



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS – DHC/ CAMPUS VI**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS**

**ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E
ESCRITA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

KLEONARA SANTOS OLIVEIRA

**ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E
ESCRITA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Freitas de Franklin Mussi

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Ambiente

Caetité

2021

Dissertação intitulada “Estimulação Psicomotora: Contribuições para a Aprendizagem da Leitura e Escrita de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva Histórico-Cultural”, de autoria da mestranda, Kleonara Santos Oliveira, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores e professoras:

Prof. Dr. Ricardo Franklin de Freiras Mussi
(Orientador)
Universidade do Estado da
Bahia

Prof. Dr. Elizeu Pinheiro da Cruz
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Tarcísia Castro Alves
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Martha de Cássia Nascimento
Instituto Federal Baiano

*A João Pedro e à todas as crianças com
tempos cognitivos diferentes.*

E aprendi que se depende
sempre De tanta, muita,
diferente gente Toda pessoa
sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas
pessoas E é tão bonito quando a
gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente
sente Que nunca está sozinho por mais que
pense estar É tão bonito quando a gente pisa
firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas
mãos É tão bonito quando a gente
vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.

Gonzaguinha

O poder requer corpos
tristes. O poder necessita de tristeza porque consegue
dominá-la. A alegria, portanto, é resistência, porque
ela não se rende. Alegria como potência de vida, nos
leva a lugares
onde a tristeza nunca nos levaria.

Gilles Deleuze

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: André por todo apoio e parceria, sem ele tudo teria sido mais difícil, e à João Pedro, meu filho, diagnosticado com transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual, por me inspirar.

Ao meu orientador o professor Doutor Ricardo Franklin de Freitas Mussi, por todas as orientações e dedicação. Por compartilhar os seus saberes de maneira tão generosa e por entender-me como estudante e mãe atípica, fez toda diferença na minha trajetória acadêmica.

À Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, por ser um lugar de resistência e por, a mim, proporcionar a realização do sonho de dar continuidade aos meus estudos através do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, em nível de mestrado.

Agradeço a todos os professores e professoras do mestrado por contribuírem com a minha formação. Especialmente ao professor Elizeu, a quem tantas vezes recorri na busca/angústia da construção do saber.

À todas(os) as(os) colegas do mestrado. A turma compõem uma verdadeira fonte de inspiração e persistência/resistência. Especialmente às colegas: Adelice, minha companheira de viagens e labutas, foram tantas alegrias e conhecimentos compartilhados e eternizados em mim. À Girlene, Cris, Robertinho, Edilane, Margarete, vocês tornaram o caminho mais leve e bonito.

RESUMO

Com este estudo buscou-se analisar as contribuições da estimulação psicomotora para a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com deficiência intelectual, a partir da Teoria Histórico-Cultural. A Teoria Histórico-cultural teve como principal líder o estudioso Vigotski, que tencionou a superação dos modelos biológicos e dos modos naturalizantes de compreensão do ser humano, apontando a importância de entender o sujeito, para além da sua condição natural, como ser histórico e cultural. Este é um trabalho de cunho qualitativo, feito a partir da revisão narrativa da literatura, que desdobrou-se na construção de um manual com orientações para professores sobre desenvolvimento motor e aprendizagem. O é intitulado: Manual de Estimulação Psicomotora e apresenta sugestões de atividades para a estimulação psicomotora de crianças com deficiência intelectual, por considerar o desenvolvimento das funções psicomotoras de equilíbrio, tônus muscular, coordenação motora global, fina e óculo-manual, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, estrutura temporal e ritmo, como habilidades preditoras do processo de alfabetização. Para o desenvolvimento deste estudo, à princípio, contou-se com trabalhos publicados no Brasil sobre a teoria vigotskiana, com textos vinculados à revolução traducionista que nos oportunizou a compreensão da Teoria Histórico-Cultural traduzida diretamente do Russo. A partir desses escritos, encontrou-se outros textos, artigos, livros e capítulos que contribuíram para a tessitura de toda a discussão relativa Teoria Histórico-Cultural. Além disso, buscou-se relacionar a essa temática o debate sobre psicomotricidade, aprendizagem da leitura e escrita e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Deficiência Intelectual. Teoria Histórico-Cultural. Leitura e escrita.

