendimento.

Em seguida, em 2012, foi sancionada a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O Projeto de Lei do Senado (PLS) Nº 168/2011, de autoria da Comissão de Direitos Humanos e Legislação

Participativa (CDH), foi presidida pelo senador Paulo Paim (PT-RS) e estabelece os direitos fundamentais da pessoa autista, equiparando-a à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Além disso, cria um cadastro único dos autistas, com a finalidade de produzir estatísticas nacionais sobre o problema.

A criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista representa um avanço significativo na proteção dos direitos dessas pessoas, incluindo o direito à educação, à igualdade de oportunidades e a não discriminação. Além disso, o cadastro único dos autistas permitiu a produção de estatísticas nacionais sobre o problema, o que ajudou a ampliar o conhecimento sobre o assunto e a planejar ações mais eficazes.

Em 2013, foi sancionada a LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a formação de profissionais da educação em educação especial e inclusão é importante porque garante que os profissionais da educação estejam preparados para atender as necessidades específicas dessas pessoas, o que resulta em um atendimento mais eficaz e de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), instituída em 2015, tem como objetivo garantir a inclusão social, política, econômica e cultural das pessoas com deficiência. Isso foi alcançado através da definição de direitos e deveres, bem como de medidas de proteção e atendimento especializado, visando promover a igualdade de oportunidades e de tratamento para essas pessoas. Além disso, essa lei também promoveu a eliminação de barreiras arquitetônicas, de acessibilidade e de comunicação, tornando o ambiente mais inclusivo e acessível para todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência.

A Lei Nº 13.234, de 2015 regulamentou e contribuiu decisivamente para a inclusão de pessoas com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior. A identificação, o cadastramento e o atendimento especializado dessas pessoas garantiram que elas recebam o apoio necessário para desenvolver plenamente seus potenciais e habilidades. Posto isso, é importante dizer que essas pessoas devem ter acesso a uma educação de qualidade, para desenvolver todo o seu potencial humano e contribuir para uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

A Portaria nº 243, de 2016, teve um impacto positivo na garantia de atendimento de qualidade para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela estabeleceu critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a esses alunos. Isso permitiu a implementação de medidas de monitoramento e avaliação da qualidade dos serviços prestados, garantindo um atendimento mais eficiente e eficaz às pessoas com deficiência. Além disso, a Portaria

também permitiu a criação de mecanismos de acesso a recursos e a informações para os pais e responsáveis, tornando mais fácil a busca de atendimento educacional para esses alunos.

No entanto, na história recente do Brasil, a política pública de educação especial sofreu uma tentativa de alteração, desvirtuando sua perspectiva de educação inclusiva, pois a nova proposta trazia em suas diretrizes a inserção de conceitos e de ações relacionadas à ideia de meritocracia e limitação de acesso das PCD às escolas regulares.

No dia 30 de setembro de 2020, foi lançada a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e, por meio desta, observamos uma iniciativa por parte do Governo Federal de retomar o modelo de segregação das escolas especiais. Em síntese, essa PNEE reduziria o atual modelo de Educação Especial, substituindo a inclusão pela integração e, em futuro breve, enfatizando a exclusão em detrimento da participação social.

Tal medida defendida pelo governo federal em tom de melhoria, objetiva transferir a responsabilidade da educação da pessoa com deficiência para o núcleo familiar, a mesma foi amplamente questionada e criticada por associações que defendem o atendimento da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, apresentando-se como um retrocesso aos direitos de inclusão já adquiridos, visto que acaba por retomar princípios do atendimento integracional e segregacionista (PAULA e LOGUERCIO, 2021, p. 12).

Naturalmente que esta medida gerou repercussões e as entidades civis organizadas de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais se mobilizaram contra a PNEE 2020. Felizmente o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), vossa excelência Dias Toffoli, reconheceu os retrocessos impostos pelo Decreto nº 10.502/2020 e determinou sua revogação em dezembro de 2020.

Como era uma decisão individual, esta foi submetida ao plenário do STF que realizou, nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, audiência pública. Tal ocasião contou com posicionamento de profissionais da educação e representantes de pessoas com síndrome de down, deficiências múltiplas, superdotados, surdos, deficientes visuais, transtorno do espectro autista. Tramitou, então, uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI 6590) sob número único 0106743-47.2020.1.00.0000. Com a posse de um novo governo, a proposta foi definitivamente revogada por meio do decreto presidencial nº 11.370 de 1 de janeiro de 2023.

Apesar da superação desse obstáculo, Mantoan (2006, p. 07) destaca o desafio atual que muitos pesquisadores e profissionais vêm assumindo na busca por reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações em curso na sociedade contemporânea. Entende-se que a inclusão de crianças com deficiência requer o conhecimento das suas singularidades enquanto um ser com necessidades biológicas, psicossociais e educacionais, visando contribuir para o desenvolvimento holístico desses estudantes, dando sentido e ordem ao mundo de cada um.

Na subseção seguinte, trataremos mais especificamente sobre as Salas de Recurso Multifuncional (SRM), as quais, como já mencionado nesse trabalho, funcionam como uma complementação para as aulas do ensino regular.

1.3 A regulamentação e implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas do Brasil

Ao longo deste capítulo, buscamos contextualizar nossas reflexões sobre a educação inclusiva para PCD a partir do contexto histórico e político em que as iniciativas foram emergindo. Neste subtítulo, propomos um debate sobre o atendimento educacional especializado oferecido nas escolas públicas do Brasil a fim de entender os critérios de regulamentação e os procedimentos para implementação.

Logicamente que tão importante quanto as normatizações, são as efetivações das conjecturas dos serviços de Educação Especial, pois conforme destaca Baptista (2011), além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto.

As salas de recursos multifuncionais são espaços especialmente equipados para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Esses espaços são fundamentais para garantir a inclusão desses estudantes no ambiente escolar e para proporcionar um ambiente de aprendizado adequado e efetivo. Neste texto, iremos discutir a importância das salas de recursos multifuncionais para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e como isso contribui para o seu desenvolvimento e inclusão na sociedade.

Nas escolas públicas que dispõem desse ambiente, a Sala de Recursos Multifuncionais é equipada com recursos didático-pedagógicos próprios para atender alunos com as mais diversas características e necessidades educacionais especiais, sejam estas auditiva, visual, intelectual, física ou múltiplas, além é claro de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, espectros do autismo e com altas habilidades.

As SRM tem sido objeto de estudo para pesquisadores de todas as regiões do país, que se dedicam a investigar esse tema a partir de diferentes contextos e problematizações. Uma das primeiras teses a tratar desse tema foi defendida por HUMMEL (2012) e abordou a formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva na cidade de Londrina – PR, na região sul do Brasil.

Já na região nordeste, temos o trabalho de LUNA (2015) que abordou as SRM como política pública em ação no sudoeste baiano. Da região centro-oeste, destacamos a tese de doutorado

defendida por Corrêa (2012) a qual fez uma análise dos indicadores relacionados à implementação dos atendimentos nas SRM e ao plano de ações articuladas em Campo Grande - MS.

Na região norte, temos também referências de pesquisas que abordam o AEE nas SRM, é o caso da dissertação de mestrado de Lima (2021), que investigou este objeto de estudo em escolas públicas do município de Parintins/AM. Também Sadim (2018), que trata desse tema voltado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus.

É necessário destacar que as SRM passaram a ser nacionalmente difundidas a partir da Portaria normativa nº 13/2007 que dispõe sobre o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e se consolidaram, de fato, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, implementada a partir de 2008. Posteriormente foi publicado o Decreto nº 7.611/2011, o qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Estas e outras normatizações posteriormente estabelecidas, já destacadas nessa tese, são fundamentais para garantir o direito dos ECD a uma educação inclusiva de qualidade. A fim de orientar a implementação das SRM, o Ministério da Educação (MEC) lançou, no ano de 2013, o Documento orientador do programa implantação de salas de recursos multifuncionais.

O referido manual fornece todas as instruções legais e operacionais necessárias para a implementação das SRM. Para que a unidade de ensino possa pleitear estes recursos, inicialmente o secretário (estadual ou municipal) deve se cadastrar no Sistema de Gestão de Tecnologia e prestar as informações solicitadas, indicando as escolas da rede que atendem aos requisitos, entre esses está a necessidade de registrar os estudantes NEE Censo Escolar MEC/INEP.

Estes requisitos são estabelecidos pelo conjunto de legislações que normatizam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do Decreto nº 6.571/2008 e do Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB que define o uso de recursos do FUNDEB, com base nos dados obtidos pelo INEP/Censo escolar. Entre os critérios para a implantação das sem, estabelecidos pelo Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais estão:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;
- A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE (BRASIL, 2013, p. 10).

Uma vez aprovada a unidade escolar, será contemplada com equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). Vale lembrar que anteriormente o manual de implementação das salas de recursos multifuncionais, de 2010, estabelecia dois modelos de SRM a saber:

- O primeiro modelo, denominado Tipo I, são salas de recursos multifuncionais voltadas para o atendimento de estudantes com as mais diversas deficiências físicas e/ou intelectivas. Para sua implementação, o MEC oferece microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melamínico.
- O segundo modelo, denominado Tipo II, são salas de recursos multifuncionais voltadas para o atendimento de estudantes com as mesmas condições daquelas atendidas no modelo Tipo I, o seu diferencial é que esse modelo de SRM é equipada para atender pessoas com diferentes níveis de deficiência visual. Portanto, as salas do Tipo II apresentam a mesma estrutura das salas do Tipo I acrescido de impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Embora não esteja explícito no novo manual de 2013, ainda assim fica estabelecido no quarto tópico do item 2.1, p. 10 do referido documento, o qual trata dos critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, que a disponibilização dos recursos para atendimento de pessoas com deficiência visual fica condicionada a matrícula de alunos com essa necessidade de atendimento especializado, registrada no Censo Escolar MEC/INEP.

O documento trata das condições gerais da implantação das salas de recursos multifuncionais e, em linhas gerais, estabelece que a entrega dos itens que compõem as salas de recursos multifuncionais dá-se, diretamente, na escola, no endereço registrado no Censo Escolar. Deixa claro que o MEC/SECADI acompanha e fiscaliza essa execução nas diferentes regiões do país, por meio do sistema informatizado de monitoramento para atestar sua conformidade (BRASIL, 2010, p.16).

Portanto, observa-se que a(s) empresa(s) não são autorizadas a efetuar a entrega e/ou a instalação em local diverso do especificado na nota fiscal. Casos excepcionais, como calamidade pública, mudança de endereço e outros devem ser previamente comunicados ao MEC/SECADI, formalizando a justificativa da alteração. É vedada a troca de escola que contrarie os critérios do programa.

Segundo Baptista (2011, p. 60), entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu o avanço do debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho. Na Resolução 04/2009 do CNE-CEB, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, temos em seu artigo 12 que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial.

Embora fique claro que a formação inicial se refere a todos os cursos de licenciatura, quando trata da formação específica para a Educação Especial, não define se esta capacitação poderá ser em cursos de atualização, de extensão universitária ou pós-graduação *latu senso*. Por sua vez, o MEC oferta, por meio da Secretaria de Educação Especial, cursos de capacitação e aperfeiçoamento periodicamente, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Estes treinamentos têm por finalidade preparar professores para identificar os alunos com deficiência, reconhecer suas potencialidades e atendê-los, tanto como professores auxiliares nas salas regulares quanto na SRM.

Baptista (2011), em seu estudo sobre a ação pedagógica e os serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro, defende a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência.

Ainda, de acordo com o referido autor,

Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O que devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões [...] (BAPTISTA, 2011, p. 65).

À luz destas reflexões, defendemos a expressão “multifuncional”, utilizada para nomear um ambiente de ensino e aprendizagem. Isso porque não se trata de uma mera nomenclatura, pois a essência deste espaço na escola é ter, em sua organização, uma estrutura física e material adequada; do mesmo modo, ter um corpo técnico formado por docentes capacitados para oferecer um atendimento com equidade para pessoas com diversos tipos de condição humana.

Corroborando com nossa afirmação, Baptista (2011) reforça que o uso do termo “multifuncional” está relacionado com a capacidade de favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede, como por exemplo, o acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na

organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos.

Em relação ao ensino na educação especial, é importante levar em consideração as necessidades individuais de cada aluno e oferecer estratégias de ensino que sejam adequadas às suas habilidades e limitações. Isso pode incluir a utilização de recursos tecnológicos, materiais adaptados e metodologias inclusivas. Além disso, o ensino deve ser desafiador, mas também acessível, a fim de promover o desenvolvimento e o sucesso dos alunos.

As práticas pedagógicas devem estar organizadas de maneira colaborativa, envolvendo professores especializados e professores do ensino comum. Isso pode incluir a realização de avaliações conjuntas e a implementação de planos de ensino coletivos. Também é importante garantir que a inclusão seja uma parte integral da escola, e não apenas uma responsabilidade do professor especializado.

Quanto à avaliação, é importante que sejam consideradas as necessidades individuais de cada aluno e que sejam utilizadas estratégias avaliativas acessíveis e justas. Isso pode incluir o emprego de tecnologia de apoio, adaptações nas provas escritas e a avaliação de habilidades práticas. Além disso, é importante garantir que a avaliação reflita o progresso real do aluno e não apenas seu desempenho comparativo aos demais.

À luz do que apresentamos ao longo desse subtítulo para fins de sintetização de nossas ideias, podemos afirmar que as salas de recursos multifuncionais são essenciais para que os estudantes possam ter um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e efetivo. Afinal, por meio desse atendimento educacional especializado, os estudantes podem aprender de acordo com as suas próprias habilidades e necessidades, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento e inclusão social.

Em última análise deste capítulo, faremos nossas considerações a respeito das adaptações curriculares necessárias para efetiva inclusão de alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, buscamos suporte na Pedagogia Histórico Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, de modo a apresentar a seguir algumas reflexões sobre o currículo do Ensino Fundamental e as contribuições da PHC para efetivação da Educação Inclusiva nas escolas.

1.4 A necessidade das adaptações curriculares para efetivação inclusão escolar: uma reflexão sobre o real e o ideal a partir da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Ao tratarmos de Educação Inclusiva, sentimos a necessidade de discutir, mesmo que de forma breve, o conceito de currículo, pois, deste modo, teremos suporte para discutir as adaptações curriculares, as quais podem ser definidas como práticas pedagógicas ajustadas às dificuldades de

aprendizagem dos alunos, para que o currículo corresponda às peculiaridades dos estudantes NEE, ou seja, não se trata de flexibilizar o currículo de forma dinâmica, por meio da práxis fundamentada em critérios que norteiam o processo pedagógico.

Chamamos a atenção também para o fato de existir uma base legal que determina que o currículo seja flexibilizado de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes. Na Lei 9394/96, do artigo 59, inciso I, temos a seguinte redação: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

De forma reflexiva, podemos dizer que o currículo é um guia com as orientações sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. Para Saviani (2011, p. 18), o conceito abrangente de currículo é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

Por sua vez, Malanchen, em sua pesquisa sobre esse tema, nos informa que, ao pesquisar no campo da etimologia o significado da palavra currículo, percebeu que resulta da palavra latina *scurrere* e ela se desdobra em diversos significados como: ato de correr, atalho e pista de corrida (2021, p. 124). Com base nesses dados, podemos reafirmar que, no contexto educacional, o currículo representa o percurso, pelo qual os estudantes são orientados pelos professores, entre os conhecimentos articulados pelos diferentes campos do saber.

O ensinar e o aprender em suas relações dialéticas transitam pelo viés do currículo, o qual é pensado intencionalmente para atender as demandas do contexto no qual será aplicado, sendo elemento indispensável para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e as ações docentes. No entanto, dada a complexidade do tema, torna-se uma tarefa infinita estabelecer o conceito de currículo, pois este vai sofrer flexões de acordo com os interesses daqueles que o formulam.

Justificando nosso pensamento, destacamos que o currículo é central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce - ou deveria exercer - a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere (BRASIL, 2006). Para tal intuito, o currículo deve ser elaborado a partir do projeto pedagógico da escola, sendo uma construção coletiva que, entre outras finalidades, existe para normatizar o funcionamento da escola, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Vale ressaltar que a escola pesquisada possui seu PPP contextualizado e atualizado com as práticas educativas.

O que podemos identificar é que, independentemente da ideia que se busque estabelecer, o currículo deve envolver os tirocínios, bem como o seu planejamento no âmbito da inclusão escolar, visando a potencializar o desenvolvimento integral, a aprendizagem e a capacidade de conviver de

forma produtiva e construtiva na sociedade de todos os estudantes sem qualquer distinção. Ou seja, essas experiências representam, em sentido mais amplo, o que o currículo exprime e buscam concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam (no âmbito das instituições escolares) como modelo ideal de escola defendido pela sociedade (BRASIL, 2006).

Pensar um currículo pelo viés da inclusão é um desafio que a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) nos ajuda a superar, pois como já fora destacado aqui neste capítulo, as desigualdades que geram a exclusão, geralmente justificadas em diferenças individuais, sociais e/ou culturais, são condições produzidas historicamente. Por sua vez, a inclusão das diversidades constitutivas do Ser Humano traduz-se pela superação da sociedade de classes e das desigualdades produzidas por esta.

Ao discutir a propagação da PHC, Malanchen (2021) chama a atenção para o desafio de difundir a concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem a qual, a autora afirma que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Para esse propósito, argumenta que precisa fazer parte de projetos de cursos de formação inicial e continuada de professores, pois sem professores formados numa perspectiva Histórico-Crítica fica impossível elaborar, implementar e superar políticas públicas educacionais e currículos conservadores e/ou tecnicistas (MALANCHEN, 2021, p. 129).

Identificamos nas palavras do próprio precursor da PHC a sua melhor argumentação, Saviani (2013, p. 76) explica que, em outros termos, traduzir a expressão pedagogia histórico-crítica é compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Com base nessa explanação, podemos identificar na PHC pressupostos para uma Educação Inclusiva, baseada na superação da exclusão, do preconceito e da estigmatização, que é social e não individual. De acordo com o princípio da PHC, o Ser Humano é historicamente determinado (biológico e culturalmente), mas ao mesmo tempo livre e consciente (SAVIANI, 2013). Por isso, acreditamos na necessidade de oferecer um ensino sistematizado, com objetivos bem definidos, pautados em conhecimentos isentos de estereótipos e metodologias inclusivas.

Corroborando com o referido autor, Duarte (2013) defende que, a partir da PHC e seus fundamentos histórico-filosóficos, podemos afirmar que o Ser Humano, cuja corporalidade apresenta alguma lesão e/ou disfuncionalidade, aprende e se desenvolve desde que as condições socioeducacionais estejam dadas. Isso porque o psiquismo humano não está dado a priori e/ou de

forma natural, mas se desenvolve histórico e culturalmente, como demonstra Vygotsky, Luria e Leontiev (2010).

Diante das possibilidades de desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora, cujo planejamento é direcionado para formação plena dos sujeitos, inclusive os estudantes NEE, uma das maiores barreiras a ser superada é garantir que, além de estar no ambiente escolar com condições de acessibilidade, é preciso possibilitar acesso, na escola, aos instrumentos culturais historicamente produzidos, entendidos como alavancadores do desenvolvimento humano em sua multidimensionalidade.

Desta forma, faz-se necessário o acesso das pessoas público-alvo da educação especial à educação regular, prioritariamente, por dois motivos. Primeiro, porque tal acesso condiz com a sua condição de pessoa, independentemente das circunstâncias físicas, mentais, sensoriais e/ou sociais; segundo, porque o acesso à escola e aos conhecimentos sistematizados na Ciência, na Arte, na Filosofia contribui, significativamente, para a formação do ser humano integral e, assim, promove, efetivamente, a humanização dos sujeitos (ELOY & COUTINHO, 2020, p. 10).

Com base nos autores até aqui apresentados, reforçamos nossa defesa pela implementação de um paradigma voltado para uma práxis educativa inclusiva, coadunada com relações sociais também inclusiva, as quais direcionam os contextos sociais para uma sociedade mais justa e menos excludente. De tal forma, acreditamos nas premissas da PHC apresentadas por Saviani (2011, p.9), ao afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico crítica em relação à educação escolar implica em:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Dessa forma, defendemos a necessidade da dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos e constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. Neste ponto, então, é que nos cabe destacar a importância das adaptações curriculares para que se possa concretizar a Educação Inclusiva nas escolas.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 2006, p. 61).

Defendemos que as adaptações no currículo são essenciais para que os diferentes alunos, dotados de suas mais diversas possibilidades de aprendizagem, possam construir conhecimentos. Para que isso se torne realidade, precisam ser reconhecidas como um processo de construção coletiva, pois vão envolver a dimensão do projeto pedagógico; do plano de ensino e do planejamento diário. Corroborando com nossa afirmação, Lopes destaca que:

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção de acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula (LOPES, 2010, p. 45).

Diante do exposto e tomando como base os princípios da PHC, destacamos que as adequações curriculares são indispensáveis para uma práxis humanizadora, transformadora e com efetivo poder de transformação social. Nossos argumentos encontram amparo na afirmação de Saviani (2011) ao defender que a escola deve ser um espaço no qual o trabalho pedagógico desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser, produzindo, assim, a humanidade historicamente acumulada.

Em síntese, as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira estão nos pressupostos filosóficos, na proposta pedagógico-metodológica e no significado político da sua realização, porque, ao se fundamentar em bases marxianas e marxistas, leva à compreensão, sob a valorização da história, da educação e do homem que educa (SILVA, 2014, p. 85). Portanto, baseados nos dados obtidos dos autores apresentados neste tópico, chamamos a atenção para a necessidade de garantir aos estudantes o acesso aos bens históricos, materiais e intelectuais produzidos pela humanidade.

Essa democratização e popularização do saber formal e científico possibilita um avanço significativo da nação, pois à medida que os sistemas educacionais investem na formação plena do indivíduo, para que este desenvolva suas potencialidades, habilidades e competências, a sociedade passará a evoluir na direção de um mundo mais acessível e igualitário, com menores taxas de desigualdades sociais.

Portanto, flexibilizar e adaptar o currículo é uma demanda importante das funções docentes no cotidiano escolar, pois nessa relação dialética entre o saber, o ensinar e o aprender, são os professores os mediadores do conhecimento formal e científico. Mais uma vez, emerge em nossas reflexões a necessidade de destacar a importância dos cursos de licenciatura, pelos quais são formados os futuros profissionais do ensino, pois defendemos que as IES devem romper com os muros da academia e aproximar o ensino, a pesquisa e a extensão da Educação Básica. Este é um processo que acreditamos ser necessário para a consolidação de uma práxis alinhada com os princípios da inclusão.

Enfatizamos, assim, que o caminho para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é o de tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social (MALANCHEN, 2016). Deste modo, concluímos este capítulo destacando a urgência por soluções para as necessidades específicas do aluno e não o fracasso na viabilização do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o paradigma da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, deve possibilitar a compensação, enfatizar as capacidades, o potencial e a zona de desenvolvimento proximal, no capítulo a seguir trataremos especificamente da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, a qual nos serve de subsídio para sustentar os princípios defendidos em nossa tese.

2. BREVES CONTRIBUIÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria histórico-cultural foi desenvolvida e apresentada por Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo que faleceu aos 37 anos, vítima de tuberculose. (SULLE *et. all.* 2014). A base fundamental de sua tese está na compreensão do desenvolvimento do indivíduo, considerando cada ser como um humano único, sendo esta pessoa um constructo dos processos sócio-histórico ao longo de sua vida.

Sobre a denominação da teoria, embora não exista nenhuma referência que indique porque Vygotsky denominou sua psicologia como “histórico-cultural”, Prestes (2010, p. 31) considera “difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs”. Leontiev (1983, p. 25), citado por Prestes (2010), afirma que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, [...] resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos”.

Deste modo, entendemos que as funções psíquicas, ao longo do desenvolvimento humano, evoluem, passam de inatas para culturais, ou seja, são o resultado da assimilação de meios desenvolvidos historicamente para orientar os processos mentais. Em outras palavras, o indivíduo adquire as suas capacidades cognitivas a partir da interação com seu ambiente social e cultural. Um exemplo prático de como as funções naturais podem ser substituídas por funções culturais é o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Em um estágio inicial, as crianças não têm a capacidade natural de ler e escrever, mas após a exposição aos meios de orientação culturalmente desenvolvidos, como livros e ensino formal, elas são capazes de aprender e desenvolver essas aptidões. Tais habilidades tornam-se parte do seu repertório cultural e passam a ser utilizadas como ferramentas para orientar seus processos mentais e compreender o mundo ao seu redor. De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, esta aquisição de habilidades ocorre a partir da interação entre o indivíduo e o ambiente cultural em que ele está inserido.

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 115).

Em coerência com o princípio fundamental da teoria vygotskyana, consideramos importante conhecermos sobre a biografia e o contexto histórico e cultural deste teórico que fundamenta nossa tese. De acordo com Prestes e Tunes (2012, p. 328), o levantamento mais completo e sistematizado

está apresentado em anexo à biografia escrita por Vigodskaja e Lifanova (1996). Com base na pesquisa bibliográfica exploratória, além das autoras mencionadas nesse parágrafo, identificamos outras publicações importantes, como a tese de doutorado defendida por Prestes (2010), também Veer e Valsiner (2001), Ivic (2010), Sulle *et. all.* (2014) e Yasnitsky (2018) que nos ajudaram a analisar e compreender mais sobre a vida e obra de Lev Semionovitch Vygotsky.

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de seus colaboradores, enfim, sua trajetória de vida e até mesmo a sua personalidade. [...] Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*². (TUNES, 2010, p. 27).

Diante do exposto e tomando como referência os trabalhos dos autores supracitados, destacamos a seguir alguns marcos fundamentais da vida e obra de Vygotsky, que inicia sua trajetória universitária na Universidade Imperial de Moscou, segundo Veer e Valsiner (2001, p. 19) por insistência de seus pais, Vygotsky candidatou-se ao departamento de medicina, mas, depois de um mês, mudou para direito. Também frequentou outros cursos e graduou-se em história e filosofia na Universidade do Povo de Shanjavsky.

Um ponto importante na vida do teórico em questão, que nos ajuda a melhor compreender sua obra, é o contexto socioeconômico e familiar em que o autor cresceu. De acordo com Ivic (2010, p. 12), Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 na pequena cidade de Orsha, Bielorrússia, próxima à fronteira com a Rússia, que ainda seguia o regime imperial. Corroborando com o referido autor, Yasnitsky (2018) destaca que seus pais eram judeus de classe média, e um ano de seu nascimento, sua família mudou para Gomel, uma cidade cosmopolita, habitada principalmente por judeus, russos e bielorrussos, o que possibilitou a Vygotsky crescer em um ambiente multicultural e multilíngue. Essas características foram determinantes para o desenvolvimento de sua teoria da aprendizagem, que enfatiza a importância das influências culturais e sociais na formação de uma pessoa.

Naturalmente que o seu processo de crescimento, desenvolvimento e formação passou pelas influências das transformações sociopolíticas da sociedade russa. Segundo Yasnitsky (2018), o início do século 20 foi a época de grandes eventos sociais e agitação política, os chamados *pogroms*, um termo de origem russa que se refere a uma ação violenta e sistemática contra uma comunidade, geralmente com base em motivos étnicos, religiosos ou raciais. Os *pogroms* são comumente associados a ataques contra judeus na Rússia e na Europa Oriental durante o século XIX e início do século XX. Esses ataques incluíam saques, incêndios, violência física e assassinatos, por isso são

² Esta é uma expressão alemã que significa "espírito do tempo". É um termo que se refere ao conjunto de ideias, crenças, valores e comportamentos comuns a uma sociedade ou época específicas. Em outras palavras, o *zeitgeist* é a essência cultural e intelectual do momento histórico em questão. É uma influência coletiva que molda a opinião pública e as ações das pessoas em uma determinada época.

lembrados como um dos muitos exemplos da história de perseguição a grupos minoritários. uma gama de movimentos sociais e intensa atividade política ilegal.

Essas tensões dentro da política nacional, da economia, da demografia, da cultura e da ideologia levou à Primeira Revolução Russa de 1905-1907. A revolução desencadeou o lançamento do Manifesto do Czar, de outubro de 1905 que, pela primeira vez, oficialmente, deu luz verde ao estabelecimento legal de partidos políticos na Rússia, às primeiras eleições nacionais e ao primeiro Parlamento russo (chamado Duma) (YASNITSKY, 2018, p. 3).

Contribuindo com nossa compreensão sobre a realidade contemporânea de Vygotsky, Ivic (2010, p. 125) destaca que, em 1917, explode a Revolução Bolchevista, terminando com a secular monarquia czarista e alçando os seguidores de Karl Marx ao poder na velha Rússia, capitaneados por Lenin e Trostsky. Foi em meio a esse cenário que Vygotsky conclui seu curso de direito na Universidade de Moscou e retorna a Gomel. Reafirmando esta informação, Veer e Valsiner (2001, p. 21) explicam que, concluído seus estudos universitários em 1917, Vygotsky retornou à sua cidade Gomel, onde, depois da Revolução, teve permissão para lecionar em escolas estaduais.

Observamos, então, que o período compreendido entre 1896, ano de nascimento de Lev Vygotsky, e 1917, ano em que ele concluiu sua faculdade, foi marcado por importantes mudanças políticas e sociais na Rússia. Nesse momento histórico, a Rússia ainda seguia o regime imperial, e as condições econômicas e sociais eram desiguais, com uma grande desigualdade social e uma classe operária crescente. O país vivia um período de intensa industrialização, e a população rural estava migrando para as cidades em busca de trabalho.

Neste contexto, havia uma crescente insatisfação política e social, e diversos movimentos socialistas e anarquistas começaram a surgir. O ano de 1905 foi marcado por uma série de manifestações e rebeliões, incluindo a Revolta do Mar do Báltico, que foram violentamente reprimidas pelo governo. A Primeira Guerra Mundial também teve um impacto significativo na Rússia, levando a uma crise econômica e à escassez de alimentos. Isso agravou ainda mais a insatisfação popular e ajudou a intensificar o descontentamento político.

Em 1917, a Revolução Russa eclodiu, derrubando o governo czarista e estabelecendo a primeira democracia socialista do mundo. A revolução teve um impacto profundo na Rússia e no mundo, mudando a dinâmica política e social, bem como influenciando as teorias políticas e sociais posteriores.

Em sua curta trajetória como pesquisador e teórico da área do desenvolvimento humano, Vygotsky recebe influências importantes para formulação de sua teoria e constrói importantes parcerias que lhe permitiram consolidar um novo paradigma que se contrapôs à psicologia tradicional da época, rompendo com a hegemonia de alguns pensamentos dominantes naquele contexto histórico e cultural em que se construí a psicologia histórico-cultural.

Com base em Veer e Valsiner (2001), Ivic (2010) e Yasnitsky (2018), podemos observar que exatamente neste retorno a Gomel é que temos a gênese do pensamento psicológico de Vygotsky. É nessa fase de sua vida que os autores aqui citados destacam suas primeiras experiências que vão servir de fundamento para suas palestras e para sua tese, cujas etapas primordiais foram escritas em Gomel.

Após a universidade, Vygotsky retorna a Gomel, onde se dedica a atividades intelectuais muito diversificadas: ensina psicologia, começa a se preocupar com os problemas das crianças deficientes, continua seus estudos sobre teoria literária e da psicologia da arte. Após os primeiros sucessos profissionais em psicologia (palestras em congressos nacionais), instala-se em Moscou, em 1924, tornando-se colaborador do Instituto de Psicologia. É aí, durante uma prodigiosa década (1924-1934), que Vygotsky, cercado por um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da psicologia, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos (IVIC, 2010, p. 13).

Um fato muito importante para compreensão sobre a formulação da THC é apresentado por Tunes (2010). A autora destaca que, no período entre 1925 e 1930, os estudos do grupo coordenado por Vygotsky provocam uma revolução na forma de interpretar a consciência humana, a qual passa a ser entendida como uma forma especial de organização do comportamento do indivíduo. Com isso, a autora afirma que esse novo modelo “se fundamenta no social na história e na cultura, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural” (TUNES, 2010, p.31).

Com base em nossos estudos, temos argumentos para acreditar que a principal influência identificada no trabalho de Vygotsky é o Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx. Tunes (2010, p. 165-166) afirma que “Vygotsky foi o primeiro entre os psicólogos soviéticos que destacou a importância de criar uma psicologia marxista e se dedicou a essa tarefa por inteiro”. No entanto, esta é uma das várias características suprimidas e/ou desvirtuadas nas primeiras traduções feitas nos Estados Unidos e que posteriormente foram traduzidas para o Brasil.

É importante destacar as semelhanças existentes nas publicações nacionais e internacionais da década de 1990, com relação às interpretações da teoria de Vygotsky, tendo se em vista uma dada "seleção" de textos e ideias vygotkianas, consideradas mais relevantes para a atualidade. Essas interpretações, de modo geral, estão apoiadas na tradução norte-americana de duas obras de Vygotsky: *Pensamento e Linguagem* e *Formação Social da Mente*. Além disso, os tradutores advertem, na introdução e prefácio, respectivamente, sobre a retirada de trechos repetitivos e de discussões polêmicas dos textos originais, bem como sobre a recorrência a outros teóricos para facilitar o acesso, do leitor, ao pensamento de Vygotsky. Observa-se ainda a supressão de trechos que sinalizam os vínculos de Vygotsky com o marxismo e com a construção do comunismo (TULESKI, 2008, p. 24).

As pesquisas realizadas por estudiosos que buscaram conhecer Vygotsky a partir dos textos originais em russo e com as traduções mais fiéis aos princípios da THC, a influência de Marx e do Materialismo Histórico-dialético já é mais explorada e evidenciada em diferentes estudos aqui no Brasil, como é o caso de Romanelli (2011); Pereira; Francioli (2012); Santa; Baroni (2015); Tuleski et all. (2019) e Feitosa; Moraes; Lopes Júnior (2022) os quais indicam algumas evidências que corroboram para esse entendimento. A fim de elucidar essa questão sobre a influência da teoria marxista para Vygotsky, destacamos um trecho do livro em inglês: *Mind in society – the development*

of higher psychological processes e que no Brasil recebeu o título “Formação social da mente” em que Vygotsky reflete sobre “O Capital” temos:

Marx analisa uma única "célula" viva da sociedade capitalista - por exemplo, a natureza do valor. Dentro dessa célula ele descobre a estrutura de todo o sistema e de todas as suas instituições econômicas. Ele diz que, para um leigo, essa análise poderia parecer não mais do que um obscuro emaranhado de detalhes sutis. De fato, pode até ser que haja esses detalhes sutis; no entanto, eles são exatamente aqueles absolutamente necessários à "microanatomia". Alguém que pudesse descobrir qual é a célula "psicológica" - o mecanismo produtor de uma única resposta que seja - teria, portanto, encontrado a chave para a psicologia como um todo" (VYGOTSKY, 2010, p. XXVII).

Aqui Vygotsky afirma que Marx analisou uma "célula" da sociedade capitalista, ou seja, a natureza do valor, e a partir dessa análise ele descobriu a estrutura do sistema econômico como um todo. Ele afirma que, ao olhar de uma pessoa leiga, essa análise pode parecer complicada e cheia de detalhes sutis, mas esses detalhes são importantes para entender o funcionamento do sistema. Vygotsky usa uma analogia com a anatomia, comparando a análise de Marx à microanatomia, que examina os detalhes minúsculos de um organismo para compreender sua estrutura geral. Em última análise, ele sugere que, da mesma forma, encontrar a célula "psicológica" - ou seja, o mecanismo responsável por uma única resposta psicológica - é a chave para compreender a psicologia como um todo.

Podemos também destacar um exemplo prático, quando este trata da analogia entre relações sociais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É possível observarmos esta constatação em um trecho de uma das mais icônicas obras de Marx, *O Capital* (1996), em que, no Volume 1 Parte III Capítulo VII, o autor compara a perfeição das operações naturais de uma aranha ao tecer a teia e da abelha ao construir os favos da colmeia. A produção de ambos os seres pode surpreender aos tecelões e arquitetos com pouca habilidade em seus ofícios, porém, o autor ressalta que,

[...] o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p.298).

Ao mesmo tempo, Vygotsky (1996) defende em sua teoria histórico-cultural que as origens das formas superiores de comportamento emergem das relações sociais que o indivíduo mantém com o seu contexto de vida, ou seja, os estímulos do ambiente e a cultura em que vive, sendo, portanto, um agente ativo de sua construção, o qual não absorve as informações passivamente. Na verdade, ele as internaliza, sendo capaz de refletir, atribuir valor e significado a cada uma de suas experiências.

Outra evidência das influências do Materialismo Histórico-dialético de Marx na teoria histórico-cultural é observada nos conceitos dos planos genéticos que fundamentam a tese social introduzida por Vygotsky. Moura *et. all.* (2016, p. 106) afirmam que a noção de desenvolvimento

está atrelada a um contínuo de evolução ao longo de todo o ciclo vital e, segundo a proposição de Vygotsky, o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem a partir dos planos genéticos do desenvolvimento humano (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese).

À luz dos argumentos apresentados, podemos constatar que o Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx é uma teoria social e econômica que visa compreender a história da humanidade a partir da luta de classes. De acordo com Marx, as condições materiais de produção (econômicas, políticas e sociais) são determinantes para a formação de uma sociedade e para as relações sociais e de poder que se estabelecem nela. Além disso, ele afirma que a história da humanidade é caracterizada por uma série de contradições e conflitos, cuja superação leva à evolução das sociedades.

Por sua vez, a Teoria Histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky é uma teoria psicológica, que aborda o desenvolvimento humano a partir da interação do indivíduo com o meio social e cultural. Vygotsky argumenta que o desenvolvimento mental é resultado da aprendizagem social e que a interação com outros indivíduos é crucial para o desenvolvimento humano. De acordo com sua teoria, a cultura e as relações sociais são determinantes para a formação do pensamento e da consciência.

Portanto, a influência do Materialismo Histórico-dialético de Marx na Teoria Histórico-cultural de Vygotsky é evidente na ênfase que ambos dão à importância das condições sociais, econômicas e culturais para o desenvolvimento humano. Enquanto Marx enfatiza a influência dessas condições na formação da sociedade, Vygotsky destaca sua influência no desenvolvimento individual. Além disso, ambos os teóricos reconhecem a importância da interação social para a formação da consciência e do pensamento humano. Portanto, é possível afirmar que o Materialismo Histórico-dialético de Marx forneceu uma base teórica para a Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, ampliando a compreensão sobre o papel das condições sociais e culturais no desenvolvimento humano.

Vygotsky também formou parcerias importantes em seus estudos, em especial destacamos Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikoleievich Leontiev (1903-1979), o trio de ilustres psicólogos, durante a segunda metade dos anos 1920 e início dos anos 1930 na União Soviética, formaram o que foi conhecido como a "*troika*"³, que procurou desenvolver uma teoria para compreender e explicar as funções psíquicas superiores. Para isso, era necessário romper com os paradigmas hegemônicos da psicologia tradicional, a qual tinha como principais vertentes os aspectos inatos e os estímulos ambientais. Com isso, apresentar uma nova psicologia que utilizasse métodos e

³ É uma expressão da antiga União Soviética usada para se referir a um grupo de três pessoas que trabalham juntas para alcançar uma tarefa específica, especialmente no contexto da educação, da cultura ou da administração política.

princípios do materialismo dialético para compreender os aspectos intelectuais humanos, a partir do seu contexto histórico e cultural, era imprescindível.

Em síntese, a psicologia formulada por Vygotsky, Luria e Leontiev é uma abordagem interdisciplinar que busca compreender o desenvolvimento humano, considerando a importância da cultura, da atividade humana e do funcionamento cognitivo. Esta escola de pensamento tem uma influência significativa na psicologia e na educação, e suas teorias continuam sendo relevantes para entender como as pessoas aprendem e desenvolvem-se em diferentes contextos sociais e culturais.

Naturalmente que, mesmo após a morte de Vygotsky, seus principais colaboradores deram continuidade aos fundamentos levantados pela teoria histórico-cultural, porém seguindo linhas independentes de estudo. No caso de Lúria, uma de suas pesquisas mais reconhecidas foi realizada com os povos nômades do Uzbequistão e da Kirghizia na Ásia Central e, entre outras conclusões, revela que o funcionamento singular do pensamento humano, de acordo com o meio sociocultural em que vive, apresenta-se com instrumentos semióticos próprios e singulares na forma de pensar (LURIA, 2010).

Para o autor, as relações sociais influenciam, significativamente, as mudanças cognitivas das funções mentais superiores da consciência humana, pois são transformações cognitivas que ocorrem numa perspectiva mediada pelo mundo.

A Psicologia torna-se a ciência da formação sócio-histórica da atividade mental e das estruturas dos processos mentais que dependem absolutamente das formas básicas de prática social das etapas de desenvolvimento histórico da sociedade. As teses marxistas básicas sobre a natureza histórica da vida mental humana revelam-se assim em sua forma concreta. Isso é possível enquanto resultado das mudanças revolucionárias radicais que nos permitiram observar, num curto período, fundamentais alterações que levariam séculos para ocorrer em condições normais (LURIA, 2010, p. 218).

Por sua vez, Leontiev estudou a memória e a atenção deliberadas e desenvolveu sua própria teoria da atividade que ligava o contexto social com o desenvolvimento. Este teórico formulou o conceito de atividade baseado no materialismo histórico-dialético de Marx. Em linhas gerais, Leontiev defende que a atividade do ser humano é uma parte fundamental do sistema de relações da sociedade. Sem essas relações, a atividade humana não tem existência real. Em seus aspectos imediatos, a atividade é uma entidade única dentro do contexto social.

Atividade é uma unidade molar, não uma unidade aditiva da vida do sujeito físico, material. Em um sentido estreito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psíquico, a função real a qual é aquela que orienta o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação e não uma totalidade de reações, mas um sistema que tem estrutura, suas próprias transições e transformações internas, seu próprio desenvolvimento (LEONTIEV, 2014, p. 48)

Diante do exposto e a fim de sintetizar nossas análises em torno dessa “triangulação de ícones da psicologia”, reafirmamos que a *troika* formada por Vygotsky, Luria e Leontiev é conhecida por ser uma das principais escolas de pensamento que surgiu na antiga união soviética e que até hoje é

estudada por pesquisadores de todo mundo, pois suas ideias e reflexões tornaram-se atemporais. Esses três psicólogos trabalharam juntos durante a década de 1920 e 1930 e contribuíram para o desenvolvimento de uma psicologia pautada em uma abordagem interdisciplinar, que examina a relação entre o desenvolvimento humano e o contexto cultural e histórico em que essa pessoa está inserida.

Como já apresentamos aqui nessa tese, destacamos mais uma vez que Vygotsky é considerado o fundador da psicologia histórico-cultural. Ele argumentou que o desenvolvimento humano é resultado da interação entre as características biológicas da pessoa e o ambiente social e cultural que a cerca. Segundo Vygotsky (2010), as pessoas aprendem através de sua interação com outras pessoas e com o mundo ao seu redor, e o processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

Ao mesmo tempo, Luria é considerado um dos precursores da neuropsicologia soviética, sendo responsável pela fundamentação da teoria sobre o funcionamento da memória humana e sua relação com o desenvolvimento cognitivo. Ele argumentou que o cérebro humano é capaz de armazenar informações em vários sistemas de memória diferentes, cada um com sua própria estrutura e função.

Por sua vez, Leontiev desenvolveu a teoria da atividade, que argumenta que a atividade humana é o principal motor do desenvolvimento cognitivo. De acordo com Leontiev, as pessoas não apenas reagem ao ambiente, mas também agem ativamente nele, e é esse processo de ação que desencadeia o desenvolvimento cognitivo.

A psicologia formulada por Vygotsky, Luria e Leontiev é uma abordagem interdisciplinar que combina elementos de psicologia, sociologia, antropologia e de outras áreas para compreender o desenvolvimento humano. Esses teóricos argumentam que a cultura e o ambiente social são fundamentais para o desenvolvimento humano e é através da interação com o mundo ao seu redor que as pessoas adquirem conhecimento, habilidades e valores.

Nessa perspectiva, as pessoas não apenas adquirem conhecimento, habilidades e valores por meio da interação, mas também constroem ativamente o seu entendimento do mundo, aprimorando-se continuamente por meio de processos sociais e culturais. Essa abordagem destaca a importância da mediação social, da linguagem e da zona de desenvolvimento proximal no crescimento intelectual e emocional das pessoas.

Além disso, eles enfatizam a importância da atividade humana para o desenvolvimento cognitivo e argumentam que a atividade é a base para a aprendizagem e a construção de conhecimento. A teoria da atividade de Leontiev destaca a importância da ação e da prática para o desenvolvimento humano, enquanto a teoria da memória de Luria mostra como as informações são armazenadas e processadas pelo cérebro humano. Juntos, esses teóricos oferecem uma visão

abrangente do desenvolvimento humano que considera a importância da cultura, da atividade humana e do funcionamento cognitivo, como evidenciamos na citação a seguir:

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 115).

Infelizmente, de forma muito precoce, Vygotsky faleceu aos 37 anos. Os dados bibliográficos levantados nos mostram que sua família foi acometida por tuberculose, sendo letal para seu irmão caçula em 1920, quando Vygotsky adoece pela primeira vez, mas consegue se recuperar. No entanto, conforme explica Veer e Valsiner (2001), a doença viria a atormentá-lo pelo resto da vida, causando acessos de febre remitente e sua morte em 1934. Uma vez que já destacamos pontos fundamentais sobre a vida e obra de Vygotsky, trataremos a seguir dos fundamentos que embasam nossa tese.

Nos tópicos a seguir, buscaremos apresentar e analisar os principais fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Iniciaremos apresentando os planos genéticos; na sequência abordaremos as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. Posteriormente trataremos da cultura e da linguagem, para que então possamos tratar da mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o último fundamento que iremos abordar em nossa tese será a defectologia.

