

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

ANDREZA PEREIRA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

CAMPO GRANDE/MS

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO**

ANDREZA PEREIRA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

CAMPO GRANDE/MS

2023

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
(Orientadora)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª Dra. Alexandra Ayach Anache
(Membro Titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª Dra. Denise Mesquita de Melo Almeida
(Membro Titular)

Universidade Federal da Grande Dourados

Dedico essa dissertação à todas nós mulheres,
trabalhadoras e mães, especialmente a minha filha
Maria Clara Pereira Oliveira Valadão.

AGRADECIMENTOS

Desafio gigante como o de escrever a dissertação é o de utilizar mínimas e poucas linhas para expressar toda a minha gratidão àqueles que seguraram as minhas mãos e foram comigo. O desejo seria de citar os nomes das pessoas no qual caminharam ao meu lado. No entanto, nego o risco de esquecimento de algum nome no momento da escrita, pois, todos se fazem presentes na minha memória e coração.

A ordem de agradecimentos não altera a minha GRATIDÃO.

Primeiramente não sendo um clichê a Deus pela oportunidade do amanhecer e anoitecer e por minha existência nessa vida.

Ao pai da minha filha Ronaldo Oliveira Júnior pela oportunidade dos meus estudos e a avó materna da minha filha pelos cuidados para com ela, para que eu pudesse me dedicar às aulas e à elaboração da dissertação.

Aos meus avôs a base da minha vida. Mesmo não sabendo da dimensão do mestrado, sempre fizeram presentes no meu processo de escolarização e demonstrando orgulho da sua neta.

(In memoriam) aos meus filhos Miguel e Mariana sempre eternizados na mamãe.

A minha filha Maria Clara Pereira Oliveira, durante o mestrado muitas vezes no meu processo de escrita deitava no meu colo pedindo atenção. Ela me fortalece todos os dias nas lutas constantes para dias ainda melhores. Na reta final do mestrado alegra-me que ao ver a sua mãe estudando, ela também se envolve, seguindo os meus caminhos.

A minha mãe, irmão e todos os familiares.

A Leticia Moraes pela apresentação da vida na academia e acreditar nos sonhos sonhados.

A Janaina e Luma

A Eloisa Moura, pelas viagens para os processos de mestrado.

A todas as minhas amigas e amigos.

Ao Cledione Freitas sempre disposto a contribuir no meu processo de estudos.

Os professores desde meu primeiro dia de aula até os dias atuais. Recordo-me de cada um deles, pela forma de afeto.

A orientadora Marilda Gonçalves Dias Facci, eterna gratidão, sem sua orientação esse trabalho não teria sido desenvolvido.

À Prof^a Denise Mesquita de Melo Almeida. Pelo aceite do convite para a

participação da composição da banca, contribuindo para realização dessa dissertação.

À Prof^a Alexandra Ayach Anache, pelo aceite de participação da banca de qualificação, com valiosas contribuições pela pesquisadora comprometida com a educação, especialmente das pessoas com deficiência.

À Sonia Urt. pelo aceite de participação da banca, como suplente, e pelas contribuições durante o meu processo no mestrado.

Maria Silvia Rosa Santana pela oportunidade que me deu na minha entrada na Universidade Pública e de segurar em minhas mãos e, também, por participar do Exame de Qualificação.

Ao Armando Marino Filho e todo o grupo de estudo.

À Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio da Faculdade de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

A todos os colegas do mestrado especialmente a Brimáuria e Wdglan.

Ao meu amigo Alexandre Carneiro e sua esposa pelas correções gramaticais do texto.

Ao João Roberto (Beto) meu namorado/companheiro na construção de um relacionamento de companheirismo, respeito e amor.

PEREIRA, Andreza. **Mediação pedagógica e o estudante com deficiência intelectual: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural**. 2023.107 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

RESUMO

Os estudos e pesquisas sobre Educação Especial ganharam espaço a partir da Declaração de Salamanca (1994), que foi um marco nos debates sobre a inclusão total do estudante com deficiência no espaço escolar. A partir desses debates, cresce a preocupação por parte da escola com os estudantes que apresentam Deficiência Intelectual (DI), visto que muitas vezes há dificuldade em observar que esses estudantes possuem habilidades e potencialidades para aprender. Assim o nosso objetivo visa discorrer sobre o processo de mediação na prática pedagógica realizada com alunos com deficiência intelectual, destacando o conceito de compensação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, nos apoiando especialmente em L. S. Vigotski e os seus colaboradores, que nos ajudam a pensar o desenvolvimento dos estudantes com DI. Na primeira seção discorreremos sobre o desenvolvimento do ser humano e atividade de estudo. Na segunda seção apresentamos alguns elementos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender a deficiência intelectual e discorreremos sobre o conceito de compensação abordado por L. S. Vigotski e por autores contemporâneos, em publicações em artigos, dissertações e teses. Na terceira seção discutimos alguns aspectos que podem auxiliar na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual, tais como as contribuições que a Pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento de uma prática pedagógica; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na Psicologia Histórico-Cultural e a importância da compensação na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual. Consonante com a abordagem teórica que fundamenta esta dissertação, defendemos a ideia de os estudantes com deficiência podem desenvolver as suas potencialidades e possibilidades quando o trabalho pedagógico é organizado, sistematizado e tem como finalidade o provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos. Como resultado da pesquisa é importante destacar a importância da utilização de recursos mediadores que podem auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, possibilitando sua construção enquanto ser humano capaz de ampliar suas potencialidades de compreensão e ação na realidade. Entendemos que a prática pedagógica e mediações realizadas com estudantes com DI, com atenção especial à compensação, são necessárias para colaborar com o processo de humanização. Conclui-se que a psicologia Histórico-Cultural, a partir dos pressupostos elaborados na Educação especial, em particular as mediações e as práticas pedagógicas, pode contribuir com o processo de escolarização dos estudantes com DI, mas para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo, envolvendo escola, família e sociedade.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Mediação; Práticas Pedagógicas; Compensação.

ABSTRACT

Studies and research about Special Education gained space after the Salamanca Declaration (1994), which was a milestone in the debates about the total inclusion of students with disabilities in the school environment. From these debates, the school concern for students with Intellectual Disability (ID) grows, since it is often difficult to observe that these students have skills and potential to learn. Thus, our objective was to discuss the mediation process in the pedagogical practice carried out with students with intellectual disabilities, highlighting the concept of compensation. This is a bibliographical research, anchored in Historical-Cultural Psychology, based on especially in L. S. Vigotski and his collaborators, who help us to think about the development of students with ID. In the first section, we discuss the development of the human being and study activity. In the second section, we present some elements of Historical-Cultural Psychology to understand intellectual disability and discuss the concept of compensation addressed by L. S. Vigotski and by contemporary authors, in publications in articles, dissertations and theses. In the third section, we discuss some aspects that can help in the pedagogical practice developed with students with intellectual disabilities, such as the contributions that Historical-Critical Pedagogy makes to the development of a pedagogical practice; the relation between learning and development, in Historical-Cultural Psychology and the importance of compensation in the pedagogical practice developed with students with intellectual disabilities. Consonant with the theoretical approach that underlies this dissertation, we defend the idea that students with disabilities can develop their potential and possibilities when the pedagogical work is organized, systematized and has the purpose of provoking the development of higher psychological functions, through appropriation of scientific knowledge. As a result of the research, it is important to highlight the great of using mediating resources that can help in the development of students, enabling their construction as human beings capable of expanding their potential for understanding and acting in reality. We understand that the pedagogical practice and mediations carried out with students with ID, with special attention to compensation, are necessary to collaborate with the humanization process. It is concluded that Historical-Cultural Psychology, based on the assumptions made in special education, in particular the mediations and pedagogical practices, can contribute to the schooling process of students with ID, but for this to occur, it is necessary a collective work, involving school, family and society.

Keywords: Intellectual Disability; Mediation; Pedagogical practices; Compensation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos localizados no Google Acadêmico.....	53
Quadro 2 – Artigos localizados na Scielo	54
Quadro 3 – Dissertações localizadas na base BDTD	57
Quadro 4 – Teses localizadas na base BDTD	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	16
1.1 A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO.....	16
1.2 A RELAÇÃO DO HOMEM COM A REALIDADE: A ATIVIDADE	22
1.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
1.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	39
2. CONCEITO DE COMPENSAÇÃO EM VIGOTSKI E A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	41
2.1 COMPENSAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL.....	42
2.2 O PROCESSO DE COMPENSAÇÃO	50
2.3 O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO EM ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	53
2.3.1 Análise dos artigos.....	53
2.3.2 Análise das Dissertações.....	58
2.3.3Análise das teses.....	65
2.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	70
3.MEDIAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL	73
3.1A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA	73

3.2 A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM E A MEDIÇÃO PEDAGÓGICA	81
3.3 A COMPENSAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	88
3.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	96
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NO DECORRER DO CAMINHO, LONGE DE SER UM FINAL.....	97

INTRODUÇÃO

Inicialmente apontarei brevemente o percurso da minha vida profissional até o momento atual e elencando também o meu percurso escolar.¹ Desde a infância recordo do meu desejo em estudar. Lembro-me ao passar o dia todo com uma cartilha em mãos, tentando aprender a ler na idade de quatro anos. Meus avôs eram analfabetos, todavia, sempre estiveram presentes no meu processo escolar e, assim, o sonho de adquirir conhecimento moveu a minha existência.

As possibilidades para eu adentrar em uma faculdade eram ínfimas, de certa maneira. No entanto, nunca desisti com os estímulos de pessoas de uma forma direta e indireta. Adentrei na faculdade de pedagogia no ano de 2012, sem nenhum conhecimento sobre o curso. Mas, como a teoria aqui estudada – a Psicologia Histórico-Cultural – demonstra: não nascemos com o “dom”, no entanto, desenvolvemos. Considero que o meu era desenvolver-me como professora.

Minha trajetória na investigação científica se iniciou na graduação em pedagogia, com a pesquisa intitulada “Inclusão social: redescobrimo o significado da inclusão pela identidade do aluno com necessidades especiais”. A pesquisa tinha como objetivo discutir o comportamento da escola (direção, coordenação, professores) e da sociedade sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais.

A partir das leituras e aportes teóricos das disciplinas da grade curricular, de debates em aulas sobre a Educação Especial, comecei a me questionar como os alunos com deficiência eram recebidos nas escolas e como era pensada a educação e de que maneira era realizado o trabalho pedagógico dos professores com alunos público-alvo da Educação Especial – alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Quando ingressei como professora efetiva de uma escola Municipal em Inocência-MS, mais indagações e inquietações surgiram. Observando o tratamento dado pela escola aos alunos público-alvo da Educação Especial e como os docentes utilizavam e elaboravam suas práticas pedagógicas de ensino para o desenvolvimento dos estudantes, me surgiram novas inquietações.

Neste contexto, ingressei no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação da

¹ Nos primeiros parágrafos escreverei sobre minha trajetória usando a primeira pessoa do singular. Depois, passarei a utilizar a primeira pessoa do plural.

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2017 com uma proposta de pesquisa que tratou das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para alunos com deficiência intelectual. O estudo demonstrou como esta teoria, com base no materialismo histórico e dialético, tem possibilitado (re)pensar a trajetória e o desenvolvimento do ser humano e suas funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, entre outras funções), bem como compreender o conceito de mediação e compensação para Vigotski, especialmente voltado para alunos com deficiência intelectual.

Concluir o mestrado vai muito além de um título de mestre. E sim, de um sonho almejado desde de criança que é de estar sempre em constante movimento de estudos. Às vezes, nesse momento de escrita, reflito o que seria da Andreza Pereira sem os estudos, não o estudar em si para cumprir “tabela”, mas de apropriação de conhecimentos científicos para desenvolver o meu trabalho.

Fui a primeira da minha família a adentrar em uma Universidade Pública e estudar significou, para mim, o processo de tornar-me um ser humano, de me tornar HUMANIZADA (peço licença para deixar escrito de forma maiúscula). Leontiev (1978) deixa muito claro que o homem se humaniza por meio da apropriação da cultura e foi isso o que os estudos fizeram comigo e deveriam fazer com os estudantes com deficiência intelectual, conforme veremos no decorrer desta dissertação.

No meu fazer pedagógico vejo a responsabilidade, enquanto professora, principalmente ao cursar o mestrado, de ter um compromisso social e político. Esse compromisso remete ao que propõe Saviani (2003), quando fala da educação, que esta tem como finalidade socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade. Esta seria a finalidade do professor que trabalha com crianças com deficiência intelectual: promover o desenvolvimento desses estudantes, por meio do processo da apropriação dos conhecimentos.

Como pesquisadoras e professora, percebemos que, na nossa realidade, podemos encontrar muitos professores que desconhecem a Psicologia Histórico-Cultural, pois não tiveram acesso na sua formação na graduação, haja vista que esse referencial teórico não estão presentes em todas as grades curriculares. Tive contato com esta teoria na pós-graduação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e é possível perceber o quanto os pressupostos dessa perspectiva teórica pode subsidiar a prática pedagógica dos professores, podendo contribuir para organização das suas práticas, na busca da superação das dificuldades enfrentadas por esses profissionais nos espaços escolares.

Com base nestas inquietações estabelecemos, como objetivo dessa pesquisa, discorrer sobre o processo de mediação na prática pedagógica realizada com alunos com deficiência intelectual, destacando o conceito de compensação. Os objetivos específicos são: a)

aprofundar a compreensão do conceito de desenvolvimento humano, na Psicologia Histórico-Cultural; b) discorrer sobre a temática da deficiência intelectual e compensação; c) abordar sobre a possibilidade de uma prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual, com base nos conceitos de mediação, deficiência intelectual e compensação, segundo os aportes da Psicologia Histórico-Cultural.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ancorada em autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, nos apoiando especialmente em L. S. Vigotski² e os seus colaboradores, que nos ajudam a pensar o desenvolvimento dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI). A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008) é desenvolvida a partir de fontes bibliográficas, principalmente livros e artigos científicos. Em nossa pesquisa utilizamos esses materiais, além de dissertações e teses, e fizemos, conforme pode ser visto no decorrer do trabalho, um levantamento no Google Acadêmico e na base Scientific Electronic Library Online buscando localizar artigos sobre a temática da dissertação.

O centro do nosso estudo remete a reflexões sobre como a prática pedagógica, amparada nos conceitos de formação humana, mediação, compensação pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Partimos da hipótese de que os alunos com deficiência intelectual podem aprender e desenvolver suas habilidades, possibilitando a sua constituição como ser humano, atingindo suas potencialidades, desde que seja disponibilizada a eles uma educação que promova aprendizagens de forma adequada para que suas dificuldades sejam superadas.

Compreendemos que os aportes da Psicologia Histórico-Cultural podem contribuir para que os professores tenham uma ação desenvolvente, levando em conta que os estudantes necessitam de uma formação de qualidade, que provoque o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pela via da apropriação dos conhecimentos científicos, com professores que auxiliem os alunos a criarem vias colaterais de desenvolvimento.

Na primeira seção abordamos o desenvolvimento do psiquismo e o processo de humanização. Discorreremos como ocorre a formação do ser humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Destacamos, ainda, os processos da periodização, centrando na atividade de estudo.

Na segunda seção apresentamos alguns elementos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender a deficiência intelectual e discorreremos sobre o conceito de compensação

² Nas obras consultadas para a dissertação a grafia do nome de L. S. Vigotski aparece de várias formas. Na dissertação quando estivermos nos referindo a este autor nos utilizaremos da forma “Vigotski”, mas manteremos a grafia que consta nas obras citadas.

abordado por Vigotski (1896-1934) e por autores contemporâneos, em publicações em artigos, dissertações e teses.

Na terceira seção discutimos alguns aspectos que podem auxiliar na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual. Iniciamos trazendo algumas contribuições que a Pedagogia histórico-crítica pode trazer para o desenvolvimento de uma prática pedagógica. Na sequência, discorremos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na Psicologia Histórico-Cultural. Na terceira parte abordamos a importância da compensação na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual.

Decorrente da nossa experiência como professora da primeira fase do Ensino Fundamental, consideramos que a realização desta pesquisa pode ampliar nosso conhecimento e ao mesmo tempo, com a produção da dissertação, colaborar para que demais professores, especialmente aqueles que trabalham com estudantes com deficiência intelectual, possam ter subsídios para orientar a prática pedagógica. Como o próprio Vygotski (1996) propõe, esperamos contribuir para que a deficiência seja compreendida para além das limitações biológicas, demonstrando as implicações que este posicionamento tem na limitação do desenvolvimento de todas as pessoas. Pretendemos chamar atenção para a possibilidade de desenvolvimento de todos os indivíduos, quando mediações adequadas são realizadas, com base em Vigotski.

Lev Semenovich Vigotski, nasceu em Orsha, em 17 de novembro de 1896. Sua família era judaica e privilegiada economicamente; seu pai trabalhava em um banco e a formação da sua mãe era de professora. O autor e pesquisador desde muito cedo desenvolveu o gosto pela leitura de diversas áreas: da literatura, do teatro, da filosofia, da psicologia, entre outras.

1. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A presente seção tem como objetivo central discutir como ocorre o desenvolvimento e a constituição do ser humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Discorreremos sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano a fim de refletir sobre formas humanizadas de educação. Saviani (2003) analisa que a educação está relacionada à formação humana, assim consideramos fundamental abordar este aspecto, quando vamos tratar da prática pedagógica levando em conta a sua finalidade a qual está relacionada ao processo de humanização, uma vez que possibilita, por meio dos conteúdos curriculares, que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente.

Nossa investigação pautou-se em autores da Psicologia Histórico-Cultural cujo teor enfatiza que o desenvolvimento do ser humano ocorre pela interação social, considerando o indivíduo pelo viés da psicologia, como um ser histórico-social. Nesse sentido concordamos com Vigotski (2004) quando afirma que o homem se desenvolve em uma sociedade permeada pela divisão de classes sociais e assim, se constituindo nas relações sociais.

Iniciaremos esta seção tratando da constituição dos seres humanos, destacando a diferença entre os animais e os homens. Na sequência, abordaremos a atividade, considerando-a como a forma de relação com a realidade. Finalmente, discorreremos sobre a periodização do desenvolvimento humano, com foco na atividade de estudo.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO

A formação histórica do ser humano, na filogênese, ocorre pela passagem do ser biológico ao cultural e são as condições de vida, criadas pela relação dialética dos indivíduos com a natureza, por meio do trabalho, de geração a geração, promovendo o desenvolvimento das funções propriamente humanas. O ser humano não nasce pronto e acabado, mas se torna homem por meio da apropriação da cultura e das relações com outros indivíduos (LEONTIEV, 2004). Ele nasce hominizado, com o aparato biológico da espécie humana, mas é por meio do acesso à cultura produzida historicamente que ele se humaniza.

Há milhares de anos, segundo Leontiev (2004), uma raça de macacos muito desenvolvida, para sobreviver, tinha que subir em lugares altos como, por exemplo, em árvores para que pudessem alcançar os frutos com as mãos, deixando de caminhar na posição de todo o corpo no chão, passando a andar cada vez mais eretos. Esse foi um salto importante

para a transformação do macaco para o homem, conforme analisa Engels.

Vemos, pois, que a mão não é apenas um órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação as novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos, unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição. (ENGELS, 1999, p.6-7).

Com o desenvolvimento da mão, os homens passam a viver de forma diferente e a desenvolver o domínio sobre a natureza por meio de seu trabalho. Passam, assim, a contemplar e ver o universo de forma mais ampla. Para executar o trabalho, precisavam realizar tarefas coletivamente e, portanto, chegou um momento em que tiveram a necessidade de se comunicar por meio da fala oral. Assim, “[...] a necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar” (ENGELS, 1999, p.10).

O que diferencia os macacos dos homens é a forma de interagir com a natureza, por meio da utilização de instrumentos e signos, conforme veremos no decorrer desta seção. O animal, ao ver uma árvore com frutos, tenta pegá-los de todas as maneiras; ao não alcançar, pega uma vara e derruba o fruto. Conseguindo o que desejava, se desfaz do instrumento; inversamente, o homem utilizando a vara para derrubar o fruto guardará o instrumento para fazer uso dele nas outras vezes que poderá necessitar para fazer o processo novamente. O trabalho se inicia na criação desses instrumentos como a lança para caçar, pescar, dentre outros.

O fato de reutilizar os instrumentos em outras situações é o que contribuiu para a constituição da cultura, tornando possível transmitir também seu uso a outros indivíduos. O uso dos instrumentos provocou alterações na alimentação, pois não foi apenas uma dieta vegetariana que fez com que o homem se desenvolvesse, mas foi essencial a alimentação com carne para seu desenvolvimento e formação do cérebro humano. (ENGELS, 1999).

Nesse sentido, há grande diferença entre o comportamento humano e o dos animais, visto que o homem se baseia na experiência dos seus antepassados, não apenas na herança física, mas nas tradições passadas de geração a geração, de conhecimentos fixados na cultura. O homem faz história por meio das suas relações sociais, de seu trabalho coletivo, se distinguindo assim dos animais. Para Engels (1999) o trabalho foi a condição fundamental para a vida humana; foi ele que criou o próprio homem.

O animal se adapta aos poucos, ele se modifica para adequar-se ao meio; o homem

adapta rapidamente a natureza a si mesmo; ele transforma o meio ambiente para que o favoreça e satisfaça seus desejos; constrói os instrumentos que o permitam alcançar sua intenção cuja essência está em suprir suas necessidades. Neste processo de transformação do meio para satisfazer uma necessidade, o homem também se transforma.

A experiência do homem não é mero comportamento do animal que assumiu posição vertical; é uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade. Assim, “[...] quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire o caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” (ENGELS, 1876, p.12).

O homem se diferencia do animal porque as suas ações têm intencionalidade e são organizadas no seu pensamento, planejadas antecipadamente para executar o seu trabalho, já o animal realiza por instinto. Como afirma Martins (2011), nos animais a sua atividade não colabora para a transformação do meio e nem mesmo do próprio animal, as situações problemas são desenvolvidas no imediatismo e espontaneamente, logo permanecem dominados aos limites de suas determinações biológicas, não desenvolvendo as funções psíquicas superiores, tais como a atenção concentrada, pensamento, memória mediada, planejamento, emoção, entre outras funções.

A atividade exercida pelos animais é desenvolvida no imediatismo, estando presos às suas linhas biológicas, à resolução dos problemas ao nível da adaptação do animal ao meio, e em nada o transforma; diferentemente do homem que, ao realizar a atividade, altera todo o espaço que ocupa.

Segundo Engels (1999), o que o meio físico oferece para o sujeito não basta para a sua sobrevivência, sendo necessário estabelecer contatos com os demais seres humanos. Uma criança que nasce e é deixada em um local sozinha obviamente não se desenvolverá, pois necessita profundamente de constituir laços sociais, afetivos e emocionais, o desenvolvimento cultural ou social só passa a permanecer no indivíduo perante a relação mediada com o mundo externo, com as pessoas e com aquilo que elas produzem, ou seja, os instrumentos.

Nesse sentido, Vygotski (2000), analisa que todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos. A criação de instrumentos permitiu um saldo qualitativo no desenvolvimento humano. Leontiev (1978) ressalta este aspecto quando argumenta que a partir do momento que os homens começaram a utilizar-se de instrumentos eles passaram a ser guiados pelas condições histórico-sociais, superando o desenvolvimento biológico.

Neste sentido, Martins (2011, p. 20) explica que

A existência da matéria viva é, incontestavelmente, o dado primário de qualquer relação organismo-meio. A orientação do ser orgânico na direção de sua preservação

sob condições que lhe são exteriores já se manifesta nos estados primários de evolução do mundo animal. Graças à capacidade inata de resposta aos estímulos do meio, ocorre a manutenção da vida como troca ou intercâmbio entre o ser e a natureza. (MARTINS, 2011, p.20).

Este intercâmbio com outros seres humanos e com a natureza ocorre pela utilização desses instrumentos físicos e simbólicos. De acordo com a autora citada acima, nos primeiros momentos de vida as primeiras relações da criança/bebê com o meio ocorrem por meio da reação reflexa aos estímulos do meio, somente depois, dependendo das relações com os adultos, é que essas reações começam a mudar, começam a deixar de ser reflexas. Vygotsky e Luria (1996), afirmam que a criança vai se tornando reequipada, vai aprendendo a utilizar os recursos mediadores que o meio disponibiliza para ela, nas interações com o entorno social.

É na vivência com outros homens que o indivíduo se apropria da cultura e cria formas mediadas de estar no mundo, realizando as atividades, transforma-o; pela interação e o emprego dos instrumentos que lhe são requeridos, bem como o desenvolvimento da fala oral, marca, em definitivo, a transição da história natural dos animais à história social dos homens. Esta mediação, nosso objeto de estudo, também ocorre na prática pedagógica com os estudantes com deficiência intelectual.

O indivíduo do gênero humano, para desenvolver seu psiquismo, precisa vivenciar atividades criadoras e produtivas. É imprescindível que ele vivencie situações na qual tenha condições de se apropriar de ferramentas para que se desenvolva. Esta condição se efetiva por meio do trabalho e das condições que este oportuniza. Porém, para que esta condição se realize é necessário que o indivíduo se aproprie das condições sócio-históricas, materiais e intelectuais, que foram acumuladas ao longo do tempo, pelos seus antepassados, por meio da cultura.