RESUMEM

Este estudio tuvo como objetivo analizar las contribuciones de la estimulación psicomotora al aprendizaje de la lectura y la escritura de niños con discapacidad intelectual, a partir de la teoría histórico-cultural. Su principal líder fue el erudito Vigotski, quien pretendía superar los modelos biológicos y las formas naturalizadoras de entender al ser humano, señalando la importancia de entender al sujeto, más allá de su condición natural, como ser histórico y cultural. Se trata de un trabajo de carácter cualitativo, realizado a partir de la revisión narrativa de la literatura que se desarrolló en la construcción de un Manual. El Manual presenta sugerencias de actividades para la estimulación psicomotora de niños con discapacidad intelectual, considerando el desarrollo de las funciones psicomotoras de equilibrio, tono muscular, coordinación motora global, coordinación fina y mano-ojo, esquema corporal, lateralidad, estructura espacial, estructura temporal y el ritmo, como base del proceso de alfabetización. Para el desarrollo de este estudio, en un principio, contamos con trabajos publicados en Brasil sobre la teoría vygotskiana, a partir de la revolución traduccionista de sus publicaciones, con textos traducidos directamente del ruso. De estos escritos se encontraron otros textos, artículos, libros y capítulos que contribuyeron a tejer toda la discusión sobre la teoría histórico-cultural. Además, se buscó relacionar con este tema el debate sobre la psicomotricidad, el aprendizaje de la lectura y la escritura y el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual.

Palabras-clave: Psicomotricidad. Discapacidad intelectual. Teoría histórico-cultural. Leyendo y escribiendo.

LISTA DE SIGLAS

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
DI	Deficiência Intelectual
PcDI	Pessoa com Deficiência Intelectual
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Educacional
AVDs	Atividades da Vida Diária
PE	Produto Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	24
1.1 Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento da Crianças com Deficiência Intelectual	30
2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DIREITOS SOCIAIS.....	35
2.1 Direito à escolarização.....	39
2.2 O atendimento educacional especializado para pessoa com deficiência intelectual na escola comum.....	43
3 ESTIMULAÇÃO DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	48
3.1 A psicomotricidade: conceituação.....	49
3.2 Psicomotricidade: impactos na leitura e escrita.....	52
3.3 Habilidades Psicomotoras.....	53
3.3.1 Equilíbrio.....	54
3.3.2 Tônus Muscular.....	55
3.3.3. Coordenação motora global.....	58
3.3.4 Coordenação motora fina.....	59
3.3.5 Coordenação visomotora.....	61
3.3.6 Esquema corporal.....	62
3.3.7 Lateralidade.....	63
3.3.8 Estrutura espacial.....	65
3.3.9 Estrutura temporal.....	66
3.3.10 Ritmo.....	68
4 PSICOMOTRICIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A ESCRITA.....	70
4.1 Desenvolvimento Psicomotor de Crianças com Deficiência Intelectual: Implicações na Aprendizagem Escolar.....	72
4.2 Alfabetização da criança com deficiência intelectual.....	76
5 MANUAL DE ESTIMULAÇÃO PSICOTORA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	82
5.1 O Mestrado Profissional.....	82
5.2 O Produto Educacional.....	85
5.3 Por que um manual sobre crianças com Deficiência Intelectual?.....	88
5.4 Por que estimulação psicomotora?.....	89

5.5 A criação do Manual.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

É na medida em que lutamos
para transformar a realidade que a
entendemos e é na medida que a
melhor entendemos, que mais lutamos
para transformá-la.
(LOWY, 2006)

Este estudo centra-se nas questões relativas à estimulação psicomotora em crianças com deficiência intelectual, como um dos elementos que precedem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita desses sujeitos. Essa perspectiva é, sobretudo, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, o principal aporte teórico desta discussão, que teve como principal líder o pesquisador Vigotski.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento infantil resulta de um fenômeno histórico e dialético. Portanto, encontra-se intrinsecamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenvolve de maneira linear, progressiva e evolutiva, mas abarca saltos qualitativos, involuções e rupturas (VIGOTSKI, 2001).

A Teoria Histórico-Cultural apresenta os seguintes elementos básicos que auxiliam na sua compreensão: a) mais do que contribuir para o desenvolvimento humano, o meio histórico-social proporciona esse desenvolvimento; b) o desenvolvimento é resultado de um conflito entre as necessidades sociais e as condições naturais do comportamento, que resultam em uma superação das formas biológicas de comportamento pelas formas culturais; c) o desenvolvimento dos seres humanos se dá a partir da atividade humana que ela desempenha (NASCIMENTO, 2004). Daí a importância da coletividade como fundamental para essa abordagem teórica.