2.1 Os Planos Genéticos do Desenvolvimento Humano sob a perspectiva histórico-cultural: compreendendo a construção social da mente

Com base no exposto até o momento sobre Vygotsky, compreendemos que, em sua abordagem da teoria histórico-cultural, o Homem é um ser em constante transformação, impulsionado por suas relações dialéticas com seus pares e pelo contexto no qual está inserido. Portanto, a questão central dessa teoria é a compreensão da aprendizagem através da interação do sujeito com o outro e com a cultura. Deste modo, forma-se o Ser histórico e cultural.

Deste modo, as ideias de Vygotsky emergem como uma crítica aos modelos biológicos que associam a aprendizagem aos processos inatos e não reconhecem nas relações interpessoais as possibilidades de estímulos para o desenvolvimento. Não significa dizer que, ao rejeitar as teorias inatistas, que Vygotsky foi entusiasta das teorias empiristas e comportamentais, as quais veem o ser humano como um produto dos estímulos externos do ambiente.

Sem rejeitar o princípio da individualidade biológica do ser e sua reação às forças da natureza em busca da sobrevivência, Vygotsky defendia que a formação do Ser em Humano se dá numa relação dialética entre o sujeito e os grupos socioculturais dos quais vai fazendo parte ao longo de sua história

de vida, o que se traduz pela chamada experiência pessoalmente significativa. De acordo com Vygotsky (2011, p. 864), “a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana”.

O pensamento de Lev Vygotsky propõe uma abordagem integrada dos chamados planos genéticos do desenvolvimento humano, que inclui a filogênese (evolução da espécie), ontogênese (história individual), sociogênese (história do grupo cultural) e microgênese (evolução dos processos psicológicos específicos em curto prazo, bem como as experiências individuais).

Em sua teoria, Vygotsky reconhece que o funcionamento do cérebro humano tem uma base felogênica, ou seja, é moldado ao longo da história da espécie e, ao mesmo tempo, ontogênica, que se traduz pelo desenvolvimento individual a partir da interação com o meio físico e social. Com isso, temos também uma base sociogênica, além disto a interação desses três planos será responsável pela configuração da microgenia que se traduz pela individualidade deste sujeito histórico e cultural.

Ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social. Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

É importante destacar que as teorias supracitadas não foram cunhadas por Vygotsky, mas por outros estudiosos e teóricos do campo da biologia, sociologia, filosofia e psicologia, mas Vygotsky aprofunda-se nessas características únicas do indivíduo, em sua obra, para fundamentar sua teoria sobre o desenvolvimento e a transformação dos indivíduos ao longo da vida como um constructo da interação desses quatro planos.

Com isso, Vygotsky desenvolveu o que podemos chamar de “método genético” de investigação do desenvolvimento humano, do qual conseguimos identificar alguns princípios fundamentais, a saber:

1. Os processos mentais humanos devem ser estudados usando uma análise genética que examina as origens desses processos e as transições que conduzem à sua forma posterior.
2. A gênese dos processos mentais humanos envolve mudanças revolucionárias, bem como mudanças evolutivas.
3. A progressão genética e as transições são definidas em termos pelos instrumentos de mediação semiótica.
- 4-. Três domínios genéticos (filogênese, ontogênese e sociogênese) devem ser examinados para que se possa produzir um relato completo e preciso da microgênese.
5. Diferentes forças de desenvolvimento, cada uma com seu próprio conjunto de princípios explicativos, operam nos diferentes domínios genéticos e contribuem com a formação social da mente.

Neste subtítulo da tese, aprofundar-nos-emos nos conceitos fundamentais dos Planos genéticos a partir da concepção de Vygotsky e da psicologia histórico-cultural e exploraremos as suas implicações para a compreensão dos fundamentos da teoria vygotskyana, como o desenvolvimento e a aprendizagem humana. A seguir, destacaremos sobre cada um desses planos genéticos, evidenciando como Vygotsky se apropriou desses conceitos para fundamentar a sua psicologia histórico-cultural:

2.1.1. O plano filogenético do desenvolvimento humano

A filogenia é o estudo da evolução das espécies ao longo do tempo, incluindo a origem, diversificação e relações evolutivas entre as espécies. Ela permite aos biólogos reconstruir a história evolutiva das espécies e compreender como elas se relacionam umas com as outras. Para tanto, essa ciência usa evidências morfológicas, moleculares e outras para reconstruir a árvore filogenética das espécies, que representam as relações evolutivas entre elas.

O plano filogenético do desenvolvimento humano se concentra na evolução da espécie humana ao longo de milhões de anos, enfatizando a herança biológica e a evolução das capacidades cognitivas. Vygotsky acreditava que as características humanas evoluíram em resposta ao ambiente, como a fala, o pensamento lógico e a capacidade de simbolização.

2.1.2 O plano ontogenético do desenvolvimento humano

Pelo desdobramento da filogênese, teremos a ontogênese que se manifesta em um processo de desenvolvimento individual de um organismo ao longo de sua vida. Em outras palavras, é a forma como um indivíduo evolui desde sua concepção até sua morte, incluindo mudanças físicas, psicológicas e comportamentais. Assim, a ontogênese é um processo de internalização das funções psicológicas superiores, que são mediadas pela linguagem e pelo contexto social.

Estes foram dois conceitos que Vygotsky buscou interpretar na teoria de Bühler e sobre o qual Vygotsky (1991, p. 105) adverte que "A teoria de Bühler procura desviar o aspecto social na questão humana. Essa é a ideia central, o nó de todas as suas linhas teóricas: a interpretação antidualética do desenvolvimento psicológico".

Percebemos a crítica de Vygotsky sobre a teoria de Bühler, o qual ignorava o papel importante das relações sociais na formação da personalidade humana. Bühler argumentava que o desenvolvimento psicológico era uma questão puramente individual, sem influência social, o que consideramos uma visão reducionista e insuficiente. Vygotsky, por outro lado, argumentava que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano e que as interações com outros

indivíduos desempenham um papel crucial na construção da personalidade e na aquisição de habilidades sociais e psicológicas.

Portanto, a discussão sobre a aplicação do princípio biogenético na psicologia não é simplesmente uma discussão sobre fatos. Os fatos são indubitáveis e há dois grupos deles: por um lado, a recapitulação dos estudos realizados até agora sobre o desenvolvimento da estrutura do organismo e, por outro lado, os indubitáveis traços de semelhança entre a filogênese e a ontogênese da psique. [...] Portanto, a psicologia comparativa não deve apenas compreender o homem como animal, mas ainda mais, como não animal (VYGOTSKY, 1991, p. 184).

Nesta crítica de Vygotsky sobre a aplicação do princípio biogenético na psicologia pelos pesquisadores adeptos da psicologia comparativa, ele argumenta que a discussão é sobre o valor dessas semelhanças e que não pode ser determinado sem uma análise aprofundada dos princípios da psicologia infantil e sem ter uma compreensão geral da infância, sua importância biológica e seu sentido. Vygotsky menciona que os estudiosos do tema não devem apenas destacar as semelhanças, mas também buscar as diferenças existentes dentro dessas semelhanças.

O plano ontogenético do desenvolvimento humano aborda a evolução da personalidade humana desde o nascimento até a maturidade, enfatizando a importância das experiências individuais e do crescimento físico e cognitivo. Vygotsky argumentou que o desenvolvimento ontogenético é influenciado por fatores biológicos e ambientais e que a interação desses fatores é crucial para a formação da personalidade.

2.1.3. O plano sociogenético do desenvolvimento humano

A partir dessas análises sobre o pensamento de Vygotsky, acerca dos planos filo e ontogenéticos do desenvolvimento, vamos localizar um terceiro plano denominado de sociogênese que, de acordo com Vygotsky (1995, p. 103), “é o resultado fundamental da história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento cultural da criança”.

Com base no referido autor, podemos considerar que o plano sociogenético traduz-se pela inclusão da criança no meio social, o que lhe permite se apropriar da cultura historicamente construída e, com isso, aprende e se desenvolve, sendo estes dois fenômenos psicológicos influenciados pela sociedade e pela cultura em que ela vive, ou seja, é a base para a formação da consciência e da personalidade da criança, que se dá por meio da internalização das experiências sociais. Assim, a criança se torna um ser histórico e social, que participa ativamente da construção da realidade.

O plano sociogenético do desenvolvimento humano destaca a influência das interações sociais e culturais na formação da personalidade humana. Vygotsky (1995) argumentou que a cultura fornece ao indivíduo um sistema de valores, hábitos e atitudes que influenciam sua personalidade e desenvolvimento cognitivo. Além disso, ele acreditava que o aprendizado social e o desenvolvimento

cognitivo são interdependentes, ou seja, o aprendizado social leva ao desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento cognitivo aumenta a capacidade do indivíduo para aprender socialmente.

2.1.4. O plano microgenético do desenvolvimento humano

Por fim, o plano microgenético traduz-se pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológico, histórico e cultural, sendo crucial na questão da afetividade e no conceito de personalidade.

Este plano genético centra-se no manifesto interpsicológico ao longo de um período relativamente curto, como: aprender uma palavra, um som, ou uma função gramatical de uma língua. Assim, a microgênese é também o estudo da origem e da história de um evento particular. Além disso, a premissa fundamental é que o desenvolvimento aparece pela primeira vez no plano interpsicológico e que a origem dos processos de desenvolvimento (microgênese), às vezes, é visível à medida que se desenrolam.

A expressão “microgênese” nunca foi atribuída a Vygotsky, na verdade esse termo foi cunhado pela primeira vez por James V. Wertsch, que em seu livro “*Vygotsky and the Social Formation of Mind*” de 1985 (Vygotsky e a Formação Social da Mente) salienta que Vygotsky efetuou o entrecruzamento de ontogênese e microgênese.

Além da filogênese, história sociocultural e ontogênese, um outro domínio genético - o que chamarei de "microgênese" - ocasionalmente desempenhou um papel na análise de Vygotsky. Sua compreensão de microgênese é mais aparente em seus comentários sobre procedimentos experimentais em psicologia (WERTSCH, 1985, p. 54).

Na teoria histórico-cultural, podemos observar indicações sobre o plano microgenético do desenvolvimento humano quando Vygotsky aborda as situações vivenciadas de forma particular, que modificam a atividade das funções mentais superiores, criando níveis de desenvolvimento próprios em cada indivíduo. Portanto, este plano genético é caracterizado pela formação de um processo psíquico em curto prazo, que pode ser observado durante um esforço do sujeito para dominar ou solucionar uma tarefa.

Por fim, destacamos que o plano microgenético do desenvolvimento humano se concentra nas mudanças ao longo do curto prazo no comportamento e nas estruturas cognitivas. Vygotsky acreditava que a análise dessas mudanças é importante para entender o processo de desenvolvimento humano, pois permite identificar como o desenvolvimento ocorre em momentos específicos da vida e em resposta a eventos específicos.

Portanto, podemos compreender que os processos microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do ser biológico, histórico e cultural. Em síntese, compreendemos que os

contextos sociais e culturais são indispensáveis para o processo de humanização do ser, sendo importante para a formação da personalidade humana e para o desenvolvimento da consciência.

O desenvolvimento humano é resultado da interação complexa entre fatores biológicos e sociais, que se combinam de forma dinâmica ao longo da vida de uma pessoa. Portanto, os contextos cultural e social são importantes na formação da personalidade e na aquisição de habilidades e conhecimentos, tornando o aprendizado um processo social que ocorre através da interação com outras pessoas.

Para Vygotsky, é através dessas interações que as crianças aprendem a se comunicar, a se expressar e a pensar de maneira mais complexa, tornando-se cada vez mais independentes e autônomas. Dessa forma, ele destaca a importância dos planos filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético no desenvolvimento humano, argumentando que eles trabalham em conjunto para moldar a personalidade e o comportamento humano.

Portanto, com base em suas icônicas obras “A formação social da mente” e “Pensamento e linguagem”, é correto afirmar que os fundamentos da teoria de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser social, ou seja, sem interação não há a possibilidade de humanização do indivíduo. Em todos esses planos de desenvolvimento genético, Vygotsky (2010, p. 104) revela que “o curso da aprendizagem precede sempre o do desenvolvimento”. Para o autor, o desenvolvimento estabelece uma relação de interdependência com a aprendizagem.

Em outras palavras, o que a THC nos mostra é que antes de ser capaz de desenvolver suas habilidades de forma independente, a criança é orientada e guiada por pessoas mais experientes, como pais, professores e outras crianças maiores, as quais fornecem ao aprendiz informações e conhecimentos que ela ainda não possui, ajudando-a a expandir suas habilidades cognitivas e a desenvolver novas formas de pensar e resolver problemas.

Ao adquirir novos conhecimentos e habilidades por meio da aprendizagem, a criança é capaz de realizar tarefas que antes eram difíceis ou impossíveis, e isso impulsiona seu desenvolvimento cognitivo. Com o tempo e a prática, a criança internaliza essas habilidades e conhecimentos, tornando-se capaz de usá-los de forma independente e autônoma.

Logo, para estabelecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é imprescindível considerar não só a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, mas também os aspectos básicos de tal relação quando a criança entra para a escola (VYGOTSKY, 2010). Amparados na teoria de Vygotsky, para que um estudante alcance e tenha plenas condições de desenvolvimento, previamente é fundamental que ocorra a aprendizagem. Para tanto, o ensino deve ser direcionado para aquilo que a criança ainda não sabe e não será capaz de aprender sozinha.

Trataremos na sessão a seguir da transição das formas sociais para as formas individuais de comportamento, denominada por Vygotsky (1996, p. 156) de lei da gênese social das formas

superiores de comportamento e buscaremos compreender a lei básica que regula a configuração das funções psicológicas superiores, como antes apresentado.

2.2 A formação do pensamento conceitual dentro do processo de desenvolvimento infantil: a superação das funções psíquicas elementares pela consolidação das funções psíquicas superiores

Com base nas informações levantadas até aqui, observamos que Vygotsky, por meio da psicologia histórico-cultural, fornece uma base teórica muito rica para a fundamentação de um paradigma de educação para as escolas, uma vez que enfatiza a construção social da mente. Essa concepção epistemológica considera o desenvolvimento humano como um processo social que se dá por meio de um movimento dialético que transita entre a dimensão intrapsíquica e intersíquica, com características históricas e culturais nas funções mentais superiores do comportamento consciente do indivíduo.

Todas as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; e a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 114).

A dimensão intersíquica se refere à interação social e cultural que ocorre entre indivíduos. É através da interação com outras pessoas que o indivíduo aprende as normas e valores da sociedade, bem como as habilidades sociais e culturais necessárias para se integrar na sociedade. Por outro lado, a dimensão intrapsíquica se refere ao processo de desenvolvimento interno e individual do indivíduo, em que a pessoa é capaz de construir seu próprio conhecimento e compreender o mundo a partir de suas próprias experiências. Nesta dimensão, o indivíduo aprende a partir de suas interações com o ambiente, e suas habilidades mentais são construídas a partir de suas próprias necessidades e interesses.

De acordo com Vygotsky (1995), o desenvolvimento mental ocorre através da interação entre essas duas dimensões, ou seja, o desenvolvimento interno do indivíduo é influenciado pela interação social e cultural, enquanto a interação social e cultural é influenciada pelo desenvolvimento interno do indivíduo. “Toda função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como uma categoria interpessoal e depois no interior da criança como uma categoria intrapsíquica” (VYGOTSKY, 1995, p. 103).

Defendemos também que as relações sociais são a base genética de todas as funções superiores da mente humana, como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. Acreditamos que as relações interpessoais são fundamentais para o

desenvolvimento psicológico e que a divisão de funções entre as pessoas é um dos princípios básicos da vontade humana.

Dentro dos princípios da teoria histórico-cultural, o pensamento conceitual representa o processo de equilíbrio que se desenvolve por meio da assimilação e da acomodação de esquemas que formam estruturas mentais necessárias para a aprendizagem. É importante destacar que, para atingir esse nível de desenvolvimento cognitivo, a criança transitará pelo processo de formação de conceitos, pensamento por complexo, para então manifestar o pensamento conceitual.

A gênese de um conceito envolve três estágios e, de acordo com Vygotsky (1993, p. 75), “o curso do desenvolvimento de conceitos é composto basicamente de três fases principais, cada uma das quais se decompõe novamente em vários estágios ou momentos diferentes”.

Sintetizando a explicação de Vygotsky, teremos que a primeira fase da formação de conceitos pelas crianças corresponde à formação de agrupamentos desorganizados. Deste modo, a principal característica desta fase é que o significado da palavra não está completamente definido e é influenciado pelo sincretismo das percepções e atos da criança. O teórico nos informa que nessa fase a criança supera três etapas no desenvolvimento para originar um conceito a saber:

A primeira etapa desta fase é a formação da imagem sincrética ou o agrupamento de objetos que corresponde ao significado da palavra. Este primeiro estágio coincide plenamente com o período de tentativa e erro no pensamento das crianças, portanto é fundamental para elas experimentar e interagir com o mundo ao seu redor para desenvolver sua compreensão dos signos e dos significados.

Na segunda etapa da primeira fase, a imagem sincrética é formada como resultado da contiguidade espacial e temporal entre diferentes elementos, seja através de simples contato físico ou de relações perceptivas mais complexas. Nesta fase, a criança continua a ser governada não pelas relações objetivas implícitas nas coisas, mas pelas conexões subjetivas criadas por sua própria percepção.

A terceira etapa da primeira fase é a conclusão de um estágio em que a imagem sincrética do conceito é formada com base na redução dos elementos dos agrupamentos perceptivos previamente formados pela criança. O significado da palavra da criança agora é bidimensional, com uma dupla série de conexões e uma dupla estrutura de grupos, mas ainda não é acima da formação de uma coleção desordenada, fazendo a transição para a próxima fase.

Se a característica da primeira fase do desenvolvimento do pensamento, como dissemos, é a formação de imagens sincréticas, a característica da segunda fase é a formação de complexos de igual valor funcional. Este novo passo no caminho do domínio dos conceitos é um novo grau no desenvolvimento do pensamento da criança, uma notável elevação acima do anterior. Isso constitui um progresso indubitável e grande na vida da criança (VYGOTSKY, 1993, p. 77).

A segunda fase do desenvolvimento dos conceitos é caracterizada pela formação de complexos. Esse modo de pensar se destaca por estabelecer relações entre impressões concretas, unir

e generalizar diferentes objetos, e ordenar e sistematizar a experiência da criança. As generalizações formadas nesse modo de pensar são complexas, com objetos agrupados não apenas por conexões subjetivas, mas por relações objetivas existentes entre esses objetos. Apropriadamente, esse modo de pensar é chamado de complexos.

A terceira e última fase representa a evolução da forma como essas conceituações são construídas e organizadas pelas crianças. É caracterizada por uma construção de complexos seguindo as leis do pensamento, distintas daquelas leis presentes nas fases anteriores. Esses complexos refletem conexões objetivas entre os objetos, podemos dizer que os significados das palavras são, de certa forma, organizados em grupos por categorias de objetos acaudilhados em complexos.

À luz da teoria histórico-cultural, chegamos ao entendimento de que a formação dos conceitos pelo ser humano depende da interação do sujeito com os demais indivíduos da sociedade na qual está inserido. Nesse caso, estamos nos referindo à unidade familiar, ou seja, considera-se que a família é o primeiro grupo social ao qual uma pessoa pertence e, portanto, são desses sujeitos que uma criança se apropria dos primeiros elementos culturais.

Portanto, a formação dos conceitos será resultado da interação entre a cultura e as experiências individuais e transitará por três estágios fundamentais, os quais caracterizamos como a fase do pré-conceito natural, em que as crianças têm uma compreensão inata e superficial dos objetos e signos que os cercam, e o seu envolvimento cultural lhe permitirá desenvolver esses e outros conceitos inéditos nessa segunda fase, caracterizada por uma compreensão mais profunda dos signos através da interação com os adultos e outras crianças. Até que se chegue à aprendizagem de um conceito formado, o que caracteriza o terceiro estágio, no qual a criança já demonstra uma compreensão clara e completa que lhe permitirá desenvolver o pensamento por complexos.

A diferença entre a segunda fase do desenvolvimento dos conceitos e a terceira e última, na qual ele culmina sua ontogênese, é que os complexos formados nesta fase são construídos seguindo leis do pensamento muito diferentes das dos conceitos. Eles também refletem, como já mencionado, conexões objetivas, mas o fazem de maneira e modo diferentes dos conceitos (VYGOTSKY, 1993, p. 77).

Diante do exposto, Vygotsky (2009) explica que o pensamento por complexos é um agrupamento concreto de objetos ligados por uma conexão baseada em fatos, portanto todos os nexos existentes podem levar à formação de um complexo. Enquanto o conceito ajunta elementos com atributos em comum, os complexos podem agrupar diversos elementos quantos for possível relacionar.

Neste cenário, a partir dos conceitos simples, as crianças passam a operar em conceitos mais elaborados, Vygotsky (2009, p. 65) destaca ainda que em sua investigação foram observados “cinco tipos fundamentais de complexos que se sucediam uns aos outros durante **a terceira fase na**

formação de conceitos” (grifo nosso). A seguir, apresentamos uma síntese, a partir de nossa interpretação sobre esses complexos descritos por Vygotsky.

O primeiro complexo apresentado no livro “Pensamento e Linguagem” é chamado de associativo, caracterizado pelas associações livres entre conceitos ou imagens, sem uma relação lógica ou sistemática entre eles. Ao desenvolver a ideia, não foi localizado no texto de Vygotsky nenhuma denominação específica para o segundo tipo de complexo, mas ao interpretá-lo, adotamos o termo “coleção”, pois aqui o autor explica que “o pensamento por complexos do segundo tipo consiste em combinar os objetos ou as impressões concretas que estes deixam no espírito da criança em grupos que se assemelham muito estreitamente a coleções” (VYGOTSKY, 2009, p.65).

Este tipo de complexo é formado pela combinação de conceitos já existentes, resultando em novos conceitos ou ideias. Este tipo de complexo é comum na fase de transição do desenvolvimento cognitivo, quando as crianças começam a perceber relações lógicas entre conceitos. O terceiro tipo é chamado complexo em cadeia, sendo observável em estágios avançados de desenvolvimento cognitivo, quando as crianças são capazes de estabelecer relações lógicas complexas entre conceitos.

O complexo do tipo difuso é o quarto apresentado pelo autor que nos explica que este “é marcado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos individuais. Formam-se grupos de objetos ou imagens perceptivelmente concretos por meio de ligações difusas ou indeterminadas” (VYGOTSKY, 2009, p. 68). Observamos aqui o uso de uma mistura de conceitos e ideias que, embora possa parecer que não há uma relação clara entre eles, no entanto, Vygotsky explica que:

“a criança é capaz de transições surpreendentes, de espantosas generalizações e associações, quando o seu pensamento se aventura para lá das fronteiras do pequeno mundo palpável da sua experiência. Fora desse mundo, a criança constrói frequentemente surpreendentes complexos ilimitados pela universalidade das ligações que abarcam” (2009, p. 68).

Por fim, temos o quinto complexo denominado de pseudo-conceito: Este tipo de complexo é formado por uma combinação de conceitos que parecem ser sólidos e claros, mas na verdade são confusos e inconsistentes. Este tipo de complexo pode ser encontrado em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo, sempre que a criança não tiver uma compreensão clara dos conceitos que estão combinando. De acordo com Vygotsky (2009, p. 70), “o pseudo-conceito serve como elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza, pois um complexo já traz em si a semente em germinação de um conceito”.

Observamos, na teoria de Vygotsky, que não existe por parte deste teórico uma preocupação em estabelecer uma cronologia do desenvolvimento, e isto é um aspecto que consideramos positivo na psicologia histórico-cultural, pois esta é uma característica que diferencia os estudos de Vygotsky dos paradigmas tradicionais, pautados, por vezes, no determinismo biológico ou ambiental.

Na THC temos os aspectos culturais e as experiências pessoais significativas entre indivíduos como elemento fundamental para o desenvolvimento das capacidades plenas do ser humano, e

consequentemente para a aprendizagem. Com isso, Vygotsky define o pensamento conceitual como a capacidade humana de formular conceitos abstratos, isto é, ideias gerais que agruparam vários objetos ou fenômenos específicos.

De acordo com sua teoria, o pensamento conceitual é a fase mais avançada do desenvolvimento cognitivo humano e é a base para a compreensão cultural, filosófica e científica do mundo no qual vivemos. Vygotsky argumenta que o pensamento conceitual é resultado da interação social, em que as crianças aprendem a formular conceitos através da comunicação e da troca de informações com adultos e outras crianças.

Essa interação social desempenha um papel crucial na formação do pensamento conceitual, pois permite que as crianças ampliem sua compreensão do mundo e desenvolvam conceitos mais complexos e abstratos. Além disso, Vygotsky enfatiza que o pensamento conceitual é fundamental para o aprendizado escolar, pois permite que as crianças compreendam conceitos teóricos e apliquem-nos em novos contextos.

Neste âmbito, Vygotsky destaca basicamente dois grandes conjuntos de conceitos, a saber: os conceitos espontâneos e os não espontâneos (particularmente os científicos). O primeiro conjunto é adquirido nas práticas cotidianas da experiência pessoal do sujeito; enquanto os conceitos científicos são formados por meio da instrução formal no contexto escolar. Com base na teoria histórico-cultural, nos conceitos espontâneos a definição é feita através de suas características aparentes, enquanto nos conceitos científicos, ocorre uma organização mais consistente e sistemática, sendo esses conceitos mediados por outros conceitos.

Devemos então considerar que o ato de ensinar envolve a apresentação de conceitos que devem ser assimilados pelos aprendizes. A teoria de Vygotsky reconhece que a capacidade de associar o signo (palavra) ao significado (conceito) é fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual, o qual tem início na infância, mas se completa apenas na puberdade. Diante do exposto, trataremos à tona outros dois princípios apresentados por Vygotsky em sua teoria, que são as funções psíquicas elementares (FPE) e as funções psíquicas superiores (FPS).

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico (VYGOTSKY, 2010, p. 41).

De acordo com Vygotsky (1996), o desenvolvimento mental é marcado pela interiorização das funções psíquicas elementares, que se caracterizam como reflexos, os quais são guiados por um instinto natural de sobrevivência e controlados pelas funções sensório-motoras e se manifestam pelas reações emocionais agudas, mas que, gradativamente, vão dando lugar às funções psíquicas

superiores, traduzidas pelo comportamento consciente, pela ação proposital, pela capacidade de planejamento e pelo pensamento abstrato, os quais só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Naturalmente que, na medida em que o indivíduo desenvolve as funções superiores, gradativamente as funções elementares são superadas.

Este processo não segue um fluxo linear, na verdade, são formados em estágios complexos de desintegração e integração, os quais se distinguem por apresentar uma organização específica da atividade psicológica e por permitir a aquisição de um dado comportamento, ou seja, as FPS estão na base do desenvolvimento ontogenético o qual não ocorre de forma retilínea, demarcando uma acumulação quantitativa, mas como uma série de transformações qualitativas e dialéticas.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo (VYGOTSKY, 2010, p. 42).

Com base em nossa interpretação dos textos de Vygotsky, podemos identificar quais são as funções superiores que distinguem o Homem das outras espécies animais e que são responsáveis pela aprendizagem, pelo desenvolvimento e pela constituição do sujeito. Portanto, de acordo com a THC de Vygotsky, as FPS são: atenção; ato motor voluntário; concentração; consciência; decisão; imaginação; julgamento; linguagem; memória; motivação; pensamento; percepção e raciocínio.

Os princípios da teoria de Vygotsky nos permitem afirmar que o ser humano, ao atuar sobre o mundo, age nas relações sociais, transforma e constrói seu funcionamento em um plano interno que se manifesta por meio das funções psíquicas superiores, sobre as quais Vygotsky (1997, p. 247) afirma que:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” é objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos [...]. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

De acordo com a teoria de Vygotsky, essas funções psíquicas se desenvolvem por meio da cultura historicamente construída pelos seres humanos e a partir da interação social e da aprendizagem que precede o desenvolvimento pleno (cognitivo, físico e social) do indivíduo, sendo ampliadas e aprimoradas ao longo da vida. Nesse processo, a linguagem é fundamental, pois permite que as pessoas compartilhem conhecimento e construam significado juntas. “Assim, o aprendizado é

um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2010, p. 103).

Baseados no fundamentados na THC de Vygotsky, podemos fazer mais uma inferência sobre o processo de desenvolvimento humano, haja vista a constatação de que este é um fenômeno que, embora não negue a dimensão biológica do indivíduo, reconhece que este não é um aspecto determinante, pois envolve também os aspectos culturais permeados pelas relações interpessoais. Deste modo, é coerente reconhecer que a mediação das relações sociais possibilita a superação das funções psíquicas elementares pela consolidação das funções psíquicas superiores, tornando cada indivíduo um ser histórico-cultural único.

Nessa perspectiva, a educação torna-se essencial para coadunar as dimensões biológica, psicológica e social da criança, cabendo aos membros mais experientes da comunidade, nos diferentes meios de convívio social em que as crianças estão inseridas, o dever de socializar os domínios culturais necessários para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Mas quando nos referimos a uma educação institucionalizada, ou seja, aquela oferecida nas escolas, compete aos professores o dever de promover as práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes o seu desenvolvimento pleno.

A educação tem, portanto, a necessidade de vislumbrar a mudança de uma prática que focaliza o comportamento imediato e elementar para uma prática que vise ao funcionamento psíquico mediado, voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação, a elaboração de conceitos, entre outras. Defendemos com isso que a educação deve proporcionar contextos e oportunidades para que os alunos desenvolvam essas funções psíquicas superiores, promovendo a capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas complexos e a construção ativa de conhecimento.

Buscando consolidar nossas reflexões sobre o processo de desenvolvimento infantil e a consolidação das funções psíquicas superiores, tomaremos como aporte o arcabouço teórico de Vygotsky a fim de sintetizar nossas ideias sobre este tema. Defendemos que a natureza das funções psíquicas é social e não biológica, portanto, a fonte do desenvolvimento infantil depende do processo de aquisição da experiência cultural da humanidade e não de predisposições inatas.

Por fim, reafirmamos que o processo de transmissão, apropriação e transformação da cultura se dá nos mais diversos contextos sociais que a criança tenha a oportunidade de vivenciar, mas é especialmente por meio da escola que a experiência cultural é adquirida. A partir deste fundamento, o teórico nos apresenta outros igualmente importantes para compreensão do processo de desenvolvimento humano, é o caso da relação pensamento e linguagem, a mediação, a zona de desenvolvimento proximal e ainda a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, os quais serão abordados nos tópicos a seguir.

2.2.1 A visão da teoria histórico-cultural sobre a influência da cultura para a linguagem do indivíduo

A linguagem, que possivelmente seja a aquisição mais significativa para a aprendizagem e conseqüentemente para o desenvolvimento cognitivo, representa um salto de qualidade nas funções superiores a partir do momento em que assume a função de instrumento psicológico para a regulação do comportamento e, com isso, altera a percepção amplificando a capacidade de armazenamento de memórias e de criação de novos processos de pensamento.

Nesse processo, o meio social e cultural no qual o sujeito está inserido é de grande importância. Ao interagir com as pessoas, nos ambientes domiciliar, comunitário e escolar, a criança se apropria gradativamente da linguagem, internalizando seus significados e reelaborando-os diante de suas experiências pessoais, interesses e necessidades.

Por sua vez, a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

A cultura é um aspecto fundamental na construção da identidade humana e na forma como as pessoas percebem o mundo ao seu redor. A cultura é historicamente produzida pelo Homem e é composta por meios culturais, como a arte, a literatura, a música e a língua. Esses meios culturais têm um impacto significativo no pensamento e na linguagem dos indivíduos, pois são responsáveis por moldar a forma como as pessoas constroem significados e interpretam a realidade.

A questão cultural também é importante no processo de internalização, que é a incorporação dos valores, normas e conhecimentos da sociedade em nossa consciência. A escola desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimento e é uma instituição cultural que tem como objetivo transmitir a cultura e os valores sociais para as gerações futuras. No entanto, o conhecimento transmitido na escola é de natureza diferente daquele adquirido na vida cotidiana, pois é mais formal e teórico.

Entre os elementos fundantes para compreendermos a teoria socio-histórico-cultural de Vygotsky consideramos que a análise sobre a cultura está no centro desta interpretação, portanto reforçamos o quanto é necessário, até mesmo indispensável, entender como o meio cultural se manifesta e influencia na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (1995) defende que a cultura é o principal fator que diferencia o ser humano dos outros animais, pois é através dela que o homem cria e utiliza signos e instrumentos para mediar sua relação com o mundo.

A teoria de Vygotsky é uma abordagem que se baseia na perspectiva materialista histórico-dialética, ou seja, entende que o desenvolvimento humano é influenciado pelas condições sociais e históricas em que a pessoa está inserida. De acordo com Vygotsky, a cultura é um produto do trabalho

humano e uma expressão do processo histórico, e a linguagem é vista como um instrumento psicológico, cultural e material que permite a comunicação e a construção do conhecimento. A linguagem é compreendida como uma ferramenta que se materializa em signos ou instrumentos culturais, tais como palavras, símbolos, gestos, entre outros.

A cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas e constrói novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, nos convence disso. No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica as maneiras e procedimentos de seu comportamento, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento específicas da cultura (VYGOTSKY, 1995, p. 19).

Neste ponto, chamamos a atenção para a influência da cultura na linguagem do indivíduo. De acordo com a visão da teoria histórico-cultural, acreditamos que a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem e, conforme já foi discutido anteriormente nessa tese, toda função psíquica tem como origem um estímulo externo que ocorre por meio das relações interpessoais. Um segundo movimento ocorre intrinsecamente quando o indivíduo interpreta os signos e finalmente ocorre a ação de manifestar uma resposta produzindo um contínuo ciclo dialético de interações e de transformações mútuas.

Com esse propósito, a linguagem assume função central nas relações sociais, possibilitando o surgimento e o desenvolvimento de outras habilidades e capacidades do ser humano. Ou seja, todo comportamento humano encontra sua origem em reações a estímulos vindos do mundo exterior. Conforme a teoria de Vygotsky explica, essas reações apresentam três partes: recepção do estímulo, processamento e resposta.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2010, p. 17).

Aqui Vygotsky demonstra que as diferenças fundamentais entre Homens e outros animais se originam com o início da cultura humana, pois somos a única espécie capaz de transmitir e dominar os produtos da cultura, este domínio se dá essencialmente pelas interações sociais com os pares. Ou seja, os processos superiores, especificamente humanos, desenvolvem-se na história humana e têm que ser dominados de novo por toda criança humana em um processo de interação social.

Em síntese, o teórico em questão defende que o homem, ao ser moldado pela própria cultura, torna-se um ser histórico-cultural, logo, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o

indivíduo é determinado, sendo através da linguagem que acontecem as interações com seus pares, e é por ela própria que o indivíduo passa a ser determinante com outros indivíduos.

Diante desta análise, a respeito das relações entre a cultura e o desenvolvimento da linguagem, podemos entender que a aprendizagem possibilita ao indivíduo desenvolver as capacidades necessárias para que, através dos instrumentos criados pela cultura, amplie suas possibilidades de aquisição da linguagem, o que lhe permitirá gradativamente se apropriar de uma cultura e posteriormente reproduzi-la e transformá-la, pois à medida que aprende, a criança se desenvolve e interage com outros indivíduos e com outras culturas.

Ao estudarmos a THC, podemos perceber que Vygotsky sustentava que a linguagem é a condição crítica para o desenvolvimento das estruturas mentais superiores em crianças. Ele argumentava que a internalização dos conteúdos históricos e culturalmente organizados se dá primordialmente através da linguagem, tornando a natureza social das pessoas igualmente parte da sua natureza psicológica. Ou seja, o uso da linguagem é fundamental para a formação de conceitos e para a construção de estruturas mentais mais complexas. Desse modo, também desempenha um papel crucial na mediação da aprendizagem e na resolução de problemas, ajudando a criança a superar suas dificuldades e a atingir seu potencial máximo.

As concepções de Vygotsky sobre a formação do pensamento conceitual remetem às relações entre os signos e seus significados, entre a interação social e a cultura, entre a aprendizagem da linguagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A teoria histórico-cultural evidencia que a aprendizagem é uma experiência social mediada, e as possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança, a partir de suas vivências culturais significativas, Vygotsky explica por meio das Zonas de Desenvolvimento. Sobre esse tema trataremos no subtítulo a seguir.

2.2.2 O papel do sujeito nas relações sociais: considerações sobre mediação semiótica, aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo complexo que ocorre ao longo da vida, mediado pela cultura. O processo de aprendizagem é fundamental neste desenvolvimento e é caracterizado por três elementos interdependentes: o sujeito em desenvolvimento, os conhecimentos e o mediador.

A zona de desenvolvimento real representa o conjunto de conhecimentos e habilidades que o indivíduo já adquiriu e é capaz de realizar sem mediação. Já a zona de desenvolvimento proximal representa a distância entre o conhecimento atual e aquilo que ainda precisa ser aprendido para o desenvolvimento contínuo.

Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento é subjetivo e único para cada indivíduo e que a zona de desenvolvimento potencial representa aquilo que o indivíduo é capaz de aprender. Quando essa zona é alcançada, ela passa a fazer parte da zona de desenvolvimento real.

Para explicar a conexão entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky apresenta em sua teoria os conceitos das zonas de desenvolvimento, as quais destacamos nos parágrafos anteriores. Com isso, destacou que trabalhar com crianças na Zona de Desenvolvimento Proximal permite compreender como os processos de aprendizagem estão ocorrendo e se desenvolvendo, e, assim, estabelecer objetivos para organizar ou reorganizar o desenvolvimento, se necessário.

De acordo com Vygotsky; Luria; Leontiev (2010, p. 116) “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. À luz de nossa interpretação sobre a teoria psicológica de desenvolvimento proposta por Vygotsky, podemos reafirmar que o desenvolvimento não coincide com o aprendizado, ou seja, o desenvolvimento é um processo mais lento e atrasado em relação ao aprendizado. Em geral, isto significa que as habilidades de aprendizado de uma pessoa podem ser maiores do que sua capacidade de desenvolvimento em termos de maturidade cognitiva ou emocional pela relação social estabelecida intimamente entre suas habilidades individuais que levam às suas habilidades coletivas.

Deste modo, acreditamos que a sequência entre aprendizado e desenvolvimento resulta na criação das "zonas de desenvolvimento proximal", que é o termo que Vygotsky usa para descrever a diferença entre o que uma pessoa é capaz de fazer sozinha e o que é possível com a ajuda de alguém mais experiente. Essa zona representa o potencial de aprendizado e desenvolvimento de uma pessoa, e é nela que as interações sociais e a educação têm um papel importante.

Esta teoria se comprova pelo fato do processo natural de desenvolvimento cognitivo se dá de acordo com a aquisição dos níveis de maturação. Estes fenômenos concebidos pela microgênese não são estáticos e não podem ser estabelecidos por momentos estanques, pelo contrário, são dinâmicos, flexíveis e singulares a cada indivíduo. Deste modo, as intervenções pedagógicas se mostram necessárias, pois é por meio da mediação dos professores que os estudantes assimilam as informações, formulam conceitos, agem sobre o ambiente em que vivem e transformam a sua cultura sócio-histórica.

Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky, destacamos que todo aprendizado é necessariamente mediado, primeiramente no ambiente familiar em que essa criança é concebida, posteriormente nos grupos sociais em que será inserida. Entre estes destaca-se a escola, onde especialmente professores são os agentes promotores da aprendizagem e do desenvolvimento destas crianças.

Na escola, o professor desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, apresentando novas formas de pensamento e conceitos, mas sempre avaliando as condições que elas têm para aprender. A aprendizagem dos alunos é construída através da relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, com o suporte de outros indivíduos mais experientes. A interação entre os próprios alunos e com o professor é fundamental, com o objetivo de fazer com que os conceitos espontâneos evoluam para conceitos científicos. O professor desempenha um papel importante como mediador na formação do conhecimento, ajudando as crianças a alcançar um desenvolvimento que ainda não são capazes de alcançar sozinhas.

A teoria de Vygotsky sugere que o ensinar e o aprender são indissociáveis e o professor tem um papel ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, pois é pela mediação do outro, nas relações sociais, que as funções psíquicas se tornam próprias da pessoa. Neste caso, a educação é compreendida como mediadora do processo de desenvolvimento, pois, por meio dela, o ser humano passa a dominar os meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento.

Diante desta perspectiva, Vygotsky dedica seus estudos para formular e explicar o fundamento da mediação semiótica, que se torna uma ideia central na THC. O autor destaca sua fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo da criança e, em analogia, podemos dizer que funciona como uma "ponte" entre o potencial cognitivo da criança e o desenvolvimento real da inteligência.

Para que possamos entender as ideias de Vygotsky sobre esse fundamento da THC é importante explicarmos que a semiótica é o estudo dos sistemas de signos e significados. É uma disciplina que se concentra em como as pessoas usam símbolos e sinais para comunicar ideias, pensamentos e sentimentos. A semiótica examina como as mensagens são transmitidas e interpretadas em diferentes contextos culturais e sociais.

Por sua vez, os signos podem incluir palavras, gestos, imagens, sons, cores e até mesmo objetos materiais. A semiótica analisa esses signos e símbolos para entender como eles são utilizados em diferentes contextos e como eles são interpretados pelos receptores. A disciplina abrange uma ampla variedade de áreas, desde a linguística e a filosofia até a comunicação e a psicologia. A semiótica é uma ferramenta útil para entender a comunicação humana e os processos de significação em constante evolução na sociedade.

Para Vygotsky (1993), a mediação semiótica não é apenas uma forma de aprendizagem individual, mas também um processo social, histórico e cultural. Considerando que as pessoas aprendem através da interação com seus pares, que ajudam a mediar sua compreensão do mundo. A mediação semiótica é, portanto, um processo fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Podemos então afirmar que se trata de um processo pelo qual a criança acessa novos conhecimentos, aprende a resolver problemas e a realizar tarefas por meio da interação com outras pessoas, objetos ou símbolos.

Um exemplo prático de mediação semiótica ocorre quando uma criança aprende a contar usando os dedos. Os dedos são uma ferramenta que a criança usa para representar os números e, através da prática, aprende a usar os dedos como um símbolo para representar quantidades. À medida que a criança se torna mais proficiente na contagem com os dedos, ela pode começar a usar outros símbolos, como números escritos ou um ábaco, para representar quantidades maiores.

Portanto, fundamentados na THC, entendemos que a mediação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo porque permite que a criança acesse e compreenda conceitos e habilidades que, de outra forma, seriam além de sua capacidade. Por exemplo, um adulto pode ser a mediação para uma criança que está aprendendo a ler, ajudando-a a decodificar as palavras e fornecer significado a elas. À medida que a criança aprende a ler sozinha, ela não precisa mais da mediação direta do adulto e passa a usar símbolos internos, tais como as letras e suas combinações, como uma forma de mediação.

Vygotsky também argumenta que o desenvolvimento cognitivo está estreitamente relacionado à linguagem e ao uso de outras formas de comunicação simbólica, como desenhos, gráficos etc.. A mediação linguística e simbólica permite que as pessoas compartilhem seus conhecimentos e habilidades, além de ajudá-las a desenvolver novas compreensões e habilidades. Em consonância com o referido autor, defendemos que existe uma relação intrínseca e dialética entre o processo maturacional, as experiências de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, sendo a interação social entre o sujeito aprendiz e o sujeito mediador o ponto fundamental para o encurtamento da distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que é capaz de fazer com a intervenção de um adulto, traduzindo em linhas gerais a teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Contudo, é necessário reforçarmos que essa potencialidade para aprender é variável e individual e têm nas relações sociais um aspecto determinante para a sua efetivação, pois, conforme destaca Vygotsky (2010), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Estes processos mediados são particularmente relevantes na educação escolar. Acreditamos que é possível construir uma nova interação entre professor e aluno, uma relação pedagógica inovadora em que o professor não ensina para o aluno, mas trabalha em colaboração com a turma para construir juntos um processo de aprendizagem significativo. A mediação tem uma função semiótica neste contexto, possibilitando ao aluno reinterpretar e recriar a realidade, envolvendo símbolo, atividade e consciência em uma dinâmica socialmente interativa.

Diante do exposto, observamos que a escola se torna ambiente privilegiado para efetivação plena do desenvolvimento dos sujeitos, pois são nessas instituições de ensino que a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem e tem no professor o mediador das experiências educativas que podem promover avanços aos estudantes. A mediação do professor pode ser uma importante ferramenta na promoção do desenvolvimento dos alunos. Ela pode incluir demonstrações de métodos a serem imitados, prover exemplos concretos, estimular o pensamento crítico através de perguntas, além de monitorar o progresso dos alunos, mas o mais importante é a colaboração em atividades compartilhadas, crucial para o desenvolvimento das crianças.

Considerando os pressupostos teóricos defendido pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, quando pensamos no desenvolvimento da criança, devemos coadunar com a aprendizagem, pois estes fenômenos só podem ser observados dentro de um contexto sociocultural. Entre as exigências necessárias para que os professores desempenhem sua função social de ensinar os conhecimentos histórica e culturalmente construídos, torna-se urgente que esses profissionais sejam dotados de conhecimentos aprofundados em relação ao desenvolvimento infantil, às teorias pedagógicas e às dimensões filosóficas e sociais que influenciam a atuação docente no ambiente escolar. Adicionalmente, é importante que os educadores tenham compreensão da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, considerando uma perspectiva ontológica.

Até aqui destacamos que a linguagem é o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos possuem e assume múltiplas funções, especialmente para comunicação e para compreensão, portanto, está diretamente ligada ao pensamento. Defendemos também que a aprendizagem precede o desenvolvimento e, nessa perspectiva, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, gerando condições de que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa.

Deste modo, a fim de concluir este capítulo, na sessão a seguir apresentaremos uma conexão entre o capítulo anterior e esse em que estamos abordando a teoria de Vygotsky, no qual abordaremos questões ligadas à inclusão. Nossa intenção é demonstrar a conexão desta fundamentação teórica com nosso objeto de estudo, pois identificamos na THC uma contribuição significativa para um modelo de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Vygotsky mostrou interesse na aprendizagem de crianças com deficiência. Segundo ele, a educação deve focar nas habilidades dessas crianças e entender como ocorre seu processo de desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento de pessoas com deficiência não é menos favorecido, mas acontece de forma diferente do que em crianças sem deficiência (VYGOTSKY, 2022).