De acordo com Leontiev (2004), o processo de humanização se torna possível por meio da apropriação dos instrumentos culturais que foram produzidos e acumulados ao longo do tempo por seus ancestrais, conforme comentamos anteriormente. Para o autor, o homem nasce candidato à humanidade e ao passo que se apropria dos instrumentos, vai se humanizando e se constituindo como homem, indivíduo pertencente ao gênero humano.

Os animais satisfazem suas necessidades com instrumentos que encontram já prontos e acabados, ao contrário dos indivíduos que constroem as suas ferramentas com objetivos projetados para realizar seu trabalho e conquistar o almejado. Essas necessidades são sempre modificadas e criadas, pois o sujeito nunca está satisfeito com a sua situação. A satisfação de algumas necessidades abre espaço para o surgimento de outras necessidades.

No processo de humanização, a linguagem é um dos signos mais importantes para o

desenvolvimento cognitivo e integral. A maneira central da comunicação dos homens é mediada pelo signo. A necessidade de estabelecer contato com os outros homens provocou o salto para o desenvolvimento da linguagem, “[...] o modo fundamental pelo qual os seres humanos unem-se e confrontam-se uns com os outros é a própria linguagem, nela é que se estabelecem as relações propriamente humanas da garantia de sobrevivência” (Delari Junior, 2000, p. 117).

A linguagem é concebida como um signo exclusivamente humano que duplica o mundo perceptível, permitindo ao homem a capacidade de abstração e generalização. É a principal instância na comunicação entre os membros do grupo social, bem como, é responsável pela formação do pensamento e da consciência.

O trabalho social, o emprego de instrumentos e a linguagem possibilitaram que fossem aperfeiçoadas as relações do homem com a realidade. A criação de ferramentas permitiu que o homem não só dominasse o meio ambiente como o seu próprio comportamento. A linguagem, enquanto um instrumento simbólico, um signo, possibilitou o intercâmbio entre os homens.

A linguagem é central na própria definição do que vem a ser uma relação social propriamente humana, i.e uma relação social que é radicalmente diferente da aproximação gregária presente entre outras espécies animais. O modo fundamental pelo qual os seres humanos unem-se e confrontam-se uns com os outros é a própria linguagem, nela é que estabelecem as relações propriamente humanas. (DELARI JUNIOR, 2000, p. 117).

Desde o nascimento a criança se comunica com os adultos por meio de gestos, e a convivência com os mais experientes, que já dominam os signos, auxilia as crianças neste processo de aquisição da fala, sendo a linguagem, uma característica apenas da espécie humana para o diálogo entre os seres humanos. Ela é desenvolvida socialmente, não nascemos falando, mas desenvolvemos essa capacidade de comunicação, de organização do pensamento por meio da linguagem. Exemplo disso, encontramos na literatura, em relatos de histórias de crianças que ao nascer, são colocadas no meio dos animais e que não desenvolvem as características humanas.

De acordo com Pino (1995), desde o período paleolítico de toda a evolução e transformação na história da vida humana, social, cultural, política sem dúvidas uma das mais importantes foi e é o sistema de signos, responsável pelas relações entre os indivíduos, e o desenvolvimento da linguagem para a comunicação. Como se daria o desenvolvimento humano e as funções psíquicas superiores e os conceitos cotidianos e científicos sem a apropriação e internalização dos signos? “Graças à invenção de sistemas de signos, particularmente o linguístico, o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o

que elas são; pensá-las); compartilhar estas experiências com os outros e inter-relacionar-se com eles” (PINO, 1995, p. 33).

De acordo com Monteiro (2016), o signo permite organizar as estruturas complexas e compreendermos como parte do mundo e intervir na realidade, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos. “[...] Nossas representações mentais são construídas por meio de arranjos de signos que se apresentam na forma de conceitos, ideias e crenças” (MONTEIRO, 2016, p. 03).

A linguagem é um meio intenso para analisar e classificar fenômenos, para regular e generalizar a realidade. Com a ajuda das palavras, o homem descobre o mundo, pois “[...] a principal característica que diferencia a regulação da atividade consciente humana é a imbricação que tem com a fala, e quem não possui tem o seu desenvolvimento comprometido” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 328).

Na sua obra, Vygotski (2000), ao tratar da mediação, aborda a diferença entre as ferramentas e os signos. As ferramentas ou instrumentos técnicos estão relacionados à ação do homem no meio e na natureza para a sua transformação, assim, os instrumentos são utilizados na forma de realização do trabalho. Já os signos, possibilitam o desenvolvimento das suas funções psíquicas, age internamente no homem. No entanto, ferramentas e signos têm suas funções semelhantes como mediadores.

Os signos modificam o comportamento dos homens, como já discorremos em relação à linguagem, que altera a relação entre os homens e que, ao se unir ao pensamento, possibilita ao homem compreender a realidade, formar conceitos e planejar suas ações.

O ser humano é um ser histórico e se constitui na relação com os outros homens. Suas produções são materiais e culturais, “[...] O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 2004, p. 287)”.

É importante salientarmos que os instrumentos e os signos que são utilizados pelo homem são construídos/elaborados pela ação humana. Os instrumentos são modificados com o desenvolvimento da linguagem. Há milhares de anos atrás os homens se comunicavam de uma maneira mais grotesca e não tinham controle de si e da sua conduta e os signos tem essa função de controle.

Neste item abordamos a formação do psiquismo de forma ampla, buscando diferenciar os homens dos animais e explanando que o homem se relaciona com a sociedade por meio da atividade. A análise sobre a mediação dos comportamentos; a compreensão de como se constitui o psiquismo, atrelado às condições histórico-sociais, por meio da atividade, são pressupostos que, do nosso ponto de vista, auxiliarão o desenvolvimento da prática

pedagógica, tendo em vista o conceito de mediação, tema da nossa dissertação.

Desta forma, destaca-se a necessidade de uma intencionalidade que estabelecerá a qualidade das relações e da apropriação e do desenvolvimento de cada indivíduo. Todo este processo o homem tem como objetivo, um motivo para realizar e organizar as suas atividades na sua relação com o meio externo. Leontiev (2006) analisa que por meio da atividade, o indivíduo estabelece relações com o mundo que o cerca, conforme veremos no próximo item.

1.2 A RELAÇÃO DO HOMEM COM A REALIDADE: A ATIVIDADE

A atividade está relacionada às relações sociais, permeada por necessidades. No contato com a natureza, os homens buscaram suprir suas necessidades e criar novas necessidades.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Esta condição só acontece porque o homem se apropria da cultura acumulada, e este processo é primordial para assegurar ao indivíduo mudanças físicas e intelectuais. Mudanças estas que são oportunizadas pelo meio e as condições na qual o indivíduo está inserido.

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p.267).

Em face da pontuação feita, é possível afirmar que o meio é fundamental para o desenvolvimento. Assim, a mediação é a responsável por organizar os elementos sociais.

A atividade surge por meio da necessidade, que é social e é capaz de suscitar uma intencionalidade capaz de levar o indivíduo à ação. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige seu objeto, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Para a concepção Histórico-Cultural, a atividade proporcionará estímulos constituídos

pelo meio e não de uma forma mecânica. Porém, as formas pelas quais o indivíduo se apropria dos instrumentos apresentam características diferentes em momentos do desenvolvimento do humano, ou seja, em cada momento do desenvolvimento de cada indivíduo existe uma atividade que se mostra como sendo mais importante e capaz de fazer com que o sujeito realize ações que proporcionem a eles meios para o seu desenvolvimento.

Esta forma de ação em direção a realidade é definida como sendo a Atividade Principal ou atividade-guia. Para Leontiev (2006, p. 65), o desenvolvimento da atividade “[...] governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.”. A estrutura geral da atividade é composta de necessidades, motivos, ações e operações.

A primeira condição para a existência da atividade é o surgimento de uma necessidade. A atividade responde a uma necessidade particular. Todos os homens têm suas necessidades e interesses que são desenvolvidos a partir de suas condições concretas de vida, sendo guiados por motivos que incitam à ação. O homem tem necessidade de alimento, de água, de movimento etc. e “as necessidades diferenciam-se uma das outras precisamente naquilo de que necessita o organismo para satisfazê-las”. (LEONTIEV, 2009, p. 40).

Os animais satisfazem suas necessidades com materiais que encontram no meio enquanto o homem deve produzir grande parte desses materiais surgindo assim novos interesses, necessidades e novas maneiras de suprir tais necessidades. Assim, Leontiev (2017, p. 39) afirma que “[...] a atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades”. Para o autor, as necessidades não são as mesmas, elas se distinguem uma das outras, “O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade” (LEONTIEV, 2017, p.40)

De acordo com Leontiev (2017), um dos traços fundamentais da necessidade é o conteúdo concreto dessas condições de como satisfazemos as nossas necessidades a partir dos interesses e motivo. O autor comenta que “[...] o estado interno de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades” (LEONTIEV, 2017, p.41). No entanto, a necessidade tem como objetivo atingir os seus fins, resultando nas condições de vida. Cada indivíduo tem necessidade de algo como comer, beber, vestir dentre outras que é uma das maneiras particulares de se relacionar com a realidade.

Outro traço das necessidades, segundo Leontiev (2017), é que elas podem se repetir por diversas vezes, como temos necessidade de se alimentar todos os dias para a nossa sobrevivência, “[...] a repetição das necessidades é uma condição importante para a sua forma

e seu desenvolvimento. Somente quando se repetem enriquecem o conteúdo das necessidades” (LEONTIEV, 2017, p. 41).

O autor acrescenta ainda que todas as necessidades consistem no fato de que estas se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las. No início, enriquece-se o círculo de objetos que mantém e desenvolve a vida do indivíduo ou da espécie determinada; sobre essa base, enriquece e se desenvolve a necessidade correspondente.

De acordo com Simionato (2018), a atividade, que tem lugar destacado na vida dos homens, determina formação de sua consciência individual, provocada pelas suas necessidades, sempre dirigidas para a sua satisfação. As necessidades, conscientes ou não, é que garantem a existência do homem, que propiciam a constituição da sua personalidade. “[...] conscientes ou não, naturais ou culturais, materiais ou imateriais, pessoais ou sociais, que impulsionam as mais variadas formas de atividade do homem e somente deste modo, no contexto interno da atividade, podem garantir a sua formação, existência e desenvolvimento como organismo, como homem, indivíduo e personalidade” (SIMIONATO, 2018, p. 103). Essas necessidades, segundo a autora, podem ser necessidades naturais, vinculadas à conservação, manutenção da vida, da espécie; ou culturais, direcionadas para os materiais e de meios que, ao longo da vida social do homem, foram produzidos para a satisfação de suas necessidades.

Inicialmente, o desenvolvimento do ser humano ocorreu pelas suas necessidades, das relações com os outros, de preparar os seus alimentos e produzir as suas vestimentas. São essas necessidades sociais que vão diferenciar os homens dos animais superiores, que é motivada pela ação do homem e na sua vivência. Mas essas necessidades foram se transformando, para além da garantia da sobrevivência.

As atividades, de acordo com Leontiev, são guiadas por motivos. Leontiev (2017, p. 45) compreende como motivo da atividade “[...] aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-se o agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada”. Para o autor, os motivos não correspondem diretamente aos fins de uma ação isolada, eles exigem muitas ações intermediárias e têm de conseguir muitos fins parciais. Algumas vezes a atividade que responde a esse motivo prolonga-se durante muito tempo. “[...] Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo”. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo (LEONTIEV, 2017, p. 48).

Na atividade o objetivo coincide com o motivo. Quando não há essa coincidência, Leontiev afirma que está havendo uma ação. A ação está ligada diretamente ao objeto e como

este se apresenta em relação ao sujeito o seu contato e movimento externo com o componente, nas suas relações sociais na formação da consciência. Neste sentido, vai se formando novos caminhos para a realização das atividades.

O homem estabelece relação com a natureza e com os objetos, isso causa o desenvolvimento da sua consciência. Com este traço modifica a sua maneira de agir e intervir na sua atividade. A ação está ligada ao objeto contribuindo para a formação da sua consciência. Shuare (2017, p. 103), comenta que “[...] o fato de que o homem tome consciência da sua atividade, ainda que seja de forma parcial, muda o caráter e o curso da atividade”.

As operações, segundo Leontiev (2017), referem-se ao modo de execução de uma ação. Enquanto a ação é determinada pelo seu fim, a operação depende das condições em que é dado este fim. A operação seria a forma que o homem utilizava para realizar as ações.

Como vimos discorrendo neste texto, no decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca; um mundo que é feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. O mundo real imediato do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo criado e transformado pelo trabalho (LEONTIEV, 2006).

Essas necessidades materiais ou funcionais se diferenciam, porém, todas dependem das condições culturais. Assim como o psiquismo não é algo estável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, não é tampouco no curso do desenvolvimento individual: as transformações que experimenta são tanto estruturais quanto funcionais.

Segundo Shuare (2017), a historicidade ocorre por meio das transformações coletivas como singular, da forma de produção que caracteriza todo o processo. Ela interpreta o tempo no sentido do materialismo histórico, não é um tempo cronológico, mas que ocorre pela própria história.

A criança não nasce com o psiquismo determinado, mas este se desenvolverá a partir das relações estabelecidas e interações sociais que mantém por meio do entorno em que está situada. Entorno este que carrega as características de um tempo histórico, decorrente da forma como os homens se organizam para produzir a vida.

Leontiev (2004) aborda o desenvolvimento humano como um ser social, que se desenvolve nas relações com outros, em direção à formação do gênero humano. “[...] que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, 279).

Os indivíduos, desde o seu nascimento, nascem em um lugar onde muitas criações que já foram construídas pelo homem, pois, apenas este ser é um criador, “[...] gerações humanas

morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta das riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade” (LEONTIEV, 2004 p. 276).

Como já discutimos nesta seção, segundo Leontiev (2004), o trabalho foi uma atividade humana que desencadeou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que dependem da relação com o mundo objetivo. Tudo está mediado pelas relações sociais. Desde o nascimento, por meio do intercâmbio com a realidade e com outros homens, essas funções vão se complexificando. Necessidades, ações, motivos, operações vão se desenvolvendo atrelados ao desenvolvimento histórico, às relações sociais travadas entre os homens.

Até aqui falamos da formação humana, de forma geral, e na sequência vamos discorrer como se dá o processo de desenvolvimento nos vários períodos da vida do homem, na ontogênese.

1.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento da criança ocorre por meio de estágios e por condições históricas, que exercem influências decisivas na relação que ela estabelece com a realidade. É importante ressaltar que estes períodos não são determinados pela idade, mas sim pelas condições históricas disponibilizadas e apropriadas pela criança durante o seu processo de desenvolvimento. Estas condições disponibilizam a aquisição dos instrumentos e determinam o desenvolvimento do indivíduo, como analisa Leontiev (2006, p. 65).

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu desenvolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, o período de criação e o de treinamento está historicamente longe de ser sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer.

As condições socioculturais que facultam a qualidade do desenvolvimento de cada humano, e as vivências experienciadas por cada um torna a idade apenas uma particularidade a ser observada, tanto no contexto individual e/ou coletivo.

Toassa e Souza (2000) exploram o conceito de vivência, a questão do meio na pedagogia e as relações sociais, onde o sujeito está inserido na sua cultura. Analisam que a relação do sujeito, as mediações de qualidades exercem influência decisiva para o desenvolvimento na totalidade do ser humano. “[...] Isso significa que nós só podemos

explicar o papel do ambiente no desenvolvimento da criança quando sabemos da relação entre criança e seu ambiente” (VIGOTSKI, 2017, p. 17).

O primeiro ambiente da criança é o útero da mãe, onde ela estabelece relação mais íntima com a sua genitora. Ao nascer, o ambiente da criança ainda é muito restrito: o primeiro contato se dá com a sua família, sendo essencial o contato afetivo para o seu desenvolvimento. O contato se amplia quando a criança entra na escola.

Depois, seu ambiente modifica-se de acordo com os diferentes tipos de condições que cada estágio de sua educação escolar fornece; durante os anos iniciais, a creche; durante os anos pré-escolares, o jardim de infância; durante a idade escolar, a escola. Em cada idade, o ambiente é organizado de tal maneira que este, no sentido puramente externo da palavra, continua se modificando na medida em que a criança passa de uma idade para outra (VIGOTSKI, 2017, p. 17).

A prática pedagógica deve ser organizada considerando cada período de desenvolvimento. No início da escolarização o ambiente é preparado diferente das outras fases, o lugar pode permanecer pouco mudado nos anos posteriores, todavia, a criança se modifica neste processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Vigotski (2017), o meio em que a criança se desenvolve não é imóvel e estático, ele sofre transformações; a criança modifica sua relação com o seu meio e a si mesmo. No entanto, cada indivíduo vive momentos semelhantes, porém forma sentidos de uma maneira diferente, de um modo particular e pessoal.

Leontiev (2021) ao tratar da formação da consciência compreende que esta é constituída a partir de três elementos: tecido sensorial, sentido e significado. Não é nosso objetivo discorrer amplamente sobre estes elementos, mas consideramos necessário abrir um parêntese para apresentá-los, mesmo que seja de forma breve.

O sujeito se apropria da realidade por meio da percepção. Ele faz uma composição sensorial das imagens concretas da realidade, para apreendê-la. Essa apropriação, por sua vez, é mediada por significados e sentidos.

Segundo Leontiev (2021), os significados representam uma forma ideal de existência do mundo objetivo, suas propriedades, conexões e relacionamentos, revelados pela prática social. Eles expressam o movimento do conhecimento humano e seus meios cognitivos, bem como uma representação ideológica da sociedade – religiosa, filosófica e política. Os significados, portanto, estão subordinados às leis sócio-históricas e, também, à lógica interna de seu desenvolvimento. São criados na história dos homens. Já os sentidos remetem à forma como os sujeitos se apropriam destes significados. Ele conecta o indivíduo com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos. O sentido denota a relação que o sujeito

estabelece com os significados dados socialmente.

Asbhar e Souza (2014, p.170) afirmam que “[...] O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas”. O estabelecimento de sentidos vai vinculando o sujeito com a realidade e direcionando suas ações e contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O contexto que a criança vivencia proporciona transformações nas suas funções psicológicas superiores. Em cada período se desenvolvem novas formações. Os períodos se modificam no decorrer do tempo com características que vão se alterando, devido à forma de relação estabelecida com a realidade, da atividade principal. Neste aspecto, Leontiev (2006, p. 65) comenta:

Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo, de certa forma seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari pasu* com a mudança das condições histórico-sociais.

Podemos afirmar que as diferentes atividades proporcionam características específicas nos diferentes períodos de desenvolvimento da criança. O estudo sobre periodização iniciou com Vigotski e, com sua morte prematura, seus colaboradores deram sequência aos seus estudos. A. N. Leontiev, D. Elkonin, V. Davidov, dentre outros, trouxeram contribuições muito importantes para compreender os períodos de desenvolvimento.

Vygotski (1996) analisa que o desenvolvimento humano ocorre por meio de períodos estáveis e períodos de crises. Segundo Vygotski (1996), em cada período ocorrem neoformações que vão possibilitando relações diferenciadas com a realidade. Nos períodos estáveis ocorrem mudanças quase imperceptíveis, microscópicas, que, num processo revolucionário, eclodem e caracterizam uma nova fase da vida.

Os períodos de crise,

[...] se distinguem por traços opostos a idades estáveis. Neles, ao longo de um tempo relativamente curto (vários meses, um ano, dois ao máximo), se produzem bruscos e fundamentais mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança. Em muito breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, se modificam os traços básicos de sua personalidade. Desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em ocasiões, caráter de catástrofe; recorda um curso de acontecimento revolucionário tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado dos mesmos. São pontos de mudança no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de agudas crises. (VYGOTKI, 1996, p. 256)

O autor considera os períodos de crise como benéficos para o desenvolvimento. Para ele, por trás de cada sintoma negativo da crise “[...] se oculta um conteúdo positivo que

consiste, quase sempre, num passo para uma forma nova e superior” (Vygotski, 1996, p. 259).

Ele observou e analisou as seguintes crises: crise pós-natal – que separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano; crise de um ano - que ocorre na passagem do primeiro para o segundo ano; crise dos três anos – na passagem da primeira para a segunda infância; crise dos sete anos – ligação entre o período pré-escolar e escolar; crise dos 13 anos – passagem da idade escolar para a puberdade; e, crise dos 17 anos, que se vincula ao desenvolvimento da atividade técnico-profissional.

Na nossa pesquisa vamos focar no período escolar cuja atividade principal é o estudo, embora apresentemos brevemente algumas características da criança até cerca de cinco anos. De acordo com Vygotski (2006), na transição da pré-escola para a escola acontecem mudanças na criança, relacionadas à entrada na escola, no nosso caso na primeira fase do ensino fundamental, e é sobre esse período escolar que daremos ênfase na dissertação.

Os processos de desenvolvimento psíquicos estão ligados estritamente à educação e ao ensino da criança, e a divisão do sistema educativo e do ensino está baseada em uma grande experiência prática ligada à realidade.

De acordo com Elkonin (2017), os estudos sobre a periodização do desenvolvimento geralmente são relacionados às mudanças que acontecem no sistema de educação.

Tuleski e Eidt (2016, p. 35), afirmam que “a psicologia, ciência que se volta ao estudo do psiquismo e da conduta humana por meio de diversas abordagens teóricas, procurou traçar momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta, o que chamamos de periodização”. Os períodos são caracterizados por atividades principais, que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, são os seguintes: a) comunicação emocional direta, b) atividade objetual manipulatória, c) jogo de papéis, d) atividade de estudo, e) comunicação íntima pessoal, f) atividade profissional de estudo.

A seguir faremos uma breve exposição das atividades principais que podem guiar o desenvolvimento até o período pré-escolar, e nos deteremos na discussão sobre a atividade de estudo, que é o foco da nossa pesquisa sobre a mediação na prática pedagógica desenvolvidas com estudantes com deficiência intelectual.

a) Comunicação emocional direta

O desenvolvimento da criança ocorre desde o período de gestação. Na fase uterina é compreendida “[...] como um período que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos, ou seja, é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico, e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu

psiquismo” (TULESKI; EID, 2016, p.94). Quando a criança nasce, ela depende do adulto e este vai auxiliando o bebê durante a sua vida. Mesmo com a sua separação biológica da mãe, ela ainda é e se faz totalmente dependente, no seu primeiro ano de vida. A criança se comunicará afetivamente com as pessoas que estão ao seu redor e este período pós-natal marca a passagem da vida intra para a extrauterina.

Ao final do primeiro ano de vida, conforme as condições históricas e sociais postas ao bebê, este se comunica afetivamente com o adulto e passa a ser afetado pelos objetos e pessoas ao seu redor. O início da comunicação é marcado pela manifestação das primeiras reações sociais no bebê; fato de suma importância por expressar a superação do período pós-natal em direção ao primeiro período estável do desenvolvimento. Nesse novo período, objetiva-se a primeira atividade orientadora do desenvolvimento: a atividade de comunicação emocional direta, na primeira infância.

Quando a criança nasce ela necessita dos cuidados de uma pessoa mais experiente. Na relação que vai se construindo entre a criança e o adulto, este já começa a perceber as necessidades e intervém de uma maneira que possa atender essas necessidades do bebê, que são sociais e, também, biológicas. O sujeito não aprende a falar e a se comunicar sozinho; ele necessita do adulto para ingressar e desenvolver a sua comunicação, a fala:

Em conseqüências as reações primárias do bebê, o adulto que cuida aprende rapidamente identificar as necessidades que tais reações expressam, atendendo-as. Ao atender as reações primárias do recém-nascido, como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a. A atividade antecipadora do adulto é fundamental para que o bebê ingresse na atividade comunicativa: são ações do adulto em resposta as manifestações do recém-nascido que modelam a sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 102).

A vida do bebê é organizada pelo adulto, desde o nascimento, no primeiro banho, na alimentação, na vestimenta e no processo de quando a criança começa a balbuciar, a iniciar o processo de comunicação. O bebê é totalmente dependente do adulto que vai mostrando a realidade para ele, no cotidiano dos cuidados.

Cheroglu e Magalhães (2016), expõem que a qualidade do conteúdo da atividade vai depender da organização do adulto, criando e estabelecendo condições para a criança se desenvolver.

b) Atividade objetal manipulatória

O bebê opera com sua realidade objetiva à medida que manipula objetos, sorri, chora,

observa o seu entorno, emite sons. A exploração de objetos, denominada de movimentos reiterativos e concatenados (ELKONIN, 1998), ganha destaque no primeiro ano de vida e cria a demanda para a atividade objetual-manipulatória, que guiará o desenvolvimento no próximo período. O contato da criança com os objetos fará com que ela perceba o mundo externo e a si próprio. Essa exploração com os objetos possibilitará seu salto qualitativo para sua ação propriamente objetual, iniciando-se a dominar os instrumentos socialmente. “[...] Apesar da relação da criança com o adulto perder o caráter direto do primeiro ano de vida, é ele quem apresenta o objeto para a criança, ou seja, a relação adulto/criança passa a ser mediada pelos objetos” (MAGALHÃES, 2016, p. 45).