O reconhecimento dos aspectos históricos como centrais para o desenvolvimento humano não implica em desconsiderar o desenvolvimento biológico, pois a formação humana é forjada por meio de duas perspectivas, a biológica e a histórica (VIGOTSKI, 1995). A negação da diferença entre esses âmbitos não auxilia na superação da dicotomia, ao contrário, ao fazê-la, perde-se a oportunidade da compreensão das suas respectivas representações para

a formação do sujeito, assim como das possibilidades de relação entre ambas.

O desenvolvimento do ser humano é, portanto, filogenético e ontogenético. Apesar de serem inerentes e complementares, ambos carregam suas especificidades, e elas conduzem a processos e resultados diferentes no desenvolvimento (NASCIMENTO, 2004).

A compreensão do sujeito como eminentemente histórico, que produz ao mesmo tempo o mundo e a si mesmo, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, considera que o comportamento genuinamente humano deve ser percebido por meio das leis históricas incorporadas sobre/por ele. As leis biológicas, por seu turno, influenciam o desenvolvimento dos sujeitos, no entanto, por ocorrerem em um meio social e cultural, o sistema biológico torna-se historicamente ajustado.

As Funções Psicológicas Superiores (FPS) da criança, propriedades superiores específicas do ser humano, surgem como comportamento coletivo, como formas de cooperação com outras pessoas, e somente a posteriori elas se tornam funções interiores individuais (VIGOTSKI, 2010). Devido à ação constante do sujeito em relação ao meio social, elas são consideradas fontes de desenvolvimento, visto que delas emergem o material e o processo que, uma vez apreendidos pelo sujeito, forjará o seu sistema psicológico e a sua personalidade.

As FPS constituem-se, desse modo, por meio das vivências, numa profícua relação histórica e cultural. Ressalta-se que, nas funções psicológicas da criança, há uma diferenciação entre as funções psíquicas elementares e as superiores, sendo que esta última é um atributo exclusivamente humano.

Assim, enquanto as funções psicológicas elementares são garantidas pelo aparato biológico da espécie e são comuns aos humanos e aos animais, como a exemplo da atenção involuntária e a memória imediata, as FPS têm origem em processos distintamente culturais e constituem-se em um produto do desenvolvimento social da conduta (VIGOTISKI, 1995).

Desse modo, o seu desenvolvimento dependerá dos estímulos ambientais que perpassam as experiências dos seres humanos desde o seu nascimento. Assim, elas extrapolam do natural/biológico para o social/cultural, quando mediadas. A partir dessa mediação com o outro, os sujeitos

transformam as relações sociais em funções psicológicas que passarão a integrar sua personalidade (VIGOTSKI, 1995).

A criança, em contato com os elementos da cultura, tem maior possibilidade de evolução das suas estruturas psíquicas primitivas, a partir da mediação pela ação coletiva, culminando na formação das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2004). Nessa perspectiva, o contato social é essencial para o desenvolvimento do ser humano, especialmente para crianças que apresentam desenvolvimento qualitativamente diferente, como aquelas atravessadas pela deficiência intelectual (DI).

Assim, a psicologia vigotskiana auxilia na compreensão e na valorização do potencial desses sujeitos, desfocando suas limitações e vislumbrando as suas potencialidades. Seu escopo valoriza a compreensão social da deficiência e, portanto, extrapola a concepção organicista, promovendo um olhar humanizado às crianças com DI.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) indica dois modelos principais de compreensão da DI: o modelo organicista e o modelo social. No primeiro, a limitação é um problema do sujeito, causado pela doença, trauma ou outro aspecto de saúde, que demanda assistência e tratamento profissional individualizado. Enquanto que, modelo social a limitação está vinculada às condições de vida em sociedade e relacionada à funcionalidade expressa pelos sujeitos. Por isso, é consequência de um movimento complexo entre a condição orgânica e subjetiva e os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o sujeito vive.