Nos estudos de Vygotsky sobre a "defectologia", ele compreende que pessoas com algum tipo de impedimento sensorial, intelectual ou físico enfrentam falta de adequações educacionais e sociais.

Ele destaca a importância da educação no desenvolvimento do potencial desses indivíduos, enfatizando a necessidade de mediar o desenvolvimento por meio de uma pedagogia compensatória adequada. Dessa forma, ele concentra seus esforços nas habilidades que formam a base para o desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência. Ou seja, uma abordagem educacional que compense as limitações das crianças com deficiência, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento pleno.

Diante do exposto, reforçamos mais uma vez que Vygotsky, em seus estudos, enfatiza que todas as pessoas (com e sem deficiência) podem ser educadas, face o caráter histórico-cultural de formação de seus psiquismos, portanto, trataremos a seguir de questões relacionadas à inclusão de PCD nas escolas regulares à luz da teoria histórico-cultural tendo como princípios a defectologia e a compensação.

2.3 Defectologia e o processo de compensação: a visão histórico-cultural sobre a inclusão da criança com deficiência

Antes de iniciar nossas considerações sobre os fundamentos da defectologia na teoria de Vygotsky, precisamos resgatar alguns aspectos histórico e culturais sobre a vida desse autor, especialmente o fato de sua vasta produção intelectual ter sido produzida em curto espaço de tempo, tendo em vista que faleceu, muito jovem, aos 37 anos. Especificamente sobre o tema defectologia, podemos observar na cronologia de suas publicações que essas obras foram desenvolvidas entre os anos de 1924 e 1934, ou seja, em seus últimos 10 anos de vida, o que nos leva a constatar que grande parte desses escritos se deram em um período em que Vygotsky já estava acometido pela tuberculose que viria a ceifar a sua vida.

Muito dos textos que tivemos acesso referentes à defectologia são transcrições de relatos de Vygotsky proferidos em aulas, seminários e palestras sobre o tema, tivemos como principal referência nesse tópico o E-book “Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia” com a tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Logicamente que também utilizamos o aporte teórico das “*Obras Escogidas*” (Tomos I, II, III e IV) publicadas em espanhol.

É importante também ressaltarmos mais uma vez a influência do materialismo histórico-dialético de Marx para construção do pensamento de Vygotsky e que deu origem à teoria histórico-cultural, portanto, estamos falando de um pensador socialista, que foi um crítico do modelo hegemônico da sociedade de sua época, especialmente no contexto das escolas auxiliares (o equivalente a escolas de atendimento educacional especializado). Vygotsky chamava a atenção para

o fato de o modelo de educação russa ter passado por uma reestruturação a partir da revolução de 1917, porém essas escolas especiais continuavam iguais.

O termo defectologia, do espanhol *defectología*, do inglês *defectology* e do russo *defectologii*, em uma tradução literal pode ser entendido como “estudo do defeito”. Considerando os avanços da área dos direitos e da humanização das PCD, essa expressão soa de forma degradante para o momento histórico e cultural que vivemos no século XXI. Porém, temos que considerar o contexto em que Vygotsky desenvolveu seus estudos no campo da defectologia, principalmente destacar que apesar das conotações negativas que a nomenclatura impõe, a teoria histórico-cultural possibilitou um olhar revolucionário para a educação especial até os dias de hoje.

Por meio de suas produções, Vygotsky possivelmente tenha sido o primeiro intelectual a defender que crianças com deficiência poderiam frequentar as mesmas escolas com as crianças sem deficiência. Ele também criticava o reducionismo da educação oferecida para as crianças com deficiência em sua época, pois de acordo com o referido autor era um atendimento desconectado da realidade das escolas regulares.

Reforçando nosso entendimento, Luria (2006, p. 34) afirma que “ao fundar o Instituto de Defectologia na Academia de Ciências Pedagógicas de Moscou, Vygotsky interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências”. Destacamos mais uma vez que Vygotsky foi um crítico das abordagens baseadas nos padrões biológicos, ou no determinismo ambiental que fundamentavam os modelos de pedagogia especial da época, a qual também concordamos ser arcaica e caduca, tornando-se um paradigma fraco, voltado para as fraquezas humanas. Também por isso Vygotsky aprofunda seus estudos no campo da defectologia, a fim de construir uma teoria psicopedagógica que sustentasse um novo paradigma para educação de pessoas com deficiência, baseado nas potencialidades do indivíduo.

Como afirma Vygotsky e Luria (1996), as pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que essa lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas. Portanto, essa seria a escola que poderíamos chamar de inclusiva.

Logicamente que devido a várias questões já discutidas, principalmente no primeiro capítulo da tese, a palavra defectologia não está mais em uso atualmente, porém, foi de amplo emprego, na URSS, do início do Século XX, sendo utilizado para categorizar o campo de estudo da deficiência humana e suas implicações no funcionamento do sistema nervoso. Diante do exposto, entendemos que a defectologia é uma disciplina científica que estuda os processos de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com diferenças de desenvolvimento, incluindo aquelas com deficiências, transtornos de aprendizagem e problemas de saúde.

Esta área é altamente importante para garantir que as necessidades específicas destas pessoas sejam atendidas e que elas possam desenvolver todo o seu potencial. Reafirmando o que já apresentamos até aqui, a teoria histórico-cultural de Vygotsky destaca a importância da interação social, da linguagem e da cultura no desenvolvimento humano e fornece uma base para a compreensão de como apoiar o desenvolvimento de indivíduos com deficiência.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural adotada nessa tese como aporte teórico serve para subsidiar nossas reflexões, nos fornece subsídios para melhor compreendermos e argumentarmos sobre a deficiência, especialmente a DI, como uma das diversas possibilidades de condição humana. Em suma, a teoria vygotskyana nos mostra que pessoa com deficiência não significa incapacidade de aprender, na verdade, com base em Vygotsky (2022), representa um indivíduo com uma organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado.

Em um dos fundamentos da teoria histórico-cultural, os processos de desenvolvimento do indivíduo envolvem uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psíquicas e favorecem a emergência das funções superiores, essencialmente humanas. Quando pensamos nesse mesmo fenômeno em uma pessoa com deficiência não há diferença nesse processo, ou seja, ao defender uma concepção de deficiência fundamentada na teoria histórico-cultural, entendemos que o desenvolvimento humano é também mediado pelos processos históricos e vivências socioculturais.

Dentro deste princípio, superamos as abordagens fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno e passamos a desenvolver estratégias que contribuam para a formação plena do indivíduo. Uma vez apresentados os aspectos gerais sobre defectologia, explanaremos a seguir sobre três elementos teóricos centrais dessa premissa, a saber: a deficiência primária, a deficiência secundária e a compensação social.

2.3.1 Entendo a deficiência primária e os princípios da compensação para superar as deficiências secundárias

Para Vygotsky (2022), a manifestação da deficiência como condição incapacitante é decorrente da preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário, ou seja, quando as consequências sociais advindas de limitações orgânicas se sobrepõem ao próprio defeito. A depender da forma como o contexto social é estruturado, do sistema de valores e significados disseminados na cultura em que a pessoa vive e dos apoios sociais disponíveis, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância.

Nesse sentido, a OMS reconhece que coexistem dois modelos de compreensão da deficiência a saber: no modelo médico, a incapacidade é um problema da pessoa, causado diretamente pela

doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais (OMS, 2004, p. 18).

O modelo social compreende a incapacidade como um problema social permanentemente relacionado à funcionalidade expressa pela pessoa, ou seja, é o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive (OMS, 2004, p. 15).

De forma objetiva, Vygotsky (2022) explica que a deficiência primária é aquela ligada à causa orgânica, à condição biológica e muito pouco modificável. Por sua vez, a deficiência secundária é aquela que aparece como consequência social da deficiência primária, logo, essa pode ser revertida. De acordo com o referido autor, privar as pessoas com deficiência da vida em coletividade é privá-las da fonte de desenvolvimento cultural.

Em outras palavras, o que Vygotsky argumenta é que o fato do indivíduo apresentar alguma manifestação de deficiência, seja esta física ou intelectual (deficiências primárias) poderá conduzir este indivíduo ao isolamento e, como consequência dessa segregação, haverá uma perda das funções sociais (deficiência secundária). No intuito de fomentar meios possíveis de superação dessas limitações secundárias, consequentes das dificuldades primárias, o teórico propõe a compensação social.

Este princípio surgiu na teoria histórico-cultural tomando como base as pesquisas do psicanalista austríaco Alfred Adler, o qual explica que a compensação está relacionada à ideia de equilíbrio/adequação/adaptação/acomodação do indivíduo ao meio (ADLER, 1967, 2003). É importante salientar que o autor supracitado não se orienta por uma corrente biológica e evolucionista, defende em sua tese um fator psicológico, o sentimento subjetivo que impulsiona o indivíduo a atravessar seus limites orgânicos.

Também por isso seus pressupostos influenciaram Vygotsky na formulação do princípio da compensação. Adler (1967, 2003) traz a compensação no sentido de luta pela adaptação ao meio, pela consideração social, pela equilibração da vida psíquica e harmonia da vida social. Portanto, a compensação, tanto na tese de Adler quanto de Vygotsky pode ser entendida como um fenômeno inerente ao ser humano e que pode ser observado nas primeiras relações interpessoais experimentadas em um ambiente formal de educação.

Vygotsky defende que, conforme avança a ontogênese, a deficiência primária tende a ser suplantada por novas formações qualitativas, possibilitadas pela participação da pessoa em sistemas de atividades ricos e em contextos desafiadores. A experiência pessoal coloca em marcha processos compensatórios, capazes de alterar a própria estrutura orgânica. Não que a alteração primária deixe de existir, mas passa para segundo plano.

Mais uma vez, destaca-se a importância da inclusão das pessoas com deficiência em turmas regulares, possibilitando que estas convivam e partilhem da cultura juntamente com as outras pessoas. Neste contexto, a escola representa uma via colateral de compensação a fim de evitar os desdobramentos da deficiência primária para a vida social do estudante, ou seja, deve oferecer metodologias que possam promover o desenvolvimento da aprendizagem educacional às pessoas que possuem os diferentes tipos de deficiências, com vistas à participação destes na sociedade.

Reforçamos que, ao adotar a expressão “compensação social”, é uma clara refutação por parte de Vygotsky ao conceito de “compensação biológica” que orientava muitos dos estudos da psicologia tradicional de sua época, os quais argumentavam que se uma pessoa tem uma deficiência, está será compensada por um ou mais órgãos a fim de suprir aquela limitação imposta pela estrutura defeituosa do corpo.

Este é um entendimento que em nosso momento histórico e cultural já está superado. No entanto, é importante mais uma vez nos reportarmos ao contexto vivido por Vygotsky, o qual demonstrou inquietação com essa corrente de pensadores e desenvolveu seus estudos para comprovar o quanto era absurdo o princípio da compensação biológica defendida por seus antagonistas. Defender essa premissa seria o mesmo que acreditar que uma criança surda automaticamente desenvolveria a capacidade de comunicação pela linguagem de sinais, ou que uma criança cega sem qualquer tipo de contextualização pudesse se orientar pelo tato e a audição.

Quando nos baseamos nos preceitos da compensação social defendida por Vygotsky em sua teoria histórico-cultural, vamos entender que tanto para criança surda, quanto para criança cega, para se apropriar de outras estratégias de linguagem, elas precisam ser educadas em uma cultura historicamente construída que lhes possibilite, antes de tudo, se entender como um ser humano único, dotado de potencialidades e capaz de conviver, aprender e também ensinar com seus pares através dos processos de mediação cultural.

Deste modo, entendemos que o que Vygotsky defende é que o estímulo para que ocorra a compensação não está na deficiência primária, mas está no contexto cultural em que essa pessoa aprende. Logo, as interações sociais deste indivíduo com deficiência estimularão os processos de compensação social, conseqüentemente contribuirão com a superação da deficiência secundária.

Assim, a abordagem de Vygotsky sobre a deficiência e a compensação se baseia na ideia de que é necessário fornecer apoio às pessoas com diferenças de desenvolvimento para que elas possam alcançar seu potencial máximo. A compensação se dá através da interação com outras pessoas e da utilização de ferramentas e recursos específicos que ajudam a suprir as limitações das pessoas com diferenças de desenvolvimento.

No entanto, Vygotsky também adverte que é também importante que a pessoa com deficiência tenha o objetivo de superar a deficiência para que a compensação ocorra, ou seja, os obstáculos para

a aprendizagem que limitam o desenvolvimento da criança precisam gerar motivação para sua superação, do contrário pode ocorrer um efeito reverso.

Especialmente a criança com deficiência precisa ser estimulada na medida de sua capacidade, sem a necessidade de subestimar, para que não construa a imagem do “coitadinho”, pois isso vai funcionar como uma estratégia muito perversa para essa criança, a superproteção. Geralmente essa atitude surge na família, o que pode interferir na participação deste indivíduo em outros grupos sociais.

Ao mesmo tempo, as suas capacidades não podem ser superestimadas, propondo desafios que ela não seja capaz de realizar e, com isso, gerar a frustração e o reforço no sentimento de autodepreciação. Quando analisamos esses dois cenários na prática, vamos perceber que ambos não fazem diferença se é uma criança com ou sem deficiência, ou seja, qualquer uma dessas vai sentir os efeitos destes estímulos culturais, provenientes de sua interação com o meio social.

É importante destacar que não se trata de um estímulo às funções naturais deficientes no corpo, ou seja, não estamos falando em estimular a visão de uma criança cega, pois isso não a fará enxergar, nem mesmo estimular a audição de uma criança surda, pois essa não será capaz de ouvir. Estamos tratando aqui de uma mediação orientada para as suas funções psicológicas superiores, na qual residem as potencialidades de todo ser humano, inclusive as pessoas com deficiência intelectual. Sobre essas questões específicas, vamos abordar no tópico a seguir, buscando aprofundar nossa compreensão em torno da teoria histórico-cultural de Vygotsky e sua visão sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para as pessoas com deficiência intelectual.

2.3.2 A compreensão de Vygotsky sobre as potencialidades da pessoa com deficiência intelectual

Na visão de Vygotsky (2022), a educação de pessoas com deficiência intelectual deve gerar potencialidades, provocar revoluções nos estudantes. O referido autor defendia a necessidade de os professores e demais profissionais investirem mais em explicar os aspectos físicos, emocionais e sociais dos alunos e, a partir destes aspectos positivos, conduzi-los às compensações e superações. Nesse sentido, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, a educação de pessoas com deficiência intelectual não está relacionada à noção conteudista e de cumprimento de metas de rendimento, mas de compreensão sobre as demandas reais da vida social.

Com base nessas análises, podemos afirmar que a escola tem uma dupla tarefa ao se comprometer com a educação de estudantes com deficiência intelectual, pois trata-se de uma transformação coletiva que deve envolver toda a comunidade escolar, inclusive colaboradores administrativos, os demais estudantes sem deficiência e suas famílias. Ou seja, é na atividade coletiva

que se encontram as possibilidades de uma frutífera e promissora luta contra a percepção deficiente sobre a deficiência intelectual.

Uma característica comum em pessoas com deficiência intelectual é que, de modo geral, elas têm uma autoestima bem elevada e faz com que, na maioria das interações sociais, elas se demonstrem muito motivadas. Isso aumenta as chances de sucesso de uma mediação voltada para a compensação, uma vez que as funções psicológicas superiores dependem de uma ação coletiva para que possam se desenvolver, como é o caso da linguagem, por exemplo.

Podemos observar que essa visão de Vygotsky sobre as crianças com deficiência intelectual é bem diferente dos modelos segregacionistas que, por longos períodos, foram adotados, ao ponto inclusive de se estabelecer os graus de comprometimento em leve, moderado ou severo. Sob esse pretexto, muitas vezes, essas pessoas foram impedidas de conviver socialmente com a diversidade humana, o que comprometia sua aprendizagem e conseqüentemente atrasava seu desenvolvimento.

Vygotsky sempre criticou esses modelos de escolas especiais que orientavam suas atividades com base no defeito e negligenciavam as possibilidades. Com isso, ele defendia um trabalho educacional que estimulasse as funções psicológicas superiores das crianças com deficiência intelectual, gerando aprendizagem e promovendo o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Sobre os processos compensatórios mediados em um ambiente escolar, mediado por profissionais da educação, destacamos três cenários que captamos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, mas antes de avançarmos nessas questões, sentimos a necessidade, mais uma vez, de fazermos uma contextualização com o momento histórico e a cultura em que Vygotsky se localizava. É preciso entender que não se cogitava a existência de políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O fato de existirem as escolas auxiliares já era considerado um avanço para a inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, o que Vygotsky idealizava era que essas escolas auxiliares pudessem oferecer aos estudantes com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem que as crianças sem deficiência recebiam nas escolas comuns. Acreditamos que se tivesse mais tempo para realizar suas pesquisas, Vygotsky teria sido capaz de comprovar, já naquela época, a importância de unificar as escolas e democratizar o acesso ao conhecimento e à cultura para todas as crianças com e sem deficiência.

O primeiro cenário da compensação de estudantes com deficiência intelectual é o que chamamos de autoajuda, ou seja, é muito comum observarmos nesses alunos a iniciativa de buscar mais esclarecimentos a fim de suprir aquilo que não ficou totalmente entendido para eles. Ou seja, uma vez consciente de sua dificuldade em compreender o que lhe foi ensinado, é o próprio aluno que vai em busca do professor ou de outro colega mais experiente para lhe ajudar a alcançar sua capacidade de aprender, e aqui se manifesta um processo compensatório.

O segundo cenário denominamos de substituição pode ser uma compensação mediada pelo professor, mas pode também ser um desdobramento da autoajuda. Essa situação ocorre quando, ao ensinar determinada atividade e o professor percebe que as funções psíquicas superiores daquele aluno com deficiência intelectual ainda não lhe permitem realizar a tarefa, o professor faz uma transposição didática, substituindo o exercício proposto, mas sem alterar o conteúdo que está sendo ensinado.

Ao mesmo tempo, sem que o professor interceda, o próprio aluno consegue encontrar outro meio de fazer o que foi solicitado, substituindo as exigências do professor por uma capacidade que ele já desenvolveu. Por exemplo, a atividade exige que o aluno se desloque no espaço jogando uma bola para o alto e aparando, essa criança com deficiência intelectual caminha, joga a bola ao alto e deixa que ela caia uma vez no chão para poder aparar. Observe que o conteúdo foi mantido, mas a execução da tarefa foi substituída.

Nesse mesmo caso, o professor percebendo a necessidade de substituir a tarefa, pode também solicitar que o aluno comece lançando a bola para o alto sem se deslocar pela quadra, até que a criança aprenda a aparar a bola e depois desenvolva a capacidade de executar a tarefa enquanto caminha. Ou seja, esses processos pedagógicos são, ao mesmo tempo, compensatórios para o estudante com deficiência intelectual.

Por fim, o terceiro cenário da compensação nos denominamos de coletividade. Neste caso, é preciso considerar os diferentes grupos sociais e contextos culturais em que o estudante com deficiência intelectual está inserido. São situações mais complexas de se observar e analisar, e, muitas vezes, as impressões sobre esse cenário são subjetivas.

Inevitavelmente, o ponto de partida será a família, então é fundamental ter conhecimento dessa dinâmica familiar e, para tanto, devemos lançar questionamentos, como por exemplo: é uma família amorosa? É uma família superprotetora? É um ambiente familiar violento? Existem outras pessoas com deficiência na família? Esses questionamentos não se esgotam até que você tenha uma “fotografia” dessa coletividade que esse aluno com deficiência intelectual está inserido, pois esse contexto familiar vai exercer influência nos processos compensatórios desse estudante.

O mesmo exercício investigativo deve ser feito para todos os outros grupos sociais que o aluno com deficiência intelectual participa, seja o atendimento educacional especializado que ele recebe fora da escola, ou alguma atividade extracurricular que ele participa, como atividades esportivas e culturais; até chegarmos na sala de aula onde estão seus colegas de turma, seus professores, o momento do recreio. Ou seja, todos os cenários de coletividade que o aluno com deficiência intelectual participa influenciam na sua compensação social.

É necessário entender esses cenários, pois essas interferências podem ser positivas, mas é preciso considerar as possibilidades de interferências negativas, um exemplo que já citamos

anteriormente são os contextos de superproteção. Logo, se esse aluno está inserido em um meio social em que se tem a cultura de subestimar suas capacidades, isso vai tirar desses estudantes as suas possibilidades de aprender e desenvolver novas habilidades.

Esse equívoco também pode acontecer na sala de aula regular, vamos imaginar o cenário em que o aluno com deficiência intelectual está matriculado em uma turma de sexto ano do ensino fundamental e todos os alunos estão aprendendo sobre frações na aula de matemática. Podemos, nesse cenário, traçar duas linhas imaginárias, na primeira o professor ensina fração para todos usando a mesma estratégia, aqui possivelmente chegará um momento em que o aluno vai esgotar suas possibilidades de compensação e a atividade será abandonada, gerando um sentimento de frustração.

Em outra linha, o professor pode ensinar fração para toda a turma e oferecer ao aluno com deficiência intelectual uma atividade de colorir números e cobrir linhas. Tão frustrante quanto uma tarefa que está além de sua aprendizagem, é repetir uma atividade que já se sabe e que não traz novidade. Ou seja, ensinar ao aluno o que ele não é capaz de aprender é tão improdutivo quanto ensiná-lo o que ele já faz só.

Estas duas situações ilustram o conceito das zonas de desenvolvimento proposto por Vygotsky em sua teoria histórico-cultural, se o professor continuar reduzindo o conteúdo não será capaz de extrapolar a zona de desenvolvimento real do aluno com deficiência intelectual. Do mesmo modo, se ele não conhece a zona de desenvolvimento potencial deste estudante, não será capaz de propor as transposições didáticas necessárias para avançar pela zona de desenvolvimento proximal.

Por fim, queremos mais uma vez discutir o fundamento da mediação e a sua importância no contexto escolar, já que ela vai se traduzir especialmente pelas estratégias pedagógicas que devem ser pensadas de modo a não causar reações adversas ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Isso pode ocorrer quando as adaptações curriculares promovidas para esses alunos se confundem com um programa de assistencialismo e de tutela, em que os professores passam a adotar uma postura muito mais de cuidador do que mesmo de educador.

Destacamos a importância de o ambiente escolar estar imerso em um clima de afetividade e respeito à diversidade humana, mas é preciso responsabilidade para não ultrapassar a linha que a separa da caridade e da compaixão. Conforme já mencionamos em outros momentos, se o contexto sociocultural não apresenta novas exigências, não motiva, nem estimula com novos objetivos, não haverá aprendizagem e, sem ela, não existe desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Neste subtítulo, abordamos a visão histórico-cultural sobre a inclusão da criança com deficiência. Vygotsky (2022), ao postular os fundamentos da compensação a partir do conceito da defectologia, apresenta-nos argumentos para reforçar nossa defesa de que um estudante com deficiência intelectual apresenta plenas condições de aprendizagem a partir de um desenvolvimento diferenciado. E considerando a inquietação que nos despertou a necessidade de desenvolver essa

pesquisa, quando observamos o atendimento educacional especializado, oferecido pela sala de recursos multifuncionais limitado ao ambiente de uma sala e o aluno limitado ao espaço da cadeira e da mesa, Vygotsky impulsiona nossa intenção de transformar essa realidade ao afirmar que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (2010, p. 68).

Durante a brincadeira, o jogo ou as atividades físicas recreativas, as crianças são desafiadas a explorar e experimentar diferentes experiências de vida, assim, nosso estudo histórico e cultural vai abordar no subtítulo a seguir aspectos relacionados às práticas corporais lúdicas, as quais defendemos como estratégia de ensino com potencial para favorecer a aprendizagem dos estudantes, pois proporcionam oportunidades de interação social, estimulação cognitiva e construção de significados, contribuindo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e promovendo a zona de desenvolvimento proximal.

2.4 As práticas corporais lúdicas e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural

O movimento humano é um fenômeno complexo e multifacetado que engloba não apenas aspectos físicos, mas também sociais, políticos, históricos e culturais. Como seres humanos, estamos constantemente em movimento, seja no nível individual ou coletivo, e a transformação é uma necessidade fundamental para o nosso desenvolvimento e evolução. “Porque em todo comportamento motor torna-se impossível apagar as coordenadas de espaço, tempo e cultura e, que se gerou” (CUNHA, 2016, n.p). Desta forma, o movimento permite que o ser humano dê sentido e construa sua própria história por meio dele.

No movimento pioneiro infantil, pulsa a vida, e a criança aprende a ter consciência de si mesma como participante da vida. E, nesse jogo infantil, desenvolvem-se os importantes germes dos pensamentos e das ações que dirão a última palavra sobre essa vida. O novo consiste em que, pela primeira vez, a vida da criança atualiza-se; além disso, sua vida está dirigida para o futuro, enquanto tenha se baseado geralmente na experiência histórica passada da humanidade (VYGOTSKY, 2022, p. 178).

O movimento pioneiro infantil refere-se a uma abordagem educacional que busca envolver as crianças ativamente na vida e na sociedade. Com base nesse princípio, Vygotsky destaca que, nesse movimento, a vida da criança é valorizada e que ela aprende a ter consciência de si mesma como uma participante ativa na vida, em vez de ser apenas uma espectadora passiva. Para tanto, o referido autor também destaca que, por meio do jogo infantil, a criança desenvolve os germes de pensamentos e ações que influenciarão sua vida no futuro. Isso implica que a experiência do jogo e da participação ativa na vida atualizam a vida da criança de maneira nova e diferente das abordagens educacionais do passado, que geralmente se baseavam na experiência histórica da humanidade.

Além disso, Vygotsky ressalta que o novo aspecto desse movimento pioneiro é que a vida da criança está direcionada para o futuro, ou seja, as crianças estão sendo preparadas para enfrentar os desafios do futuro, em vez de se basearem apenas nas experiências passadas da humanidade. Isso sugere uma abordagem mais progressista e orientada para o futuro na educação infantil, reconhecendo que as crianças são parte integrante da sociedade e têm um papel ativo a desempenhar na construção do futuro.

A partir dessa perspectiva, a análise do movimento humano deve levar em consideração todas as estruturas envolvidas em cada ação, incluindo o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e motor do indivíduo. É por meio dessa análise que podemos compreender a corporeidade como uma construção histórica e cultural, resultado da interação do indivíduo com seu ambiente social. Assim, é possível entender a expressão corporal do ser humano em sua complexidade, contribuindo para uma compreensão mais profunda do papel do movimento na construção da cultura corporal de movimentos.

Zaporozhets (2002) argumenta que os seres humanos têm um sistema mais avançado de controle e regulação de movimentos voluntários, que envolve a ativação de funções psíquicas superiores, enquanto os outros animais se baseiam nas funções psíquicas elementares. Diante do exposto, podemos afirmar que a motricidade humana é uma característica fundamental do ser humano, que o distingue de outros animais. Em diferentes contextos, o Homem é constantemente desafiado a se movimentar, o que lhe possibilita aprender e se desenvolver através dessa interação com a cultura corporal de movimentos.

De acordo com Cunha (2016), embora seja difícil definir o ser humano devido à sua complexidade e busca incessante por sentido, a compreensão de sua motricidade requer uma noção de Homem que leve em conta sua praxidade e abertura à transcendência.

Ora se o ser humano é um ser aberto (permanentemente) à transcendência e, como tal, um ser prático e essa sua praxidade é simultaneamente motricidade – a motricidade humana é o tropismo imparável à transcendência, que tanto pode revelar-se no movimento como, por exemplo, na meditação transcendental (CUNHA, 2016, n.p).

Ou seja, segundo a concepção do autor, a praxidade humana é uma manifestação da motricidade, que envolve a interação constante do indivíduo com o meio cultural através do movimento. Essa praxidade pode se manifestar de diversas formas, desde ações simples do cotidiano até atividades complexas como esportes, danças e outras formas de expressão corporal. A motricidade humana é, portanto, uma característica essencial e inerente ao ser humano, que se expressa em seu constante impulso em direção à transcendência. Transcendência aqui se refere a algo além do mundo físico, ao desejo de compreender e explorar o mundo em busca de significado, propósito e sentido.

Por sua vez, o termo "tropismo" se refere a uma tendência natural ou instintiva em direção a algo, nesse caso, em direção à transcendência. Cunha (2016) sugere que essa tendência não pode ser

completamente controlada ou suprimida, pois a motricidade humana não se limita apenas à ação física, mas também pode ser expressa na contemplação silenciosa da cultura corporal de movimentos em que se está inserido.

A intencionalidade com a visão holística do ser humano é importante para desenvolver uma epistemologia da motricidade humana, pois de acordo com Cunha (2016), a complexidade humana se concentra na compreensão da existência humana em sua totalidade e como um todo indizível. Isso implica que a motricidade humana não pode ser estudada apenas em relação ao movimento, mas também em relação à inatividade e à busca pela tranquilidade e pelo relaxamento.

Deste modo, dialogando com o objeto de estudo, podemos afirmar que o contexto da inclusão da PCD não está negando a importância do movimento. Pelo contrário, buscamos enfatizar o quanto a motricidade é fundamental para a formação do ser humano. Porém, essa ação motora não precisa seguir um padrão de excelência da performance atlética, pelo contrário, o gesto motor é particular em cada indivíduo e não compete à escola determinar os aptos e os inaptos, nossa função é valorizar e estimular a motricidade humana, seja pelo movimento físico, mas também em outras formas de atividade e contemplação.

Em conformidade com Cunha (2016, n.p), "a motricidade não é mera *kinesis* do mecanicismo – é a dimensão fundamental do operar humano, na unidade indissolúvel do eu com tudo o que constitui o mundo da cultura". Com isso, nossa compreensão sobre o movimento aponta para uma expressão da busca por transcendência e significado, o que pode ajudar a desenvolver uma compreensão mais completa da natureza humana e de sua relação com o mundo em que vivemos.

Reafirmando nosso pensamento, Tojal (1994, p. 137) também defende que “não nos é mais possível continuar a sublinhar o físico ou um motor mecanicista, em detrimento da complexidade que emerge da motricidade humana. Não mais estudar tão – só o movimento do homem, mas principalmente o homem em movimento”. A Motricidade Humana, como fenômeno intrinsecamente humano, desempenha um papel fundamental na construção da corporeidade, que, por sua vez, tem implicações profundas na forma como entendemos a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor. A evolução da corporeidade, desde a concepção do corpo como máquina, até a noção de corporeidade, foi impulsionada pela interação do homem com a cultura ao longo da história.

Baseados na THC de Vygotsky, defendemos que o desenvolvimento da corporeidade é resultado de um processo dialético em que o indivíduo se apropria de elementos culturais e os internaliza em seu próprio corpo, construindo, assim, uma maneira particular de perceber e se relacionar com o mundo. Nesse processo, a Motricidade Humana assume uma importância crucial, pois é por meio dela que o indivíduo interage com o ambiente e com os objetos ao seu redor, dando-lhes significado e atribuindo-lhes valor.

Logo, podemos afirmar que o desenvolvimento humano tem origem social, envolve, portanto, uma interação e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade (VYGOTSKY, 2010). Assim, podemos compreender a corporeidade como uma construção cultural, resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social. A partir dessa perspectiva, podemos analisar a Motricidade Humana não apenas como um conjunto de habilidades motoras, mas como uma dimensão essencial da experiência humana, que contribui para a construção de um homem sentido, um homem intencional e contextualizado, capaz de refletir e construir em diálogo com a cultura.

À luz deste contexto, acreditamos que uma das possibilidades para envolver a PCD na cultura corporal de movimentos, seja por meio das práticas corporais lúdicas, as quais podem ser entendidas como atividades físicas que têm como objetivo principal a construção de uma corporeidade consciente e intencional, por meio de uma abordagem lúdica e prazerosa. Essas práticas podem incluir jogos, brincadeiras, danças, exercícios físicos coletivos, entre outras atividades que estimulam o corpo e a mente de forma integrada.

Baseados na THC, defendemos que a motricidade humana é caracterizada não apenas pelo seu objetivo final, mas também pelos meios que esse movimento é realizado, ou seja, trata-se de uma ação orientada por um processo de interação com outras pessoas e com objetos. E quando interpretamos essa operação no contexto das brincadeiras, das atividades recreativas ou dos jogos, precisamos considerar a ludicidade, pois nas práticas corporais lúdicas, as regras e as suas condições afetam a forma como a ação é realizada e influenciam o resultado final.

Outra coisa que caracteriza qualquer ação é a operação, os meios pelos quais ela é realizada, isto é, aquilo que nela é governado pelas condições reais, objetivas, e não simplesmente pelo objetivo enquanto tal. Na ação lúdica, é claro que nós encontramos também uma operação, ou seja, os meios pelos quais a ação é realizada, mas nós encontramos também um tipo especial de relação entre esta operação e a ação (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 125).

Ao incorporar elementos lúdicos em atividades corporais, as "práticas corporais lúdicas" promovem uma experiência mais agradável e envolvente, que estimula a participação ativa e consciente do indivíduo em seu próprio processo de construção da corporeidade. Dessa forma, essas práticas se tornam uma importante ferramenta para o desenvolvimento da Motricidade Humana e para a promoção de uma vida saudável e equilibrada, além de contribuir para o fortalecimento das relações sociais e para a construção de identidades individuais e coletivas.

Reforçamos, mais uma vez, que as práticas corporais lúdicas, em suas diferentes manifestações possibilidades, proporcionam um ambiente propício para a interação social entre as crianças. Durante essas atividades, as crianças têm a oportunidade de se comunicar, colaborar, negociar, compartilhar e construir significados em conjunto, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Além disso, as práticas corporais lúdicas estimulam a cognição das crianças de várias maneiras. Durante o brincar e o jogar, as crianças são desafiadas a desenvolver habilidades motoras, raciocínio, memória, atenção, planejamento e resolução de problemas. Elas também são expostas a diferentes estímulos sensoriais e desafios cognitivos, o que promove o desenvolvimento de suas capacidades mentais superiores, como a imaginação, a criatividade e a habilidade de abstração.

Entre os diferentes autores contemporâneos, que estudam o tema da ludicidade, destacamos as ideias de Cipriano Carlos Luckesi, o qual aborda a ludicidade para além de uma percepção meramente conceitual. O referido autor trata desse tema a partir de uma experiência interna do sujeito que a vivencia e defende que “a ludicidade é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior” (LUCKESI, s.d, p.3). Em sua abordagem, o autor tem como uma de suas referências Ken Wilber, o qual apresenta as quatro dimensões do ser humano que precisam ser consideradas para que se alcance uma abordagem integral.

De acordo com Luckesi (s.d), a primeira dimensão interior individual é a dimensão espiritual e estética, em que o indivíduo vivencia experiências dentro de si mesmo, no âmbito do "Eu". Esta dimensão envolve o pensamento filosófico, a espiritualidade, a introspecção psicológica, a criação artística e a percepção estética. A dimensão interior coletiva é a segunda e, por sua vez, é a dimensão do “Nós”, da vivência em comunidade, dos valores compartilhados e dos sentimentos de viver e conviver com os outros. Nesta dimensão, o indivíduo experimenta a cultura e os valores comuns, que dirigem a vida. É o campo da sensação, dos sentimentos e da vivência com o outro, do convívio, da ética e da moral.

Na terceira dimensão, a individual externa, por outro lado, expressa objetivamente a experiência individual interna, através das manifestações do corpo, dos sistemas fisiológicos e do comportamento psicossocial. Estes elementos podem ser estudados objetivamente através dos meios de mensuração. É o campo do "Ele" individual, estudado pela fisiologia, anatomia, neurofisiologia e ciências comportamentais. Por fim, a dimensão coletiva externa é constituída pelas relações sistêmicas que compõem a vida do indivíduo, através das relações interobjetivas. São as múltiplas relações que agem e reagem entre si, constituindo sistemas de elementos e variáveis que determinam dialeticamente o modo de ser e de viver do indivíduo. É o campo do "Ele" coletivo, que pode ser estudado objetivamente através da sociologia, história social, política e abordagens sistêmicas em geral.

“Uma atividade lúdica, enquanto atividade propriamente dita, é vivida nas quatro dimensões e, por isso, poderá ser abordada, também, nos quatro quadrantes. É exatamente devido à experiência dar-se (realizar-se) nas quatro dimensões, que ela pode assim ser abordada” (LUCKESI, s.d, p. 5). Diante do exposto, em nossa pesquisa com os estudantes com deficiência intelectual, as práticas corporais lúdicas foram abordadas a partir de uma percepção integral dos participantes, ou seja, pela

ótica interna do sujeito que realiza e vivencia essa atividade, bem como pela ótica da convivência com os outros e da cultura, o que permitiu vivenciar e desvendar os sentidos resultantes dos processos sócio culturais, através dos quais, esses participantes da pesquisa manifestaram seus sentimentos em relação às práticas corporais lúdicas.

Objetivamente, a partir do quadrante superior direito, poderemos descrever uma atividade como lúdica, seu algoritmo, sua configuração, suas regras, suas práticas visíveis; porém, para um determinado sujeito, essa atividade, que descrevo como lúdica, poderá não sê-lo, em função de sua história pessoal de vida (quadrante superior esquerdo), assim como em função do meio social, no qual está inserido (quadrante inferior esquerdo) e em função de sua assimilação interna dessa herança. Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica (LUCKESI, s.d, p. 6).

Isso significa que uma atividade considerada lúdica do ponto de vista sociológico e cultural pode não ser experimentada como tal por um indivíduo específico, devido às suas experiências de vida passadas, sua percepção pessoal do meio social e sua interpretação interna dessa atividade. Assim, a ludicidade é mais do que apenas uma descrição objetiva de uma atividade, ela também está relacionada ao estado interno de consciência e à experiência subjetiva do indivíduo que vivencia a atividade.

Portanto, quando se fala em ludicidade como um estado de consciência em que ocorre uma experiência plena, não se está simplesmente se referindo às características externas das atividades consideradas lúdicas, como jogos ou outras atividades similares. Está-se, na verdade, abordando o estado interno do sujeito que está vivenciando a experiência lúdica, levando em consideração sua história de vida pessoal, seu contexto social e sua percepção interna dessa experiência, a partir de sua cultura.

Segundo Vygotsky; Luria; Leontiev (2010, p. 26), o aspecto cultural envolve “os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas”. Ao mesmo tempo que os componentes históricos unem-se com o cultural.

Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 26).

À luz das ideias dos autores supracitados, podemos relacionar as práticas corporais lúdicas enquanto fenômeno histórico e cultural. A subjetividade individual é importante para a vivência da plenitude da experiência, como aponta Luckesi (s.d.), mas o aspecto cultural também é fundamental,

segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2010). As práticas corporais lúdicas são influenciadas pelos meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de atividades físicas que as pessoas praticam, bem como os tipos de instrumentos mentais e físicos disponíveis para elas dominarem essas atividades.

Além disso, as práticas corporais lúdicas também são influenciadas pelas representações sociais acerca do corpo, do movimento e do jogo, que variam ao longo do tempo e do espaço. As brincadeiras e jogos infantis, por exemplo, mudaram ao longo da história, refletindo as transformações nas relações sociais, culturais e econômicas da sociedade. Portanto, ao considerarmos as práticas corporais lúdicas como fenômeno histórico e cultural, é preciso levar em conta tanto a subjetividade individual quanto o contexto social, cultural e histórico em que elas ocorrem. Somente assim, é possível compreender a plenitude da experiência vivenciada pelos adolescentes com deficiência intelectual e a importância dessas práticas para a sua formação plena.

Com isso, podemos afirmar que a ludicidade e as práticas corporais lúdicas são fenômenos complexos e multifacetados, que transcendem a mera diversão e possuem um papel central no processo de desenvolvimento humano, tanto individual quanto coletivo. Portanto, as práticas corporais lúdicas são uma estratégia de ensino que vai além das oportunidades de interação social, estimulação cognitiva e construção de significados, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, das habilidades socioemocionais e promovendo a inclusão e a valorização da diversidade.

Essas práticas podem ser uma abordagem eficaz para favorecer a aprendizagem dos estudantes, promovendo um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças em seu contexto histórico e cultural. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky enfatiza a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira na formação do indivíduo, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No último tópico desse capítulo teórico, traremos à baila os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, além disso, discutiremos o papel do adulto como mediador dessas atividades para a promoção de práticas educacionais e sociais adequadas para o desenvolvimento pleno das crianças.

2.4.1 O jogo, o brinquedo e a brincadeira na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Como já podemos constatar, a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, é uma abordagem que busca compreender o desenvolvimento humano a partir das interações sociais e culturais. Nessa perspectiva, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são elementos intrínsecos à cultura e à sociedade. Para Vygotsky, esses elementos são mediadores do desenvolvimento humano, proporcionando a construção de significados e a ampliação das capacidades mentais. O jogo é uma

atividade voluntária, que pode ou não ser prazerosa, que envolve regras e tem um objetivo próprio. O brinquedo é o objeto concreto utilizado na atividade lúdica, e a brincadeira é a ação realizada pelo sujeito enquanto joga com o brinquedo.

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário - que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 2010, p. 112)

Nessa conjuntura, Vygotsky se refere à relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo das crianças. O referido teórico defende que o brincar é uma atividade central na construção do conhecimento e no desenvolvimento das capacidades mentais das crianças. Para tanto, argumenta que toda situação imaginária, ou seja, a brincadeira em si, contém regras implícitas que as crianças seguem enquanto brincam, mesmo que não estejam expressas explicitamente. Essas regras podem ser inventadas pelas próprias crianças ou ser implícitas nas atividades de brincadeira que elas realizam.

Do mesmo modo, Vygotsky afirma que jogos com regras, ou seja, brincadeiras que envolvem seguir regras preestabelecidas, também contêm uma situação imaginária oculta. Isso significa que, mesmo em jogos com regras claras e definidas, as crianças ainda usam sua imaginação e criatividade para criar e se envolver em uma situação imaginária na qual a brincadeira ocorre.

Com base nessas premissas da Teoria Histórico-Cultural, defendemos que o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças ocorre à medida que elas avançam de brincadeiras com situações imaginárias evidentes e regras ocultas para brincadeiras com regras claras e situações imaginárias ocultas.

Em outras palavras, à medida que as crianças crescem, elas passam de brincadeiras mais simples e imaginativas para brincadeiras mais estruturadas e socialmente convencionais, que envolvem seguir regras claras. Essa progressão no brincar reflete o desenvolvimento cognitivo e social das crianças à medida que adquirem habilidades de planejamento, regulação emocional, resolução de problemas e interação social.

Além disso, o jogo é uma atividade que permite às crianças a apropriação de conceitos e significados presentes em sua cultura, possibilitando a internalização de conhecimentos e a construção de pensamento abstrato, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Durante o jogo, as crianças enfrentam desafios, resolvem problemas, tomam decisões e interagem com seus pares, desenvolvendo habilidades cognitivas como a memória, a atenção, a resolução de problemas e o raciocínio lógico. O jogo também é uma forma de expressão emocional, permitindo que as crianças expressem seus sentimentos e emoções de forma segura e adequada.

Continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (como, por exemplo, uma bala que, pelas regras, é proibido comer, uma vez que se trata de algo não comestível). Comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo (VYGOTSKY, 2010, p. 118).

Nesse caso, o referido autor explica como a situação de brincadeira cria um contexto em que a criança precisa exercer autocontrole e agir de acordo com as regras do jogo, mesmo que isso vá contra seus impulsos imediatos. Vygotsky argumenta que, durante o brincar, as crianças experimentam uma forma de subordinação às regras do jogo, e essa subordinação é uma maneira pela qual elas exercem sua força de vontade e desenvolvem habilidades de autocontrole.

Em suas pesquisas, o teórico observa que, durante o brincar, as crianças enfrentam um conflito entre o que elas gostariam de fazer espontaneamente e as regras do jogo que estão sendo seguidas. Diante do exposto, entendemos que é no contexto de seguir as regras do jogo, mesmo quando isso implica em renunciar a impulsos imediatos, que as crianças exercem autocontrole e demonstram sua força de vontade.

Isso ocorre porque a criança está envolvida em uma atividade lúdica e socialmente estruturada, em que as regras são importantes e a renúncia a impulsos imediatos é vista como uma conquista. Portanto, baseados nos fundamentos da Teoria Histórico-cultural, defendemos que o brincar é um contexto em que as crianças podem aprender a exercer autocontrole, seguir regras e experimentar satisfação ao fazê-lo, o que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Além disso, o jogo também tem um papel importante no desenvolvimento social das crianças. Durante a brincadeira, as crianças aprendem a se relacionar com seus pares, a compartilhar, a cooperar, a negociar e a se comunicar, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais fundamentais para sua interação com o meio social. O jogo também permite a construção de identidades sociais, uma vez que as crianças podem representar diferentes papéis e se inserir em diferentes contextos culturais durante a brincadeira.

O brinquedo, por sua vez, é um objeto que desencadeia a atividade lúdica, sendo um mediador essencial na brincadeira. De acordo com Vygotsky, o brinquedo tem um papel duplo na atividade lúdica: ele é um objeto concreto com funções próprias, mas também é um símbolo que representa algo além de si mesmo. Dessa forma, o brinquedo desencadeia a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo que elas construam significados e representem o mundo à sua volta de maneira simbólica. O brinquedo também pode ser um meio de expressão das vivências e experiências das crianças, possibilitando o processamento de emoções e a compreensão do mundo ao seu redor.

Fazendo aqui uma aproximação desse conceito com o nosso objeto de estudos, Vygotsky destaca que para os adolescentes,

o brinquedo não desaparece, mas permeia à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (2010, p. 124).

Ou seja, nessa fase do desenvolvimento humano, o conceito de brinquedo evolui, do mesmo modo que se amplia no indivíduo a compreensão da realidade que permeia seus contextos social e cultural. Deste modo, para os adolescentes, o brinquedo não desaparece, mas se transforma e se integra à realidade de maneira diferente. Os brinquedos que antes eram predominantemente físicos, como bonecas e carrinhos, podem dar lugar a formas mais sofisticadas de entretenimento, como videogames, esportes, música e até mesmo atividades intelectuais, como quebra-cabeças complexos ou jogos de estratégia.