As atividades em relação aos objetos são guiadas pelos adultos. As pessoas mais experientes criam alternativas e apresentam os objetos para a criança. Essas atividades desde o primeiro ano devem e podem ser trabalhadas com objetivos e intencionalmente para o desenvolvimento da criança. Magalhães (2016, p. 12) afirma que “[...] as ações objetuais-manipulatórias se interpõem à comunicação com o adulto, evidencia-se exatamente o movimento de gestação de uma atividade no interior da outra, ou seja, a atividade objetual-manipulatória nascendo de dentro da atividade de comunicação emocional direta com o adulto”.

c) **Jogo de papéis**

Na relação que a criança estabelece com o seu entorno social, lidando com as pessoas e objetos, começa a se constituir uma nova forma de relação com a realidade: a atividade do jogo protagonizado, que ocorre no período pré-escolar.

De acordo com Pasqualini (2014), nesse período dá-se a passagem da primeira infância à infância e os alunos começam a participar dos jogos protagonizados, surgidos no interior da atividade objetual-manipulatória. O jogo de papéis traz uma orientação nos sentidos mais universais da atividade do sujeito e na instituição escolar devem ser pensadas e elaboradas formas que proporcionem significado e sentido para criança para que, de fato, ocorram mudanças psicológicas superiores na personalidade infantil. Utilizando-se dos jogos “[...] a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos” (FACCI, 2004, p. 69).

Nessa fase a criança ainda não consegue fazer novas descobertas sozinhas, ainda se faz necessário acompanhamento do adulto. Na brincadeira, a criança começa a fazer este movimento de trocas de um objeto pelo outro, portanto, o início das

[...] brincadeiras de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como

núcleo o mundo das pessoas e suas relações, atuando na esfera motivacional e das necessidades, em que o predomínio nesse período do desenvolvimento da criança está centrado no sentido das atividades humanas. (LAZARETTI, 2016, p. 132).

De acordo com Lazaretti (2016), os adultos são responsáveis pela organização das atividades como brincadeiras e os jogos de papéis, conduzindo-os, nessas atividades, as suas ações com os objetos. Nesta fase a brincadeira e os jogos de papéis não acontecem espontaneamente, sendo um processo que deve ser organizado intencionalmente, para que ocorram novas formações na psique da criança. Portanto, na educação escolar cabe o enriquecimento e diversificação do conteúdo de enredos, como as brincadeiras, teatros, contação de histórias, potencializando-o para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

d) Atividade de estudo

No início da escolarização escolar a criança começa a ter consciência que as atividades ocorrem com uma intencionalidade que favorece o seu contato com os conhecimentos científicos. “[...] O processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e o motivo da atividade (por que) é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar” (LAZARETTI, 2016, p.137), adentrando no contexto da atividade de estudo.

Asbahr (2014, p. 171), afirma que na idade escolar, quando a criança ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental, no caso da realidade brasileira, a forma de relação da criança com a realidade passa ser a atividade de estudo. Neste período essa atividade pode ser compreendida “[...] como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização”.

O adentrar na instituição escolar é um período essencial na vida de qualquer ser humano. As funções psíquicas superiores, como afirma Vigotski (2000), ainda não estão totalmente desenvolvidas; é o ensino, a apropriação dos conhecimentos científicos que colaborará para a complexificação dessas funções.

De acordo com Elkonin (2020), a atividade de estudo não acontece de uma forma espontânea. Quando a criança entra na escola, embora, ocorra as mediações dos professores e demais que estão participando da sua vida, os alunos ainda não sabem como estudar. Essa atividade de estudo ocorre durante toda a escolarização formando o seu pensamento teórico que deve ser o ponto central do processo pedagógico.

De acordo com Mendonça (2016, p. 103), no início da escolarização, a atividade de estudo ainda não está constituída e a “necessidade dos conhecimentos teóricos ainda não atua

como base para a atividade de estudo, a necessidade surge apenas durante o processo de assimilação real dos conceitos, em atuação conjunta com o professor, na qual a criança realiza ações de estudo com a intencionalidade”. Os conhecimentos científicos, ensinados pelos professores na prática pedagógica, sistematizados nas aulas, podem promover o desenvolvimento do psiquismo. Os alunos podem, a partir dos conteúdos expostos, se apropriarem dos conceitos, fazer novas generalizações, conforme pontua Vigotski (2000).

Nessa linha de raciocínio, Asbahr (2011, p. 65), compreende que “[...] isso significa considerar que apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de uma forma passiva, mas sim como resultado da busca autônoma por meio de resolução de uma tarefa de estudo”.

Davidov (2020, p.218) corrobora com essa ideia e afirma que no início da vida escolar “a criança ainda não experimenta a necessidade do conhecimento teórico como base psicológica da Atividade de Estudo. Ela surge no processo de assimilação real do conhecimento teórico”. Quando a criança entra na escola ela não sabe como estudar primeiramente, vai depender muito da organização das práticas pedagógicas dos professores para desenvolver essa atividade com os seus alunos, e precisam ficar evidentes quais são os objetivos a serem alcançados.

A atividade de estudo, dessa maneira tem como característica a constituição de neoformações psicológicas, a formação da consciência e do pensamento teórico. Nesse processo, o professor tem papel fundamental. Ele necessita organizar a prática pedagógica para o desenvolvimento da atividade de estudo e a formação intelectual do aluno.

De acordo com Filho (2019) o desenvolvimento da atividade de estudo depende da forma como o aluno se envolve esta atividade, qual é o sentido e o significado que ele estabelece; se o seu objetivo se relaciona à apropriação dos conceitos e pensar a realidade e as suas transformações, ou, simplesmente, realizar tarefas por obrigação.

Filho (2020) analisa que o processo de formação da atividade de estudo primeiramente vai ocorrer de uma forma coletiva e socialmente, com atividades intermediadoras pelos professores, mas, não podemos delimitar apenas nisso, o sujeito também tem as suas necessidades. Para ele a atividade de estudo

[...] portanto, precisa estruturar-se em torno dessas características gerais da atividade humana, mas, mais que isso, considerar que é produzida por indivíduos que sujeitos às condições sociais apresentam-se como pessoas que têm necessidades próprias constituídas. (FILHO, 2019, p. 55).

Não é toda atividade que o aluno vivencia que é ou se torna uma atividade de estudo. Quando a criança se apropria dos conteúdos curriculares de uma forma passiva, incompleta, de certa forma obteve resultados na sua aprendizagem, porém, não de uma forma de promover

uma alteração no seu psiquismo, nas (FPS), pois “[...] o conhecimento teórico, ao se constituir como conteúdo da Atividade de Estudo é, ao mesmo tempo, a sua necessidade. A atividade humana correlaciona com certa necessidade, enquanto as ações são relacionadas aos motivos” DAVIDOV (2020, p. 218).

De acordo com Davidov (2020), para a formação da atividade de estudo primeiramente parte-se da necessidade e motivo que pode gerar o desenvolvimento dessa atividade. Como exemplo: tem-se a necessidade de passar na prova do vestibular, no entanto, é necessário organização para atingir tal objetivo para concluir com êxito a tal aprovação.

Como colocado pelo autor, a tarefa de estudo se diferencia das tarefas pelo motivo dos seus objetivos para a transformação do sujeito, que estão envolvidos neste processo. No entanto, a tarefa prática, vai se desenvolvendo no decorrer da vida.

A tarefa de estudo é a unidade básica (célula) da Atividade de Estudo. É necessário distinguir estritamente a tarefa de estudo dos diferentes tipos de tarefas práticas que surgem diante da criança que surgem no curso da sua vida, ou especialmente formuladas ao aluno pelos adultos. A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante (ELKONIN, p. 2017, 143).

Nem toda tarefa é necessariamente a de estudo, quando não se sabe nem o que se está realizando e qual o objetivo da atividade que o professor está propondo. Em muitas escolas os educadores não têm conhecimento do que é a atividade de estudo, sem compreender este conceito ou mesmo a importância da apropriação dos conhecimentos para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Assim, como colocar em prática a sua ação com os seus alunos com a finalidade de desenvolver a atividade de estudo?

Elkonin (2020, p. 151), compreende que o “[...] componente mais importante da atividade de estudo é a tarefa. Uma característica precisa ser apresentada por meio da comparação desta tarefa como uma tarefa prática”. A tarefa é a concretização em colocar a sua atividade em ação, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Remete às operações e às condições para alcançar os seus objetivos através da sua motivação real.

Por meio da tarefa, o aluno transforma o objeto e, o principal, a si mesmo, “objeto/motivo com a motivação”, cuja essência está em levar a criança a se apropriar da atividade de forma a entender a relevância que ela tem em relação à vida. Associar a tarefa ao cotidiano provoca na criança, a motivação necessária para a sua concretização.

De acordo com Filho (2020), o motivo é necessário para a realização da atividade de estudo. As atividades precisam ter significado e sentido para os alunos ou para quem está trabalhando com a atividade de estudo. A significação ocorre por meio das relações sociais.

Assim, é preciso estar atento ao fato de como o aluno dá significado para as suas ações.

A atividade de estudo relaciona-se à assimilação dos conteúdos de forma a compreender a realidade para interferir na prática, afirma Repkin (2020). Não é uma teoria pensando apenas na resolução do problema, mas sim em meios alternativos para contornar a situação, sendo uma atividade de característica humana. A assimilação “[...] é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma dessa organização desta assimilação” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 196). Portanto, a assimilação e atividade de estudo são interdependentes, porém, seus conteúdos não são os mesmos.

De acordo com Repkin (2020), a atividade de estudos não está apenas ligada de uma forma de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades, mas sim se vincula aos conhecimentos mais elaborados, aos conhecimentos científicos, diria Vigotski (2000). A organização do ensino é a chave para a atividade.

De acordo com Talízina (2017), o trabalho pedagógico em alguns momentos não preza pela motivação dos alunos, e, muitas vezes, os educadores não têm essa consciência. Eles partem da ideia de que, quando a criança chega à escola, deve cumprir o que é estabelecido, e “[...] nesses casos, a atividade dos educandos se desenvolve sob o desejo de evitar situações desagradáveis, como o castigo por parte dos professores ou pais, as notas baixas” (TALÍZINA, 2017, p. 225).

A atividade de estudo deve ser pensada para aprendizagem dos alunos. Às vezes essa atividade é realizada pelos educadores intermediando os seus alunos de uma maneira mecanizada, sem nem conhecer os períodos de periodização, ou mesmo desconhecendo o que é a atividade de estudo. Não estamos aqui fazendo uma crítica aos educadores, mas para pensarmos essa questão importantíssima de um ensino que promova um processo de apropriação, consideramos importante que os professores conheçam como ocorre o desenvolvimento do psiquismo. “[...] A escola, necessariamente, deve alegrar a criança. Isso se deve não somente a uma relação de humanística com as crianças, mas uma preocupação com o ganho do trabalho escolar” (TALIZINA, 2017, p. 226). Aspecto esse muito importante quando lidamos com as crianças com deficiência intelectual, relacionada à temática desta dissertação.

Segundo Talízina (2017), a tarefa dos professores não é apenas de transmissão de conteúdos, mas de proporcionar caminhos para que o aluno tenha consciência da realidade por meio destes conhecimentos. Os professores necessitam desenvolver, na atividade de estudo, os motivos que para os alunos parecem não ter significado social, se tornem uma motivação para os seus estudos para que seja exitosa.

Asbahr (2011, p. 67-68), analisa que é importante a atividade de estudo em conjunto

em um trabalho coletivo “[...] tanto por estar mediada pela atividade do professor, como por se desenvolver entre os estudantes. Inclusive um dos papéis do professor na organização do ensino é distribuir as ações de estudo de forma coletiva”.

Neste aspecto, Asbahr (2011, p. 68) comenta que, no caso da educação escolar, a atividade de estudo, desenvolvida a partir da interação das crianças, tem demonstrado melhores resultados no que diz respeito ao processo de assimilação do conhecimento, por exemplo, em situações de discussão sobre a origem de determinado conceito”. Considerando ainda os preceitos de Asbahr (2011), verificamos que o trabalho coletivo é um meio e uma alternativa para a atividade de estudo, para o envolvimento dos alunos nesta tarefa e para resultados eficazes.

O aluno necessita compreender por que ele precisa estudar e ter consciência de todas as transformações que ocorrem em relação à apropriação dos novos conhecimentos. O conhecimento não é transferido de uma pessoa para a outra de forma espontânea; ele é ensinado, e cada sujeito, deverá ter autonomia, pois “[...] a criança pode explicar racionalmente porque estuda e falar com convicção sobre o tema, mas isso não significa que a atividade de estudo tenha um sentido pessoal que coincide com a sua significação social” (ASBAHR, 2011, p. 98). Tudo vai depender se o sujeito compreende todas essas ações, se a escolarização tem feito mudanças na sua vida e na realidade de compreensão do mundo, na formação dos alunos que pensam teoricamente.

Não basta ficar horas diante de um computador, de livros, realizando leituras sem compreenderem de fato o que estão lendo e principalmente não sabendo utilizarem no seu cotidiano e intervindo na sua realidade, uma vez que o nível de desenvolvimento se expressa no uso e domínio das ferramentas disponíveis. Nesse sentido, o trabalho do professor, na mediação dos conteúdos curriculares, pode auxiliar no desenvolvimento da atividade de estudo, pois, como desta Santana (2013) o sistema educacional necessita desenvolver no estudante a atividade de estudo.

Para Santana (2013) a educação centrada na atividade de estudo demonstra que a principal tarefa para o desenvolvimento do estudante é pensar e organizar um estudo que desenvolva a consciência desses indivíduos para a sua formação escolar e o desenvolvimento das FPS. O pensamento teórico não é uma simples atividade, ele representa uma complexidade. Santana (2013, p. 139) expõe que o pensamento teórico e “[...] a base para uma compreensão teórica da realidade, não só a imediata, adentrando no campo dos conhecimentos que exigem capacidades de reflexão, de análise e de experimento mental, fundamentais para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico” (SANTANA, 2013, p. 139).

O desenvolvimento do pensamento teórico também deve guiar a prática pedagógica com os estudantes com deficiência intelectual. O desenvolvimento da atividade de estudo necessita permear o processo ensino-aprendizagem.

Barroco e Leonardo (2016), de acordo com a teoria abordada neste trabalho – a Psicologia Histórico-Cultural – analisam que a criança que apresenta deficiência tem todas as possibilidades de se desenvolverem, de formar o pensamento teórico. Enfatizam que “[...] o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com os seus pares”, (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 322).

De acordo com as referidas autoras, a Educação Especial nos últimos anos tem ganhado destaque na luta social para que os direitos das pessoas com deficiência sejam legitimados, porém, o campo da educação inclusiva encontra-se em uma situação preocupante. O foco, muitas vezes, está nas limitações de cada aluno e não suas potencialidades. O trabalho coletivo da escola poderia ajudar no desenvolvimento desse aluno, levando-os a superar as limitações biológicas, por meio do uso de recursos mediadores diferenciados que colaborem para a apropriação dos conteúdos curriculares. Ajudaria na formação das vias colaterais de desenvolvimento, na compensação das debilidades, que, de acordo com Vygotski (1997), são mais de cunho social que biológicas, como veremos no decorrer desta dissertação.

Barroco e Leonardo (2016, p. 322) analisam que “[...] um cego que não é alfabetizado, por exemplo, encontra-se nessa condição não por sua cegueira, mas pelo não acesso à atividade de ensino”, ou seja, o desenvolvimento está pautado em algumas questões relacionadas ao processo educativo, e se o aluno com cegueira não aprende é porque não foram organizados mediadores adequados para o processo de alfabetização. O problema não está no fator biológico, mas na disponibilidade ou não da sociedade, da escola, em criar recursos para compensar essa deficiência visual.

Para a Psicologia Histórico-Cultural “[...] o desenvolvimento humano deve ser compreendido a partir da atividade produtiva, das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza. Nesse sentido, o ser humano revela-se como síntese das relações sociais” (BARROCO; LEONARDO, 2016. p. 325), conforme apresentamos anteriormente nesta dissertação.

As autoras entendem que as funções psíquicas superiores se desenvolvem por meio da interação mediada pelos objetos criados pelo homem. Mediação esta realizada por instrumentos e signos, conforme discorremos anteriormente. O desenvolvimento das crianças

com deficiência não está apenas na ordem biológica, mas depende da mediação, e principalmente, quando estão no processo escolar, quando devem ser direcionados para desenvolver a atividade de estudo, pois, como afirmam Barroco e Leonardo (2016, p. 327), “[...] o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as linhas gerais de desenvolvimento daqueles sem deficiência”. Portanto, o desenvolvimento da criança com deficiência não ocorre pelas limitações, mas por vários fatores como as mediações adequadas que permitem compensar a deficiência. Este é um pressuposto que estamos defendendo neste trabalho.

1.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção discorreremos sobre a formação do psiquismo, a atividade e o processo de periodização, com destaque para a atividade de estudo. Consideramos que a concepção de homem defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, que a relação entre instrumento e signos, a atividade e a atividade de estudo necessitam estar presentes na compreensão da importância do processo de escolarização para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

Observamos que crianças as quais apresentam alguma deficiência, nos últimos anos, têm ganhado espaço na sociedade. E os trabalhos de Vigotski contribuíram muito nesta luta em defesa de todos com deficiência. Ele trabalhou com essas pessoas e sempre acreditou que todo ser humano tem condições de aprender. Portanto, a educação é direito das pessoas com deficiência, que devem frequentar e permanecer na escola e desenvolverem a atividade de estudo.

Os professores devem organizar a atividade de estudo de forma individual e coletiva. Primeiro, é importante trabalhar a individualidade das atividades propostas de acordo com a necessidade de cada um e, em segundo, momento coletivamente levar os alunos a desenvolverem tarefas que se encontram no nível de desenvolvimento próximo, como afirma Vigotski (2000), conforme veremos nas próximas seções. A atividade bem planejada pode desenvolver as FPS da criança com ou sem deficiência.

Quando a atividade de estudo é organizada em conjunto com a criança com deficiência os resultados são eficazes. Neste trabalho nos apoiamos na teoria da PHC (**Psicologia Histórico-Cultural**), que demonstra que o desenvolvimento é cultural, social e as mediações são necessárias para promover o desenvolvimento dos alunos. Neste aspecto, a mediação e a compensação – temas que trabalharemos em seção específica nesta dissertação – é um conceito necessário de ser apropriado pelos professores. Sobre essa questão trabalharemos na próxima seção.

2. CONCEITO DE COMPENSAÇÃO EM VIGOTSKI E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O objetivo central desta seção é trazer alguns elementos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender a deficiência intelectual e discorrer sobre o conceito de compensação abordado por Vigotski (1896-1934) e por autores contemporâneos, em publicações em artigos, dissertações e teses.³

A partir da década de 1980 os livros de Vigotski começaram a ser publicados no Brasil, destacando-se nos estudos do desenvolvimento humano e da defectologia. O autor teve como método o materialismo histórico-dialético e desenvolveu a tese de que o homem é formado a partir das relações sociais e que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção concentrada, memória lógica, pensamento, criatividade, por exemplo, era atrelado à apropriação da cultura, na relação com outros homens. Ele dedicou-se ao estudo da defectologia, elaborando vários pressupostos sobre o desenvolvimento humano, que poderiam ser utilizados tanto nas crianças com deficiência como com aquelas sem deficiência.

Vigotski (1996) realizou seus estudos e experimentos em um momento histórico, após a revolução de outubro de 1917, para atender a necessidade naquele período da educação Russa, rompendo com todo o paradigma da Educação Especial segregadora e excludente com as pessoas com deficiência. Este se destacou e ainda é estudado atualmente na área da educação e psicologia. Sua teoria é frutífera porque ele fez ciência na prática e teve êxito por compreender a teoria.

Na União Soviética no período de 1936 a 1956, na fase da ditadura os trabalhos de Vigotski foram proibidos pelos stalinistas. No Brasil, suas obras chegaram à década de 1980. Muitas de suas produções vinculam-se à Educação e sua compreensão do psiquismo auxilia no entendimento da deficiência intelectual, foco da nossa pesquisa.

³ Lev Semenovich Vigotski, nasceu em Orsha, em 17 de novembro de 1896. Sua família era judaica e privilegiada economicamente; seu pai trabalhava em um banco e a formação da sua mãe era de professora. O autor e pesquisador desde muito cedo desenvolveu o gosto pela leitura de diversas áreas: da literatura, do teatro, da filosofia, da psicologia, entre outras.

2.1 COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Xiaoyan Ke e Jing Liu (2015), em suas pesquisas sobre a deficiência intelectual constataram que a prevalência de DI (Deficiência Intelectual) em todo o mundo varia entre 1 a 3%. A grande maioria é do sexo masculino, tanto na população adulta quanto em crianças.

No Brasil, de acordo com Frederico e Laplane (2020), considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, de 2010, 23,9% da população declara ter algum tipo de deficiência; destes, 1,4% da população informou possuir a DI. Dados mais recentes do IBGE (BRASIL, 2021), referente ao ano de 2019, informa que 1,2% da população declarou que tem esse tipo de deficiência.

Os termos utilizados na Educação Especial para se referir a pessoas com deficiência intelectual, historicamente vem sofrendo transformações. Veltrone e Mendes (2012, p. 363), ao discorrerem sobre esses termos, analisam que toda mudança de terminologia “[...] deve vir acompanhada de mudanças funcionais para uso e compreensão do termo em determinado contexto e momento histórico”. Os termos utilizados e suas alterações, são formulados de acordo com o fato histórico e ocasião que a sociedade está vivenciando.

As pessoas com deficiência intelectual, nos períodos remotos, eram denominadas como idiotas, retardadas e ou débeis-mentais, excepcionais e imbecis, sendo caracterizadas como inferiores aos demais grupos da sociedade. O próprio Vigotski, no começo do século XX, utilizava esses termos em suas publicações. Essas denominações foram muitos questionados, considerando-se que eram preconceituosos, estigmatizantes, e, atualmente, utiliza-se "deficiência intelectual", conforme podemos constatar no trabalho de Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013, p. 63):

O termo deficiência intelectual é recente na literatura e foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do referido termo também vem sendo recomendado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais – International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID). Além disso, desde 2010, ele vem sendo indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), entidade que historicamente vem influenciando as classificações adotadas pela Organização Mundial de Saúde e a Associação Americana de Psicologia (APA). Vale esclarecer que a AADID, anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), teve sua origem nas pesquisas desenvolvidas por Séguin, seguidor de Itard, que criou a primeira escola para deficientes intelectuais, em 1876.

Os autores relatam a importância das lutas sociais, dos grupos marginalizados e das conferências realizadas com o objetivo de inserir todas as pessoas no contexto social, garantindo seu papel de cidadão, independente da presença ou não da deficiência.

Xiaoyan Ke e Jing Liu (2015, p. 01) expõem que o “[...] termo deficiência intelectual (DI) é cada vez mais usado em vez de retardo mental. DI ou retardo mental é definida como uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente” (XIAOYAN KE & JING LIU, 2015, p. 01). As nomenclaturas se modificam de acordo com as mudanças e transformações na sociedade. O “retardo mental” atualmente é carregado e considerado um termo pejorativo discriminando o indivíduo com deficiência.

Veltrone e Mendes (2012) consideram que embora o termo DI, na teoria e na prática, denote uma maneira menos ofensiva, na atualidade ainda é necessário considerar o sujeito como possuidor de direitos na sua dignidade, cidadania e respeito. Os autores mencionam que as pessoas com deficiência intelectual não devem ser carregadas pela terminologia utilizada, não as classificando como se estivessem dentro de uma “caixinha” sem condições de abrirem-se para as possibilidades de vivências do mundo.

Os autores ressaltam que “[...] não é possível pensar a terminologia e conceituação de deficiência intelectual sem situá-la no contexto social e cultural imediato no qual se encontra.” (VELTRONE e MENDES 2012, p. 364). Argumentam que não existe uma unanimidade, nas diversas áreas de conhecimento, acerca do que seja a deficiência intelectual e que é fundamental compreender os avanços das discussões nesta área.

A mudança de terminologia não tem muito significado, quando a própria sociedade não vive essa transformação, quando não compreende o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorrendo pelos meios sociais e culturais. Não basta mudar a terminologia, se a concepção de ser humano e de deficiência não forem alterados.

Veltrone e Mendes (2012) ressaltam que as definições são atemporais. A base deve ser sólida nessa compreensão para estruturar as formas de mudanças.

Considerando ainda que as definições atuais propostas possam ser atemporais, é importante compreender que na prática as definições podem ser guiadas por diversas abordagens e não necessariamente incorporando a perspectiva multideterminada da definição. Além da definição do conceito, é necessário considerar como vem se estruturando as formas de identificação da deficiência intelectual (VELTRONE; MENDES, 2012, p.364).