Assim sendo, os temas até aqui delineados – psicomotricidade, deficiência intelectual, leitura e escrita – serão discutidos neste estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural e serão situados em um campo epistemológico, que, por vezes, se apresenta contraditório. A perspectiva aqui apresentada confronta-se, por exemplo, com uma literatura científica ainda fortemente dominada pelo reducionismo nas discussões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a educação que, comumente, desconsidera a influência do social e do cultural para o desenvolvimento humano (SILVA, 2012).

A desconsideração da influência dos aspectos sociais e históricos sobre a vida humana aumenta o risco de atribuição ao sujeito da responsabilidade por seu (não)desenvolvimento físico, intelectual, sensorial e mental. Logo,

perde-se a oportunidade analítica sobre como o meio social e cultural incidem nestes. Mais ainda, a compreensão exclusivamente organicista das dificuldades e limitações humanas presta serviço à exclusão e desvaloriza o potencial formativo imbricado na cultura.

Até a década de 1940, a DI foi predominantemente compreendida como uma doença mental, acreditando-se que a com DI seria incapaz de aprender e conviver socialmente, por isso, excluída. Conceitualmente, a DI recebeu diversas nomenclaturas ao longo da história, tais como, retardo mental, excepcionalidade, idiotia, estupidez, deficiência mental, atraso mental (PESSOTTI, 1984), conforme as diferentes épocas e contextos.

Isso posto, faz-se necessária a indicação de que toda palavra, em sua dimensão semiótica, é um signo produtor de ideologia e como tal ultrapassa sua estrutura significativa (BAKHTIN, 2009). Por isso, os diferentes modos como a sociedade nomeou a pessoa com DI interferiu na elaboração da sua realidade e no modo como foram percebidas/tratadas ao longo da história.

É importante mencionar que, mesmo apresentando uma perspectiva humanizada, que considera os aspectos qualitativos do transtorno, a DI ainda é demarcada por níveis de gravidade, como, leve, moderado, grave e profundo, variando esses níveis de acordo com a necessidade de apoio que cada pessoa necessita para viver bem e com dignidade socialmente.

Na primeira década do século XXI, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) propôs que a DI fosse reconhecida como um transtorno do neurodesenvolvimento que inclui déficits funcionais, intelectuais e adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), causada por fatores ambientais e/ou genéticos.

As disfunções neurocognitivas são resultantes de alterações sinápticas. A transmissão da informação entre as células neuronais depende de processos bioquímicos que têm como base a expressão de proteínas, que podem estar alteradas por falhas no código genético. E, embora esta definição represente um avanço no que diz respeito às concepções tradicionais, ela ainda prioriza atributos individuais quantificáveis ao lado de um enfoque multidimensional que valoriza os contextos sociais (CARNEIRO, 2017).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/2015, a

deficiência pode ser compreendida como física, mental, intelectual ou sensorial. Nesse estudo discutiremos prioritariamente a deficiência intelectual.

Estima-se que a DI ocorra entre 1 e 2% da população mundial, principalmente no sexo masculino (GALABURDA, 2010). No Brasil, no ano de 2013 foi identificada DI em 0,8% (IC95% 0,7;0,8) dos adultos, mais recorrente entre homens (MALTA et al, 2016). Dados estes que sinalizam a necessidade de discussões e ações que garantam a inclusão social e escolar desse grupo.

As alterações do neurodesenvolvimento na DI provocam déficits cognitivos, com impactos significativos na funcionalidade da pessoa, especialmente nos aspectos sociais, comportamentais e educacionais. As crianças com atraso no desenvolvimento demonstram processos mais lentos na aquisição de habilidades e funções, por isso, necessitam de mais/melhor estimulação para aprendizagem (GALABURDA, 2010).

O termo pessoa com deficiência intelectual (PcDI), para referência aos sujeitos com desenvolvimento qualitativamente comprometido, figuraria como o mais adequado, no momento. No entanto, entende-se que esta terminologia ainda é limitada e merece reflexões/discussões.

Vigotski, em sua época, já criticava a referência educacional/acadêmica aos sujeitos com deficiência, ao citar que:

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito *criança com deficiência*, para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude - não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. [...] Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência ” (VIGOTSKI, 2005, p. 54).

O autor não apenas apresentava profundidade teórica sobre a defectologia¹ como também evidenciava sua crença numa sociedade nova, num ser humano novo que viveria numa sociedade mais justa e solidária, rompendo com a concepção vigente na época, de que a criança com deficiência é alguém com defeito, sendo, portanto, uma característica que inferiorizava o sujeito.