Nesse estágio, os adolescentes começam a usar o brincar como uma forma de explorar sua identidade, expressar criatividade e experimentar novas habilidades, muitas vezes refletindo as demandas e influências de sua sociedade e cultura. Portanto, o brinquedo continua desempenhando um papel crucial no desenvolvimento dos adolescentes, mas sua natureza e função se adaptam às mudanças nas necessidades e interesses dessa faixa etária.

Vygotsky afirma que o brinquedo, na infância, é uma atividade autônoma e separada da realidade, mas passa a permear a realidade na adolescência. Ou seja, o brinquedo tem uma continuação interior na instrução escolar e no trabalho, que são atividades obrigatórias e baseadas em regras na vida do adolescente. Isso significa que os elementos do brinquedo, como a criação de situações imaginárias e o seguimento de regras, são transferidos para outras áreas da vida do adolescente, como a educação formal e o trabalho, que têm suas próprias regras e estruturas.

Com isso, podemos afirmar que a essência do brinquedo está na criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual. Isso significa que o brinquedo envolve a capacidade de criar conexões entre situações imaginárias na mente (campo do significado) e situações reais no mundo visível (campo da percepção). Essa habilidade de relacionar e integrar diferentes contextos e significados é importante no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, pois implica em uma compreensão mais abstrata e simbólica do mundo ao seu redor.

Deste modo, a brincadeira, por sua vez, é a ação realizada pelas crianças, também pelos adolescentes, enquanto estão engajadas no jogo com o brinquedo. Através da brincadeira, o indivíduo explora e experimenta diferentes papéis, cenários e situações, exercitando sua imaginação e criatividade. A brincadeira também é um espaço de interação social, em que as pessoas aprendem a lidar com as normas e regras do jogo, a negociar, a se comunicar e a se relacionar com os outros.

A Teoria Histórico-Cultural destaca que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são atividades que ocorrem em um contexto cultural específico, refletindo as características e valores da sociedade em que estão inseridos. Por exemplo, brincadeiras de faz de conta podem refletir os papéis de gênero e as dinâmicas familiares presentes na cultura em que a criança está inserida. Dessa forma, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são elementos que possibilitam a internalização da cultura, contribuindo para a formação da identidade cultural das crianças.

Assim, sob esse ponto de vista, o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que, por meio de gestos, informa e aponta o significado dos diversos brinquedos. Somente com base em gestos indicativos é que o brinquedo vai adquirindo seu significado, assim como o desenho, apoiado inicialmente pelo gesto, se torna um sinal independente (VYGOTSKY, 1995, p. 131).

Ou seja, o jogo simbólico infantil, uma forma de brincadeira em que as crianças usam sua imaginação para criar mundos fictícios, personagens e situações, tornam-se um elaborado sistema de linguagem, pois as crianças usam gestos para informar e indicar o significado dos diferentes brinquedos usados durante a brincadeira. Esses gestos indicativos são importantes para atribuir significado aos brinquedos, assim como o desenho, que começa como um gesto e se torna um sinal independente. Em outras palavras, as crianças usam gestos e ações para representar e atribuir significado aos brinquedos durante o jogo simbólico, assim como o desenho começa como um gesto antes de se tornar um símbolo separado.

Além disso, a Teoria Histórico-Cultural também destaca a importância do papel do adulto no contexto do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Vygotsky ressalta que o adulto desempenha um papel fundamental na mediação dessas atividades, fornecendo suporte e orientação às crianças, ampliando suas zonas de desenvolvimento proximal. O adulto pode fornecer o contexto cultural e social necessário para que a criança compreenda o significado do jogo, do brinquedo e da brincadeira, possibilitando a internalização de conceitos e a construção do conhecimento.

No entanto, conforme Vygotsky (1995, p. 157) orienta, “toda mediação é possível apenas se forem utilizadas as leis naturais da operação que é objeto do desenvolvimento cultural”. Vygotsky está destacando a importância das leis naturais que governam as operações mentais e culturais na mediação do desenvolvimento humano. Ou seja, o processo pelo qual os indivíduos interagem com o ambiente e utilizam ferramentas ou signos para ampliar sua compreensão e habilidades, só é possível quando se baseia nas leis naturais que regem a atividade mental relacionada ao desenvolvimento cultural.

É um equívoco pensar que em uma atividade lúdica, seja um jogo entre adolescentes ou uma brincadeira entre crianças, não ocorre aprendizagem, ou no caso específico da escola, que para esses momentos não é necessária uma mediação de um professor. Pelo contrário, Vygotsky (1995) enfatiza que a mediação não ocorre de forma arbitrária ou isolada, mas sim em conformidade com as leis

naturais que governam a maneira como a mente humana funciona. Isso significa que a mediação eficaz, seja ela realizada por meio das práticas corporais lúdicas ou outros meios, deve levar em consideração as características inerentes à operação mental específica que está sendo desenvolvida.

À luz dessa reflexão, direcionamos nossos esforços para debater sobre a promoção de um ensino pautado nos princípios da educação inclusiva, pois acreditamos no indispensável papel que os profissionais da educação assumem na mediação do conhecimento. Nas sessões a seguir, trataremos de apresentar nosso percurso metodológico da pesquisa de campo que possibilitou a coleta de dados, os quais são analisados e discutidos na sequência dessa tese. Por fim, destacamos nossa conclusão por meio de uma proposta de inovação para o atendimento educacional especializado oferecido pelas salas de recursos multifuncional.

3. O DESENHO DA PESQUISA: O ENCONTRO COM ESPERTO, VALENTIN, CONQUISTA E ATLETA NA BUSCA DAS PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS NA ESCOLA E COM A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Neste capítulo, vamos explicar as questões relacionadas à metodologia do trabalho científico adotadas para o desenvolvimento desta tese, para a qual podemos antecipar que foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo, utilizando o método histórico-cultural com abordagem da microgenéticas.

Ao longo deste capítulo, detalharemos os aspectos do nosso universo de pesquisa, detalhando nossa população, bem como o público-alvo e a amostra utilizada na pesquisa. Vamos também transcorrer sobre as nuances do desenho de pesquisa, justificando a escolha pelos métodos adotados.

Destacaremos também nossos instrumentos para coleta de pesquisa, ao mesmo tempo que explicaremos nossos objetivos específicos e os procedimentos metodológicos adotados para sua realização, bem como os princípios éticos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Contexto da pesquisa: a organização do sistema de ensino no Estado de Roraima

O Estado de Roraima, localizado na região Norte do Brasil, é uma região de grande diversidade cultural e geográfica. Além de sua riqueza natural, com paisagens que variam de serras a florestas, Roraima também abriga uma multiplicidade social e cultural, com uma significativa população indígena e não-indígena.

A presença de diferentes grupos indígenas é um dos aspectos marcantes da cultura de Roraima. A região abriga comunidades indígenas de diversas etnias, como Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Taurepang, entre outras, que têm suas próprias línguas, costumes, crenças e modos de vida. Essas comunidades indígenas contribuem para a riqueza cultural do estado, com suas tradições, artesanato, culinária e práticas culturais, passadas de geração em geração.

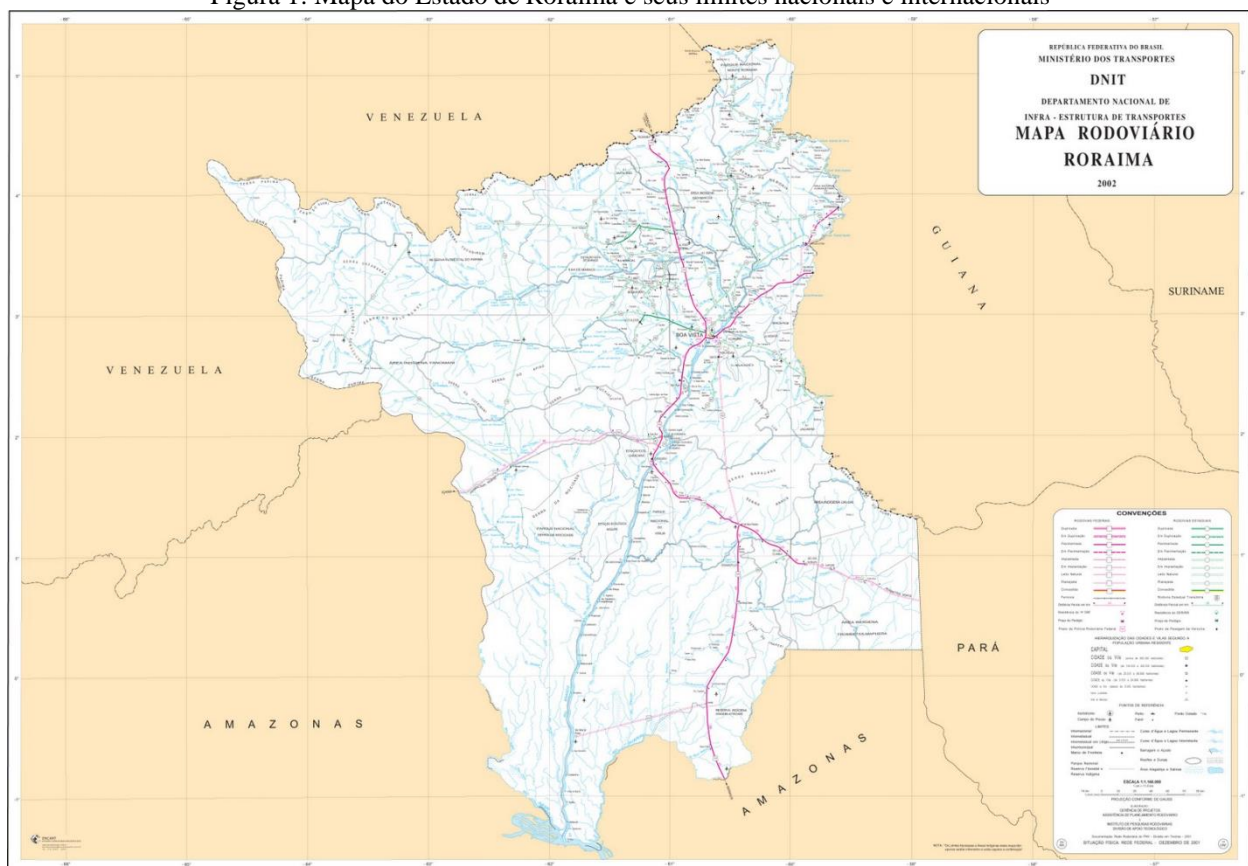
Além da população indígena, Roraima tem recebido uma crescente quantidade de migrantes de outras regiões do Brasil e de outros países, especialmente devido à crise humanitária na Venezuela. Esses migrantes buscam melhores condições de vida, incluindo trabalho, educação e acesso a serviços básicos. Esse fluxo migratório tem impactado a dinâmica social e cultural de Roraima, resultando em um aumento na diversidade cultural e no intercâmbio de tradições e costumes entre os diferentes grupos presentes no estado.

De acordo com Oliveira e Suano (2003), o Estado de Roraima, que faz fronteira com a Venezuela e a Guiana, apresenta um relevo acidentado e localiza-se entre ambientes com problemáticas ecológicas distintas: serra, lavrado e floresta. Existe nessa região uma multiplicidade

social e cultural indígena e não-indígena. Outro aspecto relevante é a transformação de Roraima de Território Federal em Estado da União, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa mudança proporcionou maior autonomia política e administrativa para o estado, possibilitando o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a valorização e a preservação da diversidade cultural, bem como para o fortalecimento das identidades locais.

É importante ressaltar que a diversidade cultural presente em Roraima também enfrenta desafios, como a preservação dos saberes e práticas tradicionais, a garantia dos direitos indígenas, a promoção do respeito às diferenças culturais e o enfrentamento do preconceito e da discriminação. Nesse sentido, é fundamental a implementação de políticas públicas que valorizem e protejam a diversidade cultural de Roraima, promovendo a inclusão e o respeito às identidades culturais presentes no estado.

Figura 1: Mapa do Estado de Roraima e seus limites nacionais e internacionais



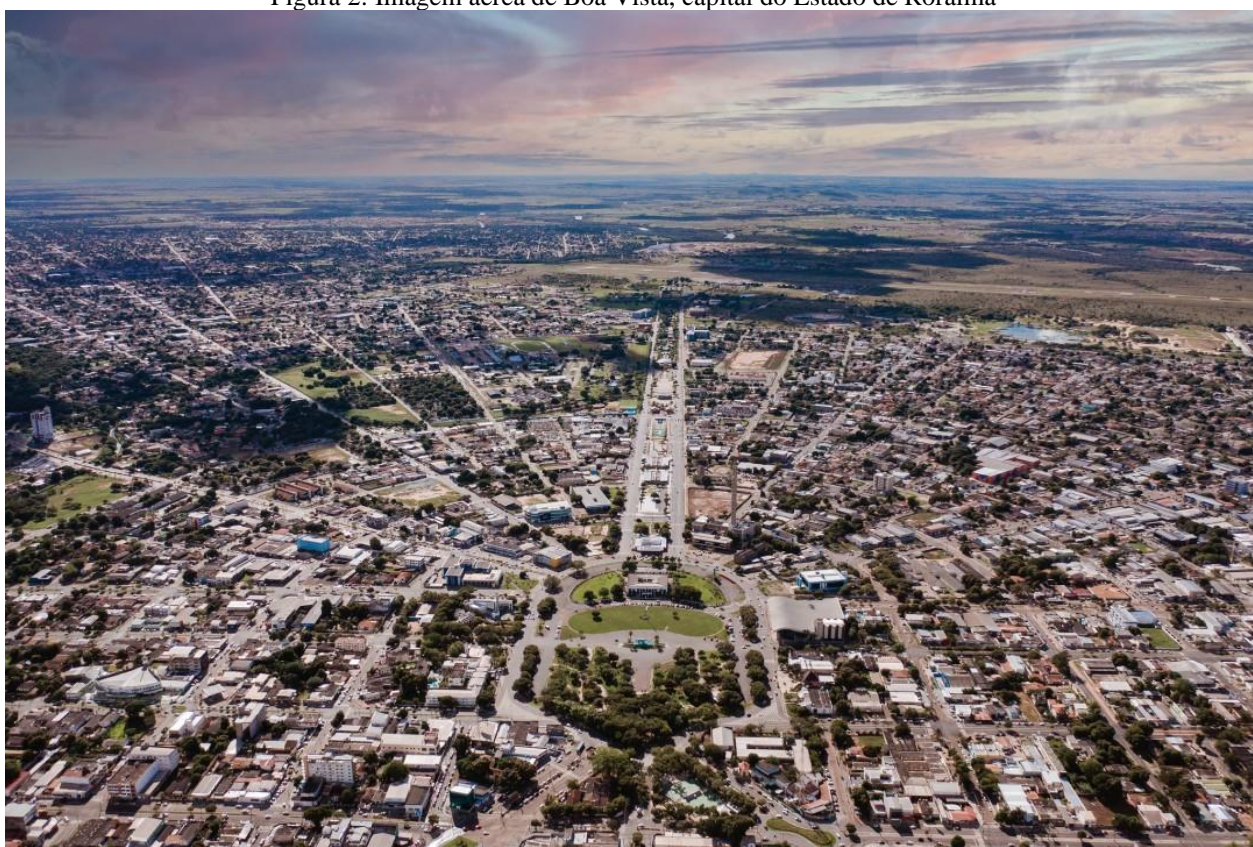
Fonte: Mapas Blog < <https://mapasblog.blogspot.com/2012/01/mapas-de-roraima.html> >

O Estado de Roraima é dividido em quinze municípios, tendo Boa Vista como sua capital, uma cidade que se destaca por sua topografia plana, com ruas e avenidas largas, além de possuir uma arquitetura moderna e arrojada, destacando-se entre as capitais da Amazônia pelo traçado urbano organizado de forma radial. De acordo com Dias (2012), planejado no período entre 1944 e 1946 pelo engenheiro civil Darcy Aleixo Derenusson, lembrando um leque, em alusão às ruas de Paris, na

França. Foi construído no governo do capitão Ene Garcez, o primeiro governador do então Território Federal do Rio Branco.

A cidade é conhecida por suas áreas arborizadas, com muitas árvores frondosas que proporcionam sombras agradáveis, tornando-a uma cidade verde e atraente. Outro aspecto interessante de Boa Vista é seu clima ensolarado ao longo de todo o ano, mesmo durante o inverno. Roraima é uma região de clima equatorial, com temperaturas geralmente elevadas e chuvas bem distribuídas ao longo do ano. Dessa forma, Boa Vista é conhecida por seu clima quente e ensolarado, com temperaturas médias que variam de 24°C a 31°C, o que contribui para um ambiente agradável e propício para atividades ao ar livre.

Figura 2: Imagem aérea de Boa Vista, capital do Estado de Roraima



Fonte: Prefeitura de Boa Vista – RR < <https://boavista.rr.gov.br>>

A rede pública estadual de ensino é coordenada pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) e, de acordo com os dados divulgados em 08 de fevereiro de 2023, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conta com 369 escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e 73 estão concentradas na capital, com 59 na área urbana e 14 na zona rural, e destas 12 são escolas indígenas (INEP, 2023).

No que diz respeito à educação especial, segundo Santos (2018, p. 68), a SEED/RR, mediante a Divisão de Educação Especial (DEE), conta com sete espaços voltados para o atendimento do público-alvo da Educação Especial. Ainda de acordo com a referida autora, por meio do Centro

Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) são oferecidas regularmente capacitações para os profissionais da educação nas escolas da rede estadual de ensino, capital e interior, por meio do programa formação pela escola (SANTOS, 2018).

Ademais, de acordo com os dados do censo escolar 2023, a rede estadual de ensino de Roraima possui 1177 estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em todo o sistema da Secretaria Estadual de Educação e Desporto. Destes, 937 são alunos de escolas da capital, sendo adolescentes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2023).

A rede estadual oferece aos estudantes inclusos o suporte pedagógico de um professor auxiliar para as aulas do horário regular, e em algumas condições mais específicas o aluno é também assistido por um profissional de apoio escolar com a função de cuidador. Especificamente no caso de pessoas surdas, é garantido o acompanhamento por um intérprete de libras que, muitas vezes, é também o professor auxiliar.

É relevante ressaltar que essa iniciativa de inclusão educacional é um importante passo para garantir o acesso e a participação plena dos estudantes com deficiência na educação regular, promovendo sua igualdade de oportunidades. O apoio pedagógico oferecido pela rede estadual de ensino de Roraima, por meio de professores auxiliares, cuidadores e intérpretes de Libras, contribui para que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam integrados de forma adequada ao ambiente escolar.

Esta garantia de acesso a uma educação pública humanizada e de qualidade aos estudantes NEE é estabelecida e regulamentada pela Resolução Nº 07/2009 do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE) que dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências. A referida resolução foi aprovada pelo Parecer Nº 34/2009 do CEE. Além destes, a Lei nº 1.008 de 03 de setembro de 2015 que aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) trata especificamente do tema em seu Anexo I, Item 7, página 35.

Para outras condições, dentro da Rede Estadual de Ensino existem também os centros especializados, como é o caso do Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), o Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação (CADAHS), o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP-DV), o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Boa Vista (CAE/BV), o Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado Denise Messias Santos (CEAE), este é o único fora da capital, sendo localizado no município de Caracará. Existe também o Centro Estadual de Estimulação Precoce (CEEP) e o Centro Estadual de Equoterapia Thiago Vidal Magalhães Pinheiro (Cequo).

Muitas escolas possuem a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), e algumas destas funcionam como polo de assistência especializada para os alunos de escolas que não apresentem essa estrutura. Sobre o atendimento educacional especializado, a lei estadual 1008/2015 determina que

deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública, que ofereça o atendimento mais próximo, ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional (RORAIMA, 2015, p. 141/142).

3.2 Local da pesquisa: a escola São Vicente de Paula e a escolha dos participantes

De acordo com os dados obtidos por meio de uma pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual São Vicente de Paula (EESVP) de 2023, esta unidade de ensino foi fundada no dia 27 de setembro de 1963, na administração do Governador Francisco de Assis Albuquerque Peixoto, com o nome de Grupo Escolar Gilberto Mestrinho, homenagem por ser Deputado Federal pelo ex-Território Federal de Roraima. Passou a funcionar oficialmente em 1964, sob a direção da Professora Alzira Bonfim Façanha, com um total de 150 alunos.

O PPP nos indica que, em 1972, recebeu o nome de Unidade Escolar São Vicente de Paula, em homenagem ao bairro, onde fica localizada. “O nome da Escola ao ser registrada sofreu um erro de ortografia no nome Paulo, ficando Paula, mas isso nunca afetou de fato o sentido do verdadeiro nome de seu Patrono” (RORAIMA, 2023, p.8).

Ainda de acordo com esse documento, em 1976, a escola recebeu a denominação de Unidade Integrada São Vicente de Paula e funcionou com esta denominação até maio de 1977, quando, através do Decreto nº 20, publicado no Boletim Oficial nº 43, do ex-Território Federal de Roraima, foi oficialmente criada a Escola de 1º Grau São Vicente de Paula.

No projeto pedagógico da escola, consta a história do seu patrono Vicente de Paulo, o qual, de acordo com Roraima (2023, p.8), “nasceu aos 24 de abril de 1581, na aldeia de Pouy sul da França, recebendo uma sólida formação cristã, foi ordenado padre aos 19 anos”. Conforme o PPP da EESVP, “Vicente de Paulo faleceu em 27 de setembro de 1660, aos 79 anos de idade, em Paris. Foi declarado santo em 16 de junho de 1737. Sua festa litúrgica é comemorada no dia 27 de setembro, data esta que a escola com muita honra comemora o seu aniversário” (RORAIMA, 2023, p.8).

No PPP consta também a informação que no terreno onde está localizada a Escola São Vicente de Paula, antigamente era uma casa residencial, que pertencia à Senhora Judite Guilherme da Silva, e o terreno se encontrava em área de lavrado. Em 1960, foram demarcadas as terras e a parte onde ficava a escola ficou para o Governo e, na administração de Assis Peixoto, foi construída a escola com bastante dificuldade, pois muitas vezes faltava material de construção, porque vinha de Manaus (RORAIMA, 2023).

A Escola funcionava em três turnos, não tinha energia elétrica e nem encanção de água e, à noite, se usava lampiões para clarear as salas. A merenda era feita na casa de dona Judite, que morava em frente à escola, onde ela ajudava a fazer a merenda no fogão à lenha, retirando água do poço. Com

o passar dos tempos, chegou a rede elétrica no bairro. A estrutura da escola sempre foi de alvenaria, sendo apenas ampliada com mais salas e um ginásio coberto (RORAIMA, 2023).

Figura 3: Ambientes de aprendizagem da escola São Vicente de Paula



Fonte: Acervo pessoal

Atualmente a Escola Estadual São Vicente de Paula, Código INEP: 14001772, está sediada no município de Boa Vista, no bairro São Vicente, à Av. N.Sa. da Consolata, número 2772 – CEP 69.303.465. É uma unidade escolar do Sistema de Educação Pública do Estado de Roraima e funciona nos períodos: matutino (das 07:30 às 11:45), e vespertino (das 13:30 às 17:45).

Sua estrutura oferece internet, banda larga, refeitório, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, laboratório de informática, sala de leitura, auditório, pátio coberto, área verde, sala dos professores, salas de aula temáticas e a sala de recursos multifuncionais. A SRM é o espaço da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos inclusos, conforme estabelecido na Resolução CEE/RR nº 07, de 14 de abril de 2009. Além disso, a escola atende aos preceitos legais estabelecidos no Capítulo IV do Título V da LDB e a Resolução/CEE/RR nº 09/2009.

A escola atende alunos de 6º ano a 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, totalizando 461 alunos, sendo 229 no turno matutino e 232 no vespertino. Como reflexo do fluxo migratório, o corpo discente é composto tanto por brasileiros quanto por estrangeiros, em sua maioria oriundos da

Venezuela, além de outras nacionalidades como cubanos, haitianos e guianenses das mais diversas classes socioeconômicas.

Com base na leitura e análise do projeto pedagógico da escola, podemos destacar que a Escola Estadual São Vicente de Paula “trabalha num processo de construção visando um novo tipo de sociedade começando com transformações pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de toda a comunidade e do próprio aluno com necessidades educacionais especiais” (RORAIMA, 2023, p. 31).

A escola, comprometida com a proposta de educação inclusiva, assume a proposta de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da rede regular de ensino e propõe trabalhar e orientar, paralelamente e em horário oposto, alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores na Sala de Recursos Multifuncional.

Essa proposta requer oferecer serviço de apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais em horário oposto ao que o aluno frequenta na classe comum, como também colaborar com professores e pais quanto ao atendimento educacional, visando a uma adaptação curricular para uma aprendizagem significativa.

Figura 4: Sala de Recursos Multifuncionais da escola São Vicente de Paula



Fonte: Acervo pessoal

Firmados no objetivo da educação inclusiva como o desenvolvimento progressivo e contínuo da cidadania, a escola São Vicente de Paula recebe anualmente alunos comuns e aqueles com algum tipo de deficiência. No momento da pesquisa, dos 461 alunos matriculados, 14 destes eram estudantes com deficiência. Hoje a escola comporta 15 profissionais que dão apoio à educação especial, sendo 10 professores auxiliares e 02 professores na sala de recursos multifuncional. O Atendimento da sala multifuncional é específico para cada aluno, é mantido organizado um arquivo com pastas individuais, atividades e relatório de acompanhamento, avaliação e sugestão de atividades. Dos 14 alunos atendidos, 4 são adolescentes com deficiência intelectual, os quais são identificados como participantes da pesquisa.

Com este desafio, a escola São Vicente de Paula desenvolve o projeto registrado no PPP com o título: “Aceitar a diferença é viver melhor”, que é uma iniciativa desafiadora de promover a inclusão dos alunos especiais no contexto escolar. Tal projeto favorece a participação, interação e aprendizagem de acordo com as especificidades dos alunos, envolvendo aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. Deste modo, o projeto envolve alunos e professores nas atividades cotidianas na escola com inserção e interação de ambos na condução dos processos de sociabilidade com o outro, tanto nos conteúdos didáticos quanto no sentimento de amizade e companheirismo, tendo o gosto de estar juntos.

Essa prática se pauta na filosofia da educação inclusiva que busca atender com igualdade de condições e favorecer o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Tal proposta surgiu a partir das vivências práticas com alunos com necessidades educativas especiais na Escola São Vicente, estimulada pelo compromisso de incluir, de fato, os alunos especiais com os demais nas atividades do cotidiano escolar.

O processo de inclusão é uma ação coletiva, que necessita da interação com todos os agentes da comunidade escolar para se efetivar. Neste sentido, o projeto oportuniza a reflexão-ação-reflexão sobre a prática de inclusão, construindo uma releitura da educação inclusiva com suas implicações e articulações positivas na sociedade. De acordo com Roraima (2023), a escola estadual São Vicente de Paula adota em seu projeto pedagógico a corrente pedagógica Crítico-social dos conteúdos que, de acordo com Libâneo (1984, p. 32), os métodos “não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor”.

Isso implica em uma série de princípios e práticas que são adotados na sua práxis educativa, entre estas destacamos a contextualização dos conteúdos buscando estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares e a realidade social, cultural e política dos estudantes, tornando o ensino mais

significativo e relevante para suas vidas. Os conteúdos são abordados de forma a possibilitar a compreensão crítica da realidade, estimulando a reflexão e a análise dos problemas sociais. Para tanto, a escola assume o compromisso com a promoção do pensamento crítico, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos estudantes, incentivando-os a questionar, debater, analisar e avaliar as informações, ideias e conceitos apresentados nos conteúdos curriculares. Os estudantes são encorajados a expressar suas opiniões, a dialogar com diferentes pontos de vista e a desenvolver uma postura crítica diante do conhecimento.

Esta postura no modo de ensinar repercute em uma sensibilização coletiva, pois a escola busca promover a conscientização social dos estudantes, estimulando a reflexão sobre as questões sociais, políticas e culturais presentes na sociedade. Os estudantes são encorajados a compreender as desigualdades e injustiças sociais, a identificar formas de opressão e a refletir sobre seu papel como cidadãos conscientes e atuantes na transformação social. Na prática, isso se manifesta pela participação e engajamento dos estudantes, uma vez que a escola busca promover a participação ativa e o engajamento dos estudantes em projetos e atividades que tenham relevância social e contribuam para a transformação da realidade.

Com isso, os estudantes são estimulados a se envolver em ações sociais, projetos de intervenção e atividades práticas que permitam a aplicação dos conhecimentos em situações reais, favorecendo seu protagonismo e sua participação ativa na sociedade, o que possibilita a valorização da diversidade, afinal a escola busca valorizar a diversidade cultural, social e política, promovendo o respeito e a valorização das diferenças e estimulando o diálogo intercultural e interdisciplinar. Os estudantes são incentivados a compreender a pluralidade cultural e a refletir sobre as relações de poder presentes na sociedade, desenvolvendo uma postura inclusiva, tolerante e respeitosa em relação à diversidade.

Além de todos esses compromissos assumidos pela escola, a escolha deste local se deu também pelos 21 anos de experiências e observações empíricas como professor de Educação Física nesta unidade pública de ensino. Dentro deste universo de pesquisa representado pela EESVP, definimos nosso público-alvo. É mister destacar que a população de uma pesquisa científica identificada dentro do universo escolhido é caracterizada pelo grupo de indivíduos que apresentam características em comum e que se deseja investigar. No contexto deste estudo, a população é constituída por estudantes do 6º ao 9º dos turnos matutino e vespertino. Entre estes, elegemos para o estudo os estudantes com deficiência intelectual atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

No andamento da pesquisa, havia 14 alunos com deficiência matriculados na escola São Vicente de Paula e destes, selecionamos quatro (04) estudantes com Deficiência Intelectual, considerando os seguintes critérios de inclusão: ter entre 11 e 17 anos de idade, de ambos os sexos,

ser auxiliado por professor nas aulas regulares no seu turno de estudo, podendo ser do matutino (7:30 às 11:45) ou do vespertino (das 13:30 às 17:45), ser assistido pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), duas vezes por semana no contraturno, sendo que cada atendimento tem duração de 1 hora, e possuir laudo de Deficiência Intelectual. Ter assinado o TCLE.

3.3 Procedimentos para recolha das informações: o planejamento estratégico para o desenvolvimento da pesquisa em busca de uma práxis renovadora

Procedemos com um estudo descritivo e explicativo por meio de uma pesquisa de campo, a qual envolveu a análise documental do projeto político pedagógico da escola, do planejamento da Sala de Recursos Multifuncionais e dos relatórios de acompanhamento individual dos alunos. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é indicada quando o pesquisador necessita identificar informações factuais em documentos, a partir de questões que sejam do interesse da pesquisa.

Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, o trabalho foi submetido e aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) por meio da Plataforma Brasil, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 51513521.0.0000.50201 e o Parecer nº 5.057.531. Os princípios éticos adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram definidos com base nas normas vigentes de ética em pesquisa, que visam garantir a integridade, a privacidade e a confidencialidade dos participantes da pesquisa. Foram adotadas medidas específicas para garantir a segurança dos participantes, como a obtenção de consentimento informado e a utilização de pseudônimos para preservar a identidade dos participantes.

Considerando nosso objetivo geral, que consiste em analisar as relações estabelecidas entre a realização de práticas corporais lúdicas na escola e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no sentido de aprender e desenvolver suas potencialidades humanas a partir do real e do vivido, para a produção de novas ações e propostas pedagógicas de alunos com deficiência intelectual; adotamos em nossa metodologia científica o método histórico-cultural, o qual tem como premissa a compreensão do ser humano em seu contexto histórico, cultural e social, analisando as relações entre indivíduo e sociedade.

De acordo com Cedro e Nascimento (2017, p.25), “fundamentar-se nos conceitos elaborados pela teoria histórico-cultural, significa fundamentar-se em todas as dimensões desses conceitos: epistemológica, lógica/filosófica e ontológica”. Ou seja, seria incoerente de nossa parte, enquanto pesquisador, fazer uso dos fundamentos da THC e negar nossa base teórica como método de investigação científica. Como o próprio Vygotsky (2004, p. 252) adverte, “as tentativas ecléticas de conjugar elementos heterogêneos, de natureza distinta e de diferentes origens científicas, [...] tomam o rabo de um sistema e o adaptam a cabeça de outro, intercalando no meio com o tronco de um terceiro”.

Com isso, estamos defendendo a importância de se utilizar uma base teórica coerente e consistente em nossa investigação, em contraposição a abordagens ecléticas que combinam elementos de diferentes origens científicas sem uma integração adequada, em consonância com o pensamento de Vygotsky, o qual nos alertou para os riscos de se adaptar diferentes elementos de sistemas teóricos distintos sem uma integração adequada.

Diante do exposto, destacamos que, a fim de realizarmos uma análise mais profunda dos fenômenos estudados, que nos permitisse compreender as interações sociais e culturais que envolvem os sujeitos, optamos pelo uso da abordagem microgenética na matriz histórico-cultural, o que nos permitiu uma análise do fenômeno da aprendizagem e dos processos de desenvolvimento com os adolescentes participantes do nosso estudo. De acordo com Cedro e Nascimento (2017, p. 41)

Assumir a Teoria Histórico-cultural como fundamento das nossas pesquisas em Educação é, também, uma necessidade metodológica, na medida em que é preciso construir o método científico da Pedagogia que nos permitirá explicitar as possibilidades concretas de contribuir, em nossa atual sociedade, para que cada indivíduo se aproprie da força social produzida pelo homem e objetivada nos signos, particularmente nos conceitos teóricos.

À luz dos argumentos dos teóricos supracitados, alegamos que nossa escolha pelo método não se motivou pela necessidade de seguirmos fundamentos metodológicos que corroborem com a compreensão dos processos educativos e para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que considere a realidade social e cultural em que se insere. Deste modo, enquanto pesquisador, ao assumir os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria histórico-cultural, buscamos compreender como os processos educativos contribuem para a construção de conhecimentos e habilidades pelos indivíduos, considerando o contexto histórico e cultural em que estão inseridos, o que está coadunado com os objetivos de nossa pesquisa.

Além disso, a escolha da Teoria Histórico-cultural como base metodológica permite uma abordagem crítica e reflexiva sobre a realidade social e educacional, buscando compreender as contradições e desigualdades presentes no sistema educacional e como essas afetam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. A aplicação dessa teoria no campo da Educação Especial e Inclusiva contribui para a construção de um método científico que considere a complexidade dos processos educativos e as diferentes formas de construção do conhecimento pelos indivíduos, em um contexto de constantes mudanças sociais e tecnológicas.

Portanto, a matriz histórico-cultural de Vygotsky se refere ao conjunto de conceitos, teorias e metodologias que ele desenvolveu para explicar o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Essa matriz inclui a abordagem microgenética, mas também abrange outros conceitos importantes, como a zona de desenvolvimento proximal, a mediação semiótica, a internalização, entre outros que apresentamos em nosso referencial teórico. Goés (2000, p. 15) nos ajuda a explicar essa abordagem metodológica argumentando que:

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

Ou seja, na perspectiva do enfoque microgenético das proposições de Vygotsky (1995) sobre o funcionamento humano, e dentre as diretrizes metodológicas por ele exploradas, estava a análise minuciosa de um processo em sua gênese social e suas transformações. Logo, essa análise é considerada micro, pois se concentra em indícios minuciosos, ao mesmo tempo que é genética por ser histórica, por focar no movimento durante os processos e relacionar as condições passadas e presentes, com o objetivo de explorar o que, no presente, está impregnado de projeção futura.

Essa abordagem foi desenvolvida dentro da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, que enfatiza a importância do contexto social e cultural na formação da mente humana e, conforme já detalhamos em nosso referencial teórico, o desenvolvimento humano ocorre em três níveis interdependentes: o nível biológico, o nível psicológico e o nível sociocultural. A abordagem microgenética se concentra no nível psicológico, buscando identificar as mudanças e as transformações que ocorrem na mente de uma criança ou de um adulto em um curto período, como durante uma atividade de aprendizagem ou durante uma interação social.

Cabe-nos, então, explicar com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1995); Wertsch (1985); Goés (2000) e Cedro; Nascimento (2017) que a análise microgenética é uma abordagem cuja base envolve a observação detalhada e sistemática da formação de um processo, levando em conta as ações dos participantes e as relações interpessoais que ocorrem em um curto período. Geralmente, essa duração pode ser algumas sessões em delineamentos planejados ou breves segmentos interativos em situações naturais.

Essa abordagem é especialmente relevante para a identificação de transições genéticas, ou seja, momentos em que ocorrem transformações nas ações dos participantes e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intrasubjetivo. Através da análise microgenética, é possível compreender como essas transições ocorrem, identificando as influências sociais e culturais que afetam a formação desses processos.

Portanto, a análise microgenética é uma abordagem valiosa para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, permitindo a identificação de transições genéticas e a compreensão dos fatores que influenciam a formação desses processos. Sua aplicação é especialmente relevante em situações em que as mudanças ocorrem em um curto período de tempo, como em contextos de aprendizagem e interação social.

Ademais, a abordagem microgenética permite o estudo da variação intraindividual dos processos de desenvolvimento, tornando-se uma ferramenta relevante para a compreensão dos mecanismos envolvidos no desenvolvimento humano e em suas implicações para a educação. Dessa forma, a metodologia adotada para o desenvolvimento desta tese permitiu uma análise mais profunda e minuciosa do fenômeno estudado, considerando a complexidade das relações sociais e culturais envolvidas no processo de desenvolvimento cognitivo.

3.3.1 A História da Pesquisa na práxis pedagógica

Quando iniciamos a pesquisa de campo, estávamos ainda vivenciando o cenário de pandemia causada pela Covid-19, por essa razão foi necessário seguir todos os protocolos estabelecidos tanto pela Secretaria Estadual de Saúde Roraima, como também da Secretaria Municipal de Saúde de Boa Vista. Ambas as secretarias, em consonâncias com as autoridades nacionais e mundiais de saúde, estabeleceram as medidas de prevenção e controle da doença, as quais consistiam no distanciamento social, etiqueta respiratória, higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes e isolamento de casos suspeitos e confirmados, e a vacinação.

Inicialmente fizemos o primeiro contato com a gestão escolar a fim de explicar os procedimentos da pesquisa e agendamos para 2022 um conjunto de reuniões com públicos específicos. Garantindo o cumprimento do item IV da Resolução 466/2013, para cada público, buscamos o momento, condição, local e prestamos as informações em linguagem clara e acessível, utilizando das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa, concedendo o tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa pudesse refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Figura 5: Reunião com o corpo docente durante o encontro pedagógico



Fonte: Acervo pessoal

A primeira reunião foi realizada com o corpo docente, coordenação pedagógica, orientação educacional e sala de recursos multifuncionais. Fizemos esse contato por intermédio da equipe gestora no momento da reunião pedagógica, realizada no retorno das atividades do ano letivo de 2022. Na ocasião, foi explicado para este público os procedimentos da pesquisa e esclarecidas as dúvidas. Na ocasião, foi solicitado desses participantes autorização para utilizarmos os dados documentais referentes ao projeto pedagógico da escola, o planejamento da SRM, bem como os relatórios individuais dos adolescentes com deficiência intelectual. Estas licenças foram concedidas pelo termo de anuência.

Para dar início à pesquisa, realizamos um levantamento de informações sobre os alunos com deficiência matriculados na escola. Utilizamos como fonte de dados o relatório geral de matrícula, um documento interno arquivado na secretaria da escola e com cópia na coordenação pedagógica para uso contínuo da equipe escolar e de acesso público. Com a autorização da gestora, tivemos acesso ao relatório e procedemos com a primeira coleta de informações.

Este documento consiste na listagem nominal de todos os alunos da escola, organizados de acordo com a turma na qual está matriculado. O documento apresenta informações de contato dos responsáveis dos alunos e outras informações, nos casos em que o estudante é uma PCD, a escola adota a sigla NEE. Nesses casos, é também informada qual ou quais deficiências fazem parte da condição humana do adolescente. Com isso, fizemos destaque para aqueles com deficiência intelectual, registrando o nome completo, turma e o contato do responsável.

Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, o desenvolvimento da pesquisa se concentrou em fornecer informações mais detalhadas sobre os alunos com deficiência intelectual matriculados na escola, a fim de contribuir com suas potencialidades, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 6: Reunião com os responsáveis pelos adolescentes



Fonte: Acervo pessoal

A segunda reunião envolveu os pais e responsáveis dos estudantes que formam a amostra do nosso estudo. Esse momento ocorreu no primeiro encontro mensal de acompanhamento, o qual é organizado pela coordenação pedagógica da escola, em parceria com a SRM e conta também com a participação dos professores auxiliares. Para este público, explicamos que a pesquisa proposta respeita a dignidade e autonomia de todos os envolvidos. Deixamos claro que vai prevalecer a vontade do adolescente em contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa. Solicitamos autorização para que os adolescentes participem de práticas corporais lúdicas durante os atendimentos na SRM, e para que seja feito o registro audiovisual dos mesmos durante as atividades pedagógicas na escola.

Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Assentimento para Menores (TAM), nos quais estão explícitos os riscos e benefícios. Vale ressaltar que este estudo garantiu que os possíveis danos que pudessem ocorrer pela vivência nas práticas corporais por parte dos alunos NEE fossem evitados. Deste modo, destacamos nosso compromisso com o mínimo de danos e riscos e o máximo de benefícios que se traduziram pelas possibilidades de estímulos ao desenvolvimento pleno dos participantes e pela relevância social da pesquisa.

Explicamos também que todas as informações pessoais e dados empíricos coletados seriam mantidos de forma segura, confidencial e privada, protegendo a imagem e evitando a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo que o uso é exclusivamente científico sem gerar qualquer tipo de prejuízo dos adolescentes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Uma vez sanadas todas as dúvidas, os responsáveis assinaram o TCLE e TAM autorizando o início das atividades com os adolescentes.

Com a formalização do aceite dos participantes, iniciamos a coleta de dados documentais a partir das pastas individuais de cada um. Todos os alunos da escola possuem um portfólio próprio que contém informações relevantes sobre sua trajetória escolar e sua condição humana. Esses documentos incluem históricos escolares de escolas anteriores, atestados e laudos médicos, relatórios de fatos relevantes em sua vida acadêmica, além de dados pessoais de endereço e contato com os responsáveis informados no ato da matrícula.

A análise minuciosa desses documentos foi essencial para que pudéssemos traçar um perfil histórico-cultural detalhado de cada estudante, permitindo uma compreensão mais profunda de sua sociogênese e microgênese. Esses aspectos são cruciais para a base teórica adotada em nossa pesquisa, que se baseia nas ideias de Vygotsky. Utilizando essas informações, elaboramos um cronograma individualizado de atendimentos, considerando os dias e horários disponíveis na sala de recursos multifuncionais da escola. Dessa forma, demos início às nossas intervenções, que tinham como objetivo principal promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos participantes. É

importante destacar que essa abordagem personalizada foi essencial para garantir resultados mais efetivos e significativos para cada um dos estudantes envolvidos no estudo.

Figura 7: Observações na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal

Para iniciar a pesquisa de campo, realizamos a observação sistemática dos estudantes durante as aulas dos componentes curriculares em seus respectivos horários regulares de aula. Sendo que dos quatro estudantes participantes da nossa pesquisa, dois eram matriculados no turno matutino e dois no turno vespertino. Antes de iniciar a coleta de dados, estabelecemos contato prévio com os professores responsáveis pelas disciplinas e com o professor auxiliar, apresentando os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Durante as aulas, nosso procedimento consistiu em registrar, por meio de manuscritos, as dinâmicas e comportamentos dos adolescentes participantes do estudo, sem a realização de gravações em vídeo, uma vez que não obtivemos autorização para tal. Ademais, foram obtidas autorizações específicas dos professores titulares das salas de aula para a realização de registros fotográficos.

Cada estudante foi observado uma vez em cada uma das nove disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Inglês, Arte e Ensino Religioso. A análise cuidadosa desses dados permitiu a obtenção de informações detalhadas sobre os comportamentos e as interações sociais dos estudantes em cada uma das disciplinas.

Além disso, é importante destacar que a escolha dessas nove disciplinas se deu em função da sua representatividade no currículo escolar, bem como do seu potencial para a investigação de diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Cada disciplina apresenta características e objetivos específicos, bem como demandas distintas em termos de habilidades e conhecimentos requeridos.

Assim, a observação dos estudantes em cada uma dessas disciplinas permitiu uma compreensão mais abrangente e detalhada dos fatores que influenciam o desenvolvimento acadêmico

e social dos adolescentes. Por fim, é importante ressaltar que a coleta de dados foi realizada de forma ética e rigorosa, seguindo todas as normas e procedimentos estabelecidos pelas diretrizes éticas da pesquisa em Ciências Humanas.

Figura 8: Observações dos atendimentos na SRM



Fonte: Acervo Pessoal

A rotina básica aplicada para todos os estudantes envolvia as aulas regulares das disciplinas nas turmas em que cada um desses estudantes era matriculado, nas quais realizamos as observações e acompanhamos algumas aulas que nos permitiram perceber como se dava a interação dos adolescentes com deficiência intelectual com seus colegas de turma, com o professor auxiliar e com os professores dos componentes curriculares. Além disso, esses estudantes eram atendidos no contraturno na sala de recursos multifuncionais uma vez por semana, e esse era um momento individual que durava em média uma hora de atividades, predominantemente passivas e sem exigência de movimentos amplos com o corpo.

Durante os atendimentos individuais na Sala de Recursos Multifuncionais, fizemos nosso primeiro contato individual com os participantes do estudo, apresentamos e explicamos os detalhes de nossa pesquisa usando uma linguagem acessível, assim como faríamos com os adolescentes sem deficiência. Todos os estudantes concordaram em participar das práticas corporais lúdicas e assinaram

o TCLE. A terceira fase consistiu na aplicação das atividades com esses alunos durante o atendimento educacional especializado. Por meio das análises das observações iniciais, elaboramos, aplicamos e avaliamos um roteiro de práticas corporais lúdicas para estudantes com deficiência intelectual atendidos na SRM. De acordo com o dia de atendimento de cada adolescente, além das atividades com as quais já estavam habituados a desenvolver, eles também foram estimulados a participar de vivências em jogos; brincadeiras; circuitos; contestes e outros exercícios físicos previamente planejados.