As abordagens teóricas da Psicologia se distinguem em alguns pontos e conceituam a deficiência intelectual de acordo com a compreensão que tem do desenvolvimento humano. Barroco (2007, p. 120), fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, expõe que “[...] a

deficiência apresenta-se de diferentes modos, em diferentes níveis de comprometimento, se assume diferentes conotações ou valores de acordo com a sociedade e cultura.”

Quando Vigotski escreveu, a sociedade passava por profundas transformações em todos os âmbitos (BARROCO, 2007). Em cada época é relevante os estudos abordados para compreensão da pessoa com deficiência e o momento na qual encontra o desenvolvimento da sociedade.

Para o entendimento da deficiência intelectual é preciso compreender o desenvolvimento cognitivo e psíquico, a estrutura que compõe essa deficiência, que é bastante complexa.

De acordo com Ruiz (2015, p. 55):

[...] é preciso dirigir a atenção ao desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, e não à natureza dos processos patológicos que estão na sua base, posto que a complexidade da estrutura aparece durante todo o processo do desenvolvimento. Há que estabelecer qual é o atraso cultural da criança, qual é sua estrutura, qual é a conexão dinâmica de seus sintomas singulares, dos complexos com os quais conforma-se o quadro de deficiência intelectual da criança e a diferença entre os tipos destas crianças. (RUIZ, 2015, p. 55).

A deficiência precisa ser analisada como processo, não se atendo unicamente nas leis biológicas e desconsiderando o contexto histórico e cultural, afirma Ruiz (2015). A pessoa com deficiência intelectual não se diferencia dos outros seres humanos, pois estes têm possibilidades de se desenvolver, se forem proporcionadas condições favoráveis para que isso ocorra.

[...] o caminho para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual ou com outras deficiências está nas relações sociais, na cooperação com outros seres humanos, sendo que o social é o lugar no qual podemos agir no sentido de fazermos frente à deficiência, propiciando condições favoráveis e investimentos suficientes que sejam capazes de levar esses indivíduos a superarem o seu quadro biologicamente deficitário (RUIZ, 2015, p.58).

Essa superação deve ser provocada inicialmente na vida familiar e, em seguida, na fase de escolarização. As condições que proporcionam a pessoa com deficiência a uma gama de possibilidades, como as mediações e práticas pedagógicas, propiciam o desenvolvimento na esfera social, psíquica e emocional.

Para Ruiz (2015, p. 60), [...] “o sistema multidimensional almeja superar a ideia de que a deficiência intelectual é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo

indivíduo”. A pessoa com deficiência tem possibilidade de se desenvolver colocando as possibilidades frente às suas condições sociais e culturais.

No decorrer da história da compreensão da deficiência tem-se buscado superar uma compreensão orgânica da deficiência. Em seu artigo Netto et. al (2020), abordou os estudos de Édouard Séguin que se apoiava em Itard, sendo contrário a visão da médica de incurabilidade e com isso desenvolveu seu trabalho com crianças especiais para estimular o cérebro e a coordenação motora. Séguin influenciou os demais estudiosos como Montessori, Pestalozzi e Froebel, expoentes da educação.

Netto et al (2020) informam que foi em 1837, na França, que foi fundada a primeira escola para deficientes intelectuais; em 1876 foi criada a Associação Americana de Retardo Mental [AAMR] conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento [AAIDD]. Em meados deste ano, a atenção começa a ser voltada mais para esse público e com maior sensibilidade e humanização.

Segundo Sierra et.al (2011), Vigotski dividia a deficiência intelectual em dois grupos: o primeiro como uma doença psíquica ou orgânico e o segundo como social. Luria também teve grande envergadura nos estudos da deficiência intelectual. Em seus estudos Luria (1974), discute como eram tratadas as pessoas com deficiência, cujo termo utilizado na época deficiente mental. Nesse tempo essas pessoas não podiam frequentar as escolas regulares como nos dias de hoje, cursavam apenas instituições especiais e próprias para elas.

Em seus estudos Luria (1974) relata que esse público era chamado de retardados mentais e eram separados de todas as demais que faziam parte do seu convívio. Nos países de alto nível econômico-capitalistas consideravam essas pessoas normais, todavia com capacidades abaixo e assim não tinham uma educação potencializadora.

Essas crianças passavam por teste de “inteligência” e eram divididas em grupos. Os que não mostraram bom desempenho eram considerados fora dos padrões e não tinham direito de receber uma educação de qualidade. Eram inseridos nas piores escolas, como afirma Luria, e quando não eram vistos mais progresso deveriam ocupar o espaço dos trabalhadores e sem especialização (LURIA, 1974).

O autor comenta: “É perfeitamente natural que crianças nascidas em um meio familiar rico e intelectual tenham todas as chances de desenvolver sua sagacidade, de adquirir um leque muito mais amplo de cultura geral. Reciprocamente, os filhos de operários, cujo meio familiar é menos abastado, recebem menos atenção;” (LURIA, 1974). Podemos compreender que os testes realizados não levavam em consideração as questões das crianças que tinham mais acessos à cultura e outras menos oportunidades de contato com as artes mais elaboradas.

Segundo Luria (1974), na concepção de atendimento às deficiências em sua época, as crianças de uma família mais pobre deveriam ocupar e receber uma educação inferior e sem qualidade. Os que podiam ter uma maior preparação e se beneficiar da educação eram os de poder aquisitivo elevado.

De acordo com Luria (1974) essa forma de atendimento às crianças com deficiência era totalmente equivocada, devido às teorias que não tinham um embasamento teórico-prático que valorizavam o desempenho das crianças levando em conta questões culturais e sociais. Todavia, em alguns países capitalistas ainda hoje existem adeptos a esse modelo de educação considerando apenas o biológico. Luria vai à contramão dessa ideia e compreende o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual pelo meio, cultura e as mediações adequadas. E o espaço escolar deve ser um ambiente organizado para o desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2019), a estrutura orgânica e o desenvolvimento psíquico, a maneira como ocorre o desenvolvimento e a construção da personalidade são os pontos que diferenciam a pessoa com deficiência intelectual das sem deficiência. O próprio conceito de pessoa com deficiência acaba se tornando um grupo classificatório e pode ocorrer a discriminação, pois todos são seres humanos e diante da teoria abordada, o autor russo defende a aprendizagem e desenvolvimento humano. Para ele, todos os indivíduos podem aprender quando mediadores adequados são utilizados.

O autor comenta o seguinte:

É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de “criança com defeito”, como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza. O surdo falante e o trabalhador cego, partícipes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está em nossas mãos tratar de que o surdo, o cego e aquele com deficiência mental não sejam pessoas com defeito. Então, desaparecerá também o próprio conceito, o sinal justo de nosso próprio defeito. Devido às medidas eugênicas e ao sistema social modificado, a humanidade avançará para outras condições mais saudáveis de vida” (VIGOTSKI, 2019, p. 121).

Para o autor, existem problemas no plano biológico, mas para ele, a sociedade necessita criar recursos para superar esses problemas orgânicos, possibilitando vias alternativas para o processo de desenvolvimento. “O estudo da vida social das crianças com atraso mental profundo permitirá abordar o problema da deficiência intelectual do ponto de vista da adaptabilidade social das crianças à vida circundante” (VIGOTSKI, 2019, p. 325-326). Não se pode, portanto, considerar apenas o orgânico.

Algumas abordagens teóricas partem de uma visão determinista considerando a pessoa com deficiência como incapacitada considerando apenas o biológico. Os estudos desenvolvidos por Vigotski na defectologia caminham em direção contrária, destacando que todo o ser humano se desenvolve com ou sem deficiência.

Igualmente, deve-se ressaltar que o conceito sobre deficiência intelectual estabelecido pela AAIDD, todavia permanece focado no sujeito e nas suas limitações, marginalizando a relevância assumida pelos fatores sociais e culturais na determinação dessa deficiência. Vigotski centrava-se nas habilidades e potencialidades das crianças com deficiência intelectual e não em suas carências ou limitações, destacando a importância das relações sociais e da coletividade, como aspecto essencial para a compensação das insuficiências na formação da personalidade. Isto é, por meio da inserção na cultura e da participação no processo de construção histórica que a criança com deficiência intelectual assimila as formas sociais de atuação, internalizando-as e interagindo como sujeito histórico emancipado (RUIZ, 2015, p. 60-61).

Podemos perceber diante da teoria estudada a sua grande relevância e contribuição para compreender o desenvolvimento humano e, além disso, para nortear a prática pedagógica de crianças com deficiência. No meio coletivo, na inserção do indivíduo na cultura, é preciso criar meios para o processo de vias colaterais para o favorecimento de desenvolvimento. No caso das pessoas com deficiência, deve-se modificar o período e os meios alternativos diferenciados para desenvolver suas potencialidades.

Neste aspecto, Ruiz (2025, p. 60-61) argumenta:

[...] as leis que regem o desenvolvimento das pessoas com deficiência, e em nosso caso específico com deficiência intelectual, são as mesmas das demais pessoas. Para ele [Vigotski], a pessoa com deficiência alcança o desenvolvimento de um modo distinto, por um caminho diferenciado e com outros meios, ou seja, é uma pessoa que se desenvolve de maneira qualitativamente diferente. Embora o autor considere que as leis do desenvolvimento sejam as mesmas para as pessoas consideradas normais e pessoas com deficiência, as relações entre as diferentes funções psíquicas podem e devem se estabelecer de forma diferenciada.

As funções psíquicas superiores devem ser mais impulsionadas e desenvolvidas; essas funções não ocorrem de uma forma natural. Neste trabalho destacamos o estudo da pessoa com deficiência intelectual com as mediações para o processo de compensação. Por isso, consideramos que é a partir das leis gerais do desenvolvimento da criança que deve ser estudado o que é peculiar à criança com atraso, focalizando sempre o sujeito concreto. Ou seja, para a educação de crianças com deficiência intelectual mais importante é conhecer como elas se desenvolvem, e não as incapacidades, dificuldades ou impossibilidades em si.

Tal compreensão nos permite afirmar que a incompletude do desenvolvimento das funções superiores na criança com deficiência intelectual está vinculada às relações sociais vivenciadas por ela, e não somente às limitações individuais. Assim, a deficiência intelectual é sempre o resultado das relações sociais vivenciadas por sujeitos que apresentam como característica primária algum comprometimento orgânico que possa limitar seu desenvolvimento cognitivo. Do mesmo modo, por sujeitos que não apresentam nenhum comprometimento orgânico, mas que, por algum motivo, não correspondem ao padrão cognitivo esperado para sua faixa etária em determinado contexto social (VIGOTSKI, 2019, p. 91).

A teoria histórico-cultural, desenvolvida no século XX destaca a deficiência intelectual como produção social, considerando o laço entre o biológico e as relações sociais na constituição humana.

Nas crianças com deficiência intelectual o seu progresso dependerá das formas de trabalho com esse indivíduo e as mediações que lhes são proporcionadas. Ruiz (2015) destaca a necessidade de considerar desde os estudos do desenvolvimento das linhas gerais, assim como o estudo específico das pessoas com deficiência. Para ele é a deficiência que abarca a personalidade em seu conjunto. E, partindo da PHC, o autor comenta que “[...] essa nova teoria conclui que o ato intelectual na criança com deficiência intelectual manifesta, em todas as propriedades fundamentais, a mesma natureza que na criança normal” (RUIZ, 2015, p. 56).

As crianças com deficiência podem desenvolver as funções psíquicas superiores, que são formadas externamente por meio cultural e social, pelas condições trabalhadas, principalmente. No ensino escolar deve-se fomentar o desenvolvimento dessas funções, como o pensamento abstrato, a atenção concentrada, a memória, por exemplo.

A deficiência em si não provoca o processo de compensação. No entanto, os estímulos do próprio organismo e do meio externo e interno reagem às dificuldades proporcionando a compensação.

[...] é importante ressaltar que no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, como no desenvolvimento de qualquer criança com outra deficiência, existem processos que surgem na raiz de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades e à própria deficiência, e no processo de desenvolvimento, vão elaborando uma série de funções mediante as quais compensam, equilibram e suprem as deficiências (RUIZ, 2015, p. 57-58).

O desenvolvimento da pessoa com deficiência ocorre durante todo o seu processo. As dificuldades, pela própria deficiência, podem se tornar uma fonte para a compensação. Sobre este tema discorreremos no próximo item.

2.2 - O PROCESSO DE COMPENSAÇÃO

Em seus estudos, Leal (2013), realizou um levantamento de toda a historicidade do conceito de compensação. Etimologicamente utilizou o dicionário em Latim e Língua Portuguesa para conceituar esse termo, articulando as várias definições nesses campos, o conceito de compensação.

A autora apresenta em sua pesquisa a definição de compensação, ou seja, “derivado da palavra *compensationis* - que significa a ação de pesar várias coisas ao mesmo tempo. Balanço. Troca. Compensação; recompensa” (LEAL, 2013, p. 72). Ela expõe que existem várias significações do conceito de compensação no campo da física, jurídico, fisiologia, genética, psicologia e educação; estes dois campos são os que mais se aproximam da nossa pesquisa.

Leal (2013), demonstra que o conceito de compensação está mais direcionado para o ramo do direito do que para a psicologia. No Direito Romano, no princípio da equidade, a compensação era compreendida como meio de facilitar o pagamento, no entanto, nem sempre estava relacionado à vivência. Evidenciou que a compensação no direito se diferencia na atuação da filosofia voltada para a moralidade. Ela salienta que no Direito Romano, o direito era voltado para a compensação ambiental no equilíbrio dos impactos globais, compreendendo como positivo tudo que é oferecido para o homem e, como negativo, o fato de não respeitar as suas obrigações com o meio ambiental. Essas definições são muito próximas das atuais discussões sobre sustentabilidade ambiental tão amplamente divulgadas pelos meios de comunicação.

Leal (2013), também fez a investigação do termo compensação nos dicionários de psicologia, localizando seis: o primeiro de 1969 e o último de 2010. Informa que a maioria se fundamenta no aporte da teoria de Alfred Adler, o primeiro a desenvolver o conceito de compensação. Ele foi o primeiro a mencionar, no dicionário, que o termo estava ligado às lesões cerebrais. Hoje, com os estudos aprofundados sobre a plasticidade do cérebro, entende-se que após um agravamento o cérebro se reorganiza.

Os estudos de Alfred Adler, que vinculava o processo de compensação ao desenvolvimento da personalidade, contribuíram para que Vigotski elaborasse uma nova forma de analisar a compensação. Segundo Vigotski (2019, p. 73) para Adler [...] “o desenvolvimento da personalidade é impulsionado pela contradição; o defeito, a inadaptação, a insuficiência não é somente uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, mas também um estímulo para a sua compensação” (VIGOTSKI, 2019, p. 73). Vigotski compreende que as ideias de Adler rompem com a lógica biologicista tão presente naquele momento histórico.

Leal e Antunes (2015), informam que Adler nasceu em Viena, Áustria, em 1870, apresentava deficiência física; aos cinco anos teve uma grave pneumonia, tinha risco de não sobreviver, isso, foi um ponto importante na sua trajetória de vida, o levando a escolher a sua profissão como médico. Conforme analisam Leal e Antunes (2015, p. 17), “[...] a inferioridade e o conceito de compensação foram pautados não somente em seus estudos, mas também nas condições que o levaram a negar e a superar as expectativas negativas das pessoas à sua volta, bem como suas debilidades físicas”.

Vigotski (2019), no Tomo V das obras escolhidas, apresenta e trabalha com o conceito de compensação, sendo considerado este processo compensatório para todos. No entanto, se destaca especificamente para as pessoas com deficiência. Para esse estudioso, todos têm condições de se desenvolver pelas vias de compensação, desde que o ensino seja organizado. É importante esclarecer que os trabalhos de Vigotski sobre Defectologia foram elaborados entre 1924 a 1932, período em que ele se dedicou às investigações científicas no Instituto de Psicologia e ao trabalho com o Comissariado do Povo de Instrução Pública, na subseção de crianças com deficiência.

Na defectologia tradicional consideravam que a perda de uma função, como audição, por exemplo, seria compensada por outra percepção como a visão. O trabalho com as crianças era desenvolver as percepções das funções não prejudicadas centradas nas questões biológicas. O desenvolvimento humano era reduzido ao aspecto quantitativo, o que conduzia a uma ideia de insuficiência das capacidades desses indivíduos frente ao déficit orgânico.

O estudo da defectologia, proposto por Vigotski (2019), acerca do desenvolvimento, passou a defender que o biológico é a base, a esfera fundamental desenvolvida por meio das relações sociais em contato com o outro. Desta forma, a deficiência não pode mais ser interpretada como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, sendo o meio social e os estímulos fundamentais para proporcionar o desenvolvimento de todos.

A tese defendida pela Psicologia Histórico-Cultural é que a deficiência pode originar estímulos para que ocorra a compensação. Portanto, o déficit não deve se limitar ao agravamento. Neste sentido, Vigotski (2019, p. 34) afirma o seguinte: “[...] Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência”.

Vigotski (2019) analisa que para compreender a natureza social dos processos de desenvolvimento e de compensação social é fundamental considerar os aspectos de ordem primária e de ordem secundária na constituição de uma deficiência.

Os aspectos primários referem-se a lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, aspectos físicos comumente apontados como causas da deficiência e que interferem significativamente no processo de desenvolvimento de pessoas com tal deficiência. Os aspectos secundários referem-se às dificuldades geradas pelos primários, e serão diferentes para cada pessoa, de acordo não somente com as características orgânicas, mas também com as relações estabelecidas entre as pessoas em diferentes contextos sociais (VIGOTSKI, 2019, p. 90).

Vigotski (1996), tomando como base os estudos que fez acerca da criança com deficiência, defende a ideia de que toda pessoa pode se desenvolver e que o entorno social é mais debilitante do que o fator biológico. Para ele a compensação “[...] devia ser uma compensação social do defeito e não simplesmente biológica” (VIGOTSKI, 1996, p. 22).

Os seres humanos se constituem na sua interação com a sociedade e a cultura. Para tal, o processo educacional como prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (a sociedade) é fundamental. Assim, podemos dizer que o entendimento da deficiência intelectual está relacionado às práticas sociais, à cultura e à história, conforme vimos no item anterior. Ou seja, não é mais possível compreender e analisar a deficiência tomando, como referência, parâmetros biológicos como marcas específicas do sujeito, conforme mencionam Pletsch e Oliveira (2014).

Vigotski (2019), entendia que o processo de compensação não remeteria a substituição de um órgão afetado por outro, em nível biológico, mas o meio social e o processo educacional deveriam introduzir o indivíduo nessas relações. A mediação de outras pessoas é fundamental neste processo.

A proposta, no instituto de defectologia, na época de Vigotski, era trabalhar de uma maneira também individualizada, atendendo especificamente cada situação, com materiais adaptados levando em conta as dificuldades que a pessoa apresenta.

Na teoria de Vigotsky as deficiências são caracterizadas como defectologia. Salienta-se que essa teoria defende a aprendizagem de todas as crianças, mesmo aquelas mais debilitadas pelas suas limitações intelectuais e motoras. O atendimento a cada criança é individualizado, com dedicação total do professor e os instrumentos são todos adaptados para possibilitar a comunicação entre as próprias crianças do Instituto e, principalmente, comunicar-se socialmente. O Instituto de Defectologia possui uma regra infrangível, a qual consiste em “jamais fazer um julgamento final, referente a deficiência de uma criança” e, a cada atendimento que ela recebe é como se estivesse sendo examinada pela primeira vez. (DINIZ, 2014, p. 14).

O Instituto foi criado intencionalmente para receber todas as crianças, especialmente as com deficiência, considerando todo o processo do indivíduo e não determinando um

resultado final apenas na base biológica. Experiências realizadas que consideramos que podem nos inspirar para pensar uma prática pedagógica desenvolvente.

Decorrente dos estudos de Vigotski sobre compensação, vários autores realizaram pesquisas sobre essa temática, conforme veremos a seguir.

2.5 O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO EM ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

No decorrer deste item apresentaremos algumas discussões sobre como os autores têm abordado e discutido o conceito de compensação. Centrar-nos-emos na análise de artigos, dissertações e teses.

2.5.1 Análise dos artigos

A coleta de dados foi realizada na plataforma do Google Acadêmico <https://scholar.google.com.br/>. Os artigos foram selecionados no dia 02/03/2002 e os descritores utilizados foram: compensação and Vigotski; compensação and Vygotsky; compensação and Vygotsky, compensação + Vygotsky + ensino; compensação + Vigotski + ensino. Os mesmos descritores foram utilizados na busca de artigo na base **Scientific Electronic Library Online - SciELO** (<https://search.scielo.org/advanced/?lang=pt>), em 27/03/2023.

A finalidade desta investigação foi reunir pesquisas condizentes com o nosso objeto de estudo. Não utilizamos recorte temporal na busca nos bancos de dados. Foram selecionados na totalidade 17 artigos na base Google Acadêmico e foram analisados cinco que abordam o conceito de compensação. Os trabalhos foram selecionados porque analisam o conceito de compensação na teoria histórico-cultural. No caso da base Scielo, localizamos três artigos.

A seguir nos Quadros 1 e 2 apresentamos, uma lista dos artigos analisados, resultantes da pesquisa na base Google Acadêmico e Scielo:

Quadro 1 – Artigos localizados no Google Acadêmico

N.	ARTIGO
1	AGUIAR, Evaneide ;CASTILHO,Weimar; MALDANER, Jair . Rivadavia Porto. Revisão sistemática da literatura sobre o ensino de física para estudantes surdos. http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO São Luís, v. 26, n. 1. Acesso em Jan./Jun. 2021.

2	DESSBESEL, Renata; SILVA, Sani; SHIMAZAKI, Elsa. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. <i>Rev Ciênc. Educ.</i> , Bauru, v. 24, n. 2, p. 481- 500, 2018.
3	SANTOS, Leonora; ORTO, Marcelo. Elementos de inclusividade no ensino de Ciências aos estudantes com deficiência intelectual: uma revisão bibliográfica. <i>Research, Society and Development</i> , v. 10, n. 17, e166101723997, 2021 (CC BY 4.0) ISSN 2525-3409 DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i17.23997 . Acesso em Jan./Jun. 2021.
4	VALENTI, C. B., Bisol, C. A., Paim, L. dos S., & Ehlers, A. P. F. (2019). Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura. <i>Revista Educação Especial</i> , 32, e62/ 1– 20.
5	VALENTINI, Carla B. GOMES, Ruthie; BISOL, Cláudia A. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. Revista Teias , v. 17, n. 46 (jul./set. – 2016).

Fonte: a autora

Quadro 2 – Artigos localizados na Scielo

N.	ARTIGO
1	DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v. 40, n. 4, p.1093-1108, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015 . Acesso em: 20 set. 2019.
2	MATOS, N. S. D.; GONÇALVES, F. M. S. Desenvolvimento da linguagem: práticas inclusivas na interface entre educação e logopedia com crianças cubanas. <i>DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada</i> , v. 38, p. 1-25, 2022.
3	VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. <i>Educação e Pesquisa</i> , 44, e44003001. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001 . 2019. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

Fonte: a autora

A seguir passamos a apresentar como os autores desses artigos compreendem o termo compensação. Não incluiremos nesta discussão o artigo de Vigotski (2019), por tratar-se da tradução de um texto originalmente apresentado por Vigotski em um congresso em 1931 e posteriormente convertido em texto escrito a partir de anotações taquigráficas. Ele compõe o volume cinco das Obras Completas (Vigotski, 2022) As informações deste texto foram contempladas em outras partes desta dissertação.

Dainez e Smolka (2014, p. 1103-1104) analisam que Vigotski se empenhou em tratar compensação sobre um ponto de vista materialista, defendendo o princípio de que “[...] para compreender os processos compensatórios, é preciso entender a premissa da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança deficiente, assumindo como princípio fundamental a correlação entre as regularidades sociais e biológicas no

desenvolvimento humano.” Considerar que as crianças se desenvolvem apenas por linhas hereditárias é desconsiderar que o indivíduo é um ser social, que vai se constituindo na interação com outro e o meio em que vive.

Segundo Dainez e Smolka (2014, p. 1097) na época em que Vigotski trabalhou com crianças com deficiência, no final do século XIX e começo do século XX, havia duas correntes a respeito da compensação:

A versão mística da compensação baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...). A outra vertente era biológica, que considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Fundada na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo, essa concepção se concentrava no plano sensorial, identificando os limites e impedimentos que a deficiência impunha, na busca pela causa que caracterizava o defeito.

A primeira defendia que a criança possuiria um dom divino algo sobrenatural. E a segunda, uma ausência de um órgão era compensada por outro não afetado. A estrutura biológica, nessa visão, excluía o social e cultural.

De acordo com Dessbesel et al. (2018), para o processo compensatório é necessário introduzir a pessoa com deficiência no meio social estabelecendo comunicação com todas as pessoas e constituindo relações, ou seja, o indivíduo se desenvolve na interação com os seus pares.

Santos et. al. (2021), elaboram o conceito de compensação nas vias orgânicas distintas das linhas gerais secundárias de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência ou não, se apoiando nas funções psíquicas íntegras e não nas que apresentam “problema”.

Segundo Valentini et al. (2016), nas linhas tradicionais, compreendia-se que a deficiência impedia o desenvolvimento humano e a substituição de um órgão com deficiência pelo outro considerado sadio. No entanto, no olhar contemporâneo, pautado na Psicologia Histórico-Cultural, a criança passa a ser compreendida como um indivíduo capaz de se desenvolver.