Vigotski foi um dos precursores na pesquisa sobre a defectologia e, apesar de este termo soar de maneira negativa na contemporaneidade, sua proposta fundamentava-se na estimulação das potencialidades das crianças,

e não em seus defeitos (VALDÉS, 2002). Vale lembrar que, nessa época, as crianças eram qualificadas como defeituosas, recebiam o diagnóstico por meio da avaliação de especialistas do campo da psicologia, medicina pediátrica e pedagogia, estando entre essas crianças aquelas que eram cegas, surdas, não-educáveis e as com deficiência intelectual.

O trabalho de Vigotski no campo da defectologia trouxe muitas contribuições para as pesquisas sobre a Educação Especial Inclusiva. Para o estudioso, a função neurobiológica é transformada de modo qualitativo pela/cultura, deste modo a deficiência não deve ser compreendida como uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores do sujeito (PADILHA, 2001).

Ao iniciar suas pesquisas acerca da defectologia, Vigotski identificou que os métodos psicológicos utilizados para a investigação da deficiência forjavam-se a partir das bases quantitativas, como por exemplo, as de Binet e as escalas de psicometria, sendo contestados por Vigotski. Para ele, as crianças com deficiência tornavam-se não mais sujeitos que não se desenvolveriam, mas com desenvolvimento diferente, apontando a necessidade de avaliá-las por um conjunto de instrumentos qualitativos. Vigotski, opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos fundamentados em uma abordagem unicamente quantitativa (VAN DER VEER; VALSINER, 2001).

Na tentativa de encontrar respostas para as demandas sociais e educacionais que envolviam as crianças com deficiência Vigotski, então passa a se dedicar aos estudos da defectologia, pois acreditava que seria preciso compreender como se dá o processo de desenvolvimento da criança com deficiência para, assim, criar uma teoria geral do desenvolvimento humano, organizada no entrelaçamento entre as linhas de formação biológica e sócio-cultural que conciliassem com uma investigação analítica da formação das funções psíquicas superiores (PICCOLO; SILVA, 2015).

Dentre as questões presentes nos estudos vigostiano acerca do desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral merece destaque. No início do século XX esse estudioso já se interessava pelo fato de que as questões relativas ao desenvolvimento humano se referiam mais especificamente ao funcionamento cerebral (VIGOTSKI, 1997), e em vários textos aparecem

referências à plasticidade cerebral relacionada com formas de, nas suas palavras, compensação do defeito.

Seus estudos deram especial ênfase a uma concepção de compensação, bastante aceita em sua época, o que impulsionou estudos sobre o cérebro e sobre as possibilidades de superação de dificuldades orgânicas (ANDRADE; SMOLKA, 2012).

A partir da compreensão do desenvolvimento humano como uma construção fundamentalmente histórica e cultural, que se constitui no enredo das relações sociais, Vigotski apropriou-se do termo compensação, porém com um novo direcionamento a sua discussão conceitual. Para o estudioso, a plasticidade do funcionamento cerebral humano e a qualidade das vivências concretas, proporcionadas pelos grupos sociais, permitem conquistas na formação individual, inclusive para as pessoas com alguma deficiência (VIGOTSKI, 1997).

É importante ressaltar que o entendimento sobre o conceito de compensação não deve ser confundido com o conceito de plasticidade neuronal/cerebral. A ideia de compensação citada por Vigotski faz parte de um contexto histórico e de uma movimentação teórica específica da passagem entre os séculos XIX e XX. Momento em que as discussões e pesquisas sobre plasticidade cerebral ainda não existiam. Portanto, o destaque não é por uma equivalência direta entre compensação e plasticidade, mas de um conhecimento que, ao longo da história, deu suporte a outros.

Por exemplo, Vigotski (1997) já apontava a existência de uma mobilidade do organismo capaz de compensar um órgão lesionado, apesar de, no início do século XX, ainda serem escassos os estudos acerca da regeneração neuronal, remodelação sináptica ou plasticidade do cérebro. Plasticidade cerebral é um conceito do século XXI e refere-se ao cérebro e sua habilidade em modificar-se no decorrer da vida, afirmando a capacidade regenerativa do tecido cerebral (ANDRADE, SMOLKA, 2012).