Figura 9: Novo espaço da SRM para o AEE com as práticas corporais lúdicas



Fonte: Acervo pessoal

Organizamos um espaço adequado para a realização de práticas corporais lúdicas, através das quais os participantes do estudo foram estimulados a desenvolver suas potencialidades. Deste modo, foi possível transformar o atendimento da SRM oferecido aos estudantes com deficiência intelectual, introduzindo momentos planejados para vivência de práticas corporais. Bimestralmente fizemos o acompanhamento dos resultados registrados por meio de relatórios na ficha de acompanhamento individual dos alunos.

Após as atividades na sala de recursos multifuncional, iniciava nossa intervenção com o objetivo de investigar como a realização de práticas corporais lúdicas na escola poderia contribuir

para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses adolescentes. A escolha da abordagem lúdica se justifica por ser uma estratégia pedagógica eficaz no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois a ludicidade é uma atividade que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos.

Durante o programa, não nos preocupamos em realizar qualquer tipo de métrica para quantificar o desempenho individual desses estudantes, pois nossas análises partem de um viés puramente qualitativo e buscamos seguir ao máximo a teoria histórico-cultural de Vygotsky, a qual fundamenta nossa tese. Para tanto, adotamos a autoavaliação com os participantes, e ao final de cada roteiro de práticas corporais lúdicas, indagávamos os adolescentes sobre suas percepções e como eles se sentiam durante e após a participação nos jogos e brincadeiras propostos. Este método de análise nos permitia identificar mudanças significativas no desempenho cognitivo e emocional dos participantes, bem como ouvir suas sugestões para orientar a preparação dos próximos roteiros de atividades.

Apenas a primeira sessão de práticas corporais lúdicas foi planejada de forma genérica para todos os quatro adolescentes participantes do estudo. Ao final, quando aplicamos a autoavaliação, cada um manifestou suas ideias e, a partir dessas, fomos elaborando as próximas atividades de forma mais personalizada, tomando como referência a microgênese de cada aluno participante do estudo.

Essa abordagem personalizada para cada participante permitiu que as intervenções fossem mais efetivas e adequadas às necessidades individuais de cada estudante. Além disso, ao considerar as sugestões dos adolescentes, eles se sentiram mais envolvidos e responsáveis pelo processo, o que aumentou a motivação e a adesão às atividades propostas. Com isso, foi possível criar um ambiente mais participativo e colaborativo, o que favoreceu o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção, a memória, a concentração e a resolução de problemas.

O programa de atividades foi elaborado com base em desafios motores e jogos recreativos, incluindo brincadeiras que visavam estimular habilidades motoras, perceptivas e táteis, além de promover o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e expressão corporal dos adolescentes. As atividades foram adaptadas de acordo com as necessidades e particularidades de cada aluno, levando em consideração seus interesses e potencialidades. Para tornar as atividades mais atraentes e desafiadoras, foram utilizados recursos didáticos variados, como bolas, cordas, cones, pneus, tatames e raquetes.

Registros observacionais por meio de diários de pesquisa, videogravações e fotografias foram realizados para coletar dados sobre o desempenho e comportamento dos estudantes. Além disso, o contato com pais, professores e outros profissionais envolvidos no processo educacional foi mantido para identificar evidências que permitissem analisar a contribuição das vivências motoras

complementares para a aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes com deficiência intelectual.

A última fase do nosso estudo consistiu na análise dos dados, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205)

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Conforme já destacamos, para a análise dos dados coletados em nossa pesquisa de campo, adotamos a abordagem microgenética na matriz histórico-cultural, a qual, de acordo com Cedro e Nascimento (2017, p. 41-42), orientam que “na seara das pesquisas educacionais, a questão é analisar as possibilidades e os limites de práticas educacionais específicas que contribuam para superar as relações objetivas que impedem o desenvolvimento das máximas capacidades humanas dos estudantes”.

A escolha da análise dos dados pela abordagem microgenética se justifica pela possibilidade de compreender, em profundidade, as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, permitindo a análise das diferentes perspectivas e subjetividades envolvidas no fenômeno estudado. Com isso, a pesquisa de campo se justifica pela possibilidade de obter dados diretamente no local onde ocorrem os fenômenos estudados, permitindo uma compreensão mais aprofundada das situações analisadas. A fim de sintetizar as etapas fundamentais que adotamos em nossa pesquisa histórico-cultural de abordagem microgenética, destacaremos as três fases principais que envolveram esse processo de coleta dos dados, análise dos fenômenos e interpretação dos resultados.

No primeiro estágio da pesquisa em questão, foram realizados registros de observações em duas diferentes salas de aula: a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais. Durante essa etapa, foi adotada uma postura passiva, sem qualquer tipo de interação com os participantes. Posteriormente, em vivências nas práticas corporais lúdicas, o pesquisador adotou uma postura mais ativa, não se limitando a registrar as atividades, mas também orientando as intervenções e interagindo com os adolescentes presentes. Esse processo incluiu a explicação das atividades realizadas, bem como a realização de perguntas sobre a opinião dos participantes em relação às experiências vivenciadas.

No segundo estágio da pesquisa, foi realizado um processo de observação e registro por meio da redação de manuscritos, bem como da análise de videogravações. Nessa etapa, o objetivo principal consistiu em captar nuances do comportamento observado, tendo em vista a identificação de indícios dos fundamentos da teoria histórico-cultural, tais como a mediação, a zona de desenvolvimento e, sobretudo, a transição das funções psíquicas. A principal dificuldade encontrada durante essa fase foi

a necessidade de identificar tais indícios e compreender como eles se manifestam no comportamento observado.

Após a transcrição dos registros obtidos, deu-se início à terceira e última fase do estudo, a qual consistiu na organização dos episódios e categorias de análise que seriam posteriormente discutidos na tese. Nesse contexto, houve a necessidade de se realizar observações mais densas, com foco especialmente na gênese dos processos de mudança do fenômeno em questão, fundamentando as evidências coletadas nos princípios da teoria histórico-cultural. Esse processo permitiu uma melhor compreensão do movimento dialético das interações ocorridas, mediadas pela ação docente por meio das práticas corporais lúdicas.

Ademais, a análise microgenética também é uma forma de estudar o desenvolvimento humano, permitindo a identificação de padrões comportamentais e cognitivos que emergem durante a formação de um processo. Por meio da análise detalhada dos dados coletados, foi possível compreender como esses padrões se desenvolvem e como são influenciados por fatores internos e externos. Na seção subsequente deste trabalho, serão apresentados os resultados da pesquisa, os quais evidenciam o papel das práticas corporais lúdicas na aprendizagem e o desenvolvimento dos adolescentes com deficiência intelectual.

Nesta etapa, são apresentados quatro episódios que ilustram as experiências de cada um dos adolescentes participantes da pesquisa, identificados por pseudônimos. Em cada episódio, destacam-se as categorias de análise comuns a todos. Posteriormente, são apresentadas as análises e discussões dos resultados, apontando os aspectos da relação entre as práticas corporais lúdicas e a aprendizagem.

4. PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS E OS INDÍCIOS DAS POSSIBILIDADES IMAGINATIVAS DOS ADOLESCENTES

Durante o processo de coleta de dados, um aspecto importante que nos chamou a atenção foi a importância de levar em consideração a vivência e a percepção interna dos adolescentes com deficiência intelectual envolvidos no estudo. Nesse sentido, em alguns momentos, foi necessário alterar o roteiro das atividades planejadas, a pedido do participante ou devido à percepção do pesquisador sobre algum incômodo do adolescente durante determinada prática.

A abordagem individualizada e sensível às necessidades dos adolescentes foi fundamental para o sucesso do estudo. O pesquisador responsável pela coleta de dados precisou também apurar a sua sensibilidade às nuances e às particularidades de cada participante, adaptando as atividades propostas para garantir que fossem apropriadas e acessíveis para cada um.

Além disso, observou-se um comportamento comum a todos os estudantes envolvidos no estudo: o desconforto ao serem filmados ou fotografados. Essa questão foi levada em consideração durante todo o processo de coleta de dados, e os profissionais responsáveis pelo estudo adotaram estratégias para minimizar o desconforto dos adolescentes durante as práticas corporais lúdicas.

Figura 10: Os participantes da pesquisa: Esperto, Valentim, Conquista e Atleta



Fonte: Acervo pessoal

Entendemos que a percepção interna e a vivência do sujeito são fundamentais para o sucesso das práticas corporais lúdicas com adolescentes com deficiência intelectual. Percebemos que o desconforto dos adolescentes com deficiência intelectual, ao serem filmados e/ou fotografados, pode

estar relacionado a fatores como a exposição pública, a ansiedade, a autoestima e a autoimagem. Esses fatores devem ser levados em consideração pelos profissionais que trabalham com adolescentes com deficiência intelectual, de forma a promover um ambiente acolhedor e seguro para a realização de qualquer tipo de atividade.

Com base na análise desse fato ocorrido durante a pesquisa, é possível refutar a crença comum de que indivíduos com deficiência intelectual possuem a mentalidade de uma criança de quatro anos. É importante notar que uma criança de quatro anos, em um contexto lúdico de imaginação e brincadeira, pode estar livre de preocupações sobre julgamentos externos. No entanto, a preocupação com "o que os outros vão pensar de mim?" é comum em adolescentes, tanto com, quanto sem deficiência intelectual. Isso indica que indivíduos com deficiência intelectual possuem as mesmas preocupações e expectativas de qualquer outro adolescente, agindo de acordo com seus contextos históricos e culturais, independentemente de suas limitações cognitivas. Portanto, é fundamental evitar a generalização equivocada que sugere que a deficiência intelectual esteja relacionada a uma falta de desenvolvimento emocional e cognitivo.

Vygotsky (2022) ao abordar questões atinentes a deficiência intelectual, afirma que em essência, não existe diferença nem no enfoque educativo da pessoa com deficiência da pessoa sem deficiência, nem na organização psicológica de sua personalidade. Portanto, é fundamental evitar a generalização equivocada que sugere que a deficiência intelectual esteja relacionada a uma falta de desenvolvimento emocional e cognitivo.

Nesse sentido, buscamos algumas estratégias a fim de minimizar o desconforto dos adolescentes durante a coleta de dados, como o posicionamento da câmera em um ponto fixo, porém isso não nos permitia acompanhar os deslocamentos, e mesmo assim, ao perceberem a gravação, os alunos interrompiam as atividades. É importante deixar claro que nenhum registro foi feito de forma oculta, mesmo com a autorização prévia dos pais e dos próprios adolescentes para a realização das filmagens e fotografias, prezamos pelo respeito à vontade do participante em não ser filmado e/ou fotografado em determinados momentos.

Embora isso tenha comprometido as evidências da pesquisa, a equipe considerou que o respeito ao bem-estar dos participantes era uma prioridade e que a coleta de dados não deveria ser realizada de maneira invasiva ou que pudesse causar desconforto aos sujeitos envolvidos. Essa atitude mostrou-se importante para estabelecer uma relação de confiança e respeito com os adolescentes com deficiência intelectual e pode ter contribuído para o sucesso da pesquisa. Além disso, consideramos que a ética e a responsabilidade na condução da pesquisa são fundamentais para a produção de conhecimento científico de qualidade e para o respeito aos direitos dos participantes.

Conforme Luckesi (s.d, p. 6) orienta, “uma atividade só poderá ser plena para uma pessoa como sujeito, só ele poderá vivenciar a ‘plenitude da experiência’, através de uma atividade. Mesmo

quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna”. Ou seja, podemos entender que as atividades humanas são influenciadas tanto pela cultura como pela subjetividade individual.

Isso sugere que, embora a subjetividade individual seja importante, as atividades humanas são moldadas pelo contexto cultural e social em que ocorrem, incluindo as ferramentas e recursos disponíveis para as pessoas realizarem essas atividades. Portanto, é importante considerar tanto a subjetividade individual quanto o contexto cultural e social para compreender as atividades humanas em sua plenitude.

Fazendo uma aproximação com nossa metodologia de análise microgenética na matriz histórico-cultural, podemos aludir que a subjetividade individual é vista como um constructo socialmente mediado pela cultura. Deste modo, as atividades humanas são entendidas como resultado da interação entre as habilidades, as competências individuais e os recursos culturais disponíveis, como ferramentas, linguagem e práticas sociais. Portanto, para compreendê-las em sua plenitude, é necessário considerar tanto a subjetividade individual quanto o contexto cultural e social em que ocorrem.

A seguir, serão expostos os quatro episódios que retratam a vivência individual de cada um dos adolescentes participantes da pesquisa, nos quais se destacaram quatro categorias de análise que são apresentadas no quadro 01 subsequente. É pertinente explicar que a definição dessas categorias não foi arbitrária, pois elas estão embasadas nos relatórios de acompanhamento individual dos adolescentes. Esses relatórios bimestrais, preenchidos pelos professores auxiliares, contêm informações relativas ao aprendizado e ao desenvolvimento dos estudantes, pautados nessas quatro dimensões que foram adotadas em nossa pesquisa.

QUADRO 1: Descrição das categorias de análise observadas no estudo

CATEGORIA DE ANÁLISE		DESCCRIÇÃO
1	Aspecto Familiar	envolve a história familiar e o contexto social em que o adolescente vive. A partir dessa categoria, busca-se compreender como as relações familiares, o ambiente social e as experiências prévias podem influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento desses adolescentes.
2	Aspecto Socioemocional	aborda as habilidades de socialização dos adolescentes, além disso, a autoimagem e a autoconfiança também são consideradas aspectos importantes, pois podem influenciar a disposição desses jovens para se engajar nas atividades propostas.
3	Aspecto Cognitivo	foca na capacidade dos adolescentes de compreender as instruções dadas para realização das atividades escolares, bem como em sua atenção, memória e linguagem. Nessa categoria, busca-se observar como as práticas corporais lúdicas podem contribuir com a cognição dos adolescentes com deficiência intelectual.
4	Aspecto Motor	analisa a desenvoltura na realização do gesto motor, a segurança para realizar as atividades propostas, a autoconfiança e a capacidade de persistência para superar os desafios propostos. Essa categoria de análise permite perceber a como essas atividades podem contribuir para o aumento da autoconfiança e da persistência desses jovens em outras áreas da vida.

Fonte: Autores da pesquisa

Esses quatro aspectos da dimensão humana nos permitiram uma análise mais completa da aprendizagem e do desenvolvimento dos adolescentes por meio das práticas corporais lúdicas, considerando fatores familiares, sociais, emocionais, cognitivos e motores que podem influenciar a participação desses jovens na sua participação na sociedade. Apresentaremos as análises dos episódios organizados em três momentos distintos da pesquisa, sendo, as observações na sala de aula, na sala de recursos multifuncionais e nas práticas corporais lúdicas.

4.1 Episódio 1 – Aprendendo com o Esperto

O primeiro participante do estudo é um jovem de 13 anos, atualmente matriculado no 8º. ano do Ensino Fundamental no turno vespertino. Os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais ocorreram semanalmente nas quartas-feiras, no período matutino, das 8h às 9h. Conforme consta em seu Portfólio, o aluno recebeu diagnóstico de deficiência intelectual aos 4 anos de idade, sendo que seu irmão mais velho também apresenta a mesma condição.

a) Observações na sala de aula: durante as observações nas aulas das disciplinas regulares percebemos um adolescente calmo, concentrado e esforçado, no entanto sem muita interação com outros colegas da turma. Embora houvesse, por parte dos outros estudantes, iniciativas de conversas paralelas durante as atividades, Esperto mantinha-se focado em suas obrigações escolares. Ainda assim, podemos perceber sua personalidade sociável, carinhosa, prestativa e tranquila, demonstrando facilidade em se relacionar com outras pessoas.

Consideramos que essas primeiras características de sua microgenia podem ser resultado da interação entre as habilidades e competências individuais e os recursos culturais disponíveis, como as experiências familiares e sociais. É possível que o ambiente familiar e social em que vive tenha influenciado sua personalidade, assim como a deficiência intelectual diagnosticada desde os 4 anos de idade pode ter tido impacto em suas interações sociais.

Notamos que o estudante já era alfabetizado e capaz de fazer operações matemáticas básicas de soma e subtração. Logo, suas atividades eram adaptadas para sua capacidade de compreensão, mas seguiam o mesmo conteúdo que os demais alunos estavam aprendendo. Destacamos que essas habilidades cognitivas são mediadas pela cultura e pelos recursos disponíveis na escola e em seu ambiente social.

O aluno não apresentou limitações motoras e apresentou um bom desenvolvimento psicomotor, demonstrando desenvoltura para os esportes e outras atividades físicas. Com base na microgenia observada, foi atribuído ao participante o pseudônimo de "Esperto".

b) Observações na sala de recursos multifuncionais: durante as observações do atendimento educacional especializado, não percebemos mudanças significativas no seu

comportamento, pois continuou demonstrando ser um jovem gentil, comunicativo, interagindo com outros alunos do contraturno quando os encontrava nos corredores da escola.

Com base em nossas análises, podemos afirmar que o desenvolvimento de Esperto não ocorre de forma isolada, mas é mediado pelos contextos sociais e culturais em que ele está inserido. A observação de seu desempenho na sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais nos permite inferir que sua deficiência intelectual não limita suas capacidades, mas que sua inclusão em um ambiente, que valoriza a diversidade e a adaptação das atividades ao seu nível de compreensão, é fundamental para seu desenvolvimento.

Notamos que Esperto é capaz de compreender e atender as normas de convivência na sala de aula e nos demais ambientes da escola, tendo como característica sua pontualidade para chegar no horário do seu atendimento na SRM e se dirigindo diretamente para o local, características importantes para a vida escolar e social

No primeiro momento com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, o aluno participava de atividades na mesa e sentado na cadeira, como por exemplo: Jogo de Contagem e Classificação; Jogo de Correspondência; Jogo de Somar e Subtrair; Jogo de Montar Palavras e Jogos da Memória com temáticas variadas. Além disso, o momento do AEE na SRM era também utilizado para reforçar alguns conteúdos trabalhados pelas disciplinas e até para fazer alguns trabalhos avaliativos.

Nesse sentido, é importante destacar a relevância do atendimento educacional especializado, uma vez que ele proporciona atividades adaptadas e adequadas às necessidades do aluno, garantindo assim sua inclusão e desenvolvimento pleno. Além disso, a utilização de jogos lúdicos e atividades diversificadas pode contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e significativo, favorecendo a motivação e o interesse do aluno pelo aprendizado.

c) Observações nas práticas corporais lúdicas: No período compreendido entre 17 de agosto e 23 de novembro de 2022, nas quartas-feiras, no intervalo das 8h30 às 9h30, foram agendadas um total de 10 intervenções que consistiam em práticas corporais lúdicas. É importante mencionar que Esperto esteve ausente em três dessas ocasiões. Durante a duração de uma hora do atendimento educacional na SRM, 30 minutos eram destinados às atividades convencionais realizadas na sala, enquanto os outros 30 minutos eram dedicados às intervenções realizadas no contexto da nossa pesquisa.

O primeiro passo foi a realização de uma anamnese com o objetivo de conhecer melhor suas características e potencialidades. É imperativo ressaltar que, embora tenhamos antecipadamente concebido um protocolo para a entrevista com os adolescentes participantes da pesquisa, sua execução estrita não se efetivou, devido à natureza dinâmica e complexa do contexto da pesquisa no ambiente escolar. Este contexto se configura como um organismo vivo, repleto de sutilezas e

interações dialéticas, demandando do pesquisador a habilidade de se adaptar à trama na qual se desenrola a coleta de dados.

Não é possível equiparar uma pesquisa que adota uma abordagem microgenética na matriz histórico-cultural com aquelas conduzidas em ambientes controlados, como laboratórios. Nesse sentido, considerando as características peculiares do nosso estudo, o roteiro foi concebido com a finalidade de fornecer uma orientação para o diálogo com os participantes da pesquisa, mas distante de ser considerado um protocolo estritamente rígido. Como destacamos a seguir nossa primeira interação com o adolescente Esperto:

Pesquisador: Bom dia, você sabe quem sou eu?

Esperto: Bom dia. Você é o professor de educação física de manhã. Agora você vai ser meu professor de educação física?

É digno de nota que, logo em sua primeira resposta, o adolescente não apenas nos fornece uma resposta, mas também nos apresenta um questionamento. A partir desse ponto, o roteiro, que originalmente havia sido planejado com antecedência, começa a se moldar à microgenética do participante do estudo, transformando-se em um roteiro singular e exclusivo para a situação em questão. E seguimos então com o diálogo:

Pesquisador: Sou o professor de educação física, mas agora estou fazendo as atividades aqui na sala multifuncional. Por isso eu preciso conversar mais pra conhecer você e saber o que você já conhece e o que você mais gosta.

Esperto: Eu gosto de estudar, escrever, ler, só não gosto de fazer conta porque tem umas que é muito difícil.

Pesquisador: Entendi. Você gosta de jogar? Quais são os jogos e brincadeiras que você mais gosta?

Esperto: Gosto de jogar bola, gosto de dançar, gosto de papagaio, de correr. Em brinco de manja pega.

Pesquisador: Você brinca de manja pega com quem?

Esperto: Em casa quando tem os meus primos e os meus colegas.

Pesquisador: Seus primos moram com você na sua casa?

Esperto: Não! Eu moro com minha mãe, meu irmão, minha tia e minha outra tia e o meu avô.

Pesquisador: Que legal Esperto, sua família é grande. Nós podemos fazer um jogo agora? Vai ser lá no pátio.

Esperto: Pode.

Nesse primeiro diálogo nossa intenção foi estabelecer uma relação de confiança e parceria, o participante foi capaz de identificar o pesquisador corretamente fazendo uma associação entre a pessoa e a função dentro da escola. No momento em que foi explicado a razão de estarmos na SRM Esperto menciona suas preferências e gostos, destacando suas habilidades de leitura e escrita, e sua dificuldade em matemática.

As funções psicológicas do ser humano, em cada estágio de seu desenvolvimento, não são anárquicas, automáticas ou causais, mas são governadas, dentro de um certo sistema, por certas aspirações, atrações e interesses sedimentados na personalidade (VYGOTSKY, 1996, p. 1).

Dialogando com a base teórica e metodológica de nossa tese podemos considerar que as funções psicológicas de um indivíduo não surgem de forma aleatória ou automática, nem são meramente resultado de fatores causais externos. Em vez disso, elas são influenciadas por aspirações e atrações internas, enraizadas na personalidade de uma pessoa. Essas aspirações podem ser entendidas como metas ou desejos que guiam o comportamento e o pensamento do indivíduo.

No caso específico deste participante do nosso estudo, quando este destaca suas brincadeiras favoritas certamente o faz com uma intencionalidade, possivelmente criando a expectativa de que poderá vivenciar na escola os momentos que geram satisfação em seu ambiente familiar, ou seja, Esperto sentiu-se atraído de poder aprender impulsionado por uma aspiração interna de se comunicar e se envolver socialmente. Essas aspirações e atrações internas têm um papel crucial na regulação e direcionamento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Portanto, tomando como referência Vygotsky (1996) reafirmamos que entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento requer considerar não apenas fatores externos, mas também as aspirações e atrações internas que são sedimentadas na personalidade de um indivíduo ao longo do tempo. Essa abordagem amplia nossa compreensão do desenvolvimento humano, destacando a importância das motivações internas e também do convívio com outras pessoas com mais experiência para contribuir com a formação e regulação das funções psicológicas.

Após essa conversa inicial com o adolescente propomos a realização do primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas com Esperto que concordou prontamente em participar. Propusemos um roteiro de jogos motores que envolvessem atividades lúdicas de Contestes, neste momento, é relevante esclarecer que os jogos desse tipo constituem desafios motores nos quais o professor instiga o estudante, frequentemente iniciando com a seguinte frase: "Quero ver quem consegue...". Feito esse esclarecimento, prosseguiremos com a transcrição do episódio em que conduzimos esses primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas, inicialmente, utilizando apenas o corpo sem o uso de materiais, e posteriormente, incorporamos objetos como bolas, cordas, raquetes e obstáculos.

Pesquisador: Quero ver quem consegue dar 10 passos à frente, mantendo o equilíbrio e a postura correta.

Esperto: Tem que contar em voz alta?

Pesquisador: Pode contar.

Pesquisador: Quero ver quem consegue voltar de costas, mantendo o equilíbrio e a postura, parando no local que começou a atividade.

Esperto: Eu não consegui, parei depois. Posso tentar de novo?

Pesquisador: Pode. Mas você está contando?

Esperto: Não.

Pesquisador: Você contou 10 passos pra andar pra frente, agora tem que contar 10 passos caminhando de constar para voltar.

Esperto: Vou fazer tudo de novo. Pode?

Pesquisador: Pode sim.

Esperto: Agora eu consegui.

Neste ponto, destacamos dois princípios fundamentais da teoria histórico-cultural. O primeiro se refere à mediação, que se evidencia quando o aluno expressa ao pesquisador que não atingiu o objetivo proposto. Nesse momento, o pesquisador sugere que o aluno refaça a atividade, orientando-o a contabilizar os movimentos executados. Em seguida, observamos que o adolescente alcança o objetivo estabelecido, o que pode ser interpretado como uma manifestação da transição da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal.

Conforme indica Vygotsky (1995, p. 257)

O próprio processo de desenvolvimento das novas formas culturais passa por etapas específicas nas quais estão incluídas, além do domínio das formas mediadoras de comportamento, a subsequente exclusão dessas formas, o que faz com que o próprio processo de leitura se torne um processo direto, no qual desaparece o sistema de mediação do sinal.

Com base no referido autor e nos dados obtidos em nossa pesquisa podemos afirmar que à medida que uma pessoa aprende e começa a desenvolver algum tipo de habilidade, ela passa por uma fase em que depende de sinais e mediadores externos para compreender etapas desse processo, no entanto, à medida que a habilidade se aprimora, essas formas mediadoras são progressivamente excluídas e o domínio de determinada habilidade se torna mais direto. Nesse estágio avançado, a pessoa é capaz de compreender e interpretar o texto sem depender do sistema de mediação dos sinais externos.

É o que foi manifestado quando Esperto, que apesar de dominar a habilidade de caminhar para frente e também de costas, necessitou de uma orientação do pesquisador para alcançar o objetivo da tarefa que era estacionar no mesmo ponto em que iniciou a atividade. Do mesmo modo no diálogo a seguir quando estávamos realizando arremessos com a bola de basquete na cesta.

Pesquisador: Quero ver quem consegue acertar a bola de basquete dentro da cesta.

Esperto: Eu acho que de perto é mais difícil.

Pesquisador: Quando você estiver muito perto, tente jogar a bola dentro do quadrado desenhado na tabela. Se você tentar jogar direto na cesta, a bola bate no aro e vai pra fora.

Esperto: Agora ficou mais fácil.

Nesse diálogo, podemos observar como o pesquisador atua como mediador, oferecendo uma orientação específica ao participante. Ao explicar a estratégia de arremessar em direção ao quadrado na tabela, em vez de tentar acertar diretamente na cesta, o pesquisador fornece uma instrução que pode facilitar a tarefa para o aluno. Essa mediação permite ao participante compreender uma

abordagem mais adequada para alcançar o objetivo proposto, demonstrando a influência do contexto sociocultural na aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

Portanto, Vygotsky (1995) destaca a importância de compreender o desenvolvimento das formas culturais e a progressão de uma habilidade como um processo que envolve a aquisição e posterior exclusão das formas mediadoras, resultando em uma capacidade direta e autônoma. Essa análise microgenética destaca como o diálogo inicial entre o pesquisador e Esperto proporciona um ambiente de interação, respeito mútuo e valorização das experiências do aluno.

O pesquisador busca conhecer Esperto em um nível individual, considerando suas habilidades, interesses e contexto familiar, o que é essencial para o planejamento de atividades pedagógicas significativas e adequadas às necessidades do aluno. Essa abordagem está alinhada com a teoria histórico-cultural, que enfatiza o papel das interações sociais e das experiências concretas na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Figura 11: Esperto vivenciando as práticas corporais lúdicas



Fonte: Acervo pessoal

Após a aplicação do primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas, comuns a todos os participantes, as próximas sequências de atividades foram planejadas de forma a estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Esperto conforme suas preferências manifestadas durante nossa intervenção, como por exemplo, na transcrição de diálogo a seguir:

Pesquisador: O que você achou das atividades de hoje?

Esperto: Eu gostei.

Pesquisador: Na próxima semana, podemos repetir? Tem algum jogo que você quer fazer na próxima aula?

Esperto: Eu queria era jogar futebol, correr, apostar corrida e vôlei

Pesquisador: Então está combinado. Na próxima aula vamos trabalhar com esportes.

Esperto: Tá.

A partir de então os próximos roteiros foram propostos como forma de desafiar Esperto a superar obstáculos, aprimorar sua coordenação motora e estimular o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, como a atenção, a percepção e a memória. A partir da realização de cada uma das atividades propostas, foi possível identificar não apenas as suas limitações, mas para além disso buscamos nos concentrar em suas capacidades, planejando as atividades de acordo com suas preferências visando estimular o desenvolvimento de suas habilidades.

Deste modo, buscamos mediar sua aprendizagem a fim de possibilitar que as práticas corporais lúdicas pudessem favorecer para o processo de compensação de Esperto, de acordo com Vygotsky (2002, p. 34) 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 substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta.

À luz da abordagem teórica e metodológica de nossa pesquisa destacamos que não favorece a nenhum estudante, com ou sem deficiência, apontar o que o aluno não é capaz de desenvolver. O que de fato pode fazer a diferença para um processo formativo inclusivo é compreender como ocorrem os processos de substituição, formação e equilíbrio nesse contexto.

De acordo com Vygotsky (2002) o termo "processos de substituição" se refere à identificação das estratégias e mecanismos que os estudantes com deficiências utilizam para compensar ou substituir habilidades ou funções ausentes ou prejudicadas. Por sua vez, os "processos formadores" dizem respeito às oportunidades e intervenções educacionais que visam promover o desenvolvimento das habilidades e competências desses alunos com deficiências. Isso envolve a implementação de métodos e abordagens adequadas, como terapias, apoio especializado e estratégias pedagógicas adaptadas, que auxiliem a criança a superar as limitações impostas pela deficiência.

Por fim, os "processos equilibradores" referem-se às estratégias que visam proporcionar um equilíbrio no desenvolvimento global do indivíduo, levando em consideração suas habilidades, interesses e necessidades individuais. Esses processos podem incluir a adaptação de tarefas, a criação de ambientes inclusivos e o estímulo ao desenvolvimento de outras áreas ou habilidades para compensar eventuais deficiências.

Deste modo, em nossa coleta de dados por meio das vivências nas práticas corporais com Esperto, percebemos que este adolescente com deficiência intelectual demonstrou suas capacidades de aprendizagem, destacando-se por sua boa condição física, sociabilidade e facilidade de comunicação. Vygotsky (2010) enfatiza que as crianças aprendem por meio da interação social, e que

a experiência e a observação são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Portanto, para que pudéssemos contribuir com o desenvolvimento das habilidades cognitivas do adolescente em questão, foi necessário organizar um ambiente estimulante.

Percebendo que o aluno possui grande potencial para as atividades esportivas, buscamos incentivar sua participação mais efetiva também nas aulas de Educação Física em seu horário regular de aulas, pois identificamos durante a pesquisa uma conduta que consideramos negativa. Notamos ser uma estratégia comum que os alunos com deficiência sejam retirados das aulas desse Componente Curricular para atualizar as atividades de outras disciplinas que avaliam os alunos pela atribuição de notas.

Consideramos que se trata de um problema grave, pois reforça a ideia de que a Educação Física é uma disciplina de menor importância e que pode ser sacrificada em detrimento de outras áreas do conhecimento. Essa prática vai de encontro aos princípios inclusivos da Educação e pode prejudicar o desenvolvimento físico, social e cognitivo dos alunos com deficiência.

Portanto, é fundamental que a Educação Física seja valorizada como uma disciplina essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, e que os professores estejam capacitados para trabalhar com a diversidade e a inclusão, oferecendo atividades adaptadas e inclusivas para todos os alunos, independente de suas limitações. A inclusão não pode ser um processo seletivo, mas sim um compromisso de toda a comunidade escolar em oferecer uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Nas últimas sessões de práticas corporais lúdicas já foi possível notar uma discreta melhora na sua capacidade de compreender e executar as instruções propostas, o que pode ser atribuído à mediação semiótica realizada durante as atividades. Essa transição pode ser explicada pela teoria de Vygotsky (2010), o qual defende que a mediação do adulto ou até mesmo entre os pares mais experientes pode levar a uma transição da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial, possibilitando a superação de limitações e o desenvolvimento de novas habilidades.

A participação de Esperto nas práticas corporais lúdicas proporcionou a ele a oportunidade de explorar e experimentar diferentes formas de expressão corporal, resultando em uma ampliação de suas capacidades motoras e perceptivas. Além disso, ao engajar-se nessas atividades e interagir com o professor como mediador, Esperto teve a possibilidade de desenvolver novas formas de interação social e compreensão do mundo ao seu redor. Podemos afirmar que a experiência nas práticas corporais lúdicas desempenhou um papel significativo no desenvolvimento emocional de Esperto, permitindo a construção de novos significados e a ampliação de seu repertório cultural.

Adicionalmente, a interação semiótica com o pesquisador teve um impacto positivo em seu aspecto cognitivo, auxiliando na construção de novos significados e no aumento de seu vocabulário.

No Quadro 02 a seguir, forneceremos uma síntese dos resultados obtidos com Esperto durante sua participação nas práticas corporais lúdicas, com base nas quatro categorias de análise propostas neste estudo.

QUADRO 2: Síntese das categorias de análise do adolescente Esperto

CATEGORIA DE ANÁLISE		DESCRRIÇÃO
1	Aspecto Familiar	Esperto é o caçula de dois irmãos, seu irmão mais velho que também participa da pesquisa é o Valentim. Em nossa reunião inicial com a mãe dos adolescentes tomamos conhecimento que a mesma também é uma pessoa com deficiência intelectual, e em sua casa vivem mais duas tias dos adolescentes. Conversando com a professora auxiliar de Esperto, a mesma relatou que as duas tias dos adolescente também apresentam características de deficiência intelectual. A mãe de Valentim é uma paciente renal crônica, portanto, é submetida duas vezes na semana as sessões de hemodiálise o que compromete a frequência dos adolescentes na escola. Ainda em conversa com a mãe, ela confirmou o que está descrito no relatório individual de Esperto, em casa ele é muito amável, carinhoso, nunca houve um episódio de agressão, ele gosta de fazer as tarefas da escola, assiste televisão e brinca no quintal.
2	Aspecto Socioemocional	Durante a anamnese inicial conversamos com Esperto sobre sua história de vida, seus interesses e seus sonhos. O participante mostrou uma autoestima bastante elevada, destacou que gosta de conversar com seus colegas, mas não gosta que ninguém lhe atrapalhe na hora de sua tarefa, segundo Esperto, ele não quer que a professora fique na sala com ele na hora da Educação Física pra fazer os trabalhos atrasados, por isso ele procura fazer tudo nas outras aulas. Ele se considera um adolescente bonito, inteligente, mas sabe que precisa de ajuda para conseguir fazer suas tarefas. Esperto não gosta de brincar com seu irmão Valentim pois ele não entende as coisas e bate em todas as pessoas em casa, e quando Valentim leva o dinheiro de seu benefício social para a escola, não compra lanche pro Esperto.
3	Aspecto cognitivo	Observando seu AEE na SRM podemos constatar suas habilidades de leitura e de raciocínio lógico matemático. Esperto é capaz de ler textos e explicar o enredo da estória lida. Sabe contar e somar e subtrair, porém não tem habilidade para números fracionários. Durante as práticas corporais lúdicas introduzimos jogos que incluíam tarefas para dividir os materiais em diferentes espaços, posteriormente, fizemos contas simples de divisão, por exemplo, 4:2; 6:2; 6:3. Esperto foi capaz de fazer uma associação com o jogo recreativo realizado no pátio e respondeu corretamente essas contas mais simples. No entanto, não conseguimos o mesmo resultado para contas de multiplicação. Outro detalhe importante é relacionado a sua memória, em cada nova sessão o adolescente foi indagado sobre quais atividades foram realizadas na semana anterior, e sem muito esforço Esperto sempre relatava todos os jogos e exercícios que foram realizados.
4	Aspecto Motor	Considerando que Esperto não apresenta qualquer tipo de deficiência física não houve necessidade de adaptar nenhuma das atividades propostas, o mesmo conseguiu desempenhar todas as tarefas com boa desenvoltura. Embora o basquetebol não seja uma modalidade muito apreciada por Esperto, notamos que ele teve um bom aproveitamento de arremessos livres em uma das práticas em que realizamos alguns exercícios de iniciação esportiva na quadra. Nesta mesma sessão conseguiu executar o saque do voleibol e arremessos de handebol. Porém a atividade que o adolescente mais demonstrou interesse foi pelo tênis de quadra, a qual ele teve mais dificuldade para dominar o gesto motor, ainda assim foi capaz de executar com dificuldade os movimentos básicos de forehand e backhand.

Fonte: Autores da pesquisa

É possível observar que sua família apresenta características de deficiência intelectual, o que pode afetar seu desenvolvimento cognitivo, visto que o ambiente familiar é um dos principais agentes mediadores no processo de aprendizagem. Além disso, a condição de saúde da mãe de Esperto e de seu irmão mais velho, Valentim, pode gerar sobrecarga e estresse emocional na família, o que também pode influenciar no desenvolvimento socioemocional do adolescente.

De acordo Vygotsky (2010) o desenvolvimento humano é influenciado pelo contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, é possível afirmar que a convivência com familiares que apresentam essa condição pode ter influenciado no desenvolvimento de Esperto, seja por meio de experiências compartilhadas ou por meio da construção de uma identidade familiar que inclui a deficiência intelectual.

O fato de sua mãe ter um grave problema de saúde e necessitar de cuidados especializados gera impactado na rotina da família, comprometendo a frequência dos adolescentes na escola. Segundo Vygotsky (2009), o desenvolvimento humano está diretamente ligado às interações sociais, e a frequência escolar é um importante fator nesse processo, pois é na escola que o indivíduo tem contato com diferentes experiências e interage com seus pares e com os professores.

Ainda assim, a descrição da mãe sobre o comportamento de Esperto em casa, sendo amável, carinhoso e responsável com as tarefas escolares, sugere que o ambiente familiar pode ter contribuído positivamente para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo do adolescente. Isso sugere que há um ambiente favorável para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do adolescente, em que ele pode contar com a mediação da família para adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Poderíamos indicar o resultado fundamental a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento. (Vygotsky, 2011, p. 864). Ou seja, o desenvolvimento do indivíduo não ocorre de forma isolada, mas é fortemente influenciado pelo ambiente sociocultural em que estão inseridas. As interações sociais, as práticas culturais, as normas e os valores compartilhados pela comunidade desempenham um papel crucial na formação das habilidades cognitivas e comportamentais consideradas "superiores".

Como já foi mencionado aqui nesta tese, essas formas superiores de comportamento referem-se a habilidades e funções mentais que vão além dos processos naturais e inatos, envolvendo o uso de ferramentas, linguagem simbólica, raciocínio abstrato, planejamento, autorregulação e outras capacidades complexas que são características da cultura e da sociedade em que a criança está inserida. Assim, Vygotsky (2011) defende que o desenvolvimento cultural da criança ocorre por meio de interações sociais e da aquisição das práticas, conhecimentos e símbolos culturalmente construídos, o que permite a emergência e o aprimoramento das formas superiores de comportamento.

Sobre seu aspecto socioemocional notamos que Esperto tem a autoestima elevada, o que pode ser resultado de experiências positivas em seu ambiente social. Apesar de demonstrar ser um adolescente confiante, ele reconhece a necessidade de ajuda para realizar suas tarefas, ao mesmo tempo em que se destaca sua notável capacidade de equilibrar as relações sociais e o desempenho acadêmico. A teoria histórico-cultural nos auxilia a compreender que as experiências sociais do indivíduo são determinantes para o seu desenvolvimento psicológico. Ainda no âmbito social, a sua

relação com seu irmão mais velho foi um ponto de atenção que buscamos melhorar por meio das intervenções com Valentim.

Em relação às habilidades de leitura e raciocínio lógico matemático, é possível observar que o adolescente apresenta algumas dificuldades em relação a frações e multiplicação, mas se mostra habilidoso em somas e subtrações simples. Além disso, ele apresenta boa capacidade de memorização, conseguindo lembrar-se das atividades realizadas nas sessões anteriores. Essas informações são importantes para o planejamento de atividades específicas que possam auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades de Esperto, bem como no reconhecimento e valorização das habilidades que ele já possui. De acordo com a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação com o meio e das experiências vivenciadas, podemos observar que por meio dos jogos recreativos propostos Esperto foi capaz de efetuar operações simples de divisão fazendo a relação entre o corpo vivido e o pensamento abstrato.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança com deficiência, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

À luz da ideia defendida pelo autor supracitado reiteramos que o atraso no desenvolvimento dessas funções não é determinado exclusivamente pelas condições físicas ou orgânicas da criança, mas sim pela falta de acesso ou oportunidades para se engajar em práticas culturais que promovam o desenvolvimento dessas habilidades. Do mesmo modo, enfatizamos que a deficiência orgânica não é um fator limitante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas sim a falta de estímulos culturais adequados.

Por fim, na última categoria de análise à luz da teoria histórico-cultural podemos compreender como as experiências corporais e motoras proporcionadas pelo ambiente influenciam o seu desenvolvimento. Ao observar Esperto em suas práticas corporais, podemos notar que ele é capaz de desempenhar todas as tarefas com boa desenvoltura e, embora não goste muito de basquetebol, teve um bom aproveitamento de arremessos livres. Esses resultados podem ser entendidos como consequência das experiências motoras anteriores do adolescente, assim como das oportunidades oferecidas pelo ambiente em que ele vive.

Ainda, percebemos que Esperto teve mais dificuldade em dominar os gestos motores do tênis de quadra, mas mesmo assim, mostrou interesse nessa atividade e se empenhou em executar os movimentos básicos. Essa disposição para tentar algo novo, mesmo que com dificuldade, pode ser compreendida como uma manifestação de sua curiosidade e interesse pelo mundo ao seu redor, características que também são influenciadas pelo contexto sociocultural.

De acordo com Vygotsky (2022, p. 47) “a esfera motora, sendo relativamente independente das funções intelectuais superiores e dirigida com facilidade, representa com frequência a esfera central para a compensação da deficiência intelectual e o equilíbrio da conduta”. Em outras palavras, quando uma pessoa apresenta uma deficiência intelectual, as habilidades motoras podem ser uma área em que essa pessoa se destaca e pode ser usada como uma forma de compensação ou equilíbrio para as limitações intelectuais. Reforçando a tese que defendemos, reafirmamos que as habilidades motoras podem ter um papel importante no desenvolvimento global de indivíduos com deficiências intelectuais, fornecendo uma base sólida para a aprendizagem, a interação social e a participação em atividades cotidianas. Ao se concentrar no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades motoras, é possível promover a autonomia, a autoconfiança e a inclusão desses indivíduos.

Portanto, podemos dizer com base em Vygotsky (2022) que as experiências corporais e motoras, bem como as oportunidades e desafios oferecidos pelo seu contexto sócio-histórico, influenciam o seu desenvolvimento motor. Endossamos ainda que a curiosidade e o interesse do adolescente pelo mundo que o cerca também são influenciados por esse contexto mais amplo, pois conforme a teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano é um processo dialético, mediado pelas interações sociais e culturais. Nessa abordagem, o aprendizado e o desenvolvimento são indissociáveis, e ocorrem a partir da mediação semiótica, ou seja, da utilização de instrumentos e signos culturais que permitem ao indivíduo construir novos conhecimentos e habilidades.

4.2 Episódio 2 – Aprendendo com Valentim

O segundo participante é irmão de Esperto, porém devido a várias circunstâncias Valentim, de 15 anos de idade e matriculado no 9º do turno vespertino passou por maiores dificuldades de aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento. Valentim depende de cuidados constantes em todas as atividades diárias e precisa de instruções simples e claras para realizar tarefas. Além disso, o participante tem dificuldade em compreender conceitos abstratos e complexos, e suas interações sociais são limitadas.

a) Observações na sala de aula: notamos o quanto Valentim é agitado e inquieto quando está em sua cadeira na sala de aula, gostava muito de levantar-se para apontar o seu lápis, e muitas vezes a professora auxiliar optava em realizar as atividades com o estudante na biblioteca ou na SRM. Notamos que entre os seus colegas de turma já existia uma ideia formada de que Valentim poderia agredi-los a qualquer momento e quando ele estava muito agitado na sala gerava um clima de tensão entre os seus colegas.

Um fato importante que precisamos destacar é que diferentemente de seu irmão o Esperto, a família de Valentim só teve conhecimento que ele é uma pessoa com deficiência intelectual depois

dos sete anos de idade, e isso com certeza influenciou no modo como se deu seu processo histórico e cultural de construção da sua microgenia. Possivelmente o seu ambiente familiar e social não estava devidamente preparado para mediar adequadamente as experiências de uma criança com deficiência intelectual, e aqui cabe resgatarmos o fato de sua mãe e outras pessoas já adultas de sua família apresentarem a mesma condição humana.

Este contexto, nos ajuda a compreender o fato de Valentim ter demonstrado dificuldades em desenvolver habilidades sociais e emocionais. A teoria histórico-cultural destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, especialmente para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Portanto, é importante que Valentim esteja em um ambiente social positivo e enriquecedor, onde possa interagir com outras pessoas e desenvolver suas habilidades sociais e emocionais.