Pautados no conceito de compensação a partir da perspectiva vigotskiana, Valentini et. al (2016) e Santos et al (2021), analisam que no desenvolvimento da criança com deficiência o defeito, tem dupla posição: no primeiro plano, ele é uma deficiência atuando como a produção de incapacidade, nos obstáculos e nas faltas na adaptação da criança. No segundo, a

própria deficiência produzirá, por meio das próprias dificuldades, novas transformações, rompendo com o equilíbrio normal, tornando-se o estímulo para a superação das falhas da deficiência e criando, indiretamente, formas alternativas e meios. Vias colaterais são formadas, rompendo o equilíbrio existente e criando uma nova organização em direção à realidade.

De acordo Valentini et al (2016) e Santos et al. (2021), a deficiência por um lado pode ocorrer pelas linhas biológicas se limitando, produzindo barreiras, mas, por outra via, ela rompe com o equilíbrio normal provocando estímulos para o desenvolvimento da pessoa que apresenta alguma deficiência. Para os autores, o desenvolvimento cultural é a principal esfera para a compensação e o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência ou não.

Segundo Aguiar et al. (2021) e Dessbesel et al (2018), as dificuldades no processo educacional do estudante não ocorrem devido a sua deficiência em si, mas devido a forma como o ensino é organizado. Por isso é importante desenvolver as linhas secundárias, enfocando na organização do meio, na sistematização das práticas pedagógicas e nas relações sociais. Os autores compreendem que é por meio das relações sociais que o indivíduo pode desenvolver o processo da compensação.

Aguiar et al. (2021) e Dessbesel et al (2018) discorrem que as crianças que apresentam deficiência não podem ficar a mercê da sociedade; o papel da educação e de quem a organiza deve ser de incluir todos com ou sem deficiência, pois estes são capazes de aprender. Os alunos, de forma geral, necessitam de mediações adequadas no processo pedagógico. Como focam, no artigo, no trabalho com pessoas com surdez, abordam que a Libras é um mediador, possibilitando a interação dos surdos na relação social, criando a compensação.

Ao trabalharem com o conceito de compensação, Valentini et al. (2019) pontuam que o desenvolvimento nas condições biológicas é divergente da compensação, todavia, o primeiro também se faz importante para que se desenvolvam as vias secundárias. Expõem que educação escolar se empenhe em desenvolver a zona de desenvolvimento proximal. Defendem garantia de Educação Especial e inclusiva, pois, todos têm direito de acesso e permanência na instituição escolar, o que vai garantir este processo de aprendizagem e desenvolvimento são as condições de possibilidades ampliadas para esses estudantes. Mais uma vez vemos os autores enfatizando que a compensação não é orgânica, mas social e histórica.

Matos e Gonçalves (2022) ao discorrerem sobre o conceito de compensação, a partir dos postulados Vigotskianos, compreendem que o conceito de compensação cultural deve orientar o trabalho de profissionais que buscam a superação de uma abordagem estritamente de compensação orgânica. Elas comentam que “[...] a apropriação das práticas culturais, com

uma conseqüente internalização da cultura socialmente dada, como o elemento primordial à formação da superestrutura que compensa a deficiência em questão.” (MATOS E GONÇALVES, 2022, p. 12). As autoras destacam a educação como principal via de compensação cultural.

2.5.2 Análise das dissertações

Para o levantamento de dissertações e teses realizamos uma pesquisa por meio da plataforma <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> no dia 13/04/2022. Utilizamos as seguintes palavras-chave: compensação + Vigotski; compensação + Vygotski; compensação + Vygotsky; compensação + Vygotski; compensação + Vygotski + ensino; compensação + Vigotski + ensino. Foram encontradas no total 14 dissertações e todas foram analisadas.

A seguir, no Quadro 3, apresentamos as dissertações que foram selecionadas:

Quadro 3 – Dissertações localizadas na base BDTD

N.	DISSERTAÇÕES
1	BEZERRA, Querubina A. O Olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio. Dissertação (Mestrado) - Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2018.
2	BUZAR, Edeilce A. S. A Singularidade Visuo-espacial do Sujeito Surdo: Implicações Educacionais. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade de Brasília/UnB, 2009.
3	CORDEIRO, Suammy P. R. L. Ensino-aprendizagem do sujeito surdo: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de linguagens, Cuiabá, 2014.
4	DEITOS, Teresinha P. As novas tecnologias e os cegos em situações interativas a compensação social. Dissertação (em Educação) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - Universidade Planalto Catarinense, 2000.
5	DRUMMOND, Marianna F. L. A. de O. As barras adaptadas de cuisenaire como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem das operações matemáticas de adição e subtração de um aluno cego. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.
6	GARCIA, Raquel de A. B. Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de

	alunos com deficiência: contribuições da psicologia escolar a luz da teoria histórico-cultural. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, 2016.
7	NEVES, Camila P. Televisão e deficiência visual: o sonoro na produção de imagens mentais. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
8	PALHUZI, Bárbara C. C. O conceito Vigotskiano de Compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks. Dissertação (Mestrado em Educação: psicologia da educação) – programa de estudos Pós- Graduados em Educação: psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
9	SILVA, Aline da. O Ensino de ciências naturais com ênfase na alfabetização científica de estudantes com deficiência visual. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências. 2020.
10	SILVA, Marily D. da. O Ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental a estudantes com cegueira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação Programa de Pós- graduação em Educação Científica e Tecnológica. 2013.
11	SOUZA, Andiara C. de. O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em anos iniciais de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas – , 2019.
12	SOUZA, Jaqueline G. de. Sessões Reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: contribuições para a ressignificação de práticas docentes – Guarulhos, 2017. 216 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.
13	SOUZA, Janaína P. A Pesquisa Crítica de Colaboração na Formação de Profissionais da Psicologia: ressignificação da prática institucional e clínica com deficientes intelectuais a partir da obra Fundamentos da Defectologia, de Vygotsky. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

Fonte: a autora

Deitos (2000) discorre, durante a sua pesquisa, apoiando-se nas discussões desenvolvidas por Vigotski, sobre a compreensão do conceito de compensação, utilizando-se das novas tecnologias e das ferramentas para a aprendizagem das pessoas com deficiência. Para tanto, a implementação desse recurso, segundo a autora, facilita o processo compensatório.

Nesse sentido, de acordo com Deitos (2000), que tratou sobre a cegueira, é prioritário compreender as possibilidades e os limites que o uso das tecnologias pode causar no desenvolvimento como caminhos para a compensação, “[...] verificando-se de que maneira contribuem com o processo de compensação na vida de pessoas com história de deficiência visual” (DEITOS, 2000, p, 12).

Assim como a autora analisou especificamente a compensação para as pessoas cegas, para Deitos (2000, p. 51), essa deficiência se torna um estímulo para a formação da personalidade do indivíduo.

A cegueira como insuficiência orgânica estimula a compensação, que conduz à formação de peculiaridades psicológicas no cego e passa a reorganizar as diferentes funções de vida. Do processo de compensação se originam as peculiaridades da personalidade da criança cega, determinadas pela condição social e a partir de dois fatores: a ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e reflexa. O defeito não é sentido em si, mas sim as dificuldades resultantes dele.

A pessoa com cegueira pode se desenvolver devido a um trabalho produtivo e pelos recursos adequados utilizados; não é a deficiência que impossibilita a ação das pessoas, mas, as barreiras sociais que são postas que dificultam o desenvolvimento.

Silva (2013) comenta, de início, no seu texto, na discussão no âmbito da compensação biológica, que tem forte influência entre as pessoas. Sua pesquisa envolve a participação de professores. Nas falas dos professores entrevistados alguns se pautam no desenvolvimento apenas biológico, desconsiderando o desenvolvimento social especificamente para os estudantes com cegueira.

Dessa maneira, na concepção biologicista, o órgão afetado é substituído pelo considerado bom; cria-se uma mística de que esses indivíduos têm uma sensibilidade aguçada maior do que os videntes.

Na falta de um, o outro se desenvolve para criar uma compensação ao organismo assumindo maior parte das suas funções. Pode-se comparar essa compensação de um órgão em detrimento da falta de outro com a falta de visão, em que os outros sentidos poderiam supostamente se desenvolver de maneira acentuada para suprirem as necessidades do organismo; não que um olho fosse crescer para compensar a falta de outro, mas que os outros órgãos dos sentidos se reestruturam para compensar a perda da visão. Daí pode ter sido a ideia da visão mística, acreditando que os cegos, por terem os outros órgãos mais aguçados pela necessidade de seu corpo, pela compensação biológica, demonstravam mais interesse pela música e pelo que é mais facilmente compreendido pelo tato e pela audição. Porém, a compensação nada tem a ver com essa ideia mística. A compensação, no caso da visão, entra como possibilidade dos outros órgãos dos sentidos de propiciarem ao ser humano alternativas de entender o mundo e se inserir no social. (SILVA, 2013, p. 36).

O autor analisa que a compensação não tem nada de uma visão divina ou substituição, mas, ocorre pela inserção da pessoa no meio social.

Segundo Silva (2013), a deficiência em si não é desfavorável, mas o coletivo é primordial em que a pessoa com deficiência interage possibilitando a inserção na sociedade. Expõe que a “[...] pessoa com cegueira não deve conviver com uma suposta “incapacidade”, mas sim uma possibilidade de reestruturação das forças psíquicas interiores, que motivadas pela falta do órgão do sentido da visão superam as dificuldades criando a compensação” (SILVA, 2013, p. 53). A motivação possibilita a quebra do entrave de impedir que a pessoa com deficiência seja impossibilitada. Na sua dissertação a autora pouco destacou sobre a compensação trazendo a questão da compensação primária e secundária como já foi descrito durante esse trabalho.

A pesquisa de Neves (2012), se refere a compensação como foi situada nas dissertações citada acima, discorrendo que a perda de uma função se constitui em estímulo para as outras faculdades compensarem. A autora comenta: “[...] de frente às dificuldades, o sujeito é obrigado a entrar em um nível de desenvolvimento, o que acaba por transformar a deficiência em competência, um defeito em habilidade” (NEVES, 2012, p. 56-57). Demonstra o indivíduo, ao se deparar com os obstáculos isto pode ser um avanço para as mudanças das máximas possibilidades e potencialidades.

Drummond (2016), discute que não é a existência do problema biológico que causa a deficiência, mas sim as vias sociais, ou seja, não é toda a pessoa que enfrenta as barreiras para superar que perpassam pela compensação.

Na sua dissertação Palhuzi (2020), igualmente abordou e conceituou a compensação como sendo este um processo para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, como superação biológica e social. Ela destaca a necessidade de conhecer primeiramente a pessoa para depois estudar o meio das causas da deficiência.

Para Palhuzi (2020), o ser humano não deve ter um diagnóstico determinado sem nenhuma possibilidade de vida, pelas causas orgânicas.

O ser social não pode ser reduzido aos diagnósticos das ciências naturais e, conseqüentemente, às proposições “biologizantes”. O seu contrário, as proposições “sociologizantes”, também devem ser negadas, pois ainda que o ser seja constituído pelo gênero humano, é preciso que a psicologia, sem abandonar a genericidade, dê conta de compreendê-la em uma singularidade, que é concreta, viva e que sente. (ALHUZI, 2000, p. 18).

Os seres humanos são sociais e partindo da psicologia, a autora valoriza a subjetividade do indivíduo na sua concreticidade. Em relação ao processo de compensação

afirma que este “[...] se dá a partir daquilo que a criança pode se apropriar, tornando-se capaz de realizar e se desenvolver ao máximo tais capacidades para que as ‘falhas’ sejam supridas; abandonando posturas que se fixam e se reduzem na incapacidade” (PALHUZI, 2000, p. 50). Todas as pessoas com deficiência podem ter um caminho profícuo, com o abandono das condições que impossibilitam de se desenvolver.

A dissertação de Buzar (2009) pontuou que o contexto social estabelece padronização dos indivíduos que fogem fora do que é imposto pela sociedade marginalizando essas pessoas. Discorre que “[...] os processos de compensação contribuem para a superação das dificuldades que são impostas pelo contexto social” (BUZAR, 2009, p. 50). Também comenta que

[...] as pressões sociais sobre todo e qualquer sujeito são a mola propulsora da compensação. É o que acontece com as pessoas diante de uma dificuldade. Não surge do indivíduo, mas da relação com o meio. Dessa forma, a compensação não supera as especificidades do sujeito, mas os obstáculos sociais. (BUZAR, 2009, p. 50).

Para a autora, não é a pessoa em si e a deficiência que impossibilita o desenvolvimento das suas atividades, mas sim o meio em que ela está inserida. As relações estabelecidas que podem promover o processo de compensação.

Souza (2017) também aborda o conceito de compensação. No entanto, discutiu a compensação pelas vias biológicas e sociais, não aprofundou tanto no conceito.

Na sua pesquisa Cordeiro (2014) aborda as formas alternativas que as pessoas utilizam para encontrar novos caminhos para percorrer durante a sua vida, formando meios para que ocorra a “[...] compensação, que vem a ser a habilidade natural do ser humano em achar alternativas compensatórias para a completude do seu desenvolvimento, ou seja, quando da perda de uma função física, o sujeito, naturalmente, acha meios de compensá-la” (CORDEIRO, 2014, p. 52).

No seu trabalho, Garcia (2016), discorre sobre a defectologia e afirma que a deficiência, dependendo de como é tratada gera impulsos intensos para a compensação. Para ela, a deficiência, conforme a maneira como ela é vista e trabalhada, possibilita uma dupla função podendo ser de inabilidade ou de efetividade.

O que é importante destacar em relação a essa visão é que uma alteração no desenvolvimento decorrente de um defeito exerce um papel duplo, ou seja, o defeito ao mesmo tempo em que limita, debilita e altera o desenvolvimento, também impulsiona e estimula a sua progressão. Nisso se baseia a lei central da defectologia atual, a de que o defeito possibilita estímulos para estruturar a compensação (GARCIA, 2016, p. 69).

Garcia (2016), relata o processo de compensação como sendo de uma forma complexa, da relação entre o meio para chegar ao sucesso e ou fracasso, fazendo menção à necessidade de reorganizar as funções adaptativas.

Como mencionado pelos outros autores já apresentados, na sua pesquisa Bezerra (2018) analisa o menosprezo e a desvalorização social pelas pessoas com deficiência, prejudicando o processo compensatório. Todavia essas limitações podem se tornar uma estrada fértil para aprendizagem deste modo como é realizada.

Souza (2017) faz referência às diversas concepções do desenvolvimento humano, a partir que o ser não é determinado; desde seu período de nascimento ele está em constante mutação.

Em sua dissertação, Macagnan (2021) faz menção a compensação como motivação. Para ela, no contexto escolar é importante fomentar e compreensão de que todos os estudantes têm plena condição para impulsionar a aprendizagem.

[...] No entanto, nem todas as pessoas com deficiência têm o acesso às vivências que propiciam tais superações e, ao mesmo tempo, algumas não conseguem compreender a deficiência que possuem como algo que precise ser superado, e isso impede o processo de compensação. (MACAGNAN, 2021, p. 74).

Segundo Deitos (2000), a deficiência na criança constata as dificuldades dela como resultante ao lidar com o entorno social. As causas biológicas e hereditárias não se manifestam por si próprias, mas devido a um enfraquecimento da posição social. Não é a deficiência que vai compensar, no entanto, o sentimento de inferioridade que ela mesma provoca pode servir de estímulo para buscar outras formas de vinculação com a realidade.

Deitos (2000), Neves (2012), Silva (2013), Drummond (2016) e Silva (2020), discorrem sobre as deficiências e a função da compensação. Discutem de que maneira o processo de compensação ocorre na vida das pessoas cegas, resistente às linhas biológicas limitando o indivíduo pela sua deficiência, ou seja, o desenvolvimento não parte apenas das bases biológicas, mas, pelo meio cultural criado pelo homem.

O desenvolvimento das pessoas com deficiência visual vai depender do meio social, da forma como ela é tratada, pensando e organizando vias para possibilitar o seu desenvolvimento, pois “o processo de compensação e de desenvolvimento, como um todo, depende também da realidade social do defeito, e não apenas do biológico” (DEITOS, 2000, p. 16).

De acordo com Deitos (2000), Silva, (2013), Neves (2013), Drummond (2016) Bezerra (2018) e Silva (2020), a deficiência vai impulsionar a estimulação para a

compensação. Para as autoras, deficiência não é considerada negativa; ela pode criar fontes desenvolvidas socialmente, que auxiliam na inserção do indivíduo na sociedade fazendo e sendo parte de um conjunto social e coletivo.

As dissertações das autoras citadas acima abordam o conceito de compensação. Ao realizarmos as leituras das dissertações dessas pesquisadoras fica evidente que compreendem que as pessoas que apresentam deficiência não devem ser limitadas pelas causas biológicas. É necessário investimento nas vias sociais e culturais, que possibilitam a “[...] compensação como força que impulsiona a ampliação das capacidades de todo ser humano” (DEITOS, 2000, p.41).

De acordo com Deitos (2000), Garcia (2016) e Palhuzi (2020), na psicologia antiga o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiências partia da compreensão de que ocorria a substituição de um órgão prejudicado e lesionado por outro “saudável”, a “[...] compensação era orgânica, ou seja, a pessoa surda compensaria com a visão, o cego, com a audição etc. - para concebê-lo e, de acordo com as autoras, mais tarde, paulatinamente, redimensioná-lo estritamente com a perspectiva sociohistórica” (SOUZA, 2017, p. 54), ou seja, considerava a visão apenas biológica. Essa perspectiva, posteriormente, passou a valorizar o aspecto social como limitador ou impulsionador do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Segundo Buzar (2009) e Cordeiro (2014), como o contexto social é organizado e preparado para as pessoas sem deficiência, a pessoa que possui alguma deficiência encontra diante de si uma série de obstáculos sociais que precisam ser transpostos. Essa capacidade criativa de encontrar outros meios para alcançar os mesmos objetivos que as demais pessoas é que ficou conhecido como compensação” (BUZAR, 2009, p.49).

Deitos (2000), Buzar (2009), Neves (2012), Silva (2012), Drummond (2016), Silva (2020) e Palhuzi (2020), analisam que os obstáculos que surgem na vida da pessoa com deficiência não é dela em si, mas da relação do meio e a sua organização, portanto, das falhas sociais e culturais. Compreendem, como Garcia (2016, p. 57) que “[...] as relações sociais têm papel fundamental no processo de compensação da deficiência. Assim, a qualidade das mediações vivenciadas pelo sujeito promoverá o acesso ao desenvolvimento”.

O processo de compensação não acontece de uma forma espontânea, pronta e acaba. A pessoa com deficiência tem todas as condições de superação diante de tal problemática, pois a “[...] compensação não é algo natural e não se restringe à estrutura orgânica da pessoa com deficiência, mas faz parte das suas condições sociais” (BEZERRA, 2018, p. 49).

De acordo com Buzar (2009), Souza (2017), Souza (2019) e Macagnan (2021), a deficiência cria estímulos originados para o processo compensatório, a motivação para o

deficiente ou não, sendo, para todos “[...] esta lei geral da compensação aplica-se, da mesma forma, ao desenvolvimento “normal” ou ao “complicado” (SOUZA, 2017, p.31).

Diante da pesquisa das dissertações selecionadas podemos compreender como as autoras têm se destacado e trabalhado com o conceito de compensação, na Psicologia histórico-cultural. Essa literatura nos mostrou que a pessoa com deficiência não deve ser limitada devido aos seus traumas pela deficiência. Consideram uma educação fracassada aquela que acredita que esses estudantes não têm condições de se desenvolverem. As diversas pontuações feitas pelas autoras desses trabalhos contribuem de uma forma gritante para uma nova postura tanto no campo da educação quanto para a sociedade. Defendem que um trabalho organizado com mediações desde o início da vida da criança é fonte estimulante e propulsora para a zona de desenvolvimento.

2.5.3 Análise das teses

A pesquisa das dissertações e teses foram na mesma plataforma e data utilizando-se os mesmos descritores. Localizamos nove teses, que foram analisados detalhadamente como mencionado nos artigos e dissertações.

No Quadro 4 apresentamos as teses que foram analisadas:

Quadro 4 – Teses localizadas na base BDTD

N.	TESES
1	BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Aprendizagem do Estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior: Obstáculos e Possibilidades. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Educação em Educação, 2018.
2	CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. Ensino-Aprendizagem do Sujeito Surdo: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem. Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2014.
3	FREITAS, Clariane do Nascimento de. Dislexia, Educação Superior e aprendizagem; uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da Teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado) _ Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Educação, RS, 2019.
4	LEAL, Daniela. Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2013.

5	OLIVEIRA, Renata Imaculada de. Conta-me como foi : percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação sociopsicológica. - Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
	PINHEIRO, Lucineide Machado. Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar de Alunos Surdos: Intervenções Colaborativas. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, 2018.
6	RABELLO, Roberto dos Santos. Interação e Autismo: uso de agentes inteligentes para detectar déficits de comunicação em ambientes. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
7	ROSSETTO, Elisabeth. Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
8	SILVA, Flávia Gabriela Domingos. O que os olhos não veem a linguagem esclarece:contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio pelo aluno com cegueira congênita. Tese (Doutorado em Geografia)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

Fonte: a autora

Durante a leitura das teses, identificamos que o conceito de compensação, desenvolvido na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tem sido discutido tanto para abordar o desenvolvimento humano geral como das pessoas com deficiência.

Leal (2013), como vimos anteriormente, dedicou-se durante a pesquisa à história do processo da compensação, com apoio na obra de Vigotski que desenvolveu a sua teoria da compensação. A autora também embasou seus estudos em outros autores que pesquisaram sobre essa temática. O autor comenta que na história da deficiência, inicialmente acreditava-se que a pessoa que nascia e ou desenvolvia alguma deficiência era concebida como possuidora de um dom divino e que um órgão prejudicado seria compensado e desenvolvido pelo outro saudável. Para ela,

A compensação sempre foi um fator de destaque e análise, ora porque acreditava-se que esta era concedida como um dom divino, ora porque se dava naturalmente; todavia, em quase nenhuma das passagens da história é vista como um processo de desenvolvimento constituído nas relações entre o sujeito acometido pela perda da visão e as pessoas a sua volta, em uma dada sociedade. (LEAL, 2013, p. 68).

No decorrer da história pouco se valorizava o desenvolvimento humano pelas relações e interações entre os seres humanos. A partir de alguns estudos começou-se a enfatizar as relações sociais como importante de serem analisadas no desenvolvimento das pessoas com deficiência, buscando superar uma visão somente biológica deste problema.

Leal (2013), realizou um levantamento histórico para compreender todo o conceito de compensação em todas as áreas, até discutir o processo na visão de Vigotski. A partir da compreensão deste autor da Psicologia Histórico-Cultural, segundo Leal (2013, p. 114) “[...] a compensação é sempre assegurada, ou seja, o defeito, a inadaptação, a insuficiência, não são apenas um menos, uma negativa, mas também um estímulo para a compensação”.

Segundo Silva (2019), a compensação não é um processo estático para igualar todos da mesma maneira, ou seja, o que deve caracterizar esse processo é a igualdade de direitos e diferenças na fase de desenvolvimento individual e coletivo. A autora argumenta que é “[...] fundamental não reduzir o processo compensatório à ideia de correção do defeito orgânico, bem como se deve compreender que a compensação sociopsicológica associa-se ao desenvolvimento cognitivo de todos e não apenas dos indivíduos com deficiência” (SILVA, 2019, p.90).

A relação do coletivo e da cultura destaca-se como um caminho para o desenvolvimento das (FPS). Neste sentido, Silva (2019, p. 90), compreende a compensação como sociopsicológica, vinculada as leis gerais do desenvolvimento. Para a autora:

[...] a coletividade e a cultura estabelecem-se como possibilitadoras das funções psicológicas superiores, que, por sua vez, são influenciadas também pela flexibilidade do funcionamento psíquico (plasticidade cerebral). Toda esta conjuntura é o que permite o desenvolvimento das atividades.

Importante destacar que a pessoa com deficiência sozinha em um mundo isolado descarta todas as condições de compensar. Para que isso ocorra, é necessário todo um corpo social.

Assim, o enfrentamento das limitações causadas pela deficiência não cabe, unicamente, ao indivíduo cego, sendo responsabilidade de todo o grupo social. A compensação sociopsicológica, portanto, não é um processo linear que prevê igualar sujeitos, essencialmente, distintos, mas, sim, a organização do meio sociocultural de modo a atender as particularidades de cada indivíduo, oferecendo alternativas de desenvolvimento a todos (SILVA, 2019, p. 90).

A autora destaca que vivemos em sociedade e a partir das relações estabelecidas que é possível a formação humana, sendo necessário, respeitar as singularidades e necessidades de cada indivíduo.