Os avanços científicos ampliaram as possibilidades de compreensão do cérebro, inclusive quanto a sua plasticidade. Neste sentido, já se sabe que é possível potencializar o desenvolvimento do ser humano a partir da estimulação, pois “o bom ensino é o que antecede o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 38).

Por isso, a estimulação da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, tornou-se alvo de estudos e pesquisas, uma vez que, esses sujeitos têm o direito de frequentar as escolas, participar das atividades propostas e aprender. A escola, portanto, deve encontrar meios que assegurem esses direitos.

Dentre os estudos sobre a escolarização da criança com DI, muito se têm discutido os elementos formativos que dão base para a aprendizagem da leitura e escrita. Pesquisas apontam que o desenvolvimento das habilidades psicomotoras da criança é fundamental para que aprendam a leitura e escrita, pois para ler e escrever, a criança precisa reconhecer e dominar o seu próprio corpo, coordená-lo em seus movimentos globais e finos, além de percebê-lo para a sua localização no tempo e espaço, construindo a noção de que o seu corpo é a sua principal referência para localizar-se.

Neste sentido, discutir-se-á o desenvolvimento das crianças com DI, a partir da aprendizagem das funções psicomotoras, numa perspectiva histórico-cultural. Reconhecendo a importância do convívio social e da estimulação educacional, emergiu o interesse científico sobre a participação da estimulação psicomotora no desenvolvimento e na construção de novas sinapses no cérebro da criança com DI. Isso é, a constituição de novas conexões neuronais, promotoras de novas aprendizagens, inclusive, a aprendizagem da leitura e da escrita.

As habilidades que compõem o desenvolvimento psicomotor são: coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação visomotora, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, discriminação visual e auditiva (OLIVEIRA, 2012). A falha em algum desses elementos ocasionará dificuldades de aprendizagem, inclusive as escolares.

Ressalta-se a importância do domínio psicomotor para o desenvolvimento global da criança, além de sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita (FONSECA, 2005). A psicomotricidade compõe a assimilação superior da motricidade, elemento de uma relação que se dá entre a criança e o meio, ou seja, uma relação entre a atividade psíquica e motora.

Assim, a lateralidade, a organização espaço-temporal, o conhecimento

e o domínio do próprio corpo, constituem a formação psicomotora. Déficits nos domínios relacionados às habilidades psicomotoras são, frequentemente, associados à dificuldades de aprendizagem.

Diante dos apontamentos conceituais, teóricos e problematizadores citados, emergiram as seguintes questões geradoras desta investigação: Quais as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da aprendizagem de de crianças com deficiência intelectual? Quais os impactos da estimulação psicomotora no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos sujeitos dessa pesquisa? Como realizar a estimulação psicomotora em crianças com deficiência intelectual?

Desse modo, o objetivo geral desse estudo foi analisar as contribuições da estimulação psicomotora para a aprendizagem de leitura e escrita, na perspectiva histórico-cultural, em crianças com deficiência intelectual. Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: 1) discutir como a estimulação psicomotora afeta o desenvolvimento dos/das escolares com deficiência intelectual; 2) analisar os impactos da estimulação psicomotora no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos sujeitos dessa pesquisa; 3) elaborar um manual de estimulação psicomotora para o ensino de crianças com deficiência intelectual.

Este é um estudo de abordagem qualitativa (MUSSI et al., 2019) a partir da revisão narrativa da literatura (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014). A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se enquanto opção assertiva para estudos relativos à questões teóricas, como nesse estudo. Além disso, permite, a partir de diálogo reflexivo, apropriações e aplicação dessa teoria em outros momentos históricos, desde que seja apresentada uma crítica contextual.

Neste sentido, métodos qualitativos impactaram positivamente no processo educacional e na sua organização como um todo: reconfigurando entendimentos sobre a aprendizagem, das relações internas e/ou externas no âmbito institucional, da compreensão histórico-cultural das determinações educacionais mais eminentes e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (ZANETE, 2017).

A revisão narrativa configura-se enquanto pesquisa bibliográfica vinculada a uma vasta e flexível busca de fontes na literatura, livre da exigência

da apresentação de um rigoroso percurso (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014), quando comparado aos demais modelos de revisão de literatura. Entretanto, é uma prática de pesquisa importante, uma vez que promove levantamentos que incorporam, durante o processo de estudo e escrita, novas ideias e encaminhamentos colaborativos ao debate dos objetos e das problemáticas (ELIAS et al., 2012).