Em consequência destas questões históricas Valentim ainda não foi alfabetizado, mas conhece todas as letras do alfabeto, embora não consiga organizar a sequência do alfabeto. É capaz de ler sílabas e com a mediação do professor consegue juntar as sílabas e repetir palavras dissílabas e algumas trissílabas. Consegue contar de 1 a 10, porém não realiza nenhuma operação matemática. E mesmo não tendo nenhuma limitação motora apresenta dificuldade em sua motricidade ampla e fina.

b) Observações na sala de recursos multifuncionais: a mesma agitação observada nas aulas dos componentes curriculares foi também percebida na SRM. A professora responsável pelo AEE relatou episódios de agressividade por parte de Valentim, e segundo a mesma, as atividades preferida do adolescentes são aquelas que envolvem pintura. Além disso, o protocolo seguido era basicamente o mesmo que observamos no atendimento de Esperto. Ou seja, o aluno é convidado a sentar-se e realizar algumas atividades na mesa, e na maioria das vezes eram as tarefas e trabalhos aplicados pelos professores dos componentes curriculares.

Ressaltamos que em nossa percepção esse não deve ser o papel de uma SRM, este ambiente precisa oferecer um AEE voltado para as necessidades do aluno, garantindo o desenvolvimento de suas capacidades. Pois conforme Vygotsky, nem o ambiente nem a biologia são determinantes para o desenvolvimento do indivíduo, mais sim o contexto histórico e cultural em que ocorrem as relações sociais. Nesse sentido, é importante destacar que a SRM deve ser um espaço onde o aluno receba um atendimento especializado e individualizado, que considere suas necessidades e potencialidades.

Ao limitar as atividades propostas ao protocolo padrão e às tarefas realizadas pelos professores dos componentes curriculares, a SRM pode estar deixando de explorar outras formas de estimular o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, é fundamental que a equipe escolar avalie a necessidade de um planejamento pedagógico específico para a SRM, que leve em consideração as particularidades de cada aluno e possibilite o desenvolvimento de suas habilidades.

c) Observações nas práticas corporais lúdicas: No mesmo intervalo temporal das intervenções com o seu irmão, o Esperto, também foram conduzidos atendimentos com Valentim, sendo a única diferença relacionada ao horário, ocorrendo das 9h45 às 10h45. Das 10 intervenções programadas, Valentim esteve ausente em metade delas.

Em nosso primeiro encontro, procuramos seguir o roteiro de entrevista conforme apresentado no Apêndice B, com o intuito de adquirir maior compreensão sobre sua rotina diária, seu ambiente familiar e seu círculo social fora do contexto escolar. No entanto, as particularidades de sua microgenia influenciaram nosso diálogo de maneira peculiar, conforme evidenciado na subsequente transcrição.

Professor: Bom dia, Valentim. Ainda lembra de mim.

Valentim: Lembro. É o professor Edson. Eu posso te bater?

Professor: Não. É errado bater nas pessoas.

Valentim: Eu posso bater nela (apontando para professora da SRM).

Professor: Não pode bater em ninguém.

Valentim: Se eu bater, tu vai chamar a polícia?

Professor: Não Valentim. Eu gosto de você. E você não vai bater em ninguém. Eu vim aqui foi pra gente jogar bola. Você gosta de jogar bola?

Valentim: Gosto não! Eu quero pintar.

Professor: Então se você não bater em ninguém, a gente vai pintar e depois vai jogar bola.

Valentim: Eu vou bater em ninguém não. Eu quero jogar bola.

Professor: Então vamos lá pra fora jogar bola.

Ao examinarmos a transcrição do diálogo e considerarmos a teoria histórico-cultural como base teórica, podemos identificar algumas questões de relevância. Vygotsky (2010) enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas. No caso da interação com Valentim, foi essencial considerar a condição humana desse estudante, a fim de mediar uma intervenção que o levasse a adotar uma nova postura.

Embora Vygotsky não tenha abordado diretamente o comportamento agressivo de adolescentes com deficiência intelectual em suas pesquisas, a teoria histórico-cultural e os princípios da defectologia podem oferecer um quadro conceitual útil para compreender e abordar essa questão. Segundo Vygotsky (2011) a compreensão do contexto sociocultural, a aplicação da ZDP, o foco na comunicação e autorregulação, e a implementação de intervenções educacionais e apoio familiar são aspectos importantes a considerar ao trabalhar com adolescentes que apresentam comportamento agressivo.

Portanto, é possível inferir que Vygotsky consideraria o comportamento agressivo ou violento como resultado de uma interação complexa entre fatores individuais, sociais e culturais. Em situações

como essa, é imprescindível que os professores que interagem com Valentim estabeleçam limites e forneçam orientações para promover uma mudança de postura. É interessante observar que, ao mencionar a possibilidade de chamar a polícia, Valentim parece buscar uma resposta para suas ações, possivelmente procurando compreender as consequências de seus comportamentos. Nossa resposta foi assertiva, clara e direta, enfatizando que a visita tinha como objetivo a prática do jogo de bola, redirecionando sua atenção para uma atividade mais apropriada.

No contexto desse diálogo, sugerimos a utilização da mesma sequência de contestes, de acordo com o Apêndice C. No entanto, em contraste com seu irmão, Valentim não demonstrou grande interesse e entusiasmo inicialmente. Foi necessário empregar diversas estratégias para despertar seu interesse pelas atividades propostas. Notamos que obtivemos maior sucesso ao oferecer materiais adicionais, especialmente uma bola vermelha de borracha. A partir desse objeto, Valentim passava a explorar mais os outros materiais disponíveis, mostrando-se mais receptivo à realização das práticas corporais lúdicas propostas.

Apesar de sua limitação na coordenação motora fina, ele mostrou habilidade em movimentos mais amplos e em seguir instruções simples. Durante as atividades, o aluno apresentou algumas vezes comportamento agitado e impulsivo, mas com as mediações do pesquisador foi possível contornar a situação e redirecionar seu foco para as atividades. Existe um detalhe importante sobre esse participante que precisamos incluir em nossas análises, o adolescente possui também problemas de saúde que afetam os rins, e passou longos períodos fazendo tratamento e isso comprometeu sua participação na pesquisa. Nas sessões em que participou, após cada atividade realizada procuramos sempre elogiar e destacar os seus feitos, a fim de estimular o desenvolvimento de sua autoestima e também do seu autocontrole.

Figura 12: Valentim no Atendimento Educacional Especializado na SRM



Fonte: Acervo pessoal

Como mencionado anteriormente, seus problemas de saúde o impediram de participar plenamente da pesquisa, porém, mesmo com poucas participações notamos que Valentim já estava se adaptando ao novo modelo de AEE, e as atividades mais intensas e desafiadoras, contribuía para que ele pudesse canalizar toda a sua impulsividade para algo útil e benéfico para o seu desenvolvimento. Com o tempo, Valentim se mostrou mais receptivo e engajado nas atividades propostas, e conseguiu controlar sua agressividade.

A educação de crianças com deficiências deve basear-se no fato de que, simultaneamente à deficiência, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar a deficiência e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do deficiência, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista. (VYGOTSKY, 2022, p. 78).

Com base no autor supracitado, destacamos que para uma escola inclusiva o objetivo não é simplesmente mitigar as dificuldades decorrentes da deficiência, mas sim mobilizar todas as forças disponíveis para a compensação. Isso implica em apresentar tarefas que sejam adequadas e progressivas, de acordo com o caráter gradual do processo de formação da personalidade, sob uma nova perspectiva. Ou seja, o processo educativo é visto como uma oportunidade para fortalecer as habilidades e capacidades das crianças, em vez de apenas tentar superar suas limitações.

Devido aos seus problemas renais o adolescente precisa seguir uma dieta com restrições de sódio, porém após uma ingestão de alimentos impróprios para suas condições de saúde, Valentim apresentou uma crise de cólicas muito intensa em sua casa e acabou precisando ser internado o que impossibilitou sua continuação na pesquisa. Estávamos no terceiro atendimento quando Valentim foi internado no mês de setembro e retornado apenas em outubro. Foi necessário então reiniciar o processo com as vivências nas práticas corporais lúdicas na SRM. Em seu retorno durante nossa quarta intervenção com esse adolescente procuramos conversar sobre o período em que ele esteve doente e apresentamos um trecho dessa transcrição a seguir:

Professor: Oi Valentim, que bom ver você novamente, estava com saudades. O que aconteceu?

Valentim: Eu comi calabresa e coca cola. Eu fiquei doente. Eu fui pro hospital.

Professor: Que pena. Você sabia que calabresa e refrigerante fazem mal? Cuidado, é perigoso pra sua saúde.

Valentim: Eu gosto de calabresa.

Professor: Quer ir lá fora fazer uma atividade no pátio.

Valentim: Eu quero ir pra casa. Que horas minha mãe vem me buscar?

Professor: Depois de fazer as atividades lá fora. Quando você jogar bola comigo lá no pátio ela chega.

Valentim: Eu quero ir pra casa. A minha mãe vem me buscar?

Professor: Vem sim. Vamos lá pegar a bola vermelha e esperar lá fora que ela vai vir lhe buscar.

Valentim: Eu gosto de calabresa.

Nesta retomada, nossa primeira preocupação foi manifestar nosso afeto a fim de resgatar o ambiente de confiança e segurança que já havíamos construído com Valentim até o dia do seu afastamento. Quando nos preocupamos em alertar sobre os possíveis efeitos negativos de alguns tipos de alimento estabelecemos uma mediação social na aquisição de conhecimento sobre os hábitos alimentares saudáveis.

Ao mesmo tempo notamos que o adolescente ainda não se sentia confortável, manifestando dificuldade em se envolver nas atividades propostas e por essa razão busca o seu ambiente familiar. Procuramos Valentim nas atividades planejadas, ao mesmo tempo em que reconhecemos sua necessidade de segurança. Ao persistir na ideia de ir para casa e reiterar seu gosto pela calabresa, notamos que o adolescente estava encontrando dificuldades em lidar com a situação atual, possivelmente sentindo-se desconfortável ou ansioso.

No curso do desenvolvimento, a causa e a consequência trocam de lugar; que, uma vez surgidas as formações psíquicas superiores, sobre a base de determinadas premissas dinâmicas, elas exercem uma influência retroativa nos processos que as originaram; que, no desenvolvimento, o mais baixo muda para o mais alto; que, no desenvolvimento, mudam não só as funções fisiológicas por si mesmas, mas também, em primeiro lugar, variam os nexos interfuncionais e as relações entre os diferentes processos, particularmente entre o intelecto e o afeto. (VYGOTSKY, 2022, p. 345).

Considerando a interrupção das vivências de Valentim nas práticas corporais lúdicas, por meio de Vygotsky (2022), podemos compreender que o desenvolvimento não é apenas uma progressão linear, mas um processo no qual ocorre uma retroalimentação entre as etapas anteriores e posteriores, ao mesmo tempo que as mudanças no desenvolvimento não se limitam apenas às funções fisiológicas em si, mas também envolvem as relações entre diferentes processos mentais, especialmente entre o intelecto e o afeto. Isso sugere que as transformações psicológicas não ocorrem de maneira isolada, mas estão interconectadas e influenciam mutuamente diversos aspectos da experiência humana.

Essa perspectiva ressalta a complexidade do desenvolvimento humano e a necessidade de considerar as interações entre diversos aspectos cognitivos, emocionais e sociais ao se investigar e compreender o desenvolvimento psicológico. Nesse contexto, optamos por desligar o aparelho que estava gravando nossa intervenção e pegamos a bola vermelha, como isso foi possível motivar e convencer Valentim nos acompanhar até o pátio e realizar alguns jogos com bola.

Após essa atividade, Valentim compareceu apenas em mais um atendimento na SEM, mas de e um modo geral, nas cinco oportunidades que tivemos para contribuir com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento buscamos ajudá-lo a expressar suas emoções de forma mais adequada e a respeitar as regras das atividades. Com isso as práticas corporais lúdicas foram fundamentais para o processo de compensação de Valentim, uma vez que essas atividades

estimularam sua aprendizagem e ele pôde desenvolver suas habilidades motoras, melhorar sua coordenação e reduzir os episódios de agressividade na escola e em sua casa, conforme o relato da mãe do adolescente. Mesmo com todas essas circunstâncias podemos inferir algumas considerações com base nas quatro categorias de análise explicitadas no quadro 3 a seguir:

QUADRO 3: Síntese das categorias de análise do adolescente Valentim

CATEGORIA DE ANÁLISE		DESCCRIÇÃO
1	Aspecto Familiar	Valentim é o irmão mais velho de Esperto. De acordo com relato de sua mãe em nossa primeira reunião esse adolescente costuma ser muito agressivo em casa com ela, com o irmão e com as outras pessoas que convivem com ele. O mesmo faz uso de medicamento controlado, porém a família tem dificuldade e fazê-lo seguir o tratamento farmacológico. Já no ano de 2023 após a realização da pesquisa, a mãe dos adolescentes esteve na escola solicitando que Valentim pudesse participar das práticas corporais lúdicas, pois ela notou que ele voltou a ficar agitado e muito agressivo.
2	Aspecto Socioemocional	Em nossa conversa individualizada com Valentim notamos que ele é um adolescente que gosta de música, e tem muita curiosidade, porém sua dificuldade em organizar suas ações muitas vezes pode ser confundida com uma agressão direta. Na verdade, notamos que o adolescente busca descobrir algo novo, mas não desenvolveu a habilidade de solicitar permissão previamente para isso, logo quando é impedido de fazer ou se apropriar de algo Valentim acaba usando de sua força para conseguir seu objetivo. Isto acabou criando a imagem de uma pessoa que representa perigo o que acabava assustando seus outros colegas, e até mesmo seu irmão mais novo, o que inevitavelmente prejudicou suas habilidades sociais e sua inteligência emocional.
3	Aspecto cognitivo	Baseados na informações do relatório individual de acompanhamento de Valentim, e também nas observações nas aulas e no AEE constatamos que o adolescente está no estágio inicial de alfabetização, sem dificuldades para reconhecer letras, mas necessita de ajuda para formar palavras simples. Com relação à habilidade com números, Valentim tem habilidades em reconhecer números e realizar contagens simples.
4	Aspecto Motor	Valentim não possui deficiência física, no entanto, podemos perceber nos primeiros desafios motores a necessidade de adaptar algumas atividades pois sua coordenação motora não foi devidamente estimulada, e, portanto, suas habilidades motoras não são desenvolvidas o suficiente para realizar algumas tarefas mais complexas, por exemplo, atividades que exigem precisão manual. Além disso, sua percepção espacial e temporal tornasse um desafio maior para compreender as sequências e ordens de eventos, bem como a percepção de distâncias e profundidades. Por fim observamos também a necessidade de contribuir com o desenvolvimento do seu esquema corporal, a fim de ajudá-lo a entender seu próprio corpo, as mudanças da adolescência, e suas relações com o ambiente ao seu redor.

Fonte: Autores da pesquisa

Nossas análises apontam para uma dificuldade de Valentim em lidar com as regras sociais e com a mediação do outro na sua busca por novas experiências. Esse comportamento pode ser interpretado como uma tentativa de superar a própria limitação cognitiva, mas que não consegue ser

expressa de forma adequada, gerando uma imagem negativa perante os outros. Essa situação acaba afetando o desenvolvimento da inteligência emocional de Valentim, uma vez que ele não consegue compreender as emoções dos outros e nem as suas próprias emoções, o que pode levar a situações de conflito e de agressividade. Dessa forma, é importante que a escola e a família ofereçam um ambiente que possa mediar essa interação e desenvolver as habilidades socioemocionais do adolescente, ajudando-o a compreender as regras sociais e a lidar de forma adequada com suas emoções e as emoções dos outros.

No que se refere à concentração, atenção e memória, Valentim apresentou dificuldades em se concentrar em atividades passivas, ou puramente teóricas por um período prolongado de tempo, e demonstrou capacidade em identificar os nomes de seus professores de acordo com o componente curricular e os membros de sua família, o que nos indica que esse adolescente possui capacidade de desenvolvimento de sua memória, podendo lembrar de informações aprendidas anteriormente.

As funções psicológicas superiores são as funções intelectuais e volitivas ao mesmo tempo e, em uma medida completamente diferente, a interiorização e o domínio avançam de mãos dadas. Em tudo o que constitui um dos postulados mais centrais de nossa teoria, na teoria sobre as funções psicológicas superiores, está contida por inteiro a unidade dos sistemas dinâmicos semânticos. A função interiorizada adquire também outras possibilidades de atividade. Interiorizar significa, em certa medida, dominar. É inerente às funções psicológicas superiores, na mesma medida, uma natureza intelectual distinta, tal como uma natureza afetiva diferente. Todo o problema consiste em que o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único: a consciência humana. (VYGOTSKY, 2022, p. 354).

Em nosso entendimento as funções psicológicas superiores estão relacionadas tanto ao pensamento quanto à vontade, de tal modo que não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser consideradas em relação aos significados que elas adquirem no contexto social e cultural. A interiorização das funções implica em sua transformação de atividades externas em processos internos, o que amplia as possibilidades de atividade mental. Ou seja, conforme Vygotsky (2022) o pensamento e o afeto são partes integrantes da consciência humana e estão intrinsecamente conectados, portanto é necessário compreender a consciência como um todo unificado, em vez de separar e estudar isoladamente os aspectos intelectuais e afetivos.

Reforçamos com isso que as funções psíquicas superiores de Valentim precisam ser estimuladas de acordo com suas habilidades e necessidades individuais, levando em consideração a teoria histórico-cultural, que enfatiza a importância do ambiente e da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Considerando a Microgenia de Valentim, é natural termos identificado algumas limitações em relação às habilidades motoras. Possivelmente sua motricidade foi afetada pela falta de oportunidades culturais para desenvolver adequadamente seu equilíbrio e coordenação em atividades que exijam movimentos amplos, como correr e pular.

Como a escola só oferece turmas de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, no ano de 2023 Valentim precisou ser matriculado em outro colégio, porém, a mãe esteve na escola para informar

que o adolescente não possui um professor auxiliar para acompanhá-lo em sala de aula, e por essa razão não está frequentando as aulas, além disso não estão sendo oferecidos os AEE pela SRM nessa escola de Ensino Médio. Diante desse cenário a mãe de Valentim foi até a escola pedir ajuda pois o adolescente está ficando cada vez mais impulsivo e agressivo, e ela atribui esse retrocesso no seu desenvolvimento à falta de atividades, especialmente de exercícios físicos e jogos para ele extravasar sua energia.

A solicitação da mãe para que Valentim pudesse participar das práticas corporais lúdicas pode ser entendida como uma tentativa de oferecer um ambiente mais saudável e socialmente rico para o adolescente, na busca de promover uma melhoria em seu desenvolvimento. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural destaca a importância do ambiente social para o desenvolvimento humano, e sugere que intervenções pedagógicas podem ser úteis para a promoção de mudanças significativas na vida das pessoas, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes.

Esta evidência expressa uma transição da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial, pois conforme Vygotsky (2010) nos explica a criação da ZDP é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Logo, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2010, p. 103). Ou seja, quando esses processos são incorporados, eles se tornam parte das conquistas do desenvolvimento autônomo da criança.

De acordo com Vygotsky (2011, p. 866) “o entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. Para Valentim, enquanto pôde vivenciar a cultura corporal de movimentos em seus atendimentos educacionais especializados na SRM, adquiriu maior desenvoltura e segurança na realização dos movimentos propostos, essas vivências foram fundamentais para a sua saúde física e emocional, uma vez que as atividades desenvolvidas foram adaptadas às suas limitações físicas e de comportamento.

Uma vez que constatamos que a vivência das práticas corporais lúdicas possibilitou a construção de novas formas de interação social e a expressão de emoções, contribuindo para o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, tornando-se importantes tanto para seu aspecto motor quanto para o aspecto cognitivo, pois a mediação semiótica com o pesquisador permitiu que ele ampliasse sua capacidade de compreensão e expressão, favorecendo seu aspecto cognitivo.

Com todo esse contexto histórico e cultural envolvido não poderíamos negar esse direito ao estudante, e concordamos em oferecer o AEE com práticas corporais lúdicas. Reforçamos que a inclusão de pessoas com deficiência em pesquisas e outros projetos de valorização do indivíduo deve

levar em consideração suas condições de saúde e adaptações necessárias para garantir a participação plena e segura desses indivíduos.

4.3 Episódio 3 – Aprendendo com Conquista

A única adolescente participante do estudo é uma jovem de 14 anos, que começou a estudar na escola quando ainda tinha 11 anos, no sexto ano. Atualmente matriculada no 9º Ano A do turno Matutino, ela apresenta múltiplas deficiências, incluindo Autismo, Deficiência Intelectual e Transtorno do Nervo Facial. Mesmo com suas dificuldades de concentração e interpretação textual, Conquista é uma aluna muito amável e espontânea nas relações interpessoais, tanto com seus colegas quanto com os professores.

a) Observações na sala de aula: foi possível notar que Conquista é uma adolescente muito comunicativa, mas que tem dificuldade em se concentrar em suas atividades. É notável que Conquista precisa de um ambiente tranquilo para desenvolver sua atenção e concentração. Ela consegue acompanhar o conteúdo e a maior parte das atividades iguais aos demais colegas, apenas algumas precisavam ser adaptadas pela professora auxiliar. Na verdade, o principal suporte que Conquista necessita é para manter-se envolvida com a tarefa escolar, caso contrário estava sempre interagindo com os demais colegas da sala, procurando conversar sobre assuntos paralelos sem relação com o conteúdo.

Ao observar Conquista nas aulas de Educação Física percebemos algumas limitações psicomotoras, como por exemplo, dificuldades de coordenação motora ampla, habilidades manipulativas, equilíbrio e segurança para desempenhar movimentos mais complexos. Acreditamos que o período em que os estudantes foram submetidos ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) trouxe impactos negativos para Conquista, pois foi perceptível uma regressão em suas capacidades físicas, cognitivas, além de ser notável seu ganho de peso. Apenas para fins de constatação realizamos um exame de índice de massa corporal (IMC) verificando sua estatura e peso, e podemos confirmar que Conquista apresentava um IMC igual a 29,3 o que indica sobrepeso.

b) Observações na sala de recursos multifuncionais: no AEE percebemos que Conquista tinha maior facilidade para se concentrar, pois não havia muitas pessoas para interagir, apenas a professora da SRM, ainda assim era notável sua característica comunicativa, mostrando-se uma adolescente muito curiosa e inquieta. Notamos também que Conquista é questionadora, algo que ainda não havíamos notado na sala de aula. Ela sempre indagava o porquê de estar fazendo determinada atividade, e era necessário responder e explicar para que a mesma pudesse entender o sentido daquilo que estava fazendo.

Na SRM, assim como ocorre com os demais alunos atendidos, Conquista faz todas as atividades sentada à mesa. Predominantemente suas tarefas envolviam leitura e escrita com enfoque na produção textual de pequenos textos descritivos sobre objetos, animais, pessoas, entre outros temas. Desenvolvia a interpretação de textos curtos; exercícios de raciocínio lógico-matemático utilizando jogos e brincadeiras; e algumas atividades de desenvolvimento das habilidades motoras finas por meio de pintura, desenho e colagem.

c) Observações nas práticas corporais lúdicas: iniciamos nossas intervenções com Conquista, para qual também estavam programadas 10 sessões, no entanto, ao longo do processo, a adolescente faltou em três ocasiões. Vale ressaltar que Conquista estudava no turno matutino, enquanto os atendimentos na SRM ocorriam no período vespertino, das 15h30 às 16h30.

Como parte do planejamento, realizamos uma avaliação inicial para identificar suas habilidades e necessidades mais urgentes. Considerando seu quadro de sobrepeso, nosso objetivo era desenvolver práticas corporais lúdicas com um aumento gradual da intensidade, visando estimular a aprendizagem e o gasto calórico.

Defendemos em nossa tese que a inclusão educacional e social de adolescentes com deficiência intelectual requer uma abordagem holística que considere suas necessidades e habilidades em diferentes domínios. Nesse sentido, a promoção de práticas corporais lúdicas adequadas às suas condições gerais de saúde e capacidades individuais é de suma importância.

No caso de Conquista, identificamos a importância de incluir, além das atividades visando sua aprendizagem e o seu desenvolvimento cognitivo, jogos e brincadeiras com aumento gradual da intensidade, estimulando o gasto calórico e favorecendo a redução do peso. Acreditamos que essa abordagem pode contribuir também com sua autoestima, melhorando sua autoimagem e favorecendo suas habilidades emocionais e afetivas. Pois conforme Vygotsky (1993, p. 74):

Ao contrário da maturação dos instintos e inclinações inatas, a força desencadeadora do processo que inicia os mecanismos de maturação do comportamento e impulsiona seu desenvolvimento não está dentro do adolescente, mas fora dele. Nesse sentido, as tarefas impostas pelo ambiente social ao adolescente, relacionadas à sua inserção no mundo cultural, profissional e social dos adultos, constituem na realidade um elemento funcional extremamente importante, que mais uma vez evidencia a interdependência, a unidade orgânica e a coesão interna dos aspectos de conteúdo e forma no desenvolvimento do pensamento

Portanto, ao reconhecermos a microgenia de Conquista como uma adolescente de 14 anos, não podemos deixar de considerar os conflitos da adolescência, quando lidamos com mudanças físicas, emocionais e sociais, o que pode afetar sua percepção de si mesmos e seu ajuste às expectativas sociais. Nesse contexto, de acordo com Vygotsky (1993) as tarefas impostas pelo ambiente social, como o estabelecimento de relacionamentos, a participação em atividades culturais

e a adaptação a normas e valores sociais, desempenham um papel importante na formação da autoimagem e na busca pela aceitação.

Além disso, a autoestima e a motivação são aspectos cruciais durante a adolescência. Os desafios enfrentados nessa fase podem impactar em seu pleno desenvolvimento e o contexto cultural pode desempenhar um papel tanto positivo quanto negativo nesse sentido. Seguindo o roteiro padrão para todos os participantes, iniciamos com uma entrevista inicial, sendo que no caso específico de Conquista, conseguimos seguir quase integralmente o roteiro de perguntas, ao contrário da abordagem adotada com os outros participantes, que teve que ser adaptada conforme as peculiaridades surgiam em cada intervenção. A seguir, apresentamos trechos selecionados da transcrição do nosso diálogo com Conquista:

Pesquisador: Olá! Você sabe o meu nome e o que eu faço aqui na escola?

Conquista: O senhor é o professor Edson. O senhor foi meu professor de Educação Física desde o 6º Ano quando eu entrei aqui na escola. Eu só tinha 11 anos.

Pesquisador: Isso mesmo! E hoje quantos anos você tem?

Conquista: 14. Eu vou fazer 15 anos.

Pesquisador: E esse tempo todo que a gente se conhece você nunca me falou se você mora perto ou longe da escola.

Conquista: Eu moro perto, mas só que é um pouco longe. É porque eu venho de carro com minha mãe por isso é perto.

Pesquisador: Entendi, mas se tiver que vir andando fica longe. E quem mora com você na sua casa?

Conquista: minha mãe, meu pai, minha avó, meu tio, minhas duas irmãs que são pequenas.

Pesquisador: E quando você está em casa, o que você mais gosta de fazer?

Conquista: Eu gosto de assistir com meu pai. E gosto de brincar com minhas irmãs. E gosto de sair com minha mãe.

Pesquisador: E aqui na escola?

Conquista: Eu gosto de todas as minhas aulas. Mas eu gostava mais quando o senhor dava aula de Educação Física pra mim. O senhor foi meu professor desde o 6º Ano. Eu aprontava muito. Professor Edson o senhor acha que eu aprontava muito aqui na escola?

Pesquisador: Eu lembro que quando você começou a estudar aqui em 2019 você tinha 11 anos e tinha muita dificuldade para se concentrar nas suas atividades.

Conquista: Eu aprontava muito. Mas agora eu já estou me comportando mais ou menos.

Pesquisador: Em qual aula você acha que você tem mais dificuldade?

Conquista: Não sei. Eu me comporto mais na aula de português a professora é muito zangada. Eu acho que eu converso mais na aula de geografia e de inglês.

Pesquisador: Entendi. Agora, como é o seu convívio com outros alunos da escola? Você se sente bem em relação a eles? Eles te tratam bem? Ou vocês enfrentam algum problema?

Estudante: Sim. Eu gosto muito dos meus amigos. Eles estudam comigo desde o 6º Ano. Não é que o senhor foi meu professor desde que eu comecei a estudar aqui?

Pesquisador: É verdade. O que você acha de fazer Educação Física quando vier para o seu atendimento aqui na sala multifuncional? Você primeiro vai fazer as atividades aqui dentro com a professora e depois nós vamos lá pro pátio para correr, pular, saltar e outros jogos e brincadeiras. Você gostaria de participar dessas atividades também?

Conquista: Eu quero. O senhor é meu professor de Educação Física desde o 6º ano. Eu aprontava muito aqui na escola. O senhor acha que agora eu estou me comportando?

Pesquisador: Você está de parabéns. Está cada vez melhor aqui na escola, se comportando bem e fazendo suas atividades. Agora vamos lá no pátio para realizar alguns exercícios.

Conquista apresenta boa memória sobre o pesquisador, lembrando-se de seu nome e do tempo em que foi sua aluna. Essa lembrança demonstra a importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento socioemocional e afetivo de Conquista. Esse diálogo nos possibilitou compreender a realidade da adolescente e estabelecer uma conexão entre sua vida escolar e sua vida cotidiana, considerando a influência do contexto cultural em seu desenvolvimento.

Suas respostas revelam sua capacidade de comunicação e interação social, além de fornecerem insights sobre suas preferências, relacionamentos e comportamento. Podemos identificar que Conquista tem boas relações sociais na escola, o que também é importante para seu desenvolvimento emocional e social. Outro destaque nesse diálogo é referente às lembranças que a adolescente tem seu início na escola, em especial sua dificuldade para se concentrar nas tarefas escolares, algo que ela sempre se referia ao fato de “aprontar na escola”. Sobre isso procuramos construir uma percepção positiva do seu progresso, destacando sua melhora no comportamento e cumprimento das atividades.

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. (VYGOTSKY, 2022, p. 358).

Em nossa interpretação, entendemos que o intelecto e o afeto são componentes intrinsecamente interligados da experiência humana, e as mudanças em suas relações e interações podem ter um impacto significativo no desenvolvimento psicológico. As variações no afeto (emoções, sentimentos) e no intelecto (pensamento, raciocínio) estão intimamente ligadas às mudanças nas conexões e relações entre esses aspectos na consciência.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2022) reforça a ideia de que o desenvolvimento psicológico é um processo complexo e dinâmico, no qual o intelecto e o afeto desempenham papéis interdependentes. As mudanças no desenvolvimento podem influenciar as relações entre esses aspectos, e, por sua vez, as mudanças nessas relações podem afetar o desenvolvimento global da pessoa.

Portanto, ao analisarmos nossas interações com Conquista, reafirmamos a importância de reconhecer as relações entre o intelecto e o afeto no processo de desenvolvimento humano, enfatizando a interdependência e a coesão desses aspectos da experiência psicológica. Essa compreensão nos ajudou a reconhecer a microgenia dessa adolescente, e conduzir nossas intervenções

voltadas para a sua aprendizagem e para a promoção de desenvolvimento saudável e equilibrado nas dimensões intelectual e emocional.

Ao analisarmos o diálogo com Conquista, é evidente o papel da interação social na vida de Conquista, ressaltando a importância de um ambiente escolar acolhedor e de relações afetivas positivas para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. A teoria histórico-cultural nos permite compreender a influência dessas interações sociais e do contexto cultural na formação e aprendizagem de Conquista, além de destacar a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades individuais.

Figura 13: Conquista vivenciando as práticas corporais lúdicas



Fonte: Acervo pessoal

Em seguida, realizamos os Contestes, onde notamos que Conquista enfrentava grandes dificuldades, especialmente nos exercícios que envolviam o uso de bola. Além disso, ela demonstrou não ter habilidade para pular corda, mas relatou que gostaria muito de aprender. Conforme já mencionamos, outro ponto que foi necessário enfatizar nas atividades personalizadas para Conquista foi a sua autoimagem e confiança, esta foi uma das razões que motivaram o uso do seu pseudônimo, pois no início das atividades a adolescente relatou que não gostava de ser fotografada, e também tinha muita insegurança para realizar os desafios motores, ao ponto de se negar a fazer os exercícios usando a raquete de tênis.

Diante desse cenário inicial as práticas corporais lúdicas propostas para Conquista sempre incluíram três características, ênfase aeróbica, para isso buscamos utilizar atividades com a corda para que ao mesmo tempo ela pudesse (re)aprender a pular corda. Desafios de equilíbrio, e como isso

estimulamos sua autoconfiança, encorajando a adolescente na superação de suas limitações. E a terceira característica de suas atividades foram o uso de objetos, especialmente a bola.

De acordo com Vygotsky (2009, p. 59) “as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos são os meios fundamentais utilizados para os dominar e orientar. O signo mediador é incorporado na sua estrutura como parte indispensável a bem dizer fulcral do processo total. Neste contexto as características das práticas corporais lúdicas são meios mediadores que desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento de Conquista. Os signos incorporados nessas atividades contribuem para dominar e orientar suas funções psíquicas superiores, facilitando seu crescimento cognitivo, emocional e motor.

Conforme a teoria histórico-cultural enfatiza, todas as pessoas têm o potencial de aprender e desenvolver habilidades através da interação com seus pares. No início, Conquista apresentou dificuldades em compreender as instruções e demonstrava uma certa insegurança em relação às atividades físicas propostas. Isto exigiu por parte do pesquisador o uso da transposição didática a fim de modular a dificuldades das tarefas sem desmotivar a participante do estudo. Gradativamente foi possível notar que Conquista evoluía na progressão das tarefas e na mesma medida passamos a incluir novas dificuldades e aumentar a intensidade de cada sessão.

De acordo com Vygotsky (2010, p. 103) “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” Logo, as estratégias de ensino precisam ser bem estruturadas a fim de possibilitar avanços significativos que em circunstâncias em que não considera a microgenia do estudantes não podem ser desencadeados.

A participação em atividades lúdicas melhorou as habilidades motoras e sensoriais de Conquista, permitindo que explorasse novas sensações e percepções corporais, resultando em melhorias no desempenho motor. No entanto, não houve uma redução significativa em seu índice de massa corporal, que permaneceu estável.

Vygotsky (2022) afirma que qualquer deficiência origina estímulos para a formação da compensação, ao mesmo tempo o referido autor nos adverte:

Seria um erro supor que o processo da compensação sempre se conclui indispensavelmente com êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer processo de vencimento e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória ou a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de trânsito de um polo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, fundamentalmente, do fundo de compensação. Porém, qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias alternativas para o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2022, p. 38).

É importante ressaltar que o desenvolvimento da personalidade de Conquista, mesmo que não tenha ocorrido uma redução significativa do índice de massa corporal, foi um processo criador, no qual houve reorganização das funções de adaptação, surgimento de novos processos e desenvolvimento de novas vias alternativas. Isso demonstra que o programa de intervenção teve impactos positivos em outras áreas do seu desenvolvimento, como o motor, cognitivo e emocional, ainda que não tenha sido alcançado o objetivo específico da redução de peso.

Além disso, a vivência das práticas corporais proporcionou a Conquista a oportunidade de construir novos significados e uma melhor compreensão do mundo ao seu redor. Esse processo contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, e também facilitou a construção de relações de confiança e afeto.

QUADRO 4: Síntese das categorias de análise da adolescente Conquista

CATEGORIA DE ANÁLISE		DESCRRIÇÃO
1	Aspecto Familiar	Conquista é a primogênita de uma família com três irmãs, sendo a única com deficiência intelectual. Sua irmã do meio e sua irmã caçula não têm qualquer deficiência. A adolescente vive com seu pai, sua mãe e suas duas irmãs. Podemos notar que Conquista é muito amada e querida por sua família, seus pais são muito dedicados e atenciosos e fazem todo o possível para proporcionar as melhores condições de vida para as três meninas. A irmã do meio já está em idade escolar, e é muito amiga de Conquista, ambas conversam muito e compartilham seus momentos com a irmã caçula, que ainda é um bebê, e recebe todo o cuidado e atenção das suas irmãs.
2	Aspecto Socioemocional	Notamos que Conquista tem dificuldades em compreender e interpretar emoções e comportamentos sociais complexos, o que muitas vezes a impede de estabelecer e manter amizades com outros colegas da escola que não possuem deficiência intelectual. Como é típico dessa fase da vida, Conquista enfrenta dificuldades em lidar com emoções intensas e expressar seus sentimentos, bem como em compreender e interpretar as emoções dos outros. Por vezes, a jovem se viu apaixonada por algum colega da escola e precisou de suporte emocional e afetivo da Orientação Educacional para lidar com desafios e situações estressantes.
3	Aspecto cognitivo	Por meio de nossa pesquisa, sobre os aspectos cognitivos de Conquista, podemos afirmar que se trata de uma adolescente alfabetizada, capaz de ler com fluência palavras isoladas, lê muito bem textos curtos, objetivos e com palavras simples, e com alguma dificuldade lê também textos maiores e com palavras mais complexas. Opera com facilidade a soma, identifica as unidades, dezenas, centenas e milhares. Ainda precisa de auxílio para conceitos abstratos e complexos. Ela precisa de instruções claras e repetidas e de tarefas estruturadas e simples, mas isso é muito mais pela sua dificuldade em manter a atenção por um longo período em uma única atividade.
4	Aspecto Motor	Inicialmente não podemos deixar de observar o seu aspecto físico com características de sobrepeso, o que foi confirmado por meio do exame de IMC. Em relação aos aspectos motores, percebemos suas dificuldades em habilidades motoras finas e grossas, como agilidade, equilíbrio e destreza manual, possivelmente isto indicava uma falta de oportunidades culturais para aprender todas as suas capacidades, o que estava refletindo em sua autoconfiança e autoimagem. A partir das vivências nas práticas corporais lúdicas podemos constatar avanços significativos em sua motricidade, no entanto, não foram obtidos resultados significativos para redução do índice de massa corporal, apenas a manutenção do seu peso, ou seja, ao final do estudo, Conquista adquiriu mais confiança, segurança e autonomia para realizar todas as atividades propostas, imitando movimentos e seguindo sequências de atividades, porém ainda manteve-se com sobrepeso, a isso pode ser atribuído as questões culturais que motivam os seus hábitos alimentares.

Fonte: Autores da pesquisa

Diante das categorias de análises sobre a microgenia de Conquista, podemos dizer com base na teoria histórico-cultural, que o aspecto familiar da adolescente revela a importância dos vínculos afetivos e da interação social na sua vida. Sendo a primogênita de uma família que valoriza o cuidado e o afeto entre seus membros, sua relação com as irmãs reflete uma interação próxima e carinhosa, evidenciando a importância das relações fraternas para o seu desenvolvimento. A presença de irmãs sem deficiência proporciona um ambiente inclusivo, onde Conquista pode vivenciar uma convivência harmoniosa e enriquecedora.

Sobre este aspecto nos reportamos a Vygotsky (2022) que ao abordar estudos que comparam crianças com DI e crianças sem DI reforça que essas diferenças devem ser observadas “na peculiaridade das relações existentes entre essas esferas da vida psíquica e das vias do desenvolvimento, que estabelece a relação dos processos afetivos e intelectuais”. (VYGOTSKY, 2022, p. 358). Sendo um equívoco que sejam vistas, em primeiro lugar, nas particularidades do próprio intelecto e do próprio afeto.

Dessa forma, Vygotsky nos orienta que ao olharmos para a relação entre Conquista e sua irmãs, precisamos considerar além das características individuais do intelecto e do afeto e reconhecer as complexas interações entre essas esferas na compreensão do desenvolvimento de uma adolescente com deficiência intelectual. Além disso, a presença de uma irmã caçula, mesmo sendo um bebê, enriquece o ambiente familiar, proporcionando oportunidades para a construção de laços afetivos e o desenvolvimento de habilidades sociais de Conquista. A interação entre as irmãs, por meio de conversas e compartilhamento de momentos, promove o desenvolvimento da linguagem e o estabelecimento de uma relação de troca e aprendizado mútuo.

Por sua vez, os pais de Conquista desempenham um papel fundamental no apoio e na promoção do bem-estar de Conquista. Sua dedicação e atenção demonstram o compromisso em oferecer as melhores condições de vida para todas as filhas. Essa relação familiar acolhedora e amorosa contribui para o desenvolvimento emocional e social de Conquista, fortalecendo sua autoestima e confiança. Essa abordagem nos permite ter uma visão mais abrangente e integrada do funcionamento psíquico dessa adolescente, levando em conta as relações dinâmicas entre o afeto e o intelecto no seu desenvolvimento.

Nesse contexto, é possível destacar a importância do suporte emocional e da valorização das relações familiares na promoção do desenvolvimento de Conquista. O ambiente familiar afetivo e inclusivo oferece uma base sólida para o seu crescimento e potencializa suas habilidades e competências. É essencial que a escola e demais contextos sociais reconheçam e valorizem o papel significativo da família no desenvolvimento integral de indivíduos com deficiência intelectual.

A análise dos aspectos sociais e emocionais de Conquista revela que a adolescente enfrenta desafios em compreender e interpretar emoções e comportamentos sociais complexos, o que pode

afetar suas habilidades sociais e sua capacidade de estabelecer e manter amizades com colegas que não possuem deficiência intelectual. Isso pode ser atribuído à sua dificuldade em compreender nuances emocionais e interpretar pistas sociais sutis.

No diálogo transcrito a seguir temos um episódio em que podemos observar um momento de conflito emocional para essa adolescente:

Conquista: Professor posso te contar uma coisa.

Pesquisador: Pode contar.

Conquista: Mas é que eu tô com vergonha. Eu tenho medo. O senhor vai contar pra minha mãe.

Pesquisador: Depende. Alguém fez ou tentou fazer alguma coisa contra você? Você está com medo de alguém na escola ou fora da escola? Pode me contar que eu vou lhe ajudar com esse problema.

Conquista: Não. É que a minha mãe já me falou que não quer que eu fale de namorado.

Pesquisador: Nesse caso sua mãe está certa. Criança e adolescentes não devem namorar, precisam aproveitar outras coisas boas da vida, aprender mais, estudar. Namoro so quando estiver na vida adulta.

Conquista: Mas é que tem um menino que eu acho que eu gosto dele. E eu sei que ele gosta de mim.

Pesquisador: Entendi. Mas o meu conselho é que você deve escutar sua mãe, e esse assunto você precisa conversar com ela.

Conquista: Mas é que eu tenho medo. Ela vai brigar comigo.

Pesquisador: Ela vai brigar se você fizer alguma coisa escondida. Não pode!

Conquista: Eu acho que eu tô gostando desse menino lá do 9º Ano. O senhor conhece. É o (falou o nome)

Pesquisador: Eu conheço sim. E por que você acha que ele gosta de você? E por que você gosta dele?

Conquista: É que na hora do recreio eu digo oi pra ele. Ai ele fala oi pra mim.

Pesquisador: Entendi. Mas eu acho que é melhor a gente voltar pra nossa atividade, ainda é muito cedo pra ficar se distraíndo com namoro.

Como já mencionamos, a adolescência é uma fase em que as emoções intensas e as mudanças emocionais são comuns. Conquista enfrenta desafios adicionais nessa área, como dificuldades em lidar com suas próprias emoções intensas e expressar seus sentimentos. Essas dificuldades podem ser superadas por meio de apoio emocional e afetivo da Orientação Educacional, proporcionando a Conquista um ambiente seguro e acolhedor para expressar suas emoções e obter suporte adequado para lidar com desafios e situações estressantes.

De acordo com Vygotsky novas formas de comportamento colocadas a serviço das aspirações emocionais do adolescente, como as facetas emocionais e intelectuais do comportamento do adolescente formam na imaginação criativa uma síntese complexa. Corroborando com nossa tese, o autor destaca que “ocorrem transformações significativas no comportamento devido à maturação sexual. Essas mudanças incluem novas formas de conduta e atrações direcionadas para satisfazer as aspirações emocionais dos adolescentes” (1996, p. 153).

Nesse diálogo transcrito acima, tivemos alguns cuidados ao conduzir a conversa com a adolescente, sendo que nosso primeiro sinal de alerta foi imaginar que Conquista pudesse ter sofrido algum tipo de ameaça. Descartada essa possibilidade ficamos mais seguros para mediar essa manifestação de sentimentos e preocupações típicas dessa fase do desenvolvimento. Outra preocupação que tivemos foi em ressaltar a importância de respeitar as regras familiares e tentamos encorajar a adolescente a estabelecer um diálogo com sua mãe sobre esses assuntos.

Se analisarmos, finalmente, a relação entre ambos os processos, imaginação e pensamento, com a afetividade, perceberemos que os processos emocionais estão envolvidos no pensamento, e tanto a imaginação quanto o pensamento realista podem ser caracterizados por uma elevada emotividade, e não há contradição entre eles. Pelo contrário, veremos que existem esferas da imaginação que não estão subordinadas à lógica das emoções, à lógica das sensações. Em outras palavras, todas as aparentes oposições metafísicas e genéticas estabelecidas entre o pensamento realista e o autista são, na verdade, fictícias, falsas; um estudo mais aprofundado mostra que, nesse caso, estamos diante de uma contradição de valor que não é absoluta, mas apenas relativa. (VYGOTSKY, 1993, p. 406)

Ou seja, do ponto de vista da microgenética de Conquista, notamos que as facetas emocionais e intelectuais do seu comportamento se fundem de maneira complexa na imaginação criativa. Em seu imaginário, a adolescentes associa um gesto de cortesia social com uma paquera, porém, destacamos que essa dificuldade em interpretar esses signos subjetivos ocorrem também com adolescentes sem deficiência.

Entendemos que a imaginação e o pensamento podem ser altamente emotivos e que não há uma contradição fundamental entre eles, portanto, essa atividade da imaginação criadora é um processo fundamental na formação e no desenvolvimento dos adolescentes, permitindo-lhes explorar suas emoções, pensamentos e desejos de forma integrada.

Finalmente, redirecionamos a atenção de Conquista para o roteiro de práticas corporais lúdicas que estávamos realizando nessa ocasião. No geral, esse episódio destaca a importância de um diálogo aberto e acolhedor com adolescentes com deficiência intelectual, permitindo que eles expressem seus sentimentos e preocupações. Além disso, enfatiza a importância de orientá-los sobre o desenvolvimento adequado, respeitando a orientação dos pais e incentivando a busca por relações saudáveis e oportunidades de crescimento.