Breitenbach (2018) discorre, em sua tese, que quando a criança vive em um ambiente de alta proteção este fato pode se tornar prejudicial, pois, não terá necessidade de enfrentar tudo que é posto no espaço externo. Este fato foi analisado por Vigotski, conforme propõe a autora:

Particularmente sobre a compensação, na segunda fase de seus escritos sobre defectologia, Vigotski defendeu que o ambiente superprotegido não deixará que a criança sinta as consequências da sua deficiência, e essa criança não terá obstáculos a serem superados e, conseqüentemente, não será desafiada a compensar o seu “defeito”(BREITENBACH,2018, p. 166).

O meio, no qual a criança está inserida e mantendo interações, é o que possibilita um mundo de descobertas, todavia, quando é praticamente submetida a ficar escondida em um lugar sem contato é determinada uma vida de sobrevivência e não de vivência.

Cordeiro (2014), aborda a compensação como natural do ser, tendo meios alternativos indiretos para compensar. Oliveira (2014, p. 56), coaduna com esta ideia e analisa que “[...] para se compreender o funcionamento humano, é necessário considerar as compensações sociopsicológicas e, nesse sentido, destaca o conceito de compensação, o qual considera inerente a todos os seres humanos”. A autora compreende que, em tese, a compensação não se faz apenas para as pessoas com deficiência, mas, para todos os indivíduos humanos. Comenta ainda que a “[...] criança com deficiência, ao se deparar com alguma dificuldade, tem a possibilidade de avançar por uma via indireta para superá-la. As dificuldades enfrentadas pela criança são como propulsores para o surgimento dos processos de compensação” (OLIVEIRA, 2014, p. 56).

No entanto, as condições da deficiência podem possibilitar vias proveitosas como mola propulsora de saltos qualitativos de desenvolvimento. As experiências proporcionadas às crianças, desde o período da sua infância, podem possibilitar um mundo de descobertas e vivências, e ou tornar-se um meio sem interação levando ao abismo da frustração.

O conceito de compensação está intimamente ligado ao meio social, dependendo da qualidade das experiências sociais vividas pela criança com deficiência. Quando o contexto social em que a criança está inserida não se torna desafiador e rico em experiências, os processos, compensatórios não são acionados. Dessa forma, o processo de compensação nem sempre terá êxito, caso não ocorra naturalmente (OLIVEIRA, 2014, p. 61-62).

A autora menciona que, no entanto, a compensação não se realiza só no contexto natural, mas, no âmbito social, no meio coletivo:

A tendência para compensação não ocorre de modo biologicamente predeterminado nem num processo espontâneo e natural. De outro modo, constrói-se no corpo coletivo das relações humanas. Essa é a dinâmica que o caracteriza. Há que se destacar que as causas orgânicas não atuam por si sós, mas de forma indireta, por meio do lugar que a criança ocupa na presença de alguma limitação. Assim, o que determina o desenvolvimento da criança não é

a deficiência em si, mas as suas consequências sociais (OLIVEIRA, 2014, p.62).

O meio social possibilita o desenvolvimento e reestruturação das funções psíquicas. As causas biológicas se desenvolvem a partir das experiências do mundo cultural e social, um entrelace entre o social e o orgânico. Ele destaca a necessidade de um novo olhar diante da sociedade para as pessoas com deficiência e as mudanças que precisam ser realizadas. O ser humano para sua constituição precisa viver em grupo, precisa interagir com outras pessoas para a formação de si mesmo.

Rossetto (2019) também apresenta a importância da interação. Expõe que por meio “[...] do mecanismo de compensação – que não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras – existe a possibilidade da pessoa com deficiência ultrapassar a sua limitação orgânica e seguir o curso de seu desenvolvimento” (ROSSETTO, 2019, p. 46). As oportunidades oferecidas vão centrar-se na categoria de um desenvolvimento humano, para além, do enquadramento de determinar que a pessoa com deficiência não pode se desenvolver como todos os seres humanos.

Como tem sido discutido, a “[...] compensação não é natural, biológica, mas o conflito advindo nas e das relações sociais é que dá origem às possibilidades e aos estímulos para o seu processo. Dessa maneira, o defeito se converte no ponto de partida e na força que impulsiona a compensação” (ROSSETTO, 2019, p. 49). A pessoa com deficiência pode se destacar em seu processo pelo que a compensação oferece. Ainda assim, as dificuldades enfrentadas podem se tornar até mesmo um percalço durante sua luta social.

A condição de desvantagem da pessoa com deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação. Embora reconheça que esse processo está em toda matéria viva e que, no ser humano, pode ocorrer no plano orgânico, o autor privilegia a compensação sócio-psicológica ou cultural. Explica que a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo, mas que é também um desencadeador do desenvolvimento, principalmente se o grupo social proporcionar alternativas para sua superação. Para Vigotski, as forças do desenvolvimento do ser humano são dinâmicas e buscam, através da compensação, ultrapassar o estado de insegurança e de inferioridade que a condição de desvantagem da pessoa lhe impõe (ROSSETTO, 2019, p. 49).

A própria deficiência abre um leque de possibilidades de desenvolvimento. A geração de inquietações e muitas vezes até o medo de não superar as dificuldades, possibilita, uma força maior de busca constante que pode fundamentar em conquista. Assim, na compreensão de Freitas (2019, p. 34), o conceito de compensação “[...] foi utilizado por Vigotski com o intuito de explicar a força motivadora que leva os sujeitos com deficiência a utilizar/mobilizar outros recursos para 'compensar' sua deficiência”.

Cardoso (2017) e Rossetto (2019), conforme discutem os autores já mencionados na análise dos artigos e dissertações, destaca que as causas biológicas não provocam, diretamente, o processo de compensação. Para elas, o espaço que a criança vive pode ser propulsor ou limitador deste processo. Entendem que a limitação da deficiência pode gerar estímulos para a compensação, ou seja, esta limitação não é negativa, desde que ocorra organização e mediações dentre outras condições, que podem auxiliar no desenvolvimento das pessoas com deficiência.

E ainda constatamos em “[...] os processos de compensação criam, então, novas vias para o desenvolvimento. Uma criança cega ou surda pode alcançar os mesmo níveis de desenvolvimento de uma criança “normal”, mas o consegue de outro modo, por outro caminho, com outros meios” (CARDOSO, 2017, p. 40). que todas as crianças podem se desenvolver de outro modo, ou seja, considerando uma organização diferenciada.

Pinheiro (2018), concorda com as ideias de Cardoso (2017) e comenta que a compensação é uma luta que ocorre socialmente; todos têm possibilidades para aprender, mas as pessoas com deficiência precisam de um tempo mais prolongado e caminhos distintos para o desenvolvimento das vias colaterais.

2.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com Almeida et al. (2018), após muitos estudos e pesquisas relacionadas à Educação Especial, tornou-se necessário compreender e valorizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência e adotar políticas públicas e metodologias que incentivam a inserção de todos nas escolas regulares de ensino.

A deficiência em si não se torna nenhum impedimento e obstáculo, quando é proporcionada e realizada uma educação que promova a aprendizagem. Neste sentido, Leonardo e Leonel (2014, p. 01) expõe:

Amparados por meio da teoria Vigotskiana, entendemos que a deficiência não pode estar acima do potencial do aluno, o qual certamente vai se aprimorar com o ensino ofertado e com mediações adequadas, e assim desenvolver suas funções psicológicas superiores, avançando em seu processo de humanização. Infelizmente, em nossa sociedade, geralmente o aluno com deficiência ainda é segregado pela sua limitação, sendo compreendido a partir de uma visão que considera o homem apenas fruto de sua constituição biológica, de sua herança genética.

A sociedade, historicamente, mudou a concepção sobre a pessoa com deficiência. Todavia, ainda as estigmatiza limitando-as como incapazes e sem perspectivas de vida; essa abordagem considera-se a herança biológica apenas.

Como vimos nesta seção, a Psicologia Histórico-Cultural avançou e contribuiu de forma significativa, por meio da teoria de Vigotski (2019), no tocante à maneira de conceitualização da compensação e o desenvolvimento do deficiente intelectual. O autor não deixa de olhar a deficiência orgânica, mas vai além da mesma, propõe a não resignação ante a deficiência e a luta contra ela.

Nesta seção apresentamos o levantamento das publicações que contempla especificamente a compensação, em artigo, dissertações e teses. Selecionamos os trabalhos que abrangem a compensação na Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (1996), direcionou as suas tarefas para as crianças com deficiência. Com base neste autor russo, os autores dos trabalhos analisados potencializam a importância desse conceito, não só para explicar teoricamente, mas para utilizar seus fundamentos a partir da prática e da realidade que estão.

No decorrer das leituras realizadas de todos os trabalhos podemos observar o envolvimento dos autores em explicar e conceituar a compensação, a partir da visão social. Reforçaram que todos têm plena condição de desenvolvimento e participação na educação e inserção na sociedade.

As discussões travadas pelos diversos autores aproximaram-nos da compreensão dos processos compensatórios para a pessoa com deficiência, que muitas vezes são compreendidos no contexto do senso comum, das experiências e falas, como se estes ocorrerem naturalmente. Os autores reforçaram a necessidade de superar uma visão de que os processos compensatórios são decorrentes somente do desenvolvimento biológico, considerando o ser humano sem nenhuma perspectiva.

Vigotski contribuiu muito para a educação e especialmente para a especial. As suas pesquisas e publicações possibilitam, na contemporaneidade, uma nova perspectiva de desenvolvimento humano libertando de um determinismo biológico, destacando a influência da sociedade no entendimento e desenvolvimento das pessoas com deficiência. É nesse sentido ele aborda o conceito de compensação. “A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança com deficiência. O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social,” (VIGOTSKI, 1996, p. 22).

Segundo Vigotski (2019), a deficiência, em sua época, como vimos nesta seção, era vista como um defeito, partindo de uma visão reducionista e compreendida como um problema na sociedade e para a própria família. A criança era considerada como possuidora de uma estrutura deficiente desde o seu nascimento, e isso, possibilitava não considerar as

potencialidades a pessoa com deficiência, levando em conta apenas o desenvolvimento biológico.

Neste aspecto, Barroco (2007, p. 211), afirma que Vigotski trabalhou com os seguintes problemas: “[...] a necessidade de isolar e levar em conta a deficiência em sua manifestação primária e estratos subsequentes; o problema da compensação social; os caminhos alternados ou as vias colaterais de desenvolvimento; a diagnose precoce da deficiência”.

Bein et al. (1997), também demonstraram que o resultado da compensação depende tanto da gravidade da deficiência como “[...] da adequação e eficácia dos métodos utilizados para formar os processos compensatórios; de acordo com o êxito da compensação e da correção se modifica a estrutura do defeito.” (p. 373).

Barreto (2009), corrobora com essa ideia e afirma que é necessário compreender a realidade das crianças levando em conta o momento social, histórico, político e cultural, fato que não é secundário, mas que se constitui como fundamental e prioritário. Esse aspecto necessita permear a educação das pessoas com deficiência, entre elas, estudantes com deficiência intelectual.

A criança com deficiência pode se desenvolver, haja vista que não é a deficiência em si que é considerada a causa para que ela não desenvolva as suas capacidades e possibilidades, pois Vigotski (2019, p. 31) afirma que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais, é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”.

A educação, portanto, necessita criar recursos mediadores que auxiliem o estudante no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, como veremos na próxima seção.

3.MEDIAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIENCIA INTELECTUAL

Para compreender sobre os conceitos de mediação e práticas pedagógicas na teoria e prática, é necessário analisarmos como ocorre o processo de educação e a emancipação do ser humano, na perspectiva da Pedagogia Histórica- Crítica e Psicologia Histórico Cultural. Os pressupostos desta teoria nos auxiliam a pensar em estratégias que podem provocar o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Nessa seção objetivamos abordar alguns aspectos que podem auxiliar na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual. Iniciaremos trazendo algumas contribuições que a Pedagogia histórico-crítica pode trazer para o desenvolvimento de uma prática pedagógica direcionada, de forma consciente, à formação humana. Na sequência discorreremos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na Psicologia Histórico-Cultural. Compreendemos que o trabalho, no contexto da escolarização, deve ser promovido de forma tal que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos, considerando as mediações do professor. Na terceira parte abordaremos a importância da compensação na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual.

3.1 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA

A educação é identificada como referente ao ser humano, diferenciando-o os animais. Isto ocorre devido a atividade humana, o trabalho, no processo de humanização, analisa Marsiglia (2020).

Para Oliveira (2017, p. 17) “[...] o estudo da educação não se desvincula do estudo do homem e de sua organização. Ao estudar educação é preciso compreender a formação humana e suas determinações”. Para o desenvolvimento humano é necessário o ato educativo, esse é vinculado apenas ao homem. A educação é

[...] uma realidade objetiva que vem se transformando historicamente ao longo do desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, é possível entender a educação como um fenômeno real, objetivo e que precisa ser compreendido no seu desenvolvimento histórico” (OLIVEIRA, 2013, p. 14).

O processo educacional não é estático e permanente; está em movimento para a formação do ser humano. A educação sofre transformações durante todo o seu processo

histórico em cada tempo de uma sociedade, ou seja, não se separa do homem e da sua natureza, e vice-versa.

Nessa perspectiva, a educação como uma categoria científica e conceitual é construída a partir e na medida de seu tempo. Assim, a educação é uma categoria que vem sendo desenvolvida historicamente e sua compreensão é dependente do conhecimento que se tem de homem, sociedade, de relação, de natureza, de ciência, ou seja, do conjunto de conhecimentos que envolvem o homem. Neste ponto é possível perceber, embora não seja possível elencar, as diversas concepções de educação que foram elaboradas durante o transcorrer da sociedade (OLIVEIRA, 2013, p. 19).

Diversos são os conceitos de educação no transcorrer da e para a sociedade. E com a mudança que enfrenta e passa durante todo o percurso histórico a educação também se altera e modifica.

Segundo Bialeskia (2020), na pedagogia histórica-crítica se analisa o contexto da educação e da sociedade. A relação das duas vertentes com a Psicologia histórico-cultural concebe a educação como fruto da sociedade. No entanto, essas teorias têm como base de produção uma educação emancipatória, na superação da sociedade capitalista.

Mencionado por Bialeskia (2020), na época dos primeiros povos primitivos a educação ocorria por meio do conhecimento cotidiano. Para a existência humana o que era considerado era a realização da produção das atividades costumeiras.

Bialeskia (2020), comenta que a organização social foi se alterando a partir do que os homens passaram a transformar a natureza e a si mesmo. Por meio das relações sociais estabelecidas, com a propriedade privada, no capitalismo, ocorreu a divisão do trabalho e da formação de uma classe dominante, detentora dos meios de produção, que passam a explorar a classe trabalhadora. No entanto, nas diversas maneiras de organização, o saber deveria ser passado de povos para povos para continuar as gerações. Portanto, em cada tempo e sociedade a educação se efetivou de uma forma diferente.

Não é nosso objetivo discorrer sobre a educação, nos vários momentos históricos, mas é importante mencionar, conforme expõe Bialeska (2020), que na forma escravista, tem início a proposição da educação formal, mas quem tinha acesso eram os estudantes da classe dominante, os menos favorecidos só poderiam ter a educação informal para atuar utilizando as suas forças de trabalho.

No período em que a sociedade estava organizada na forma escravista, portanto, em que já se encontram presentes, umas formas básicas de preparar os indivíduos para viverem na sociedade, transmitindo um saber sistematizado, surge a educação formal — voltada para o ensino de um saber especializado - não mais “voltada para o ensino da vida, pela vida e para a vida”. Agora a educação é destinada para uma determinada classe social, a classe dominante, que detém o poder material e, conseqüentemente, o poder político, ideológico e social. A educação informal permanece relegada à classe dominada e explorada, no entanto, voltada para a

condição de subserviência, conformação e “aceitação da sua condição de classe e para o trabalho” (BIALESKIA, 2020, p. 51-52).

A educação e o saber mais elaborado deveria ser propagado para o interesse da burguesia. De acordo com Bialeskia(2020), a burguesia ao conseguir conquistar o poder passa a controlar a sociedade e agir em favor dos seus próprios interesses. Com a Proclamação da República houve novas tomadas de decisões a educação passa a ser pública e gratuita, no entanto, o conhecimento não é uma maneira de propagação para todos.

Historicamente ocorreu uma luta, pressões populares para que o governo ofertasse educação a um número maior de pessoas, porém, esta, ideologicamente, vem sendo utilizada apenas de forma a legitimar e reproduzir as relações sociais existentes. Assim, em situação de miséria e exploração, nem sempre ela oferece possibilidades de transformação, em uma sociedade na qual a desigualdade de acesso aos bens materiais e culturais se faz presente.

Bialeskia (2020), destaca que a educação é um processo que teve sempre em contexto com a sociedade e uma dada realidade. Ela está ligada às relações sociais e de produção, não fazendo a separação desses dois modos. Para compreender o processo educativo é necessário partir de como os homens se organizam para produzir sua vivência em cada período, ou seja, a educação é permeada pelas relações sociais em cada período histórico.

Na educação, uma tendência pedagógica, que tem nos auxiliado na compreensão entre a educação e a sociedade é a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani. No seu livro Pedagogia Histórico-Crítica (2011), o autor teve como objetivo desenvolver uma teoria pensando na contribuição para a prática dos professores abordando as pedagogias não críticas como educação tradicional, a escola nova, o tecnicismo, por exemplo, as crítico-reprodutivistas e as críticas, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica, protagonizada por Saviani.

Segundo Saviani (2011), a teoria foi desenvolvida com o intuito e para atender as necessidades dos professores de superação do ensino tradicional das pedagogias tecnicista e escolanovista. Todavia, neste trabalho não iremos centrar e discutir detalhadamente cada fase do modelo dessas teorias.

Mencionado por Saviani (2011), a teoria histórico-cultural foi desenvolvida para compreender o homem concreto, síntese das relações sociais, e a educação enquanto possibilidade de transformação da consciência dos estudantes, e na coletividade, a transformação da sociedade. Ele partiu do seu próprio trabalho na educação básica e no ensino superior para tecer os pressupostos de uma Pedagogia, fundamentada no materialismo histórico e dialético.

Para Frigotto (2020), o conceito do método materialista histórico-dialético, se

constitui a partir da observação e da análise de todas as particularidades para compreender o fenômeno. Para tanto é fundamental compreender que o método se constitui a partir das contradições, não se revela de forma imediata, se faz necessário buscar a essência para compreender o objeto, que está envolto por todo um contexto que exerce influência marcante e decisiva sobre ele. É imprescindível que se observe a realidade, analise as contradições e todas as influências do contexto em que o objeto se insere e de todas as particularidades que o constituíram.

Segundo Frigotto (2020) Marx, a partir da análise econômica, defende o rompimento da exploração da classe trabalhadora e da alienação. Ele tinha como maior objetivo acabar com o capitalismo e viver o socialismo. Trabalhou com conceitos como historicidade, mediação, contradição, materialidade, alienação, capitalismo e a luta de classe. [...] “A realidade é sempre processual, contraditória e, portanto, não linear, mas mediada. As categorias de totalidade concreta, contradição, mediação e particularidade constituem o núcleo básico do método materialista histórico-dialético” (FRIGOTTO, 2020, p. 25). Essas categorias estão presentes na Pedagogia Histórico-Crítica, ao analisar a educação e as práticas pedagógicas de forma ampla.

De acordo com Oliveira (2022), em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, analisa que o surgimento desta teoria “[...]se deu em um contexto histórico e político de regime empresarial-militar ditatorial, e ainda num momento de difusão de estudos sobre a educação que evidenciavam o caráter reprodutor das relações de dominação da sociedade pela prática educativa das escolas” (OLIVEIRA, 2022, p. 29). Ela defende uma educação transformadora para a formação humana.

Segundo Oliveira (2022), Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida foi pensada para a contribuição e organização do trabalho pedagógico dos professores para a efetivação na sua prática de ensino. A autora analisa que essa perspectiva crítica defende o favorecimento e o movimento direcionado para a classe trabalhadora e transformação da sociedade, contra a hegemonia do ideário burguês. Para atingir tais resultados a autora reflete que é necessário conhecer toda a história da educação e as suas transformações; é fundamental propor um ensino organizado e intencional para que se efetive na prática a aprendizagem e desenvolvimento.

[...]a educação deve possibilitar aos indivíduos os conhecimentos necessários para apreender a realidade concreta. Isso implica instrumentalizá-los para entender as relações, as determinações obscurantizadas pelos fenômenos mais sensíveis à nossa percepção superficial, captar o movimento que permite compreender como chegamos a esta configuração social, onde ela surgiu, como estruturada, quais as contradições e tendências de seu desenvolvimento, possibilitando perceber as possibilidades de transformação a partir da ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais, encaminhando a sociedade para o desenvolvimento das forças

produtivas em benefício de todos (OLIVEIRA, 2022, p. 30).

Nesta perspectiva, a realidade “[...]é compreendida pela concepção materialista histórica e dialética. Isso significa dizer que as bases da pedagogia histórico-crítica se dão sob os estudos marxistas e pela compreensão da realidade concreta a partir do movimento histórico de produção da existência humana” (OLIVEIRA, 2022, p. 30). Para pensar e viver na prática o movimento educacional é necessário partir da realidade.

Ao tratar da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2003), compreende que a educação está atrelada ao desenvolvimento histórico da sociedade de classes, e sua análise necessita estar relacionada às condições materiais de existência. Saviani, para resumir os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas 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 a torná-lo 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. (SAVIANI, 2003, p. 9)

A educação, para o autor, tem como objetivo transmitir os conteúdos e, também, os instrumentos necessários para o acesso ao saber. No entanto, na sociedade capitalista, o acesso ao conhecimento não é disponibilizado de forma igualitária, o que demanda, na luta de uma educação voltada para todos, socialmente e politicamente.

Bialeski (2000), expõe que é necessário, neste sentido, estar atento ao desenvolvimento da consciência de classe. “A consciência de classe, além de possibilitar a união das pessoas para além dos interesses imediatos, possibilita a organização de toda a classe para a luta pela superação da sociedade capitalista” (BIALESKI, 2020, p. 79).

Isso significa dizer que no campo educacional, nos espaços educativos, e também fora dele, é necessário que os trabalhadores da educação tenham um projeto consciente de educação. Um projeto educacional claro, intencional e planejado comprometido com a construção de outro tipo de sociedade, com relações sociais e relações de produção em que predomine a cooperação, a emancipação humana, ao invés da exploração (BIALESKI, 2020, p. 79).

A própria educação deve partir da realidade. Para Bialieski (2020, p. 58) “[...] ao analisar a educação, não podemos deixar de analisar a realidade mais ampla em que a escola está inserida”.

De acordo com Oliveira (2013), mesmo com todas as dificuldades é necessário compreender e estudar a educação para que o conhecimento criado não fique estanque e estático nas concepções e determinado por um período analisando, é fundamental considerar o passado e o momento presente. Portanto, “[...] em especial a educação, requer um entendimento anterior sobre a dialética, pois, não se trata de conhecer primeiro para depois transformar, tal pensamento equivale à ingenuidade idealista” (OLIVEIRA, 2013, p. 20).

O conhecimento está relacionado ao objeto, sendo a educação passível de mudanças de estar em movimento, não se tornando estática e fixa.

Trata-se, pois, de entender a mediação entre conhecimento e objeto, ou seja, a interdependência entre eles. Assim, a compreensão que se tem sobre educação e a sua manifestação equivalham à mesma coisa e ainda entender que a forma na qual a categoria se revela é uma forma histórica, passível de mudança e que o conhecimento é um instrumento que pode viabilizar esse movimento (OLIVEIRA, 2013, p. 20).

O desenvolvimento de uma educação voltada à problematização da realidade e das questões educacionais em direção à luta pela transformação da sociedade, é coerente com o que vimos abordando nesta dissertação. Como vimos discutindo o homem não nasce homem, conforme analisa Leontiev (1978), mas ele se humaniza por meio da apropriação das objetivações criadas historicamente. A educação e o trabalho não são sinônimos uma da outra, no entanto não separam, se relacionando historicamente.

Entender que educação é um processo de trabalho implica no entendimento de que educação é intrínseca ao homem, ou seja, por meio dela, o homem torna-se homem. Tal afirmação não corresponde à ideia de que trabalho e educação são a mesma coisa, mas que ambas participam do processo de humanização de forma relacionada. Portanto, a relação entre educação e trabalho revela que embora não seja uma relação unilateralmente direta, não significa que sejam categorias separadas, pelo contrário, o entendimento da educação e do trabalho como categorias distintas se unem na compreensão de sua totalidade com o processo de formação humana (OLIVEIRA, 2016, p. 57).

O homem é formado pelo seu desenvolvimento na produção do trabalho e no processo de educação. Para Saviani (2003, p. 13) “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse ponto de vista, a educação tem como finalidade levar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam se apropriar para se tornar humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente. Tal saber configura-se nos conteúdos desenvolvidos nas várias disciplinas. O professor partirá da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos, enquanto agentes de transformação social.

Segundo Bissoli (2005), o ato educativo deve ser intencional, organizado, direcionado à formação humana, com os professores realizando um trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. Ao nascer a criança é inserida em um espaço com a sua família e pessoas mais próximas. Ao iniciar a sua escolarização e a educação formal os conhecimentos científicos passarão a provocar esse desenvolvimento, conforme veremos mais a frente nesta seção.