À princípio, contou-se com trabalhos publicados no Brasil sobre a teoria vigotskiana, a partir da revolução traducionista das suas publicações, com textos traduzidos diretamente do Russo. A partir destes escritos, encontrou-se outros textos, artigos, livros e capítulos que contribuíram para a tessitura de toda a discussão relativa a Teoria Histórico-Cultural. Além disso, buscou-se relacionar a essa temática o debate sobre psicomotricidade, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

A leitura criteriosa dos artigos encontrados, capítulos de livros e livros completos gerou esta produção que se organizou do seguinte modo: Capítulo 1, intitulado “A Teoria Histórico-Cultural”, que trata da Teoria Histórico-Cultural e sobre o seu principal teórico, Vigotski. Nele, são apresentados o contexto em que Vigotski viveu e as bases da sua teoria, além de serem abordadas as contribuições teóricas para a inclusão social e escolar das crianças com deficiência.

O capítulo 2, “Deficiência intelectual e direitos sociais”, discute a definição da deficiência intelectual, o contexto histórico da DI e a legislação que assegura o direito à educação desses sujeitos. Também apresenta um debate sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e suas contribuições para a inclusão da criança com DI na escola comum.

O capítulo 3, “Estimulação psicomotora em crianças com deficiência intelectual”, destina-se à discussão dos elementos básicos da psicomotricidade e seu potencial no processo de estimulação, especialmente em criança com DI. Sobre os elementos psicomotores básicos, são criticamente citados: equilíbrio, tônus muscular, coordenação motora global, fina e óculo-manual, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, estrutura temporal, ritmo e a psicomotricidade e a Teoria Histórico-cultural.

O capítulo 4, “Psicomotricidade e deficiência intelectual: contribuições para a leitura e a escrita”, é dedicado a discutir as contribuições da

psicomotricidade, a partir da perspectiva histórico-cultural, para o desenvolvimento da criança com DI e suas implicações no processo de aprendizagem escolar, especialmente da leitura e da escrita.

O capítulo 5, “O Produto: Manual de estimulação psicomotora para crianças com deficiência intelectual”, explicita a importância do produto pedagógico gerado a partir deste estudo, um manual de estimulação psicomotora. Apresenta-se os caminhos para a elaboração do produto, e a sua importância no contexto educacional de crianças com DI.

Por fim, encontram-se as “Considerações Finais” que, sem a pretensão de esgotamento do tema, tratam dos principais resultados do estudo em atenção às problemáticas e aos objetivos, apontando a importância da psicomotricidade para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-cultural foi desenvolvida e fortemente influenciada pelo contexto Revolucionário e Comunista na Rússia. Seu principal proponente, Lev Semionovich Vigotski, fundamentou seus estudos no materialismo dialético desenvolvido por Marx (ROSA; MONTERO, 1993), para a compreensão da maneira como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento da mente humana, o que possibilitou entendê-los enquanto processo em movimento. Sua teoria confere valor especial aos processos educacionais escolares como contributo para o desenvolvimento infantil, reconhecendo o ensino escolar como um importante mediador entre as crianças e os mais diversos objetos de aprendizagem (artístico, cultural, científico, afetivo, entre outros), dos quais falaremos adiante.

Antes de se adentrar no campo conceitual do autor, cabe situar o contexto no qual foi possível emergir suas contribuições. Vigotski, como ficou conhecido, nasceu no ano de 1896, na Bielorrússia, e faleceu aos 37 anos de idade, vitimado pela tuberculose, doença que o acompanhou por 10 anos. Sua família era judaica e apresentava boas condições econômicas, o que favoreceu os seus estudos.

Vigotski estudou em casa, com tutores particulares até aproximadamente seus 15 anos de idade. Era um frequentador assíduo de bibliotecas, as familiares e as públicas. Teve acesso à obras literárias em diversos idiomas, como: latim, alemão, hebraico, inglês, grego e francês (BLANCK, 1993; PRESTES, 2010).

O estudioso cursou, na Universidade de Moscou, Direito e Literatura, entre os anos de 1914 a 1918. Conseguiu esse acesso mesmo diante de um período em que, na Rússia, os judeus sofriam discriminação, restrição territorial e vagas reduzidas para estudar nas universidades. Sua vida acadêmica foi marcada por estudos interdisciplinares nos campos literatura, filosofia, ciências sociais, artes, psicologia, cultura e medicina (REGO, 2008).