A análise dos aspectos cognitivos de Conquista revela sua capacidade de desenvolvimento e a necessidade de apoio e mediação para aprimorar suas habilidades cognitivas. Conquista demonstra habilidades de leitura, sendo capaz de ler com fluência palavras isoladas e textos curtos, objetivos e com palavras simples. Essa habilidade é resultado de seu processo de alfabetização, que é fundamental para sua participação ativa na sociedade e no contexto educacional.

No entanto, nota-se que Conquista enfrenta dificuldades ao lidar com textos maiores e com palavras mais complexas, o que pode ser atribuído a limitações em sua compreensão e processamento de informações mais abstratas. Em relação aos aspectos matemáticos, Conquista demonstra

habilidade na operação de soma e na identificação das unidades, dezenas, centenas e milhares. Essa capacidade indica um desenvolvimento cognitivo significativo, permitindo-lhe compreender e manipular conceitos numéricos básicos.

Porém, a análise também aponta que Conquista precisa de auxílio para lidar com conceitos mais abstratos e complexos, indicando a necessidade de apoio e mediação para expandir suas habilidades matemáticas. Portanto, a atenção e concentração de Conquista são aspectos importantes a serem considerados. A necessidade de instruções claras e repetidas, assim como tarefas estruturadas e simples, pode ser atribuída à sua dificuldade em manter a atenção por longos períodos de tempo em uma única atividade. Essa característica cognitiva pode impactar seu engajamento e desempenho em tarefas mais complexas que exigem maior concentração.

Vygotsky, (1993, p. 423) explica que,

Os conceitos cotidianos e científicos se diferenciam não apenas por sua origem, mas também por sua estrutura psicológica. Os conceitos cotidianos e práticos refletem a realidade, mas o sistema de relações subjacentes a eles pode não ser consciente. Os conceitos científicos, assim como as células de um determinado sistema, não são formados apenas por sua definição verbal, mas são sempre um sistema consciente de conexões e relações nas quais estão incluídos.

Contextualizando a ideia do autor com a microgenia de Conquista, podemos dizer que a adolescente já é capaz de usar conceitos cotidianos sem ter plena consciência das conexões e relações que existem entre eles, e isto representa sua zona de desenvolvimento real. O desafio para escola é desenvolver estratégias que possibilitem que a estudante alcance sua zona de desenvolvimento proximal, para tanto, deverá contar com a mediação semiótica para se apropriar dos conceitos científicos, não apenas verbalmente, mas também conscientemente construídos.

De acordo com a teoria histórico-cultural, é fundamental reconhecer que o desenvolvimento cognitivo de Conquista é mediado pela interação social e pela mediação do ambiente. Um ambiente educacional inclusivo e estimulante, juntamente com o suporte de professores e colegas, pode promover o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, expandindo sua compreensão de conceitos abstratos e complexos, além de fortalecer sua atenção e concentração.

Com isso destacamos que é essencial proporcionar a Conquista um ambiente de aprendizagem que valorize suas capacidades, forneça estratégias de mediação adequadas e promova a participação ativa em atividades significativas, contribuindo para seu contínuo desenvolvimento, inclusive nos aspectos físicos e motores. Conforme observado em nosso estudo, Conquista apresenta um quadro de sobrepeso, o que representa um risco para sua saúde, o que também pode comprometer sua aprendizagem, pois sua frequência nas atividades escolares pode ser interrompida para tratar de alguma comorbidade relacionada a essa situação.

Esse cenário inicial pode indicar a influência de hábitos alimentares e fatores culturais em sua condição física. Esses fatores podem ter contribuído para suas dificuldades nas habilidades motoras

finas e grossas, como agilidade, equilíbrio e destreza manual. A falta de oportunidades culturais para explorar e desenvolver plenamente suas capacidades motoras pode ter impactado sua autoconfiança e autoimagem.

Corroborando com nossas análises, Vygotsky (2011, p. 864) explica que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento”. Ou seja, os hábitos alimentares e a prática regular de exercícios físicos são atividades que estão inseridas na esfera cultural e social, uma vez que são influenciadas pelas normas, valores e costumes da sociedade em que vivemos.

Deste modo, a formação dos hábitos alimentares e a prática de exercícios físicos são processos que ocorrem em um contexto social, onde as pessoas aprendem e internalizam comportamentos e conhecimentos relacionados à alimentação saudável e à importância da atividade física. Com isso a influência cultural e social sobre os hábitos alimentares e a prática de exercícios físicos na vida de Conquista podem ter influência nas suas condições de saúde.

Ainda assim, durante as práticas corporais lúdicas, notamos avanços significativos em sua motricidade. Conquista adquiriu mais confiança, segurança e autonomia para realizar as atividades propostas, demonstrando a capacidade de imitar movimentos e seguir sequências de atividades. Entre esses avanços mais significativos está a aquisição da habilidade de pular corda.

Diante do exposto, a principal conclusão que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural desta adolescente, em relação à sua aprendizagem, é a seguinte: “à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo”. (VYGOTSKY, 2011, p. 867)

4.4 Episódio 4 – Aprendendo com Atleta

O adolescente Atleta, aluno do 6º ano e com 11 anos de idade, foi o caçula da nossa pesquisa e também era calouro na escola. Informações provenientes de sua escola anterior indicam que ele era agitado tanto na escola quanto em casa. Além disso, relatava dificuldades na leitura e na fala, mas apresentou melhorias significativas com o apoio do reforço escolar e da família. A partir das entrevistas realizadas com os pais e do relatório escolar, identificamos características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no aluno. O TDAH é caracterizado por dificuldades em manter a atenção, impulsividade e hiperatividade, o que pode afetar o desempenho acadêmico e as relações sociais.

Além do TDAH, também foram observadas características de Dislexia e Transtorno da Fala em Atleta. A Dislexia é um transtorno de aprendizagem que afeta a leitura e a escrita, dificultando o

processamento correto das palavras e a compreensão de textos. Já o Transtorno da Fala envolve dificuldades na articulação correta dos sons da fala, o que pode interferir na comunicação verbal. Outro aspecto importante a ser considerado é o diagnóstico de "Transtorno do Desenvolvimento Intelectual Moderado" recebido por Atleta. Esse transtorno indica um comprometimento significativo nas habilidades cognitivas e intelectuais, o que pode impactar seu desempenho acadêmico e suas habilidades de raciocínio e resolução de problemas.

a) Observações na sala de aula: notamos que em sala Atleta é um aluno bastante tímido, notamos que o evita contato visual com os outros colegas de classe, e nunca toma a iniciativa para conversar com ninguém. Por outro lado, notamos que Atleta interage bem com sua professora auxiliar, e diferentemente do que apontava seu relatório o adolescente não apresentou dificuldades para se concentrar em suas tarefas. Mostrou-se capaz de reproduzir em seu caderno o que estava copiado no quadro, mas percebemos que o adolescente copiava letra por letra, sem que fosse capaz de ler as palavras inteiras, e tampouco compreender o enunciado da frase.

Por esta razão, sua professora passou a adaptar suas atividades de acordo com suas capacidades e enfatizou principalmente em seu processo de alfabetização. Nas aulas de matemática notamos que o aluno conhecia apenas as unidades, porém não compreendia outras casas decimais, e também não era capaz de realizar operações matemáticas. Nas aulas de Educação Física notamos que apesar de sua predileção por esportes, Atleta não sentia-se confiante para interagir com seus colegas e na maioria das vezes evitava participar das práticas, por essa razão a professora auxiliar utilizava esse tempo para alfabetizá-lo e reforçar o seu raciocínio lógico-matemático.

b) Observações na sala de recursos multifuncionais: pode-se perceber que Atleta demonstrava maior engajamento e participação nas atividades propostas nesse ambiente. A interação com a professora da SRM era mais fluida e o aluno se sentia mais à vontade para expressar suas dúvidas e dificuldades. No entanto, foi possível notar que Atleta ainda apresentava desafios em algumas áreas. Em relação à leitura, mesmo com o suporte e acompanhamento do professor, ele enfrentava dificuldades para compreender textos mais extensos ou complexos. Ainda havia a tendência de copiar letra por letra, sem uma compreensão plena das palavras.

Quanto às habilidades matemáticas, Atleta demonstrava limitações na compreensão de conceitos mais avançados e na realização de operações matemáticas mais complexas. Essas dificuldades estavam em consonância com o seu diagnóstico de transtorno do desenvolvimento intelectual moderado. Durante nossas observações na sala de recursos multifuncionais, pudemos constatar que a inibição de Atleta estava diretamente relacionada à sua dificuldade de dicção. Sua limitação em articular corretamente as palavras levava-o a evitar falar, especialmente com seus colegas, como uma forma de se proteger contra possíveis rejeições ou bullying.

Essa observação reforça uma questão importante que já havíamos mencionado anteriormente: a crença equivocada de que pessoas com deficiência intelectual possuem um nível de maturação limitado à idade cronológica de uma criança de 4 anos. No entanto, a consciência do julgamento social e a adoção de atitudes defensivas para evitar agressões são características típicas do comportamento adolescente. Com base na teoria histórico-cultural, entendemos que o desenvolvimento cognitivo, social e emocional ocorre em um contexto cultural e histórico específico. Nesse sentido, é fundamental reconhecer e respeitar as peculiaridades e necessidades individuais de cada aluno, adaptando as estratégias educacionais de forma a promover seu pleno desenvolvimento.

Ao adotar abordagens pedagógicas embasadas na teoria histórico-cultural, reconhecemos que o processo de aprendizagem de Atleta não se restringe apenas ao seu aspecto cognitivo, mas também envolve sua interação social, sua autoimagem e sua percepção de si mesmo no contexto escolar. Portanto, é fundamental proporcionar um ambiente inclusivo, acolhedor e respeitoso, no qual Atleta se sinta seguro para expressar suas ideias e se relacionar com seus pares. As atividades oferecidas pela SRM ao adolescente em questão pouco se diferenciavam dos demais participantes do estudo, mais uma vez o que notávamos era uma tentativa de desenvolver a linguagem, a leitura, a escrita e algum domínio das operações matemáticas básicas, sempre por meio de atividades em que o aluno permanecia sentado.

c) Observações nas práticas corporais lúdicas: No período compreendido entre 18 de agosto e 20 de outubro de 2022, foram agendadas as 10 intervenções com práticas corporais lúdicas para o participante Atleta, ocorrendo nas quintas-feiras, no intervalo das 15h às 16h. É relevante mencionar que Atleta esteve ausente em 4 dessas ocasiões. No primeiro encontro com Atleta, verificou-se prontamente que é um adolescente retraído que evita falar, sendo que, durante a entrevista, sua comunicação foi predominantemente por meio de gestos. No entanto, foram registradas a seguir algumas breves respostas verbais expressas por ele.

Pesquisador: Tudo bem Atleta? Você já me conhece?

Atleta: Não.

Pesquisador: Meu nome é Edson e vou ser seu professor aqui na sala multifuncional. Quantos anos você tem?

Atleta: Onze.

Pesquisador: Eu sei que você é novo aqui na escola. Está gostando das aulas, dos professores e dos seus colegas?

Atleta: Tô.

Pesquisador: E tem alguma coisa aqui na escola que você não está gostando?

Atleta: Não.

Pesquisador: E quando você está em casa o que você gosta de fazer?

Atleta: *Free Fire*.

Pesquisador: Esse jogo é bom eu conheço, mas eu não sei jogar. Você pode me ensinar?

Atleta: Fica em silêncio, mas sorri e balança a cabeça confirmando.

Pesquisador: Mas hoje sou eu quem vai lhe ensinar alguns jogos. Vamos lá pra fora pra gente jogar bola?

Atleta: Vamos.

De acordo com Vygotsky (2009, p. 13) a experiência pessoal habita exclusivamente a própria consciência do indivíduo e não é transmissível, estritamente falando. Com isso defendemos que a experiência pessoal é uma vivência subjetiva e única de cada indivíduo, formada a partir de suas interações com o mundo e com os outros. Ela envolve percepções, emoções, pensamentos e interpretações individuais, que são moldados pela bagagem cognitiva, emocional e cultural de cada pessoa.

No entanto, Vygotsky (2009) ressalta que embora a experiência pessoal não possa ser transmitida exatamente como é vivida por uma pessoa, ela pode ser mediada e compartilhada de maneiras indiretas. Isso significa que a experiência pessoal pode ser expressa, comunicada e interpretada por meio de símbolos, linguagem e outros sistemas simbólicos que permitem a interação social.

Assim, embora nosso participante apresente uma inibição de sua fala e nesse primeiro contato sua experiência pessoal não possa ter sido transmitida de forma pura e direta, com base na teoria histórico-cultural, enfatizamos a importância dos processos mediadores na comunicação e na transmissão de conhecimento entre indivíduos.

Conforme percebido na transcrição desse primeiro diálogo, é notório que o adolescente não apresentava um sentimento de conforto e segurança. Dentre os quatro participantes, ele era o único calouro na escola e ainda não tinha conhecimento prévio do pesquisador como o professor de Educação Física da instituição. Além disso, suas dificuldades na articulação verbal e o fato de o momento estar sendo gravado contribuíram para uma postura defensiva, manifestando respostas breves.

Com o intuito de estabelecer uma conexão afetiva com o adolescente, buscamos identificar algum aspecto cultural que pudesse aproximar-nos. Identificamos uma oportunidade quando Atleta mencionou o nome de um jogo popular entre os adolescentes. Demonstramos interesse e solicitamos sua colaboração para ensinar-nos sobre o jogo, o que gerou um sentimento de valorização e fortaleceu a confiança entre o pesquisador e o adolescente.

Conforme Vygotsky (2010, p. 34) nos orienta, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Conforme observado a busca por uma conexão afetiva com o adolescente revelou-se um elemento fundamental para estabelecer um ambiente de confiança e colaboração durante a pesquisa.

A identificação de um aspecto cultural compartilhado, representado pelo jogo mencionado pelo adolescente, permitiu que demonstrássemos interesse genuíno em sua vivência e conhecimento.

Ao solicitar sua colaboração para nos ensinar sobre o jogo, fomentamos um sentimento de valorização e reconhecimento em relação ao adolescente. Essa abordagem alinhada à teoria de Vygotsky (2010) nos lembra que o uso de signos e a incorporação de elementos culturais são essenciais para a construção de novas formas de processos psicológicos.

Dessa forma, ao estabelecer essa conexão afetiva, pudemos estabelecer uma relação mais significativa e enriquecedora entre o pesquisador e o adolescente, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada de sua realidade e experiências. Em relação às práticas corporais lúdicas, seguimos com Atleta o mesmo procedimento adotado com os outros três participantes.

Dirigimo-nos ao pátio e começamos com desafios motores, inicialmente sem o uso de materiais e, progressivamente, introduzindo objetos. Nesse processo, notamos que o adolescente tornava-se mais à vontade e descontraído, o que nos permitiu aproveitar o momento para fazer perguntas adicionais, visando compreender melhor sua microgênese.

Figura 14: Atleta vivenciando as práticas corporais lúdicas



Fonte: Acervo pessoal

Considerando a dificuldade de dicção de Atleta e sua necessidade de melhorar a motricidade fina, especialmente a capacidade motora lingual e labial, consideramos que era importante incluir no seu AEE sessões específicas voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades. Isso foi feito por meio de atividades e exercícios que visam fortalecer os músculos envolvidos na articulação da fala, contribuindo para a melhora da dicção e, conseqüentemente, para sua comunicação efetiva com os outros.

A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 2009, p12.). Reconhecemos que a linguagem desempenha um

papel fundamental no compartilhamento da cultura, indo além de simplesmente expressar pensamentos e sentimentos; ela serve como uma ferramenta para a mediação e a construção conjunta do conhecimento. Por meio da linguagem, as pessoas são capazes de se comunicar, colaborar e transmitir de forma intencional suas experiências e pensamentos, enriquecendo assim o processo de aprendizado e desenvolvimento humano.

Durante uma dessas intervenções registramos um episódio interessante transcrito a seguir:

Atleta: Posso contar uma história?

Pesquisador: Pode sim, me conta!

Atleta: Conhece a história do sapo? Na viola?

Pesquisador: Não, me conta, quero conhecer!

Atleta: O sapo queria ir pra festa no céu e o Urubu riu dele. O Urubu foi pra festa e levou uma viola. Quando chegou no céu, o sapo pulou da viola e ficou rindo do Urubu.

Pesquisador: Gostei dessa história, não conhecia. Quem te contou essa história?

Atleta: Meu pai, ele conta essa história pra eu dormir.

Pesquisador: Gostei da sua história, muito legal!

Este episódio constituiu um momento singular na pesquisa, pois permitiu vivenciar a manifestação das funções psicológicas superiores em um adolescente previamente inseguro em relação à expressão verbal, que se limitava a respostas breves quando indagado. Nesse contexto, o Atleta revelou interesse em compartilhar uma história, evidenciando sua vontade de se comunicar e utilizar suas habilidades de linguagem oral em um contexto significativo. Essa situação assume relevância na análise com base na teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social e da mediação para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos indivíduos.

Além disso, é importante salientar o significado simbólico da história na vida desse adolescente, uma vez que representa um momento de afeto familiar. Esse aspecto ressalta a importância do apoio e envolvimento da família no processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas do adolescente.

Baseados em Vygotsky (2010, p. 11), “nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”. Ou seja, esse episódio narrado não se trata apenas de uma forma de expressão ou representação superficial, mas desempenha um papel ativo na organização do pensamento e do comportamento deste adolescente.

Em outras palavras, estamos afirmando que a atividade simbólica vai além do simples uso de ferramentas ou instrumentos externos, pois influencia profundamente como nos comportamos e nos relacionamos com o mundo. Ao atribuir uma função organizadora específica à atividade simbólica,

Vygotsky (2009) está destacando que ela não apenas reflete nossas experiências e conhecimentos prévios, mas também molda e transforma a maneira como pensamos e agimos.

Com isso, através da contação de estória, Atleta fez uso de símbolos e representações, transcendendo as limitações do momento presente e assumindo novas formas de comportamento que não seriam possíveis apenas com a interação direta com o ambiente. Dessa forma, o referido episódio evidencia uma transição da zona de desenvolvimento real do participante do estudo, em que ele progrediu de respostas breves para a capacidade de narrar uma estória.

De acordo com Vygotsky (2011, p. 868) “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança com deficiência. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos”. Neste contexto, ao promover o desenvolvimento da motricidade fina, especialmente a motricidade lingual e labial, e ao valorizar suas habilidades e potenciais, podemos contribuir para o fortalecimento da autoconfiança e autoestima de Atleta.

Durante nossas observações das práticas corporais lúdicas vivenciadas pelo adolescente, notamos sua identificação e interesse particular pelas atividades esportivas, tanto que ele revelou treinar boxe, o que justifica o uso do pseudônimo "Atleta". Embora seja um aluno tímido, ele mostrou-se capaz de interagir quando necessário, como por exemplo, em um episódio em que notamos que ele repetia um gesto motor muito particular como se imitasse um pêndulo. Apresentaremos essa transcrição a seguir:

Pesquisador: Repete esse movimento. Onde você aprendeu?

Atleta: Eu faço boxe.

Pesquisador: Você treina boxe? Legal, é por isso que você sabe fazer o pêndulo.

Atleta: Eu treino boxe.

Pesquisador: E como é o treino de boxe? O que mais você faz além desse movimento que você fez agora?

Atleta: Primeiro, chega. Aí, puxa o corpo assim. Depois corre assim. Aí vai, o professor fala, corre de novo. Aí, abaixa assim. Faz exercício assim? Depois assim. Aí? Bate no saco. Bate, bate, bate. Aí depois pula corda. E corre. Aí, luta. Aí acaba.

Pesquisador: Esse treino é bem puxado. Você gosta?

Atleta: Eu gosto.

A vivência de práticas corporais em outros contextos também pode favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo, pois essas atividades são capazes de estimular habilidades motoras, cognitivas e sociais, proporcionando uma experiência rica e significativa para o aprendizado. Durante sua participação nas práticas corporais lúdicas, Atleta mostrou interesse e disposição para realizar as atividades.

Além disso, notamos avanços significativos na interação social de Atleta durante as práticas corporais lúdicas. Ele mostrou-se mais aberto e disposto a se relacionar com o pesquisador, o que reflete a importância da cultura corporal de movimento para revelar os talentos e para compensar as deficiências, pois conforme Vygotsky (2011, p. 869) destaca,

Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. Ao falar sobre talento, detemo-nos especialmente no modo como a cultura nivela as diferenças de talento e como o desenvolvimento cultural apaga ou, mais precisamente, converte em histórica a superação natural do desenvolvimento orgânico incompleto. Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Ou seja, as práticas corporais lúdicas não se limitam apenas ao desenvolvimento motor, mas também desempenham um papel fundamental para aprendizagem por meio de estratégias e sistemas alternativos. Corroborando com nosso pensamento, Vygotsky (2010, p. 103) reforça que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”

Logo, o envolvimento cultural do indivíduo é indispensável para o aprendizado, e conseqüentemente para o seu processo de humanização. Deste modo, é por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos que nos tornamos capazes de participar plenamente da vida social, assimilar e utilizar a linguagem, desenvolver habilidades cognitivas complexas e adquirir os conhecimentos e valores transmitidos pela cultura.

O adolescente participante de nossa pesquisa, uma vez envolvido em um contexto de práticas corporais lúdicas pôde desenvolver suas habilidades motoras e sensoriais, melhorar sua coordenação e expressão corporal, demonstrando maior desenvoltura, confiança e uma maior disposição para se comunicar com seus colegas, o que pode ser atribuído à mediação semiótica realizada durante as atividades.

Essa visão ressalta a importância do ambiente cultural e social na formação e desenvolvimento das funções psicológicas humanas. O aprendizado é considerado um componente central e universal desse processo, fornecendo as bases necessárias para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas da nossa espécie. É importante ressaltar que, de acordo com Vygotsky (2010) os processos de desenvolvimento progridem de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado.

Diante do exposto podemos afirmar que a participação de Atleta nessa pesquisa foi positiva, evidenciando avanços tanto em seu desenvolvimento cognitivo quanto em sua interação social. Essas

observações respaldam a importância de oferecer a ele um ambiente inclusivo e adaptado às suas necessidades, por meio do qual ele possa explorar suas habilidades e potenciais, promovendo seu pleno desenvolvimento como sujeito ativo e participativo.

QUADRO 5: Síntese das categorias de análise da adolescente Atleta

CATEGORIA DE ANÁLISE		DESCCRIÇÃO
1	Aspecto Familiar	Atleta é o filho caçula de sua família, seu pai que tem deficiência física e faz uso de muletas para auxiliar em sua locomoção, compreende bem a importância de promover as capacidades individuais de seu filho a fim de que o mesmo adquira autonomia para as atividades da vida diária e se torne um cidadão produtivo para a sociedade. Sua família o acompanha e o apoia em todas as suas atividades, tendo sido inclusive o participante da pesquisa com menos faltas. Notamos que conforme Atleta foi adquirindo maior autonomia, o mesmo passou a ir de bicicleta para os AEE, e seu pai o acompanhava de carro.
2	Aspecto Socioemocional	Inicialmente notamos que Atleta apresentava muitas dificuldades em compreender e interpretar emoções e comportamentos sociais complexos, além de ter dificuldade em estabelecer e manter amizades. Notamos que o adolescente passou a dominar mais essas capacidade, embora ainda necessite de suporte em habilidades sociais e interações com os outros, pois podemos notar que o mesmo pode ser influenciado por comportamentos externos. Quanto a sua timidez e a dificuldade em iniciar conversas ainda prevalece em seu comportamento, por outro lado, o adolescente se mostra mais seguro e já consegue estabelecer contato visual enquanto interage com seus pares.
3	Aspecto cognitivo	A principal dificuldade observada foi na sua linguagem, e isto ainda prevalece, no entanto, podemos indicar alguns avanços, como por exemplo, o fato de Atleta já responder a chamada, algo que ele não se permitia no início de nossas observações. Um episódio em especial marcou bastante o trabalho com Atleta, e aconteceu durante o AEE quando o adolescente pediu para contar uma estória, e então contou a estória “Festa no céu”. Além disso Atleta desenvolveu a capacidade de ler palavras, frases e pequenos textos. Além disso passou a conhecer as dezenas e centenas, e a realizar contas de somar.
4	Aspecto Motor	Atleta apresenta habilidades motoras compatíveis com o esperado para um adolescente de 11 anos de idade, e mesmo sem limitações físicas que exigissem adaptações nas atividades, procuramos seguir um processo pedagógico partindo dos movimentos naturais para outros mais complexos. Em todas as etapas o adolescente demonstrou facilidade e habilidade para realizar todas as tarefas propostas, superando os desafios de forma fluida e eficiente, e a sua prática no boxe pode ter contribuído, uma vez que esse esporte exige coordenação, agilidade, equilíbrio e controle corporal refinados.

Fonte: Autores da pesquisa

A partir da análise da primeira categoria, observamos que a dinâmica familiar é permeada por uma compreensão clara da importância de promover as capacidades individuais de Atleta, visando sua autonomia. A presença e o apoio da família são elementos fundamentais na jornada de Atleta, e essa participação ativa e constante evidencia o engajamento em relação ao processo educacional e ao desenvolvimento do adolescente.

A família compreende que proporcionar oportunidades e estímulos adequados é essencial para que Atleta possa explorar seu potencial máximo. A presença de um pai com deficiência física pode ter desempenhado um papel significativo na forma como Atleta percebe e valoriza a importância da autonomia e da superação de desafios. Essa vivência cotidiana pode ter influenciado a construção de sua identidade e suas expectativas em relação a si mesmo, estimulando-o a buscar cada vez mais independência.

Mediante o conceito de compensação como uma forma fundamental de semelhante desenvolvimento, introduz-se o conceito de tendência para o futuro: todo o processo, em geral, apresentasse para nós como um processo único, que tende para adiante com uma necessidade objetiva, dirigida ao ponto final, estabelecida anteriormente pelas exigências do ser social. (VYGOTSKY, 2022, p. 42).

Em consonância com o teórico, reforçamos a importância do cuidado da família no sentido de impulsionar as capacidades adaptativas do adolescente com deficiência. Em contrapartida o cuidar caridoso pode reforçar o sentimento de menos-valia. No caso de Atleta foi possível constatar que, especialmente seu pai tem a preocupação em preparar seu filho para os desafios do cotidiano, oferecendo condições de segurança para que Atleta possa superar obstáculos e limitações.

Por exemplo, à medida que Atleta adquire maior autonomia, ele passa a ir de bicicleta para os Atendimento Educacionais Especializados (AEE), enquanto seu pai o acompanha de carro. Esse apoio logístico demonstra o comprometimento da família em promover a participação ativa de Atleta em suas atividades educacionais, ao mesmo tempo em que permite que ele desenvolva habilidades de deslocamento independente e apropriação do espaço urbano. Este episódio é transcrito na sequência:

Pesquisador: Essa bicicleta é sua?

Atleta: Meu pai comprou.

Professor: Você veio de bicicleta sozinho?

Atleta: Meu pai veio comigo.

Pesquisador: E onde está o seu pai? Ele veio em outra bicicleta?

Atleta: Não, ele já foi.

Pesquisador: Ah, agora entendi. E como você vai voltar para casa?

Atleta: Ele vem me buscar de carro e eu vou de bicicleta.

Pesquisador: Parabéns, continue assim.

Neste episódio podemos presenciar a natureza progressiva do desenvolvimento deste adolescente, reforçando a importância da orientação para o futuro e da busca ativa por metas e realizações. Diante deste cenário Vygotsky (2022, p. 79) reitera que “a validade social é o ponto final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social”. Em nossas palavras, todos os esforços para superar as limitações e alcançar um nível mais elevado de desenvolvimento, estão direcionados para a conquista da autonomia e do protagonismo social.

Na abordagem microgenética da matriz histórico-cultural, compreendemos que as interações e experiências vivenciadas no contexto familiar desempenham um papel crucial no desenvolvimento de habilidades e competências dos indivíduos. A presença de um ambiente familiar acolhedor, que valoriza as capacidades individuais e estimula a autonomia, é fundamental para o crescimento e o amadurecimento de Atleta. Essa pesquisa, embasada na teoria histórico-cultural, nos permite

compreender como as interações familiares e o apoio recebido são fundamentais para promover o desenvolvimento de Atleta, estimulando sua independência, autossuficiência e confiança em suas habilidades.

Através do comprometimento da família em acompanhar e apoiar seu percurso educacional, Atleta tem a oportunidade de se desenvolver integralmente, fortalecendo sua identidade e construindo bases sólidas para seu futuro. Associamos este aspecto familiar de Atleta ao seu progresso nos aspectos socioemocionais, pois o adolescente passou a dominar cada vez mais essas habilidades.

Embora ainda necessite de suporte em habilidades sociais e interações com os outros, Atleta demonstra um avanço significativo. Percebemos que ele pode ser influenciado por comportamentos externos, o que ressalta a importância de orientação e apoio contínuos para que ele desenvolva habilidades de autorregulação emocional e compreensão social mais refinadas.

Em relação à timidez e à dificuldade em iniciar conversas, ainda é uma característica presente no comportamento de Atleta. No entanto, é notável que ele está se tornando mais seguro e confiante em suas interações sociais. Um aspecto positivo a ser destacado é a sua capacidade de estabelecer contato visual durante as interações com seus pares. Esse é um indicativo de uma maior conexão emocional e de uma melhora na capacidade de se envolver de forma mais ativa nos contextos sociais.

Esses avanços são de grande importância para seu desenvolvimento e bem-estar. Através do suporte contínuo e de oportunidades de interação social estruturadas, ele poderá aprimorar ainda mais suas habilidades, fortalecer sua autoconfiança e aprofundar suas relações interpessoais. O progresso observado até o momento é um indicativo encorajador de que Atleta está no caminho certo para desenvolver suas competências socioemocionais e se tornar mais integrado e participativo em seu ambiente social.

Na terceira categoria de análise, aspecto cognitivo, observamos que a principal dificuldade de Atleta está relacionada à sua linguagem. Embora essa dificuldade ainda persista, podemos identificar avanços significativos em seu desenvolvimento. O fato de o adolescente responder à chamada, e principalmente quando ele demonstra a habilidade de expressão verbal e a capacidade de utilizar a linguagem de forma criativa e narrativa, ao contar uma história que o seu pai contava para ele dormir, evidencia esses avanços significativos em sua aprendizagem.

Além disso, Atleta desenvolveu a capacidade de ler palavras, frases e pequenos textos. Esse avanço na leitura é um indicativo importante de seu progresso na aquisição de habilidades de alfabetização. Ele agora consegue reconhecer e compreender palavras de maneira mais fluente, o que contribui para seu desenvolvimento cognitivo e acesso a diferentes formas de conhecimento.

Outro avanço cognitivo observado em Atleta é seu progresso na compreensão dos conceitos matemáticos. Ele passou a conhecer as dezenas e centenas, além de ser capaz de realizar operações

simples de adição. Essas conquistas indicam um desenvolvimento gradual de suas habilidades matemáticas, proporcionando uma base sólida para explorar conceitos mais complexos no futuro.

De acordo com Vygotsky (2011, p. 866) “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar”. Portanto, apesar das dificuldades iniciais na linguagem, é evidente que Atleta está progredindo em suas capacidades cognitivas. Seus avanços na leitura, compreensão matemática e expressão verbal são sinais encorajadores de que ele está ampliando seu repertório cognitivo e adquirindo novas competências.

Com o apoio contínuo e as estratégias adequadas de ensino, Atleta tem potencial para continuar desenvolvendo suas habilidades cognitivas e expandir suas oportunidades de aprendizado. Por fim, destacamos na quarta categoria de análise, o aspecto motor, sobre a qual consideramos importante ressaltar que a prática de atividades físicas e esportivas traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento motor e cognitivo de crianças e adolescentes. O envolvimento de Atleta no boxe pode ter proporcionado estímulos motores e oportunidades de aprimoramento de suas habilidades motoras. Além disso, o esporte também pode contribuir para o desenvolvimento de disciplina, autoconfiança e habilidades sociais, pois conforme Vygotsky (2010, p. 123) atesta,

E incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito. Nos jogos atléticos, pode-se ganhar ou perder; numa corrida, pode-se chegar em primeiro, segundo ou último lugar. Em resumo, o propósito decide o jogo e justifica a atividade. O propósito, como objetivo final, determina a atitude afetiva da criança no brinquedo. Ao correr, uma criança pode estar em alto grau de agitação ou preocupação e restará pouco prazer, uma vez que ela ache que correr é doloroso; além disso, se ela for ultrapassada experimentará pouco prazer funcional. Nos esportes, o propósito do jogo é um de seus aspectos dominantes, sem o qual ele não teria sentido - seria como examinar um doce, colocá-lo na boca, mastigá-lo e então cuspi-lo. Naquele brinquedo, o objetivo, que é vencer, é previamente reconhecido.

À luz desse contexto, aludimos que ao realizar uma atividade, esta precisa fazer sentido para o aluno, pois quanto mais carregada de significado for a vivência, maior será a motivação e a experiência emocional e simbólica das atividades lúdicas para os estudantes.

Após a conclusão das análises individuais de cada um dos quatro adolescentes participantes de nossa pesquisa, é chegada a hora de apresentar uma síntese dos resultados obtidos. Ao longo das análises, foram examinados e interpretados os aspectos familiares, socioemocionais, cognitivos e motores de cada participante, oferecendo uma compreensão mais aprofundada de suas trajetórias de desenvolvimento. Agora, iremos reunir essas informações para fornecer uma visão geral dos resultados, evidenciando as transformações, os avanços e os desafios enfrentados por esses adolescentes. Essa síntese nos permitirá compreender melhor o impacto das práticas corporais lúdicas e a importância de considerar uma abordagem microgenética baseada na teoria histórico-cultural para promover a capacidade de aprendizagem e a disposição de estimular o desenvolvimento integral de adolescentes com deficiência intelectual.

4.5 Síntese das Análises e as evidências dos resultados

Sintetizando as análises dos quatro episódios a partir de nossas categorias de análise, podemos destacar a relação entre as práticas corporais lúdicas e a aprendizagem de diversas habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras. Sobre as habilidades cognitivas, as práticas corporais lúdicas podem estimular o desenvolvimento da memória, atenção, concentração, raciocínio lógico e tomada de decisão, além de desenvolver habilidades motoras como coordenação, equilíbrio e lateralidade. Isso ocorre porque essas atividades envolvem desafios cognitivos, que exigem do indivíduo a utilização de diversas estratégias mentais para atingir seus objetivos.

Além disso, as práticas corporais lúdicas também podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação, a comunicação, o respeito e a resolução de conflitos. Isso ocorre porque essas atividades geralmente envolvem a interação com outras pessoas, o que estimula o desenvolvimento da inteligência emocional, capacidade importante para a convivência em sociedade.

Ainda sobre a perspectiva socioemocional, as práticas corporais lúdicas proporcionam alívio do estresse, aumento da autoestima, confiança e regulação emocional, promovendo a formação de vínculos sociais saudáveis e habilidades de comunicação, cooperação e trabalho em equipe. Por fim, as práticas corporais lúdicas também podem contribuir para o desenvolvimento motor, melhorando a coordenação motora, o equilíbrio, a flexibilidade, a força e a resistência física. Esses aspectos são importantes para o desenvolvimento físico e para a saúde geral do indivíduo, além de serem fundamentais para a prática de outras atividades físicas e esportivas.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky postula que o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas interações sociais. Segundo essa teoria, as habilidades e conhecimentos são adquiridos a partir da participação em atividades culturais e da interação com outras pessoas mais experientes e competentes, que agem como mediadores do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas corporais lúdicas são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, pois proporcionam experiências culturais significativas e interações sociais que podem atuar como mediadores do processo de aprendizagem. As atividades lúdicas envolvem desafios cognitivos, motores e socioemocionais que podem ser superados com o auxílio de outros colegas e do professor, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante.

Além disso, as práticas corporais lúdicas também são importantes porque envolvem ações físicas, sensoriais e motoras, que possibilitam ao estudante a exploração do ambiente e a ampliação da percepção sensorial e motora do próprio corpo. Essa ampliação do repertório motor e sensorial é

fundamental para o desenvolvimento da inteligência prática, que é a capacidade de resolver problemas práticos no mundo real.

Assim, as práticas corporais lúdicas podem atuar como mediadoras do processo de aprendizagem, proporcionando aos estudantes experiências culturais significativas, interações sociais ricas e oportunidades de desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor. Nesse âmbito, é importante que as escolas e professores valorizem e estimulem a prática de atividades lúdicas como forma de potencializar o desenvolvimento dos estudantes.

Diante do exposto, podemos afirmar que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas práticas corporais lúdicas permite que eles participem plenamente das atividades, promovendo a inclusão, o respeito mútuo e a compreensão. Esses resultados apontam para a importância de adotar abordagens pedagógicas inclusivas, que valorizem as práticas corporais lúdicas como uma forma eficaz de promover o desenvolvimento integral dos adolescentes com deficiência intelectual, alinhando-se aos princípios da teoria histórico-cultural e às evidências científicas que sustentam seus fundamentos. De acordo com Vygotsky (2011, p. 869),

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança com deficiência foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança sem deficiência. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento.

Diante do exposto, mais uma vez reforçamos em nossa tese a necessidade de considerar não apenas as características negativas dos alunos com deficiência, mas também reconhecer os aspectos positivos de sua personalidade, destacando os caminhos complexos e indiretos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais são dependentes do desenvolvimento cultural, seja através da aquisição de habilidades culturais externas (como linguagem, escrita e matemática) ou através do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos e livre-arbítrio).

Por meio das práticas corporais lúdicas, os estudantes participantes do nosso estudo tiveram a oportunidade de interagir com novos signos, aprender a comunicar-se e cooperar, além de vivenciar situações que demandam a resolução de problemas e tomada de decisões, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da superação da ZDR pela ZDP. De

acordo com Vygotsky; Luria; Leontiev, (2010, p. 111) “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. No entanto, o autor destaca que, para que se possa de fato estabelecer este viés, “tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico”. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV., 2010, p. 111).

Em outras palavras, a capacidade de aprendizagem de uma criança é moldada pela interação entre seu estágio atual de desenvolvimento e seu próximo estágio de desenvolvimento. A aprendizagem ocorre quando uma criança é desafiada com atividades e tarefas que estão dentro de sua "zona de desenvolvimento proximal" - a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a assistência de um adulto ou parceiro mais competente.

Ao considerar múltiplos níveis de desenvolvimento, os educadores e pesquisadores podem entender melhor as necessidades de aprendizagem de uma criança em diferentes estágios e adaptar suas abordagens de ensino de acordo. A ênfase está em reconhecer e trabalhar com o potencial de aprendizagem de cada criança, levando em conta sua atual capacidade e fornecendo o apoio adequado para promover o desenvolvimento contínuo.

A teoria histórico-cultural também enfatiza a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento socioemocional. Por meio do envolvimento em atividades corporais lúdicas, os adolescentes Esperto, Valentin, Conquista e Atleta puderam expressar suas emoções, aprender a lidar com o estresse e regular suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como autoestima, confiança e resiliência. Além disso, exploraram diferentes movimentos, aprimoraram sua coordenação, equilíbrio, força muscular e desenvolvam habilidades específicas relacionadas a diferentes modalidades esportivas. Esses aspectos são essenciais para o desenvolvimento pleno dos adolescentes.

À luz da teoria histórico-cultural e das experiências observadas em nossa pesquisa de campo, podemos constatar que existe uma relação bem estabelecida entre as práticas corporais lúdicas, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Esta relação é baseada em vários aspectos, incluindo o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, bem como a formação de habilidades sociais e de comunicação. Baseados nos pressupostos da THC de Vygotsky, defendemos que a capacidade intelectual de uma pessoa não se restringe à concentração de uma quantidade de habilidades gerais, mas na verdade, manifesta-se pela “soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras, portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 108).

Em nossa pesquisa, assumimos o papel social de professor para aqueles estudantes com deficiência intelectual e, como docentes, planejamos cada roteiro de atividades objetivando “desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 108).

Os resultados obtidos na pesquisa indicaram que a realização de práticas corporais lúdicas na escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em adolescentes com deficiência intelectual. Os participantes apresentaram melhora no desempenho cognitivo, emocional e social, demonstrando maior interesse pela escola e pelas atividades propostas. A pesquisa também contribuiu para o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual, evidenciando a importância da inclusão escolar e da promoção da qualidade de vida e do bem-estar desses adolescentes.

É importante ressaltar que essa intervenção deve ser realizada de maneira planejada e adaptada às necessidades de cada estudante, respeitando suas particularidades e potencialidades. A partir dessa perspectiva, a realização de práticas corporais lúdicas na escola pode contribuir para o desenvolvimento da cognição, memória, atenção, percepção, imaginação, criatividade, linguagem, entre outras funções psíquicas superiores que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, foi possível observar uma melhora na interação social e na autoestima desses adolescentes, o que indica que a participação em atividades físicas e recreativas pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional de Esperto, Valentin, Conquista e Atleta.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual em práticas corporais lúdicas é uma aplicação dos princípios da teoria histórico-cultural. Isso possibilita o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis, habilidades sociais, respeito mútuo e senso de pertencimento na escola. Além disso, essas práticas, fundamentadas na mesma teoria, enriqueceram as experiências de Esperto, Valentin, Conquista e Atleta, promovendo interações sociais, mediação cultural e oportunidades de aprendizado. Isso contribuiu para o desenvolvimento de capacidades imaginativas e criativas, fortalecendo a busca por uma educação inclusiva e de qualidade na escola São Vicente de Paula.

Com a finalização da análise e discussão dos resultados, chegamos a um ponto crucial em nossa pesquisa. Neste capítulo, exploramos de maneira minuciosa as evidências coletadas e analisadas a partir de uma abordagem fundamentada na teoria histórico-cultural. Reafirmando nosso compromisso inicial ao desenvolver a presente tese de doutorado, no capítulo a seguir apresentaremos uma proposta abrangente de atendimento educacional especializado fundamentada na Teoria Histórico Cultural.

5 PROPOSTA PARA O ENSINO PÚBLICO: ENTRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA NOVA PRÁXIS INCLUSIVA

Como já foi explicado nessa tese, a Escola SVP segue as normativas estabelecidas pela SEED na promoção da Educação Especial na perspectiva de uma ação educacional inclusiva. Deste modo os estudantes NEE público-alvo do atendimento educacional especializado participam das aulas de todas as disciplinas em horário regular orientados por um professor auxiliar, o que lhe possibilita conviver, aprender e ensinar com a diversidade humana.

Vygotsky (2011, p. 867) chama a atenção para fato de que ao nos depararmos com um aluno com deficiência, imediatamente, “a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança”. Em outras palavras, queremos dizer que embora haja um processo inicial de inclusão nas escolas, ao mesmo tempo, a falta de modernização e de implementação de novos paradigmas para o atendimento educacional especializado promovem um distanciamento dessa efetiva Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que tanto defendemos.

Portanto, defendemos que as escolas devem “surgir em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. (VYGOTSKY, 2011, p. 867). Atualmente, além da garantia de matrícula nas salas regulares, no contraturno são oferecidos aos estudantes com deficiência um atendimento especializado, na SRM, focado em suas potencialidades e que lhe permita conquistar cada vez mais autonomia nas tarefas da vida diária.

Essas atividades desenvolvidas com esses estudantes consistem visam a compensação por meio da estimulação do raciocínio lógico, da linguagem e da percepção multissensorial. Conforme destaca Vygotsky (2022, p. 39),

A compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou reduz-se devido ao defeito. Cria-se um tipo novo, peculiar de desenvolvimento.

Em nosso contexto, o atendimento educacional especializado oferecido pelas salas de recurso multifuncional, configuram-se como uma estratégia pedagógica como foco nos processos de compensação, essa abordagem pode levar a uma reorganização do funcionamento psicológico, resultando em uma forma única de desenvolvimento adaptativo e progresso pessoal. Diante do exposto nossa proposta busca atender aos marcos normativos de âmbito nacional a seguir:

- Portaria normativa nº 13/2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

- Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.
- Resolução nº 4/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.
- Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
- Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 e dá outras providências.

Á luz dos documentos normativos e principalmente com base nos dados obtidos no desenvolvimento de nossa pesquisa, e fundamentados na teoria histórico-cultural de Vygotsky propomos o seguinte modelo de atendimento para as SRM de toda a rede estadual de ensino.

1. Da Periodicidade e duração dos atendimentos

Os atendimentos educacionais especializados nas SRM das escolas da rede pública estadual de educação de Roraima serão oferecidos diariamente nos turnos matutino e vespertino sempre no contraturno das aulas regulares dos estudantes atendidos nestes espaços e com duração de 1 hora.

Consideramos que o deslocamento para comparecer em horário oposto na escola pode gerar uma despesa extra no orçamento da família do estudante, por esta razão, o estudante deverá vivenciar no mínimo uma e no máximo três atendimentos por semana de acordo com as possibilidades de cada estudante em comparecer na escola em horário oposto.

2. Da Organização das Atividades

As atividades são organizadas em três blocos de acordo com o grupo de potencialidades que estas podem estimular nos praticantes, sendo:

a) BLOCO 1: Atividades de Concentração

Este bloco corresponde às atividades já tradicionais na SRM com foco nas capacidades de raciocínio lógico, linguagem, na motricidade fina, a análise-síntese e a figura fundo.

b) BLOCO 2: Atividades de Mobilidade

Aqui o aluno será estimulado por meio das práticas corporais lúdicas com foco no desenvolvimento de seu esquema corporal, de sua motricidade ampla e a percepção sensorial, voltadas especialmente para as atividades da vida diária, na capacidade de comunicação e expressão corporal e na socialização.

c) BLOCO 3: Atividades de Iniciação Esportiva

Neste teremos um conjunto de práticas corporais lúdicas, mas com características mais específicas voltadas para estimulação das habilidades motoras, da percepção espaço-temporal,

compreensão tática com foco na participação nos jogos escolares paralímpicos e outros eventos com o mesmo caráter.

3. Da Rotina de Atendimento

Obrigatoriamente o aluno deverá participar de 1 atendimento na SRM, podendo de acordo com suas possibilidades de deslocamento ser atendido 2 ou 3 vezes. Sendo que a cada dia de atendimento o estudante será estimulado com atividades de dois blocos a critério do planejamento dos professores lotados na SRM.