No desenvolvimento do homem, no processo histórico e mesmo no desenvolvimento ontológico, transformações vão ocorrendo na vida dos indivíduos. Nesse processo ocorre mudança na educação.

Entendendo, desta forma, que quanto mais a humanidade desenvolve novos processos de intervir sobre a natureza e de travar relações entre os homens, mais rica se torna a prática sócio-histórica. Isso requisita que a educação se eleve, já que a sua tarefa torna-se mais complexa. A cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade, há uma nova etapa no desenvolvimento da educação. “Esta relação entre progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo inversamente”. O tempo gasto pela sociedade com a educação das gerações tem aumentado nessas últimas décadas por estas razões citadas. A educação escolar assume formas especializadas, exigindo que o trabalho do educador diferencie-se, que os programas de estudo se alterem, que novos métodos pedagógicos sejam aperfeiçoados (BARROCO, 117-118).

No sistema educacional o trabalho do educador passa a ser mais sistematizado e organizado para atender a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência intelectual.

A concepção de prática pedagógica e educação, voltada para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, nesta dissertação, está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, como anunciamos na introdução desta seção. Quando falamos da educação direcionada à formação humana, ao desenvolvimento da consciência dos estudantes, de forma que compreendam a realidade e possam transformá-la, coletivamente, é esta educação que estamos defendendo para as pessoas com deficiência intelectual.

As duas abordagens, com fundamento no materialismo histórico e dialético, contribuem de forma significativa na e para educação voltada ao campo escolar. A Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani na década de 1980 e a teoria histórico-cultural foi elaborada por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e pelos seus seguidores, conforme já comentamos na Seção 1. Esses autores, que viveram na antiga União Soviética, a partir das bases marxistas, contribuíram para a superação de uma psicologia biologistas.

Diante das nossas pesquisas para compreensão dessas abordagens podemos perceber as duas como perspectivas que tem como norte o desenvolvimento da consciência crítica nos

estudantes. “Nesse sentido, instituições como a escola têm uma importância fundamental, quando adotam a Pedagogia Histórico-crítica, justamente por poderem contribuir – a partir daí - para a construção das consciências críticas – trabalho voltado, enfim, à promoção desta conscientização” (ANTUNES, 2020, p. 28).

Essa tendência pedagógica é centrada no professor, nos conhecimentos clássicos, e na atividade dos alunos. A educação crítica apontada por Saviani (2011), e outros estudiosos desta perspectiva, defendem uma escolarização com o desenvolvimento da consciência transformadora.

Para Oliveira (2022, p. 30) “[...] os estudos da psicologia histórico-cultural, que por sua afinidade teórica com base marxista, tem reconhecidamente contribuído com a construção da pedagogia histórico-crítica no sentido de fornecer o conhecimento a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano” (OLIVEIRA, 2022, p. 30), contribuindo para a mediação do trabalho docente e o desenvolvimento da consciência humana e das funções psíquicas superiores.

Nesta linha de raciocínio, Bialeski (2020, p. 80) expõe que

[...] Este se constituiu uns dos principais propósitos da pedagogia histórico crítica. Com a proposição, em sua teoria pedagógica, de articulação da educação aos interesses da classe trabalhadora evidencia-se o caráter político da pedagogia histórico-crítica.

Essa teoria busca articular na prática e contribuir para o trabalho docente e o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Segundo Silva (2017, p. 45), os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pelo caminho da educação, constituem-se em meio para a transformação social, cultural e política, sendo uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Nesse sentido, a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” da proposta de ensino da pedagogia histórico-crítica. Um ensino com práticas pedagógicas que desenvolva nos alunos a autonomia para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, aspecto que vamos discutir a partir de agora, tomando como referência a Psicologia Histórico-Cultural. Entendemos que é na prática pedagógica, no processo ensino-aprendizagem, que as mediações dos signos, pelos professores, que vão provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme veremos a seguir.

3.2 A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Em seus estudos Vigotski (1896- 1934), aborda e coloca em prática o estudo escolar focando na aprendizagem e desenvolvimento. Em praticamente todas as discussões sobre educação são abordados esses conceitos.

No seu livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Vigotski (2018), no capítulo que aborda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, apresenta os estudos de outros pesquisadores, abordando em três correntes como ocorre a relação desenvolvimento e aprendizagem. Esse mesmo conteúdo também é estudado pelo autor na obra *A construção do Pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2000).

O autor começa a discussão sobre essa relação a partir dos estudos da Epistemologia Genética de Piaget. Para Piaget, a aprendizagem ocorre apenas no processo exterior e distinto do desenvolvimento. Ele analisa a categoria desenvolvimento e aprendizagem pelo processo de maturação e fases, ou seja, “[...] estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 103). Para Piaget, o desenvolvimento e aprendizagem não têm relação; a aprendizagem é decorrente da maturação biológica: primeiro a criança se desenvolve, na interação com objetos e demais pessoas, para depois aprender. A aprendizagem depende dos períodos de desenvolvimento já efetivados. Piaget expõe que “[...] o desenvolvimento é advindo de processos naturais ou espontâneos. Ele pode até ser estimulado e acelerado pela educação familiar ou pela escola, mas a dependência dos mecanismos maturacionais é a condição prévia para a eficácia de qualquer aprendizado”. (FILHO,2008, p.268).

Na segunda abordagem apresentada por Vigotski, desenvolvimento e aprendizagem seguem como sinônimas e cada etapa de aprendizagem corresponde a uma etapa de desenvolvimento. Aprendizagem é desenvolvimento; desenvolvimento é aprendizagem e o desenvolvimento segue, passo a passo, a instrução. Essa tendência está mais relacionada a teoria comportamental.

Autores de uma terceira abordagem – a Gestalt – estudada pelo autor russo, tenta conciliar as teorias anteriores, fazendo com que elas coexistem. O desenvolvimento, nesta perspectiva, se baseia, de um lado, no processo de maturação, que depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e de outro, no processo de aprendizado, que também é um processo de desenvolvimento.

Fazendo uma comparação entre estas teorias Vigotski (2010, p. 104) comenta que:

[...] Apesar das numerosas semelhanças entre esta teoria e a precedente, há uma diferença essencial que diz respeito às relações tempo reais entre processo de aprendizagem e o de desenvolvimento. Como vimos, os adeptos da primeira teoria afirmam que o curso de desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental. A segunda teoria considera, em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta. Também esta comparação não é exata, porque esta segunda teoria parte de uma total identificação entre desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, levada ao extremo, não os diferencia absolutamente. O desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais.

Para Vigotski (2019), desenvolver os seus estudos, ele teve base nesses primeiros estudiosos. O autor não vai dizer que essas categorias da forma como foram desenvolvidas não têm a sua importância. Cada corrente teórica parte de uma premissa diferente para analisar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Alguns autores, como Piaget, por exemplo, colocam que o desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A segunda teoria já afirma que aprendizagem é desenvolvimento.

Vigotski (2000), explica que “[...] para estabelecer as devidas conexões, necessárias ao assunto, 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” (VIGOTSKI, 2010, p. 18). Nesse momento, a criança já carrega consigo conhecimentos desde seu nascimento e em seguida quando inicia seu processo de escolarização. No entanto, não iremos nos aprofundar nessas bases teóricas. Mas, como Vigotski aborda, “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 2016, p. 115).

Aprendizagem e desenvolvimento não são processos sinônimos, no entanto, são interdependentes. Para o Vigotski (2016, p. 115) “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”. Ela provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir da mediação dos signos – conteúdos curriculares – que são transmitidos pelo professor no processo pedagógico.

Para Vigotski a aprendizagem antecede o desenvolvimento, quando ocorre a primeira promoverá a segunda: “[...]a aprendizagem vem antes do desenvolvimento. Embora, a aprendizagem necessite de estímulos necessários para que venha a acontecer” (VIGOTSKI, 2016, p. 114).

Nessa relação entre desenvolvimento e aprendizagem a intervenção do professor é fundamental. Para o autor “[...] a aprendizagem só será possível a partir de um mediador, de um condutor que possibilitará que o conhecimento externo, possa ser internalizado mais tarde” (VIGOTSKI, 2016, p. 114). Como discutido pelo autor, para que ocorra esse processo de início é necessário a mediação do professor, como trataremos adiante ao abordar a zona de desenvolvimento proximal.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento não é decorrente das condições inatas, como abordamos na seção 1, mas construído socialmente e mediado pelo outro. Essa interação, pode-se criar vias para a construção do saber mais elaborado, conforme expõem Bellanda e Sforni (2002, p. 114).

Por intermédio da aprendizagem, que se efetiva na convivência, nas trocas, na interação entre pessoas e entre pessoas e coisas, essas capacidades são partilhadas, passando a existir tanto no plano interindividual como intra-individual, como propriedade de cada um. Nesta perspectiva, a aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura.

O conhecimento é construído historicamente, socialmente e cultural. Ou seja, a criança desde o ambiente familiar tem contato com o sujeito e o objeto. Nessa interação vai se constituindo ou assim não seria possível a aprendizagem. Ela vai sendo desenvolvida por meio da mediação e das práticas pedagógicas. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 2006, p. 110)

A aprendizagem não é desenvolvimento. Mas, uma organização correta do ensino pode promover desenvolvimento, pois estes dois fatores são processos interdependentes. Facci (2004) destaca, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a importância da organização do ensino, para que a aprendizagem promova desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A autora, consonante com Vigotski, analisa que a aprendizagem, quando sistematizada, organizada, pode provocar desenvolvimento nos alunos.

A internalização dos conhecimentos apresentados pelo professor, de início será possível pela mediação, ou seja, “[...] a aprendizagem só será possível a partir de um mediador, de um condutor que possibilitará que o conhecimento externo, possa ser internalizado mais tarde” (SILVA, 2018, p. 113).

Como estudado por Linhares (2013), o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem

desde o nascimento da criança, a partir da sua interação com os outros, antes mesmo de adentrar a unidade escolar. No entanto, no ensino escolar o aluno vai ter contato com a atividade de estudo, possibilitando a complexificação das funções psíquicas superiores.

Para Vigotski (2000, p. 341), “Todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade - traços distintivos essenciais de todas as funções superiores que se formam nessa idade”. O autor comenta que a aprendizagem pode exercer influência decisiva no desenvolvimento dos estudantes; o ensino pode organizar o processo sucessivo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski (2000), analisa que existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o próximo. Aquele remete ao desenvolvimento já efetivado pela criança e o desenvolvimento próximo, caracterizado pelas vias que estão em processo de amadurecimento, está relacionado a tarefas que as crianças conseguem desenvolver com a ajuda de crianças mais experientes e adultos.

Para Silva (2018, p. 76), Vigotski ao tratar destes dois níveis de desenvolvimento,

[...] considera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o grau de desenvolvimento real – o entendimento sobre algo sem auxílio do sujeito – e o nível de desenvolvimento proximal – a necessidade de uma terceira pessoa para auxiliar na resolução de um problema, devido sua experiência. Para o autor [Vigotski] são essas aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que o desenvolvimento seja maior e mais intenso, por isso os caracteriza como indissociáveis.

Vigotski (2000), expõe que a criança necessita fazer com a ajuda dos mais experientes é tido como potencial e o real é quando consegue realizar as atividades sozinhas. Para o autor, o que se encontra em nível de desenvolvimento real, em determinada época, pode se transformar em desenvolvimento próximo, se mediações adequadas foram utilizadas, levando o estudante a fazer novas generalizações, a partir da apropriação dos conhecimentos científicos.

O desenvolvimento dos conceitos científicos, de acordo com Vigotski (2000) requer uma elaboração mais aprimorada dos espontâneos adquiridos no cotidiano. Ele analisa que existe uma relação dialética entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. O primeiro se eleva ao segundo, todavia, os dois se fazem importantes, pois “[...]a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 262).

A interação e desenvolvimento parte do social para o individual. Para Vigotski toda nova aprendizagem ocorre primeiro em nível interpessoal, para depois ser internalizada. Mais

uma vez remetemos à importância do professor, no processo pedagógico, promovendo a interação do aluno com os demais estudantes e com o conhecimento científico.

Vigotski (2000), compreende que a prática pedagógica deve incidir sobre o nível de desenvolvimento próximo. O trabalho do professor é desafiar o aluno nas suas atividades, sempre elevando o grau de dificuldades, de forma a provocar desenvolvimento, elevando o aluno a patamares superiores de compreensão dos conceitos científicos.

Não adianta trabalhar apenas as atividades que os alunos dominam. É necessário, desafiar em propostas que fazem com que eles precisam refletirem para desenvolver com as mediações. Como afirma Vigotski (2000), a aprendizagem “arrasta” o desenvolvimento, é neste sentido que o professor deve encaminhar a prática pedagógica. O professor é o mediador dos signos - dos conhecimentos já produzidos nas várias ciências – e o aluno.

Nos estudos de Vigotski, de forma geral, podemos perceber o quanto o autor considerava que todos os indivíduos podem aprender. Isso fica muito claro quando ele aborda a defectologia e mesmo quando ele discute a relação desenvolvimento e aprendizagem, como vimos neste item e, também, nas seções anteriores. Compreendemos que o que é discutido sobre a mediação do professor, de forma geral, deve permear o trabalho com alunos com deficiência intelectual.

Deixamos claro que, quando tratamos de mediação, conforme analisa Facci (2004), não estamos tratando de relações interpessoais, somente; partimos sempre da ideia de que a mediação ocorre a partir do momento em que o professor organiza a prática pedagógica guiado pela finalidade de levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos científicos, ele pode provocar o desenvolvimento afetivo-cognitivo. O professor ensina, transmite o conhecimento aos alunos, não de forma passiva, mas de forma ativa. Vigotski (2000) deixa claro que quando professor está trabalhando com algum conteúdo, o aluno está em um processo ativo, estabelecendo relações, fazendo generalizações a partir dos conhecimentos já apropriados, em direção a formação de novos conceitos.

Vimos discutindo, nas páginas anteriores, que não cabe ao professor propor atividades que a criança domine, mas apresentar tarefas que provoquem desafios ao desenvolvimento. No entanto, é importante intervir nos momentos que o aluno não consegue fazer sozinho. O professor é responsável pela mediação entre a criança e o conhecimento produzido historicamente. Isso demanda, como falamos anteriormente, um trabalho sistematizado, intencional e organizado.

Segundo Farias et.al (2013), é o professor quem deve organizar o ambiente e a relação com o objeto para criar possibilidades de apropriação dos conteúdos curriculares. Pela organização dessas práticas e do trabalho educativo, pode levar os alunos se apropriaram dos

conceitos científicos, provocando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O processo de mediação não acontece de uma forma livre e espontânea. Mas, com o intermédio das pessoas com mais experiências na relação do conhecimento com o objeto. A vinculação entre objeto/conhecimento é mediada por um elemento não de uma maneira direta. E ocorre por meio coletivo, ou seja, é fundamental o elo do ser humano um com o outro.

Apontado por Santos (2014), no ensino escolar ocorre a ligação entre aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor. Na relação entre aprendizagem e desenvolvimento esse elo deve ser considerado como um meio de mediação na sala de aula. O aluno, professor e os conceitos científicos têm papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser um dos responsáveis do elo de organizador da mediação para o aluno na construção do conhecimento.

Para Chiotte (2011, p. 42) o conceito de mediação. Não ocorrendo diretamente, mas com intencionalidade “[...] é central na obra de Vigotski. Para o autor, a mediação pode ser definida como um processo no qual dois elementos necessitam da intervenção de um terceiro para se relacionarem, estabelecendo uma tríade na relação”. O autor compreende que a “[...]mediação e inserção da criança no mundo e na cultura são atravessadas pelas expectativas do outro em relação à posição e ao lugar social ocupado pela criança e na projeção de posições e lugares futuros” (CHIOTTE, 2011, p. 40). Na situação da pessoa com ou sem deficiência a mediação faz-se necessária, e a pessoa desenvolverá tendo as mesmas oportunidades potencializadas pela interação cultural.

As relações estabelecidas com o contexto cultural não são constituídas diretamente. Elas são mediadas pelos signos, instrumentos ou pela figura humana e objeto/conhecimento. A criança não aprende de forma natural, mas sim pela mediação de terceiros no intermédio do indivíduo com o objeto. Para dominar é preciso apropriar dos significados.

[...] mediação social, ou seja, nas relações sociais, os movimentos que a criança dirige ao objeto, na tentativa de conhecê-lo, são interpretados pelo outro que interage com a criança, nomeando o objeto, distinguindo seus usos e funções socialmente determinados, num empenho de ajustar a atividade da criança em relação ao objeto e seus usos culturalmente definidos. A criança se apropria dos objetos e dos modos culturais na proporção que apreende os significados das ações culturais definidas, orientando suas ações de acordo com a cultura da qual faz parte, num processo de significação e produção de sentidos (CHIOTE, 2011, p. 42)

Nesta mesma linha de raciocínio, Giron (1998, p. 32) afirma que a partir das relações sócio-históricas “[...] articulam-se novas formas educativas ou pedagógicas, as quais se desenvolvem mediadas por necessidades e valores também históricos”. O fazer das práticas não se faz por caminhos sem objetivos. Mas, com intencionalidade para desenvolver o

trabalho educativo.

Os professores, segundo Giron (1998), devem estar munidos de conhecimentos teóricos para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e desta forma propor atividades em sala de aula. Sobre esse conhecimento, analisando o nível de desenvolvimento real e desenvolvimento próximo, é que o professor deve organizar a sua prática.

Essa pesquisa tem sido ancorada nos conceitos da teoria para a prática, das mediações e a atividade de estudo para o geral e das pessoas com deficiência.

Os professores devem e podem desenvolver as suas práticas pedagógicas e mediações alinhadas no sentido de levar os alunos a compreenderem quais são os motivos e motivações para estarem envolvidos nas atividades propostas de estudos. Estamos aqui, falando de motivo a partir do que propõe Leontiev (1978), quando compreende que motivo é aquilo que incita a ação. As atividades dos homens são dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados, pressupostos estes que devem permear a prática pedagógica de forma geral. Assim, em relação a escola, Rossato (2016, p. 258), esta

[...] tem o papel de promover a apropriação da aprendizagem por meio da mediação, levando o aluno a perceber as finalidades de aprender determinados conteúdos, a importância disto para sua vida, para a sua inserção e participação social. Para tanto, o professor deve ter em sua atividade mediadora os motivos que realmente o conduzam para um ensino neste sentido. Se por outro lado um professor lecionar apenas por obrigação, ou mesmo pelo salário ao final do mês, seu motivo não coincidirá com o objeto de sua atividade (incorrendo até numa contradição), ou seja, a mediação necessária à aprendizagem de seus alunos e, podemos estar então, diante do fenômeno da alienação (ROSSATO, p. 258).

A intencionalidade necessita estar presente tanto naquele que ensina como naquele que aprende. Professores e alunos necessitam compreender o sentido da escola relacionado ao processo de socialização e apropriação dos conhecimentos, pois se sentido e significado não estiverem vinculados, ocorre o processo de alienação, conforme destaca Leontiev (1978).

Esses pressupostos apresentados neste segundo item, do nosso ponto de vista, também devem estar presentes na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual.

3.3 A COMPENSAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL

O entendimento do mecanismo de compensação necessita guiar o desenvolvimento da prática pedagógica. Vygotski (1995), afirma que os meios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os indiretos, possibilitados pelas vias colaterais. Assim, a utilização de uma forma especial de educação, de práticas pedagógicas que conheça as especificidades de cada criança/aluno e forneça caminhos possíveis para a apropriação da cultura ocorra é indispensável. O autor comenta o seguinte:

[...] no processo de desenvolvimento cultural da criança, umas funções são substituídas por outras, se traçam vias colaterais a elas, em seu conjunto, oferecem possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança anormal. Se uma criança anormal não pode alcançar algo por meios diretos, o desenvolvimento das vias colaterais se converte na base de sua compensação. Através delas, a criança procura conseguir algo que não podia conseguir diretamente.” (VIGOTSKI, 2016, p. 153).

Pensando na educação das crianças com deficiência, Vygotski (1995), expõe que a questão deve ser resolvida como um ponto da psicologia e pedagogia social e remete a compreensão acerca do desenvolvimento de vias colaterais. Para ele, a Educação Especial e inclusiva não deve centrar no desenvolvimento que abrange apenas as limitações que podem ser impedidas pela deficiência, mas pelo social. O autor afirma que a “[...] deficiência infantil na psicologia e na pedagogia tem de ser estabelecida e compreendida como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente e geralmente considerado secundário, é, na realidade, fundamental e prioritário” (VIGOTSKI, 2019, p.111).

Vigotski e Luria (1996), argumentam que o desenvolvimento biológico, ao ser redimensionado, passa a ocupar um lugar secundário, sendo que o social, a linha do desenvolvimento histórico-cultural deve ser preponderante no entendimento da deficiência. Isso não quer dizer que Vygotski deixou de dar atenção ao plano orgânico, para ele este não é substituído pelo segundo, mas é por ele afetado. A questão é como conceber essa fusão orgânico-social, biológico e cultural no processo de desenvolvimento humano.

Segundo Coelho (2018), o desenvolvimento não está determinado apenas pelas linhas biológicas em que a criança consegue realizar o intercâmbio com a realidade, mas sim é orientado pelas condições que são oferecidas e organizadas para sua superação. Na relação dialética entre o biológico e o social, o segundo não substitui o primeiro, pois não podemos

olhar a deficiência “[...] como algo estático e permanente. Ele põe em ação e organiza muitos dispositivos que não só pode enfraquecer o impacto do defeito, como por vezes até mesmo compensá-lo” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 256).

Conforme vimos argumentando neste trabalho, o desenvolvimento é historicamente construído, pelo contato que cada indivíduo tem com a cultura, constituída de acordo com a história. No entanto, somente compreendendo o desenvolvimento humano, por meio da cultura, é que podemos analisar a importância da compensação para uma educação que possa desenvolver as potencialidades da criança com deficiência.

Nesse sentido, Vigotski (2019, p. 243) afirma que “[...] todo o cultural é social. A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, e, por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento”. Como mencionado pelo estudioso, para o alcance do sucesso ou fracasso no desenvolvimento das pessoas com deficiência é necessário ter um aporte teórico sobre o desenvolvimento do psiquismo, sobre a compreensão das potencialidades e dificuldades das pessoas com deficiência, considerando todas as condições de luta tanto para a vitória ou o fracasso, para a formação da sua integridade e personalidade. Para ele,

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. (VIGOTSKI, 2019, p. 38).

O processo compensatório remete a relação da formação das capacidades e potencialidades das crianças com ou sem deficiência. Nem sempre todos vão conseguir êxito em todas as atividades, de forma plena, portanto, isso pode acarretar sentimento de inferioridade ou podendo atingir todas as condições de êxito. Os avanços, mesmo que pequenos, precisam ser considerados no processo educativo. Esse não deve se limitar ao que a criança já consegue resolver sozinha, ao desenvolvimento efetivo, mas deve atingir os “brotos” do desenvolvimento, o que se encontra no nível de desenvolvimento próximo, em um processo de ensino que tenha como meta provocar esse desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2019), a criança com deficiência no período de desenvolvimento, em comparação com as crianças ditas “normais”, desenvolve-se em um ritmo diferenciado podem levar um tempo mais longo, utilizando por outros meios indiretos. Assim, o papel dos professores é de extrema importância para conduzi-las para a transformação. “[...] Desse modo, à lei da compensação aplica-se da mesma maneira ao desenvolvimento normal e ao complicado” (VIGOTSKI, 2019, p. 35).

De acordo com Vigotski (2019), a pessoa não vai sentir diretamente a deficiência como resultado dela mesma, mas são os obstáculos culturais e sociais, da posição que é colocada como seres incapacitados, que a levarão a tomar consciência da deficiência.

As relações sociais com as quais os indivíduos convivem podem determinar a vida para a compensação ou não. “Os processos de compensação também estão dirigidos não à conduta direta do defeito, a qual não é possível em grande parte, mas à eliminação das dificuldades criadas pelo defeito” (VIGOTSKI, 2019, p. 41). Assim, é fundamental e necessária a preocupação de possibilitar caminhos indiretos para que as barreiras se tornem eliminatórias causadas pelo próprio homem.

A compensação deve ser levada em conta no processo educativo, conforme analisa Vygotski (1997, p. 47).

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se em que, simultaneamente com o defeito também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito e que precisamente são estas as que saem ao primeiro plano do desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da super compensação, significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, senão estender todas as forças para compensá-lo, estabelecer somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem, que correspondam a graduação do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo.

O foco do processo educativo, por meio da mediação do professor, deve centrar-se no estabelecimento dessas vias colaterais. A “[...] tarefa se reduz a lograr que a alteração da conexão social com a vida se processe por algum outro caminho.” (VYGOTSKI, 1997, p. 61)

Segundo Fabrício e Pederiva (2021), a deficiência não é um anulamento para o desenvolvimento do ser humano, mas, adiciona em um contexto e posição diferenciada, necessitando de recursos distintos e especiais para o acesso da cultura. Os autores argumentam que o trabalho realizado com a criança não deve ser focado na deficiência e calamidades em si e nas ausências, mas, no desenvolvimento de novas funções e neoformações. Esse engajamento gerado pelo defeito força para compensar o que é caracterizado positivamente. Não se pode olhar a deficiência como pronta e imóvel sem mudanças, mas sim deve-se buscar meios para a superação das barreiras apresentadas, para o avanço dos processos psicológicos, substancializar e impulsionar para saltos qualitativos e positivos dependendo das condições sociais.