4. Dos Professores

Para que tenha sua lotação admitida na SRM o professor deverá atender à exigência da Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, a qual estabelece que para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial.

É necessário também que se atenda ao requisito estabelecido pela LDB 9394/96, art. 59, Item III, o qual determina que os professores devem ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Além disto para que possam planejar, prescrever e orientar as atividades dos blocos II e III previstos nessa proposta é necessário ter licenciatura plena em educação física e registro profissional conforme estabelece a lei 9696/98.

5. Dos Responsáveis

É considerado responsável pelo estudante NEE junto a rede estadual de ensino o adulto que protocolou e assinou o pedido de matrícula do aluno junto a unidade de ensino. Deste modo os responsáveis assumem o dever de garantir a participação do menor nas atividades obrigatórias da escola.

É obrigatório justificar a ausência do aluno no atendimento da SRM, como também deverá autorizar e acompanhar o estudante em atividades extracurriculares realizadas em locais diferentes do ambiente escolar, como por exemplo, festivais, feiras, amostras, exposições, competições e outros eventos.

6. Dos Estudantes

Devem estar regularmente matriculados na rede pública estadual de ensino, e deverá participar das atividades da SRM preferencialmente na própria escola em que estuda regularmente, ou quando

não houver esse atendimento na própria unidade de ensino, ou ainda devido a impossibilidades de deslocamento, o estudante poderá ser atendido na escola mais próxima a sua residência.

Para ter acesso às atividades da SRM o aluno deve atender aos requisitos legais do público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE) dispostos no artigo 59 da LDB 9394/96, a qual estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais do MEC (2013, p. 7) os estudantes público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

- a) Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- b) Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- c) Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

7. Da Estrutura da Sala de Recursos Multifuncional

As escolas com SRM devem seguir o modelo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria normativa nº13/2007 e do Decreto nº 7.611/2011, com espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

A SRM não se limita ao espaço físico delimitado pelas quatro paredes da sala. Especialmente na realização das atividades dos blocos II e III é necessária a utilização de um ambiente externo e aberto, podendo ser o pátio ou o ginásio poliesportivo.

8. Dos Recursos Materiais

Seguindo as recomendações do Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais do MEC (2013) a composição das SRM nas escolas de Roraima apresentara:

- a) EQUIPAMENTOS: 2 Computadores; 2 Estabilizadores; 1 Impressora multifuncional; 1 Roteador Wireless; 1 Mouse com entrada para acionador; 1 Acionador de pressão; 1 Teclado com colmeia; 2 Notebooks; 1 Impressora multifuncional; 1 Lupa eletrônica; 1 Scanner com voz; 1 Máquina de escrever em Braille; 1 Mouse estático de esfera; 1 Teclado expandido com colmeia.
- b) MOBILIÁRIO: 1 Mesa redonda; 4 cadeiras para mesa redonda; 2 Mesas para computador; 2 Cadeiras giratórias; 1 Mesa para impressora; 1 Armário e 1 Quadro branco
- c) MATERIAIS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS: 1 Software para comunicação aumentativa e alternativa; 1 Esquema corporal; 1 Sacolão criativo; 1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica; 1 Bandinha rítmica; 1 Material dourado; 1 Tapete alfabético encaixado; 1 Dominó de associação de ideias; 1 Memória de numerais; 1 Alfabeto móvel e sílabas; 1 Caixa tátil; 1 Kit de lupas manuais; 1 Alfabeto Braille; 1 Dominó tátil; 1 Memória tátil; 1 Plano inclinado; 1 Caixinha de números; 2 Bolas com guizo; 1 Bola de futebol com guizo;

Além destes recursos já previstos pelo Manual de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais do MEC (2013) as SRM da rede pública estadual de ensino de Roraima dispõem de um conjunto de tatame 4m x 4m; 4 colchonetes; 1 banco sueco; 2 conjuntos de bolas de bocha adaptada; 6 cones médios; 6 cones pequenos; 6 tartarugas; 2 cordas elásticas; 2 cordas individuais; 4 bastões; 4 arcos, 2 *mediciniball* de 1kg; 2 *mediciniball* de 2kg; 4 bolas de iniciação esportiva nº 6; 4 bolas de iniciação nº 10; 1 bola de vôlei e 1 bola de futsal.

Para finalizar, destacamos que nossa proposta de reformulação do atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais das escolas públicas de Roraima baseia-se no estudo que resultou na presente de tese, a qual por meio de sua base na teoria histórico cultural de Vygotsky nos permite afirmar que a aprendizagem é um processo pelo qual uma pessoa adquire conhecimento, habilidades e valores através da experiência, estudo ou instrução.

O processo de aprendizagem é influenciado por fatores como idade, habilidades cognitivas, motivação e ambiente. Além disso, a maneira como a informação é apresentada e a interação da pessoa com ela também podem afetar a efetividade da aprendizagem. As pessoas com deficiência intelectual podem ter dificuldades em aprender de maneiras convencionais, mas isso não significa que não possam aprender. O processo de aprendizagem para essas pessoas pode ser diferente, mas é tão importante e valioso quanto para qualquer outra pessoa. A Aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual geralmente envolve o uso de estratégias de ensino adaptadas para atender às suas necessidades específicas. Isso pode incluir:

- I. Aprendizagem por meio de experiências práticas: As atividades práticas podem ser uma maneira eficaz de ensinar habilidades práticas, como habilidades sociais e de cuidado pessoal.

- II. Aprendizagem por meio de apoio visual: Materiais visuais, como imagens e desenhos, podem ajudar a ilustrar conceitos e tornar o aprendizado mais concreto e compreensível.
- III. Aprendizagem por meio de ensino repetitivo: Repetição e prática repetida podem ajudar a fixar o conhecimento e aprimorar as habilidades.
- IV. Aprendizagem por meio de reforço positivo: O elogio e o reforço positivo podem motivar e encorajar a pessoa com deficiência intelectual a continuar aprendendo.

É importante lembrar que as pessoas com deficiência intelectual são seres históricos e culturais únicos e podem ter necessidades diferentes. Portanto, é importante trabalhar com profissionais capacitados para desenvolver uma abordagem de aprendizagem personalizada e eficaz para cada pessoa. Diante do exposto cabe ainda explicar que o processo de aprendizagem pode ocorrer de várias maneiras, mas geralmente envolve os seguintes elementos:

- Estímulo: É algo que desperta a atenção da pessoa e inicia o processo de aprendizagem. Pode ser uma experiência, uma informação ou uma instrução.
- Processamento de informações: A informação é processada pelo cérebro e armazenada como conhecimento.
- Armazenamento de memória: O conhecimento adquirido é armazenado na memória para ser usado posteriormente.
- Aplicação: A pessoa aplica o conhecimento adquirido em situações futuras.
- Feedback: A pessoa recebe feedback sobre suas ações e pode usá-lo para melhorar suas habilidades e aprimorar seu conhecimento.

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas, mais do que apenas um dever legal, oferecer oportunidades iguais de aprendizagem a todos os estudantes é uma forma de garantir a construção de uma sociedade inclusiva e justa. Nesse sentido, gostaria de apresentar uma proposta que baseia-se na teoria da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, ressaltando a importância de incluir profissionais de educação física para oferecer práticas corporais lúdicas como estratégia para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Ainda com base no autor supracitado e sua teoria, destacamos que o aprendizado humano é um processo sociocultural que ocorre por meio da interação entre indivíduos e o ambiente. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às experiências vivenciadas em um contexto social e cultural. Nesse sentido, a inclusão de práticas corporais lúdicas no atendimento educacional especializado tem o potencial de promover o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

As práticas corporais lúdicas envolvem atividades físicas adaptadas, jogos e brincadeiras que estimulam o corpo e a mente, proporcionando experiências de aprendizado significativas. Por meio

dessas práticas, os alunos podem desenvolver habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada. Além disso, as atividades lúdicas promovem a motivação, o engajamento e a interação entre os estudantes, criando um ambiente propício para a aprendizagem.

A presença de profissionais de educação física nesse contexto é essencial. Esses profissionais possuem conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento motor e podem adaptar as práticas corporais de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Além disso, eles podem colaborar com os demais profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado, contribuindo para a criação de estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes.

A implementação do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, com a inclusão das práticas corporais lúdicas, traz benefícios tanto para os alunos com deficiência quanto para toda a comunidade escolar. Além de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, essa abordagem contribui para a quebra de estigmas e preconceitos, construindo uma cultura de respeito à diversidade.

Diante do exposto, é fundamental que os gestores públicos compreendam a importância de investir no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais, incluindo os profissionais de educação física. A abordagem das práticas corporais lúdicas, embasada na teoria de Vygotsky é uma oportunidade valiosa para promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. Investir nesse tipo de abordagem não apenas atende às exigências legais e éticas, mas também traz benefícios educacionais e sociais significativos.

Ao implementar o atendimento educacional especializado com a inclusão de práticas corporais lúdicas, os gestores públicos estarão proporcionando uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. Afinal, a aprendizagem e o desenvolvimento não devem ser vistos como privilégios de alguns, mas sim como direitos inalienáveis de cada estudante.

Além disso, é importante ressaltar que a inclusão de profissionais de educação física nas salas de recursos multifuncionais também traz benefícios para a formação dos próprios profissionais. Esses educadores terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a inclusão e desenvolver habilidades pedagógicas específicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência, fortalecendo assim a equipe escolar como um todo.

Vale destacar ainda que investir na inclusão educacional traz retornos significativos para a sociedade como um todo. Ao garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham acesso a uma educação inclusiva, estamos construindo uma sociedade mais justa, solidária e empática. Estamos rompendo barreiras e preconceitos, possibilitando que cada indivíduo desenvolva seu potencial máximo e contribua de forma significativa para a comunidade.

Portanto, conclamo os gestores públicos a refletirem sobre a importância de implementar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas,

incluindo os profissionais de educação física para oferecer práticas corporais lúdicas. Essa abordagem, fundamentada na teoria de Vygotsky, não apenas estimula a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

É chegada a hora de investir na educação inclusiva e garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Vamos juntos construir um futuro em que a diversidade seja valorizada e cada criança possa brilhar em sua singularidade. Conto com o comprometimento de todos os gestores públicos para fazer dessa visão uma realidade concreta em nossas escolas. O futuro de nossos alunos depende disso.

Agora, direcionaremos nosso foco para a conclusão desta tese, onde serão apresentadas as considerações finais e as contribuições significativas deste estudo para a compreensão das práticas corporais lúdicas como ferramenta de desenvolvimento integral de adolescentes com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta tese representa o encerramento de um processo de pesquisa minucioso e enriquecedor sobre a temática do desenvolvimento humano de adolescentes com deficiência intelectual, a partir da perspectiva histórico-cultural. Ao longo dos capítulos, percorremos um caminho de análise abrangente, iniciando pelo processo histórico de construção e de humanização do indivíduo com deficiência intelectual, bem como exploramos os princípios da teoria histórico-cultural e suas contribuições para o desenvolvimento humano, destacando os planos genéticos do desenvolvimento, a formação do pensamento conceitual e a visão da defectologia na inclusão da criança com deficiência.

O desenvolvimento destes capítulos teóricos nos permitiu constatar que a aprendizagem é um fenômeno psicológico complexo que envolve processos cognitivos e comportamentais. A partir da realização de nossa pesquisa e tomando como base a teoria histórico-cultural de Vygotsky, podemos indicar que os indivíduos aprendem por diferentes mecanismos e estratégias influenciadas pelas relações interpessoais, pelo ambiente cultural e pela vivência de experiências que potencializam as capacidades individuais.

Deste modo, o ato de aprender pode envolver estratégias que funcionam como um fluxo, sem que seja necessariamente uma hierarquia. O que estamos indicando em nossa tese é que a aprendizagem segue processos cognitivos formais, porém não estamos indicando que se trata de um fenômeno linear, pelo contrário, apesar de sua formalidade, o fenômeno que nos permite a apropriação de novos saberes teóricos e/ou habilidades práticas segue um fluxo difuso, com idas e vindas, ápices e faltas. Ou seja, a aprendizagem é dialética, envolve a observação, a experimentação, a associação, o reforço e a vivência.

Em nossa pesquisa de campo tivemos a oportunidade de aprender com Esperto, Valentin, Conquista e Atleta, também foi possível constatar que as práticas corporais lúdicas constituem um importante recurso para o desenvolvimento integral desses adolescentes, potencializando suas capacidades cognitivas, socioemocionais e motoras. Essa abordagem, fundamentada na teoria histórico-cultural, oferece subsídios valiosos para a compreensão da construção social da mente, a influência da cultura na linguagem, o papel da mediação semiótica e a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira.

A pesquisa realizada na escola São Vicente de Paula, em Boa Vista, capital do Estado de Roraima, no extremo norte do Brasil, reforça a relevância da inclusão das práticas corporais lúdicas no contexto escolar, especialmente por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que proporcionam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural. Nesse sentido, este estudo contribui significativamente para a promoção de uma educação inclusiva e humanizadora, que

valoriza as potencialidades e possibilita a plena participação e inserção social dos adolescentes com deficiência intelectual.

O desenvolvimento desta pesquisa exigiu a análise e a investigação sobre as estratégias de ensino em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para estudantes com deficiência intelectual. Inicialmente, foram examinadas as práticas existentes nesse contexto, identificando suas limitações e possibilidades de aprimoramento. Com base nesse diagnóstico, foi elaborado um programa de ensino que priorizou vivências de práticas corporais, levando em consideração as características e necessidades dos estudantes atendidos na SRM. Esse programa foi cuidadosamente aplicado, levando em consideração os princípios da teoria histórico-cultural e os objetivos educacionais traçados.

Ao longo do processo, foram realizados os registros no diário de campo e videografações, permitindo a observação dos impactos e benefícios gerados pelas práticas corporais lúdicas no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Os resultados obtidos demonstraram transformações significativas no atendimento da SRM, com a introdução de momentos planejados para a vivência de práticas corporais lúdicas, proporcionando aos estudantes oportunidades enriquecedoras de aprendizagem, socialização e desenvolvimento global. Essa abordagem inovadora contribuiu para a valorização das potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual, promovendo sua inclusão e inserção no contexto escolar de forma mais integral e significativa.

Ao longo desta pesquisa, foram coletadas evidências que comprovam a relação estabelecida entre a realização de práticas corporais lúdicas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em estudantes com deficiência intelectual. Através da aplicação do programa de ensino, pautado em vivências de práticas corporais, observou-se um impacto significativo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos. Por meio do envolvimento em atividades lúdicas, eles foram capazes de vivenciar situações reais e concretas, estimulando suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

A partir dessas experiências, os alunos puderam ampliar suas habilidades de resolução de problemas, tomada de decisões, memória, atenção, concentração e linguagem, demonstrando a consolidação das funções psíquicas superiores. Além disso, as práticas corporais lúdicas promoveram o desenvolvimento da autoestima, confiança, regulação emocional e habilidades sociais dos estudantes, possibilitando uma maior interação e integração com seus pares. Essas evidências respaldam a produção de novas ações e propostas pedagógicas que visam potencializar o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência intelectual, valorizando suas capacidades e promovendo sua inclusão educacional de maneira efetiva.

Com base nos resultados da pesquisa, foi constatado que a vivência em práticas corporais lúdicas durante os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) contribuiu significativamente com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de estudantes com

deficiência intelectual, favorecendo suas potencialidades. A articulação entre a vivência em práticas corporais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores demonstrou-se uma abordagem eficaz para promover o crescimento cognitivo, emocional e social desses estudantes, proporcionando-lhes oportunidades concretas de aprendizado e de expressão de suas capacidades.

Com base na teoria histórico-cultural, a vivência em práticas corporais lúdicas, durante os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes com deficiência intelectual de várias maneiras. Primeiramente, a teoria destaca a importância da mediação semiótica, em que o sujeito interage com o ambiente e com outras pessoas por meio de símbolos e signos.

Ao vivenciar práticas corporais lúdicas, os estudantes são estimulados a utilizar diferentes formas de linguagem corporal, gestos, expressões faciais e movimentos para se comunicarem, expressarem suas ideias e compreenderem as informações ao seu redor. Essa interação simbólica amplia seu repertório de comunicação e contribui para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento conceitual. Além disso, as práticas corporais lúdicas proporcionam situações desafiadoras que demandam o uso de habilidades cognitivas superiores, como planejamento, resolução de problemas, tomada de decisões e atenção seletiva.

Durante as atividades lúdicas, os estudantes são encorajados a pensar estrategicamente, antecipar consequências e encontrar soluções para os desafios apresentados. Essa prática constante de exercitar as funções psíquicas superiores contribui para o aprimoramento de suas capacidades cognitivas e para a expansão de suas habilidades de raciocínio. Além disso, as práticas corporais lúdicas na SRM permitem que os estudantes experimentem situações reais e significativas, nas quais podem aplicar conhecimentos e habilidades adquiridas.

Por meio dessas vivências, eles têm a oportunidade de se envolver ativamente, explorar o ambiente, interagir com os outros e experimentar diferentes papéis sociais. Essas experiências concretas promovem a internalização de novos conhecimentos e a construção de significados, fortalecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento. A abordagem das práticas corporais lúdicas na SRM, embasada na teoria histórico-cultural, reconhece a importância do contexto sociocultural no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

Ao proporcionar experiências lúdicas e significativas, essa abordagem valoriza a interação social, o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes e os mediadores. Dessa forma, cria-se um ambiente colaborativo que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o fortalecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual. Portanto, a vivência em práticas corporais lúdicas na SRM, fundamentada na teoria histórico-cultural, oferece um caminho efetivo para promover o desenvolvimento das funções

psíquicas superiores dos estudantes com deficiência intelectual, ampliando suas potencialidades e contribuindo para sua participação ativa e para a inclusão na sociedade.

A tese de que todo ser humano nasce dotado da capacidade de aprender e se desenvolver, apesar das deficiências, pode ser defendida e sustentada com base em argumentos fundamentados na interdependência entre os domínios motores e cognitivos. Primeiramente, é importante reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo complexo e multidimensional, no qual os aspectos físicos e cognitivos estão intrinsecamente ligados. A teoria histórico-cultural, por exemplo, enfatiza a inter-relação entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo, destacando que as habilidades motoras e as funções psíquicas superiores se influenciam mutuamente.

Quando estimulamos as capacidades físicas e habilidades motoras das crianças, estamos proporcionando experiências sensoriais, perceptivas e motoras que desencadeiam processos cognitivos fundamentais, como a atenção, a memória, a percepção e a resolução de problemas. Por exemplo, ao engajar uma criança em atividades motoras que envolvam coordenação motora fina, como desenhar, recortar ou amarrar, estamos estimulando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, como a concentração, a precisão e o planejamento. Além disso, o ensino apropriado desempenha um papel crucial na compensação das deficiências.

Ao adotar abordagens pedagógicas adequadas e adaptadas às necessidades individuais, é possível oferecer suporte e oportunidades para que os estudantes com deficiências superem obstáculos e desenvolvam seu potencial máximo. A teoria histórico-cultural ressalta a importância da mediação pedagógica, na qual os professores e mediadores desempenham um papel ativo na orientação e no suporte às aprendizagens dos estudantes. Através de estratégias de ensino diferenciadas, é possível promover a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mesmo diante de limitações ou deficiências.

É fundamental reconhecer que a capacidade de aprender e se desenvolver é inerente a todos os seres humanos, independentemente de suas condições ou limitações. Cada indivíduo possui um potencial único e singular, que pode ser estimulado e desenvolvido por meio de oportunidades de aprendizagem apropriadas. Ao reconhecer e valorizar as capacidades de cada pessoa, e ao oferecer suporte e recursos adequados, é possível compensar as deficiências e criar um ambiente inclusivo que promova o pleno desenvolvimento de cada estudante.

Portanto, ao estimular as capacidades físicas e habilidades motoras das crianças, estamos, de fato, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fortalecendo suas habilidades cognitivas e contribuindo para seu crescimento e aprendizagem. Acreditando na capacidade inata de aprender e se desenvolver, é possível fornecer as condições necessárias para que todos os indivíduos alcancem seu pleno potencial, independentemente de suas deficiências.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Alfred. A ciência da natureza humana 6. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- ADLER, Alfred. A educação das crianças. Salvador: Arte em Palavras, 2003.
- ALMEIDA, M.A. (org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.
- ANDERSON, J.S., NIELSEN, J.A., FERGUSON, M.A., et al. Abnormal brain synchrony in Down syndrome. **NeuroImage: Clinical**, 2, 703-715, 2013.
- ANDRADE, Patrícia Ferreira de. DAMASCENO, Alan Rocha. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura Canoas** v. 19 n.39 p. 201-220 jan./abr. 2017
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 59-76.
- BENEDETTI, U. G. et al. Gênese, química e mineralogia de solos derivados de sedimentos pliopleistocênicos e de rochas vulcânicas básicas em Roraima, Norte Amazônico. *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, v. 35, n. 2, p. 299–312, mar. 2011.
- BIGUI, Cristiane Zucoloto. COLOMBO, Cristiano da Silveira. A melhoria cognitiva de alunos deficientes intelectuais com o uso de jogos digitais. XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online - junho/2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (POR): Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.
- BRASIL. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2004a.
- BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2001b.
- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001c.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF. 1994a.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, Jomtiem - Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1999a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2009.

BRASIL. Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria de nº 1.679. Brasília: MEC: SEESP, publicada em 02 de dezembro de 1999b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretária de Educação Especial. Parâmetros Nacionais Curriculares: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC: SEF: SEESP, 1999c.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRAUN, Patricia. NUNES, Leila Regina d'Oliveira. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, jan. Mar., 2015

BRIDI, F. R. S. Processos de detecção e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

CAIADO, Katia Regina Moreno. BAPTISTA, Cláudio Roberto de. JESUS, Denise Meyrelles. (orgs.) Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CEDRO, Wellington Lima, and Carolina Picchetti NASCIMENTO. "Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural." In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (ORG) Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola 1 (2017): 13-45.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS EM CAMPO GRANDE -MS: ANÁLISE DOS INDICADORES'** 01/10/2012 249 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMS

COURCHESNE, E., KARNS, C.M., DAVIS, H.R., ET AL. Unusual brain growth patterns in early life in patients with autistic disorder: an MRI study. **Neurology**, 57(2), 245-254, 2001

CROCHICK, José Leon. COSTA, Valdelúcia Alves da. FARIA, Débora Felício. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 30, n.63, 2020.

CUNHA, Manuel Sergio Vieira e. Motricidade Humana: um paradigma emergente. IN: MOREIRA, Wagner Wey (org). Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI. Brasil: Papirus Editora, 2016.

CUSTÓDIO, ISIS MATIAS EING. FRAQUITALQUINA COMO BIOMARCADOR SÉRICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES. 2019 65 páginas. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma, 2019

DELEVATI, Aline de Castro. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

DIAS, Dalva Honorato de Souza. O Município de Boa Vista: aspectos históricos. 1 ed. Editora Boa Vista: Boa Vista – RR, 2012

DUARTE, Cintia Perez. VELLOSO, Renata de Lima. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.88-96, jan./jun. 2017

DUARTE, N. Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, V. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

ELOY, Adriana. COUTINHO, Luciana. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. Revista Educação Especial (UFSM) [online], Volume 33. set. 2020.

ESQUIVEL, Adriana Mata. Los motivos del aprendizaje en la primaria desde la teoría histórico-cultural. Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. |Uberlândia, MG|v.5|n.1|p.94-118|jan./abr. 2021

FACHINETTI, T. A.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F.. Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. Rev. bras. educ. espec., 2017 23(4), out. 2017.

FEITOSA, E. F. .; MORAES, B. M. de .; LOPES JÚNIOR, A. D. Data analysis in Vygotsky: a study based on Historical-Dialectical Materialism. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 7, p. e18311729872, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29872. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29872>. Acesso em: 8 feb. 2023.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. REIS, Leila da Silva Azevedo. O PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID **Revista Aproximando**, v. 6 n. 9 (2022): Edição Especial – PIBID

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.

HESSL, D., RIVERA, S.M., REISS, A.L. The neuroanatomy and neuroendocrinology of fragile X syndrome. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, 10(1), 17-24, 2004.

HUMMEL, EROMI IZABEL. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA'** 01/12/2012 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciência

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 01 de março de 2023.

IVIC, Ivan. Coleção Educadores: Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 255–256, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/431>. Acesso em: 13 mar. 2023.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.17, p.41-58, maio-ago., 2011

KE, Xiaoyan; LIU, Jing. Deficiência Intelectual. In Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. (edição em Português; Dias Silva F, ed). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions 2015.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Tradução: Marcelo José de Souza e Silva, 2014. Título original: Деятельность. Сознание. Личность. Original em inglês por Marxists Internet Archive Tradução para o português: Marcelo José de Souza e Silva CC BY-SA (Creative Commons Atribuição-Compartilha Igual 3.0)

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, MERIANNE DA SILVA. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM'** 04/10/2021 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8618>

LOPES, Esther. Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. UEL - Mestrado 2010. Disponível em <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf>> Acesso em 03 Jan 2022.

LOPES, L. V. C. F. Artigo 1, Propósito. In: Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

LUCKESI, C. Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. s/d. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf) Acesso em 08 de setembro de 2022.

LUNA, CHRISTIANE FREITAS. **Sala de recursos multifuncionais(SRM): uma política pública em ação no sudoeste bahiano'** 25/02/2015 223 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento Cognitivo. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. In: VYGOTSKY, Lev Semeónovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis Nicolaevich. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MAIOR, Carmen Denize Souto. WANDERLEY, José de Lima. A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo. II CINTEDI, nov. 2016.

MALANCHEN, J. CURRÍCULO ESCOLAR E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FORMAÇÃO EMANCIPADORA E RESISTÊNCIA AO CAPITAL. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Editora Summus, 1 ed. São Paulo: 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira, **Fundamentos de Educação Especial**. Editora Pioneira, 1 ed. São Paulo, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas*. 5° Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, A. A. B. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO**. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MOREIRA, LMA. Deficiência intelectual: conceitos e causas. In: *Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual* [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 35-41. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MOURA, Elaine Andrade. MATA, Mayara Silva da. PAULINO, Pedrita Reis Vargas. FREITAS, Ana Paula. MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto. MÁRMORA, Cláudia Helena Cerqueira Mármore. *Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vygotsky*. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano -UNITAU, Taubaté/SP - Brasil*, v. 9, n 1, edição 16, p. 106 - 114, junho 2016.

MRECH, Leny Magalhães. *O que é Educação Inclusiva?* *Revista Integração*. Ministério da Educação e Desportos. Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.

NASCIMENTO, Ariana. OMODEI, Juliana Dalbem. *Políticas de educação especial e educação inclusiva no brasil: organização, avanços e perspectivas*. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.62-75 jan/mar 2019

NÓBREGA, Micheline Gabriella Nunes. *Processo de inclusão: uma panorâmica brasileira sobre a educação inclusiva*. *Periódico Multidisciplinar da Facility Express Soluções Acadêmicas*, v. 1, n. 3, 47 – 65. abril: 2021.

NOGUEIRA, Geraldo. *Propósito*. In: *A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência m Versão Comentada m Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital*. 2ª edição. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), vinculada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência, em 2008.

OLIVEIRA, C. C. B. DE .; MANZINI, E. J. *Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. Rev. bras. educ. espec., 2016 22(4), out. 2016.

- OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; SUANO, Marlene. A herança dos descaminhos na formação do estado de Roraima. 2003. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- OMS, Organização Mundial da Saúde, CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.
- OMS. Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Montreal, Canadá, 4-6 outubro 2004.
- ONU, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.
- ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: Nações Unidas, 2006.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil. Brasília, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução A. Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.
- PASIAN, Mara Silvia. MENDES, Enicéia Gonçalves. CIA, Fabiana. O FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: REVISÃO DE TRABALHOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS. **Cadernos da FUCAMP** v. 12 n. 17, p. , 2013
- PAULA, Tatiane Estácio de. LOGUERCIO, Rochele. A educação das pessoas com deficiência: formação de discursos. SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2841>
- PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. MATERIALISMO HÍSTÓRICO-DIALÉTICO: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 93–101, 2012. DOI: 10.9771/gmed.v3i2.9456. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- PEREIRA, Rodrigo Roncato. O Papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de deficiência intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás. 2014. 118 f. Tese (Doutorado em Biologia) - Programa de Pós-graduação em Biologia (ICB) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. **TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS RELEVANTES** *Mediação*, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan.-jun. 2020. ISSN 1980-556X (versão impressa) / e-ISSN 2447-6978 (versão on-line)
- PRESTES, Zoia Ribeiro. e TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2012, v. 29, n. 3, pp. 327-340.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REISS, A.L., ABRAMS, M.T., SINGER, H.S., et al. Brain development, gender and IQ in children: a volumetric imaging study. **Brain**, 119(Pt 5), 1763-1774, 1996

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão **Revista Interterritórios** V. 3 N. 5 p. (21-33) 2017

RODRIGUES, Armindo J. Contextos de Aprendizagem e Integração/Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Organizadoras). **Educação Especial do Querer ao Fazer**. Editora Avercamp, 1 ed. São Paulo, 2003.

RODRIGUES, David. Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto – Portugal. Editora Porto, LTDA, 2001.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. Psicol. Estud., 2011 16(2), abr. 2011.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 34, de 14 de abril de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 7 maio 2009. p. 12.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 7, de 14 de abril de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 7 maio 2009. p. 9.

RORAIMA. Lei n. 1.008, de 3 de setembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 3 set. 2015. p. 6.

RORAIMA. Projeto Pedagógico da Escola Estadual São Vicente de Paula. Conselho Estadual de Educação/SEED, 2019.

SADIM, GEYSE PATTRIZZIA TEIXEIRA. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus'** 18/05/2018 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6439#preview-link0>

SANCHES, Isabel Rodrigues. Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

SANCHES, Isabel Rodrigues. Em busca de indicadores de educação inclusiva. Lisboa: Edições Universitária Lusófonas, 2011.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. AS RAÍZES MARXISTAS DO PENSAMENTO DE VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **A Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia** Início / Arquivos / v. 6 n. 12 (2015) / Artigos

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa* [online]. 2012, v. 38, n. 4.

SANTOS, Edineide Rodrigues dos. A escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas estaduais da Educação do Campo no município de Boa Vista, RR. 2018. 188 f. Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.

SANTOS, M. R. S. dos .; CARVALHO, J. S. de .; SOARES, E. C. do N. .; RIBEIRO, M. da P.; GRITTEM, R. R. .; GAERTNER, E. G. . O Uso dos Jogos e das Mídias Interativas Dentro do Contexto da Sala de Recursos Multifuncionais. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 25, p. 111-126, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2022663p111.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. Revista Integração. Ministério de Educação e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.). Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHIPPER, Carla Maria de. VESTENA, Carla Luciane Blum. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 1, janeiro/abril de 2016

SCHWARTZMAN, José Salomão e LEDERMAN, Vivian Renne Gerber. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. Revista Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.17-27, jan./jun. 2017. p.17-27.

SIERRA, D. B. S.; FACCI, M. G. D. F. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. Revista Educação em Questão, v. 40, n. 26, 15 jun. 2011.

SILVA, Aline Maira da. Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibepex, 2010.

SILVA, Carla Maciel. Deficiência Intelectual no Brasil: Uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. Porto Alegre, UFRGS, 102f. Dissertação (Mestrado) m Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Claudemir João da. ALVARENGA, Hugo Horta Tanizaka. SILVA, Rosa Maria Frugoli da. Práticas interventivas facilitadoras do Desenvolvimento cognitivo do Deficiente intelectual. Rev. Ibirapuera, São Paulo, n. 17, p. 64-72, Jan/Jun 2019

SILVA, Eline Cristina de Paula. SEREJO, Meiriany Gomes. BRITO, Maria Durciane Oliveira. SILVA, Suêdes Gomes. SOUZA, Bruna Pamela dos Reis. MIRANDA, Leonardo Santos. Relato de

experiência: potencialidades de uma aluna com deficiência intelectual Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 16, 2020

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 58, p. 78-89, set. 2014.

SOARES, Maria Aparecida Leite. Carvalho. Maria de Fátima. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo Cortez, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SULLE, Adriana. BUR, Ricardo. STASIEJKO, Halina. CELOTTO, Ileana. Lev Vygotsky, narrativas y construcción de interpretaciones acerca de su biografía y su legado. Anuario de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, vol. XXI, p. 193-199, 2014.

TOJAL, João. Batista. Andreotti Gomes. Motricidade Humana – o paradigma emergente.

TOSTA, C. G. Vygotsky e o Desenvolvimento das Funções psíquicas Superiores. Perspectivas em Psicologia, v. 16, n. 1, 30 jun. 2012.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (orgs). Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. 2 ed. Maringá: Eduem, 2019.

VEER, Rene Van Der. VALSINER, Jean. Vygotsky: uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartalotti. 4ª edição, São Paulo, Loyola, 2001.

VIANA, Flávia Roldan. GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 58, mayo-agosto, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes. 2010

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Pensamento e linguagem São Paulo: Martins Fontes. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Tomo I Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Obras Escollidas, Vol. I., Madri, Visor, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Tomo II: Problemas de Psicología General. Obras Escollidas, Vol. II., Madri, Visor, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Tomo III: Problemas del Desarrollo de la Psique. Obras Escolhidas, Vol. III., Madri, Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Tomo IV: Psicologia Infantil. Obras Escolhidas, Vol. IV., Madri, Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Tomo V: Fundamentos de Defectología. Obras Escolhidas, Vol. V, tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2022.



WOLFE K, STUEBER K, MCQUILLIN A, JICHI F, PATCH C, FLINTER F, STRYDOM A, BASS N. Genetic testing in intellectual disability psychiatry: Opinions and practices of UK child and intellectual disability psychiatrists. *J Appl Res Intellect Disabil.* 2018 Mar;31(2):273-284. doi: 10.1111/jar.12391. Epub 2017 Aug 23. PMID: 28833975; PMCID: PMC5836913.

YASNITSKY, Anton. *Vygotsky: An Intellectual Biography*. 1ª ed. Routledge, 2018.

ZAPOROZHETS, A. V. On the Origin of Voluntary Movements *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 40, no. 2, May–June 2002, pp. 67–96. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2003 \$9.50 + 0.00.

ANEXOS

Anexo A: INFORMAÇÕES DO PARECER DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Vivências de Práticas Corporais Lúdicas para Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Fundamental: uma proposta no ensino público		
Pesquisador: Francisco Edson Pereira Leite		
Área Temática:		
Versão: 3		
CAAE: 51513521.0.0000.5020		
Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 5.057.531		
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:		
Não foram encontrados óbices éticos		
Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.		
É o parecer		

APÊNDICES

Apêndice A: Cronograma dos atendimentos individualizados na SRM com as práticas corporais lúdicas para os adolescentes com deficiência intelectual

ATENDIMENTOS NO TURNO MATUTINO			
Aluna: Esperto		Aluno: Valentim	
Data	Horário	Data	Horário
Quarta-feira, 17/08/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 17/08/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 24/08/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 24/08/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 31/08/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 31/08/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 14/09/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 14/09/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 21/09/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 21/09/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 19/10/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 19/10/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 26/10/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 26/10/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 09/11/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 09/11/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 16/11/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 16/11/2022	9:45 – 10:45
Quarta-feira, 23/11/2022	8:30 – 9:30	Quarta-feira, 23/11/2022	9:45 – 10:45

ATENDIMENTOS NO TURNO VESPERTINO			
Aluna: Conquista		Aluno: Atleta	
Data	Horário	Data	Horário
Quarta-feira, 17/08/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 18/08/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 24/08/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 25/08/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 31/08/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 01/09/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 14/09/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 08/09/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 21/09/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 15/09/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 19/10/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 22/09/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 26/10/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 29/09/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 09/11/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 06/10/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 16/11/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 13/10/2022	15:00 – 16:00
Quarta-feira, 23/11/2022	15:30 – 16:30	Quinta-feira, 20/10/2022	15:00 – 16:00

Apêndice B: Roteiro de entrevista com os adolescente

- 1 Você já me viu antes, não é? Você sabe o meu nome e o que eu faço aqui na escola?
- 2 Poderia me dizer seu nome completo e quantos anos você tem?
- 3 Você mora perto ou longe da escola?
- 4 Com quem você mora?
- 5 Quem é a pessoa que mora com você e que você mais gosta?
- 6 Quando você está em casa, o que você mais gosta de fazer?
- 7 Como você costuma vir para a escola?
- 8 Você estuda no período da manhã ou da tarde?
- 9 Em qual turma você está estudando?
- 10 Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 11 O que você mais gosta na escola?
- 12 Você consegue me dizer o nome de todos os seus professores? Eu vou falar o nome da matéria e você me diz quem é o professor:
 - a. Arte
 - b. Ciências
 - c. Educação Física
 - d. Ensino Religioso
 - e. Geografia
 - f. História
 - g. Inglês
 - h. Matemática
 - i. Português
- 13 Das aulas mencionadas, qual é a sua preferida?
- 14 Em qual dessas aulas você acha que se sai melhor e em qual você acha que tem mais dificuldade?
- 15 Como é o seu convívio com outros alunos da escola? Você se sente bem em relação a eles? Eles te tratam bem? Ou vocês enfrentam algum problema?
- 16 O que você mais gosta de fazer na sala multifuncional?
- 17 O que você acha de fazer outras atividades quando vier pro seu atendimento aqui na sala multifuncional? Eu quero te convidar para fazer algumas atividades de correr, pular, saltar e outros jogos e brincadeiras. Você gostaria de participar dessas atividades também?
- 18 Então para fazer essas atividades aqui dentro da sala não tem espaço. Precisamos levantar-se e ir ali fora no pátio. Vamos lá pra gente começar?

Apêndice C: Primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas aplicado com os adolescentes

Atividade 1: CONTESTES COM O CORPO

Quero ver quem consegue...

Tocar com as mãos nos ombros. Na barriga. Nas coxas. Nos joelhos. Na canela. Nos pés.

Tocar com a ponta dos dedos no nariz. Nas orelhas. Na boca. No queixo.

Afastar os pés. Mais. Mais afastados. Pés e pernas bem afastados.

Caminhar até o outro lado.

Voltar caminhando de costas.

Correr até o outro lado.

Caminhar, se equilibrando em cima da linha.

Parar e se equilibrar num pé só.

Saltar com os 2 pés juntos.

Saltar com um pé só.

Correr e saltar.

Caminhar se equilibrando na trave.

Saltar a trave

Atividade 2: CONTESTES COM BOLA

Quero ver quem consegue caminhar pelo pátio e...

Jogar a bola pro alto.

Jogar a bola pro alto, e aparar.

Bater a bola no chão.

Quicar a bola várias vezes no chão.

Jogar a bola para o alto e bater Palmas.

Jogar a bola pro alto e bater o maior número de palmas contanto em voz alta.

Atividade 3: CONTESTES COM CORDA

Quero ver quem consegue...

Rodar a corda acima da cabeça.

Rodar a corda ao lado do corpo.

Rodar a corda ao lado do corpo e saltitar ao mesmo tempo.

Pular corda.

Passar por baixo da corda. Agora eu vou colocar a corda mais baixa...

Saltar por cima da corda. Agora eu vou colocar a corda mais alta...

Apêndice D: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para o Esperto

Quarta-feira, 17/08/2022

ATIVIDADE 1: Diálogo inicial entre o pesquisador e o participante (Apêndice B)

ATIVIDADE 2: Primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas (Apêndice C)

Quarta-feira, 24/08/2022

ATIVIDADE: Jogos pré desportivos de iniciação aos Esportes com bola

Drible do Basquete

Arremessos livres

Disputas de pênaltis de futsal

Quarta-feira, 31/08/2022

ATIVIDADE: Jogos pré desportivos de iniciação aos Esportes com bola

Saque do voleibol

Toque x Manchete

Arremessos de Handebol com alvo

Quarta-feira, 14/09/2022

ATIVIDADE: Iniciação aos jogos de Raquete

Contestes com a bola de tênis e tênis de mesa

Manipulação livre das raquetes das duas modalidades

Contestes com raquete e bola de tênis de mesa

Contestes com raquete e bola de tênis

Quarta-feira, 19/10/2022

ATIVIDADE: Brincando de Atletismo

Desafios de Velocidade

Corrida com obstáculos

Desafios de Salto em Altura

Quarta-feira, 26/10/2022

ATIVIDADE: Circuitos

Estação 1: Slalom com cones

Estação 2: Rolamento no colchonete

Estação 3: Rastejo sob a corda

Estação 4: Salto no pneu

Quarta-feira, 16/11/2022

ATIVIDADE: Circuitos

Estação 1: Bola ao cesto

Estação 2: Zig Zag entre os cones com a bola nos pés

Estação 3: Boliche

Estação 4: Chute ao gol

Apêndice E: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para o Valentim

Quarta-feira, 17/08/2022

ATIVIDADE 1: Diálogo inicial entre o pesquisador e o participante (Apêndice A)

ATIVIDADE 2: Primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas (Apêndice B)

Quarta-feira, 24/08/2022

ATIVIDADE: Motricidade Fina

Arremesso de argolas

Pilha de copos plásticos

Desmancha nó

Quarta-feira, 31/08/2022

ATIVIDADE: Ginástica Historiada “Aventura na Mata”

O início da excursão

Fugindo das feras selvagens

Em busca de água

Caçando os alimentos

De volta para casa

Quarta-feira, 26/10/2022

ATIVIDADE: Jogos com bola

Bola ao cesto

Cobranças de Pênaltis

Boliche

Quarta-feira, 09/11/2022

ATIVIDADE: Circuito

Estação 1: Corrida entre cones

Estação 2: Salto sobre a corda

Estação 3: Rastejo sob a corda

Estação 4: Bola ao alvo

Apêndice F: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para a Conquista

Quarta-feira, 17/08/2022

ATIVIDADE 1: Diálogo inicial entre o pesquisador e o participante (Apêndice A)

ATIVIDADE 2: Primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas (Apêndice B)

Quarta-feira, 24/08/2022

ATIVIDADE: Circuito

Estação 1: Corrida de velocidade

Estação 2: Equilíbrio na trave

Estação 3: Bola ao Cesto

Estação 4: Corrida em zig zag entre os cones

Quarta-feira, 31/08/2022

ATIVIDADE: Circuito

Estação 1: Corrida com obstáculos

Estação 2: Rastejo sob a corda

Estação 3: Zig zag entre os cones quicando a bola de basquete

Estação 4: Boliche com os pés

Quarta-feira, 14/09/2022

ATIVIDADE: Desafios de Equilíbrio

Quero ver quem consegue...

- a) Caminhar sobre a linha e ficar parado com um pé
- b) Caminhar sobre a corda e ficar parado com um pé
- c) Caminhar sobre a trave e ficar parado com um pé
- d) Caminhar livremente, e quando ouvir “ESTÁTUA!” Ficar imóvel.
- e) Caminhar livremente equilibrando objetos na cabeça

Quarta-feira, 21/09/2022

ATIVIDADE: Aprendendo a pular corda

Saltitando com um pé

Saltitando e alternando os pés

Saltar a corda estática

Saltar a corda em movimento

Girar a corda com uma das mãos ao lado do corpo

Girar a corda ao lado do corpo e saltitar

Pular a corda com o auxílio do professor

Pular corda sozinha

Quarta-feira, 19/10/2022

ATIVIDADE: Conhecendo o jogo de Xadrez

Identificar o nome das peças

Realizar os movimentos das peças com o próprio corpo

Posicionar as peças no tabuleiro

Quarta-feira, 16/11/2022

ATIVIDADE: Caça ao tesouro

Pista 1: Eu guardo muito conhecimento (Biblioteca)

Pista 2: Você pode explorar o mundo a partir desse lugar (Laboratório de Informática)

Pista 3: Quando sentir aquela fome (Refeitório)

Pista 4: O melhor lugar para correr (Ginásio)

Quarta-feira, 23/11/2022

ATIVIDADE: Circuito

Estação 1: Equilíbrio na trave

Estação 2: Pular corda

Estação 3: Corrida com obstáculos

Estação 4: Bola ao alvo

Apêndice G: Roteiro de práticas corporais lúdicas personalizado para o Atleta

Quinta-feira, 18/08/2022

ATIVIDADE 1: Diálogo inicial entre o pesquisador e o participante (Apêndice A)

ATIVIDADE 2: Primeiro roteiro de práticas corporais lúdicas (Apêndice B)

Quinta-feira, 15/09/2022

ATIVIDADE 1: Motricidade Fina

Repetição de sequências de sons: "bra-bre-bri-bro-bru"; "cra..."

Contestes: Quero ver quem consegue...

Tocar o dorso da língua no céu da boca

Tocar a ponta da língua no céu da boca

Mover a língua para cima, para baixo, pra esquerda e pra direita , tocando a ponta da língua nos lábios

Enrolar a língua

Derrubar a torre de blocos soprando igual o lobo

Expressões faciais: alegre, surpreso, assustado, zangado, ...

ATIVIDADE 2: Jogos com bola

Usar livremente os materiais disponíveis: bola de basquete, de vôlei, de futebol, de Tênis, de Tênis de mesa, de queimada.

Quinta-feira, 22/09/2022

ATIVIDADE 1: Motricidade Fina

Repetir os exercícios de estimulação e articulação das palavras

ATIVIDADE 2: Aprendendo a jogar Tênis

Contestes com a bola

Aprendendo a empunhar a raquete

Contestes com a raquete e a bola

Batendo bola

Quinta-feira, 29/09/2022

ATIVIDADE 1: Tênis Adaptado

ATIVIDADE 2: Circuito

Estação 1: Boliche com os pés

Estação 2: Bola ao cesto

Estação 3: Ponte de pneus

Quinta-feira, 20/10/2022

ATIVIDADE: Jogos pré desportivos

Ping vôlei

Arremesso livre

Desafio de cobranças de pênaltis

Gol a Gol com as mãos

Quinta-feira, 27/10/2022

ATIVIDADE: Circuito

Estação 1: Corrida de Velocidade

Estação 2: Rolamento no tatame

Estação 3: Corrida com obstáculos

Estação 4: Equilíbrio na trave