A deficiência, para Vigotski (1996), não é considerada um fim acabado de uma tragédia. Mas, pode se tornar um período trágico na vida da pessoa quando não ocorre o seu desenvolvimento. No entanto, a própria dificuldade pode se tornar um estímulo forte para

elaboração da compensação. O autor considera de extrema relevância as relações sociais e como entendemos todos esses conceitos para desenvolver a prática pedagógica.

A maneira como a sociedade, o seio familiar e no campo escolar interagem e compreendem a pessoa que apresentam algumas limitações pode contribuir para o desenvolvimento ou não da pessoa com deficiência. Padilha, neste sentido, argumenta que “[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”. (PADILHA, 2000, p. 206)

Segundo Barreto (2009), é necessário “[...]planejar e compreender a realidade das crianças com deficiências como um problema social, porque este momento social, anteriormente não observado e ou considerado como secundário, constitui-se como fundamental e prioritário” (BARRETO, 2009, p. 59). O conceito de compensação, segundo a autora, é fundamental para o desenvolvimento, garantindo a orientação para o futuro “[...] orientado a um ponto final planejado de antemão pelas exigências da existência social” (BARRETO, 2009, p. 60). A compensação social contribuirá para o desenvolvimento das potencialidades e personalidade da criança com deficiência.

O processo de compensação tem os dois lados: a da derrota quando não são organizadas todas as condições para o desenvolvimento, delimitando o indivíduo, e da vitória acreditando e fazendo valer que todos têm possibilidades, afirma Barreto (2009). A autora também dá destaque ao processo de mediação do professor, conhecendo as peculiaridades de cada criança, podendo, desta forma, contribuir para o seu desenvolvimento.

Partimos da ideia de que muito se tem avançado na consideração do aspecto social no entendimento da pessoa com deficiência, analisando que sem considerar este aspecto, esses indivíduos estariam ainda ameaçados e fora do contexto da e na sociedade, estariam marginalizados e excluídos. Barreto (2009), expõe que o biológico e o social não podem ser analisados separadamente. Mas, a pessoa com deficiência não pode ser estudada unicamente pelo viés biológico criando barreiras na vida desse ser humano.

A sociedade gera um comportamento e está cobrando um padrão de normalidade. Muitas vezes excluindo as pessoas com deficiências no processo de escolarização e educacional desconsideram as suas capacidades de aprendizagem, no entanto, quando se tem conhecimento das possibilidades de desenvolver socialmente é organizado uma nova maneira de ensino.

[...] a deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos (denominados de deficiência primária) já que a sociedade está construída em função de um padrão de normalidade que cria barreiras físicas, emocionais, educacionais,

procedimentais e atitudinais para o portador de alguma, e qualquer, diferença dos padrões-comportamentos usuais. Esta realidade cria formas de segregações sociais às pessoas diferentes (denominadas de deficiência secundária) que cria consequências psicossociais extremamente negativas para estas pessoas (BARRETTO, 2009, p. 64).

A condição social cria oportunidades que possibilitam a vida do ser humano e contribui para desprender do que é posto, obrigando a não se adaptar à deficiência, mas à superação.

De acordo com Vigotski (2019), destaca a importância de mudanças de percepções da maneira como deve ser conduzido o trabalho educativo com as crianças com deficiência, partindo das reais necessidades individuais e coletivas de não centrar nas limitações que podem ser causadas devido alguma falta tanto física como intelectual.

Vygotski (1997), faz a seguinte síntese do caminho de compreensão da deficiência:

As condições sociais nas quais deve relacionar a criança constituem, por um lado, todo o âmbito de sua inadaptação, do qual se derivam as forças criativas de seu desenvolvimento, a existência de obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento reside nas condições do ambiente social ao qual deve incorporar-se. Por outro lado, todo o desenvolvimento da criança está orientado ao ganho do nível social necessário. Aqui está o princípio e o fim, o alfa e o ômega. Cronologicamente, os três momentos desse processo podem representar-se assim: 1) a inadaptação da criança ao ambiente sociocultural cria poderosos obstáculos no curso do desenvolvimento de sua psique (princípio do condicionamento social de desenvolvimento); 2) estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; se converte em seu ponto final e orientam todo o processo (princípio da perspectiva de futuro); 3) a presença de obstáculos eleva as funções e as faz aperfeiçoarem-se, e conduz a superação desses obstáculos, quer dizer, a adaptação (princípio da compensação).” (VYGOTSKI, 1997, p. 175).

O processo educativo, por meio dos conteúdos curriculares, deve auxiliar o aluno à superação das dificuldades que a deficiência provoca, buscando vias colaterais do desenvolvimento, conforme vimos discutindo nesta dissertação. Deve levar o aluno, com deficiência ou não, a constituir a atividade de estudo.

Atividade de estudo e ensino estão interligadas. De acordo com Scherer, Bonadio, e Bogatschov (2023, p. 106), a atividade pedagógica “[...] é constituída por duas atividades diferentes (atividade de estudo e atividade de ensino), a primeira própria do estudante e a segunda própria do professor, são interligadas dialeticamente”.

Silva e Asbhar (2016, p. 143) corroboram com esta ideia e compreendem que existe uma unidade entre ensino e atividade de estudo. Elas expõem que “[...] o ensino escolar deve ser capaz de introduzir a criança nessa nova atividade que tem por principal finalidade oportunizar o acesso a apropriação dos conhecimentos científicos, por meio da formação do pensamento teórico e formação da consciência”. A atividade de estudo necessita estar voltada

e organizada para as crianças com deficiência motivando e envolvendo esses no processo de ensino. Segundo as autoras, a mediação do professor pode auxiliar o aluno na transição para a atividade de comunicação íntima pessoal, característica da primeira fase da adolescência.

Constitui essa atividade de estudo é um desafio para o professor, pois “[...] a atividade de estudo torna-se a atividade principal da criança, desde que seu processo de escolarização seja bem conduzido pela escola e pela família, produzindo então uma nova situação social de desenvolvimento da personalidade da criança” (SILVA e ASBARH, 2016, p. 144). As autoras estão falando da prática pedagógica de forma geral, que entendemos, que também se aplica aos estudantes com deficiência intelectual. No entanto, na criança com deficiência, desde o início da sua escolarização, as mediações realizadas pelo professor devem conduzir a formação da atividade de estudo. A partir da atividade pedagógica os profissionais da educação devem organizar os estudos dos alunos com intencionalidade para atingir tais finalidades de desenvolvimento do pensamento teórico, característico da fase da atividade de estudo.

Com todos os alunos, com ou sem deficiência, deve-se trabalhar a atividade de estudo de um modo geral e específico diante das necessidades de cada indivíduo. Os professores podem elaborar atividades que atendam o interesse e motiva os seus alunos. Focamos, nesta dissertação, a atividade de estudo, considerando o trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes com deficiências intelectual, na fase escolar. Essa atividade necessita ser compreendida pelos professores. Assim, como mencionam Facci et al. (2023, p. 195), desde que a criança entra na escola ela “[...] deveria ser direcionada para a atividade de estudo, levando-a a se apropriar da experiência histórico-social por meios dos conhecimentos científicos. A educação é indispensável para o desenvolvimento do processo intelectual”. É de extrema importância que os professores tomem consciência da importância da atividade de estudo para a formação dos seus alunos. Esses profissionais devem demonstrar que acreditam no desenvolvimento da criança com deficiência, considerando o que vimos expondo nesta dissertação.

Por Facci et al. (2023), e expõem que “[...] é preciso que o docente organize os conteúdos a serem trabalhados de modo a promover o estabelecimento da atividade de estudo no aluno”. Para as autoras, a educação escolar, por meio do conhecimento teórico-científico, levando em conta a atividade de estudo, deve direcionar o aluno a pensar teoricamente, de forma a transformar a sua compreensão do mundo. É necessário desenvolver práticas e atividades de um modo geral direcionadas para essa finalidade, todavia, com atividades específicas para os alunos com deficiência, para atender as suas necessidades. O estudante com deficiência intelectual pode levar um tempo maior para formar o pensamento teórico, mas tem condições

desse desenvolvimento.

Nesse sentido que defendemos que o professor necessita estar instrumentalizado, teoricamente, sobre conceitos como mediação, compensação, deficiência, atividade de estudo, por exemplo, para que possa desenvolver uma prática que leve o aluno ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[...] O professor para exercer sua atividade de trabalho, que como vimos se constitui de processos de apropriação e de objetivação, se relaciona com a história social do que objetivou. Assim, faz-se mister que se aproprie da cultura, dos desenvolvimentos da ciência, indiferente de que trabalhe com alunos com deficiência ou não e, que se objetive de maneira a promover um ensino sistematizado, organizado, com fins de que seus alunos em atividade de estudo possam também se apropriar desse conhecimento, se desenvolverem e objetivá-lo em sua prática social (ROSSATO, 2016, p. 245).

A educação organizada pode favorecer o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, pois todos os seres humanos aprendem na interação com o outro. Podem se desenvolver se mediadores adequados, específicos para lidar com a deficiência, forem utilizados na prática pedagógica.

3.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tivemos como objetivo nessa seção abordar alguns aspectos que podem auxiliar na prática pedagógica desenvolvida com estudantes com deficiência intelectual.

Como estudado durante toda essa dissertação, ressaltamos a importância das mediações e das práticas pedagógicas para o processo de compensação da pessoa com deficiência. Diante do levantamento no qual discutimos na segunda seção, podemos afirmar que não tem ocorrido pesquisas relacionadas à mediação e as práticas no contexto da compensação. No entanto, a nossa pesquisa desenvolvida foi pensando na contribuição para todos os profissionais que acreditam na aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, independentemente das condições e obstáculos que são criados, socialmente, para o seu desenvolvimento.

Percebemos, com o estudo realizado, uma carência de publicações relacionadas aos aspectos pedagógicos e mediações no trabalho dos professores no ensino de crianças com deficiência intelectual. Portanto se essas publicações resultam de pesquisas, podemos compreender que pouco tem se discutido sobre a prática. Isso nos leva a questionar e inquietar sobre essa temática, pois para a aprendizagem e desenvolvimento de todos e das pessoas com

deficiências, tanto a apropriação teórica quanto nas mudanças da realidade são necessárias. Portanto é fundamental o diálogo sobre esse tema das práticas pedagógicas. Com isso, esse estudo vem reforçar a necessidade de realizar pesquisas que busquem desenvolver estratégias de ensino que viabilizem, da melhor forma possível, o desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

Compreendemos a necessidade de superar o senso comum que pode estar presente nas práticas pedagógicas, limitando o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, desconsiderando a importância da mediação, da compensação e da compreensão da importância da educação para a formação humana. A apropriação desses conhecimentos, a valorização da teoria pode auxiliar o professor não somente no trabalho cotidiano em sala de aula, mas também intervir ativamente nas condições sociais, culturais, políticas em defesa do desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes.

O professor, no exercício da sua função, deve ter como intuito o processo de humanização, com a defesa da apropriação de todos ao que já foi produzido pela humanidade. Esse trabalhador não se comprometendo com a qualidade e alienando-se pode prejudicar todo o percurso educacional dos seus alunos em direção a criação de vias colaterais de desenvolvimento. Ou seja, a função desempenhada pode ou não influenciar na formação humana de seus alunos. Portanto, quando falamos do processo de educação é prioritário compreender que estamos formando seres humanos.

Na prática pedagógica, como vimos nesta seção, deve-se partir da premissa de que todos os alunos podem aprender, apostando na aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, independentemente das condições de obstáculos biológicos e sociais presentes. Para tanto, ressaltamos que a mediação do professor, em direção a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos, exige planejamento e intencionalidade, buscando incluir as pessoas com deficiência a partir de suas necessidades. A meta da prática pedagógica é desenvolver o pensamento teórico, não se calcando nas limitações apresentadas pelos estudantes, mas sim nas suas possibilidades de desenvolvimento. Sabemos que isto não é uma tarefa simples e exige muito, tanto do educador como dos estudantes, mas é uma ação necessária quando defendemos a formação humana de todos, por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NO DECORRER DO CAMINHO, LONGE DE SER UM FINAL

Pontuaremos os conceitos que trabalhamos nesse trabalho a partir da teoria histórico-cultural. Como o desenvolvimento humano e o psiquismo, a periodização, atividade de estudo, aprendizagem e desenvolvimento, mediação e as práticas pedagógicas.

No eixo um destacamos como ocorre o desenvolvimento humano e do psiquismo, ou seja, a partir dessa teoria podemos perceber diante da realidade que os homens não nascem determinados e se desenvolvem pelas esferas culturais, sociais e políticas. Assim, de forma geral e específica, a pessoa com deficiência tem todas as possibilidades de desenvolvimento.

No segundo eixo, defendemos, a partir dos estudos de Vigotski, que o conceito de compensação não é apenas para as pessoas com deficiência e sim para todos. Esse processo é de extrema importância, possibilitando ao indivíduo a desenvolver suas forças e habilidades sejam desenvolvidas.

No terceiro eixo compreendemos que para que ocorra a compensação são necessárias as mediações e práticas pedagógicas. Estas, conforme discorremos na dissertação, precisam ser sistematizadas, organizadas, para que a aprendizagem dos conhecimentos científicos promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Durante os dois anos de mestrado e pesquisas nas fontes teóricas, podemos perceber os estudos relevantes na área da educação voltada para os indivíduos com deficiência. Desde minha graduação despertou-me o olhar voltado para essas pessoas, vários questionamentos surgiram durante os meus estágios, como, por exemplo, como esses alunos eram vistos e tratados no campo escolar e pelos professores.

Como professoras podemos observar a realidade, visualizar que na educação, em várias situações, ainda se propagam, no senso comum, as falas equivocadas acerca das crianças com deficiência, como se elas estivessem limitadas pela deficiência e não pudessem se desenvolver. Esse fato, considerando o que vislumbramos e discorremos nessa dissertação, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, sempre nos causou muito sofrimento, e, talvez tenha sido essa a mola que nos impulsionou a realizar essa pesquisa.

Os conteúdos abordados na dissertação oferecem subsídios, ao refletirmos sobre o desenvolvimento ilimitado das potencialidades, a formação da consciência, a importância da formação continuada, o papel mediador do professor, a prática pedagógica calcada na Pedagogia Histórico-Crítica, entre outros temas estudados, que muito pode ser feito com os

estudantes com deficiência intelectual para que ele possa desenvolver a atividade de estudo, o pensamento teórico, sendo instrumentalizado para compreender a realidade, e, por meio da transformação da sua consciência, desenvolver ações coletiva em direção à transformação da realidade. Acreditamos, como pesquisadora e professora, no nosso compromisso político e social na luta coletiva para a transformação.

Nossa expectativa é contribuir, com esta pesquisa, para a transformação da prática pedagógica, no sentido de valorizar o processo de mediação do professor e do processo de compensação no atendimento a estudantes com deficiência intelectual.

Terminar uma dissertação abre novas possibilidades de intervenção e pesquisa. Nesse sentido, nesta fase de conclusão do mestrado sentimos a responsabilidade de participar do processo seletivo da nossa cidade para ser formadora, dando retorno para a comunidade local. Entendemos que o nosso estudo trouxe subsídios para a atuar na formação de professores, discutindo a importância de ação educacional direcionada para o processo de humanização.

Em termos de pesquisa, consideramos que seria importante ouvir professores, coordenadores, sobre o tema da mediação e da compensação, o que ficará como possibilidade de estudos em momentos posteriores. Entendemos a necessidade de valorizar os professores no processo pedagógico.

Finalizando, como o próprio Vigotski afirma em suas produções, é necessário pensar em um processo educativo direcionado ao desenvolvimento humano e esperamos que nosso estudo possa colaborar na luta coletiva por uma escola que proporcione o acesso ao conhecimento de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabricio Santos Dias de; Pederiva, Patricia Lima Martins. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: caminhos indiretos e compensação. *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2021 e-ISSN: 2179-8435.

AGUIAR, Evaneide; CASTILHO, Weimar; MALDANER, Jair . Rivadavia Porto. Revisão sistemática da literatura sobre o ensino de física para estudantes surdos. http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO São Luís, v. 26, n. 1. Acesso em Jan./Jun. 2021.

ALMEIDA, Mesquita de Melo; GÈLLER, Léa. Psicologia e Educação: transdisciplinaridade na Construção do Atendimento Educacional Especializado de Caarapó-MS. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.2, p.856-871, 2018. E-ISSN:1519-9029.D10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11917.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 3, p. 157-238, jul./set. 2014.

BARRETO, Selva Maria Guimarães. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vygotsky**. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2009.

BARROCO, S. M. S. (2007). **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do nascimento à velhice. In: MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, v. 01, p. 321-341.

BEIN, E.S.; VLÁSOVA, T. A.; LÉVINA, R. E.; MORÓZOVA, N.G.; SHIF, Z. I. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V – Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

BEZERRA, Querubina A. **O Olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

BIALESKI, Marlise Marlene Andrighetti. **A pedagogia Histórico- crítica e sua Teoria Político-Pedagógica**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em educação)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2020.

BRASIL. Pesquisa Nacional de Saúde. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A Aprendizagem do Estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior: Obstáculos e Possibilidades**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Educação em Educação, 2018.

COELHO, Cristina M. Madeira. Sobre desenvolvimento da Infância e Defectologia; Índícios do Papel Ativo do Sujeito. **Educ. Foco** Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.835-850 set. / dez. 2018

CORDEIRO, Suammy P. R. L. **Ensino-aprendizagem do sujeito surdo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de linguagens, Cuiabá, 2014.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do nascimento à velhice. 2016. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016,

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2011.

DAINÊZ, Débora. **Constituição Humana, Deficiência e Educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2014.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante Smolka. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesquisa**., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.p. 1097.

DAVIDOV, V.V. **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** - Livro I Série Ensino Desenvolvimento Volume 10. 2ª. Edição Editora CRV / EDUFU Curitiba / Uberlândia - Brasil 2020.

DEITOS, Teresinha P. **As novas tecnologias e os cegos em situações interativas a compensação social**. Dissertação (em Educação) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - Universidade Planalto Catarinense, 2000.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski; Aproximações ao debate sobre a subjetividade**. (Dissertação de Mestrado em educação)- Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. 2000.

DESSBESEL, Renata; SILVA, Sani; SHIMAZAKI, Elsa. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. **Rev Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 481- 500, 2018.

DRUMMOND, Marianna F. L. A. de O. **As barras adaptadas de cuisenaire como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem das operações matemáticas de adição e subtração de um aluno cego**. 2016. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Edição Ridendo Castigat Mores, 1876.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Edição Ridendo Castigat Mores, 1999.

ELKONIN, D. B. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** Tradução de Roberto Valdés Puentes; revisão técnica: Marta Shuare e Lucineia Lazaretti. In: Longarezi A. M.; Puentes R. V.; Ensino desenvolvimental: Antologia: livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

ELKONIN, D.B. **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** - Livro I Série Ensino Desenvolvimental .V 10. 2ª. Edição Editora CRV / EDUFU Curitiba / Uberlândia - Brasil 2020

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na periodização do desenvolvimento psicológico de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FILHO, Armando Marino. **Teoria da Atividade de Estudo: Livro II.** Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. / organizadores: Roberto VáldePuentes, Suely Amaral Mello- Uberlândia: EDUF, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3. Julho de 2020, p. 465-480. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n3/1413-6538-rbee-26-03-0465.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

FREITAS, Clariane do Nascimento de. **Dislexia, Educação Superior e aprendizagem; uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da Teoria Histórico-Cultural.** Tese (Doutorado) _ Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Educação, RS, 2019.

GARCIA, Raquel de A. B. **Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da psicologia escolar a luz da teoria histórico-cultural.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRON, Maria Francisca Rodrigues. **Uma Educação Especial nada especial: Análise de**

uma prática pedagógica. Dissertação Pós-graduação do curso de mestrado em educação universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

LEAL, Daniela Leal; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). **Memorandum 29**, out/2015 Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP ISSN 1676-1669 www.fafich.ufmg.br/memorandum/a29/ leal antunes01.

LEAL, Daniela. **Compensação e Cegueira: um estudo historiográfico.** (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2013.

LEONTIEV, A. N. Atividade, Consciência e Personalidade. Tradução de Patrícia Marques. Bauru, SP: Mire Veja, 2021.

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

LEONTIEV. A.N **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Sonia Ribeiro de; ROSSETTO, Elisabeth; CASTRO, Solange. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski, **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 25977-25992, may. 2020.

MATOS, N. S. D.; GONÇALVES, F. M. S. Desenvolvimento da linguagem: práticas inclusivas na interface entre educação e logopedia com crianças cubanas. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 1-25, 2022.

MARSAGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental.** Campinas-SP, Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural da pedagogia histórico-crítica.** Bauru. SP: Edição Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho Faculdade De Ciências Departamento De Psicologia, 2011.

MENDONÇA, Ana Barbara J. **Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Regina Nunes. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

MONTEIRO, Ricardo Rodrigues. Os signos na educação: Peirce, Bakhtin, Vygotsky e Feuerstein. *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos*, v. 9, n. 1-2, p. 2-13, jan./dez. 2016.

NEVES, Camila P. **Televisão e deficiência visual: o sonoro na produção de imagens mentais.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Juliana Pereira Franco. **O conceito de educação na pedagogia histórico-crítica.** Curitiba, 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Michele Mezari. **Educação e tecnologia na perspectiva da literacia digital crítica.** Dissertação (Mestrado)_Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC.2017

OLIVEIRA, Andiara Drielli. **O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica.** Foz do Iguaçu, Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Conta-me como foi : percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação sociopsicológica.** - Tese (Doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar**1.Rev. bras. educ. espec., Marília , v. 23, n. 1, p. 9-20, mar. 2017.

PALHUZI, Bárbara C. C. **O conceito Vigotskiano de Compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks.** Dissertação (Mestrado em Educação: psicologia da educação) – programa de estudos Pós- Graduados em Educação: psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher.**Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento do nascimento à velhice.** 2016.

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 nov. 2022.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar de Alunos Surdos: Intervenções Colaborativas.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, 2018.

RABELLO, Roberto dos Santos. **Interação e Autismo: uso de agentes inteligentes para detectar déficits de comunicação em ambientes.** Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Atividade docente e Educação Especial: dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural/** Assis, 2016. Tese de

Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SANTANA, Maria Silvia Rosa. Atividade de estudo: uma possibilidade de alteração da prática pedagógica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 441-462, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v41i2.36491>>.

SANTOS, Leonora; ORTO, Marcelo. Elementos de inclusividade no ensino de Ciências aos estudantes com deficiência intelectual: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, e166101723997, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i17.23997>. Acesso em Jan./Jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

SILVA, Elisengela Moreira. **Inclusão em uma escola particular em Cametá-PA: Um estudo de caso à luz teórica de Vygotsk**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SILVA, Marily D. **O Ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental a estudantes com cegueira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação Programa de Pós- graduação em Educação Científica e Tecnológica. 2013.

SOUZA, Andiara C. **O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em anos iniciais de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas – , 2019.

SOUZA, Jaqueline G. de. **Sessões Reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: contribuições para a resignificação de práticas docentes** – Guarulhos, 2017. 216 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

SOUZA, Janaína P. **A Pesquisa Crítica de Colaboração na Formação de Profissionais da Psicologia: resignificação da prática institucional e clínica com deficientes intelectuais a partir da obra Fundamentos da Defectologia, de Vygotsky**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

SHUARE, Marta. **A Psicologia Soviética: Meu Olhar**. Tradução de Laura Marisa CarnieloCalejon. São Paulo: Ed. Terracota, 2017.

SIMIONATO, M. A. W. (2018). **Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma biografia – contribuições da Psicologia Histórico-Cultural** (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

TALIZINA, Nina Fiodorovna. **Ensinodesenvolvimental: Antologia: livro 1**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

TOASSA, Gisele Toassa; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, V. 21, núm. 4, outubro/dezembro, 2010, pp. 757-779 Instituto de Psicologia São Paulo, Brasil.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento do Nascimento à Velhice**. 2016. In: MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016,

VALENTI, Carla Beatriz., BISOL, Cláudia Alcati, PAIM, Luana dos Santos., & EHLERS, Ana Paula Fachinetto (2019). Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, 32, e62/ 1– 20.

VALENTINI, Carla B.; GOMES, Ruthie; BISOL, Cláudia A. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**, v. 17, n. 46 (jul./set. – 2016).

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da Mudança de Nomenclatura de Deficiência mental para Deficiência Intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V. Madrid**: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, Liev Semióniovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Ensino Desenvolvimental Antologia Livro I**. 2017.

VYGOTSKY, Lev S. A transformação socialista do homem. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em janeiro de 2022.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, 44, e44003001. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>. 2019. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

XIAOYAN, ke; JING, Liu. **Deficiência Intelectual**. In Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. (edição em Português; Dias Silva F, ed). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions 2015.