Ao ter em vista seu momento histórico, Vigotski propôs uma psicologia que contribuísse para a compreensão e superação de desafios sociais e econômicos do povo soviético, apontando o ser humano como produto e produtor da cultura. Por motivos políticos, a publicação das suas obras foi

censurada na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), entre os anos de 1936 a 1956, período sombrio do stalinismo.

Devido ao seu interesse como leitor, Vigotski desenvolveu um profícuo conhecimento acerca da educação e do desenvolvimento humano. No ano de 1924, apresentou-se pela primeira vez no congresso considerado o mais relevante da área da psicologia na época, na cidade de Leningrado, o Congresso de Psiconeurologia. A partir de então, tornou-se conhecido por sua fala sobre o comportamento consciente humano, ressaltando a importância da utilização da consciência como objeto de investigação, ao contrário das pesquisas da época que defendiam o objetivismo e a introspecção.

Nessa mesma época, foi convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia em Moscou (BLANCK, 1993), onde conheceu Luria e Leontiev e juntos formaram um grupo de estudos e pesquisas denominado “troika”, cujo principal foco de discussão era a psicologia fundamentada na dialética marxista, tornando-se conhecido no meio acadêmico (BLANCK, 1993). No entanto, Leontiev nem sempre apoiou Vigotski no enfrentamento à psicologia tradicional da época (DUARTE, 2001). Assim, a imagem de Vigotski, Luria e Leontiev como inseparáveis, apresentada em textos de Luria e Leontiev, é uma reconstrução romantizada promovida para obscurecer as diferenças e os conflitos pessoais entre Vigotski e Leontiev.

O fato acima evidencia não somente a possibilidade de erros nas traduções da literatura vigotskiana que chegaram ao Brasil, mas também alterações por parte do grupo que acompanhava Vigotski, com vistas a se encaixarem ideologicamente na ditadura stalinista. Para Duarte (2001), houve uma efetiva descontextualização do pensamento de Vigotski, na qual se pretendia associar o pensamento socialista ao regime stalinista, tencionando, como consequência, seu distanciamento do materialismo e marxismo.

Assim, além de sofrerem alterações radicais na URSS, essas traduções apresentavam erros, modificando importantemente sua teoria. Também são indicadas traduções equivocadas, por terem sido feitas a partir de outras traduções, e não diretamente do Russo (PRESTES; TUNES, 2012), uma vez que não consideram o fato de o autor original ter uma firme posição monista.

Os impasses provocados pela tradução e descontextualização

levaram à compreensão de que Vigotski, então, não tem uma base teórica interacionista, como foi apresentado inicialmente no Brasil, com a chegada das suas obras no país, por volta da década de 1980, mas, de outro modo, se tratava de uma teoria histórico-cultural fundamentada na dialética marxista e no monismo spinosano.

Algumas críticas foram dirigidas a Vigotski, na década de 1930, e deram-se, sobretudo, devido a sua defesa de uma verdadeira psicologia marxista. O conteúdo assumido pelo estudioso, substancialmente dialético, representava uma possibilidade concreta para o enfrentamento das concepções mecanicistas e idealistas da psicologia que vigoravam. Dentre as concepções que levantaram polêmicas, é possível citar sua reflexão sobre a natureza psicológica. De acordo com ele, essa natureza psicológica é fruto, também, do agrupamento das relações sociais. Por isso, o social é uma categoria considerável para elucidar as questões da ontogênese e da filogênese.

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

Então, para a Teoria Histórico-Cultural, as relações sociais exercem influência tanto na relação filogenética como na ontogenética, de modo distinto. No processo filogenético, a formação das funções psicológicas superiores dar-se-ão por meio de alterações fisiológicas que se transformam a partir do desenvolvimento progressivo da espécie humana, de modo que o ser humano, por ser social, desenvolve as suas qualidades culturais.

As particularidades biológicas e sociais surgem de modo independente no desenvolvimento filogenético, já o desenvolvimento ontogenético ocorre de modo diferente, pois os mecanismos biológicos se entrelaçam com os culturais

formando um processo único do desenvolvimento social. Desse modo, as estruturas psicológicas são elaborações sociais que geram as funções psicológicas individuais, ou seja, as relações sociais criam as funções psíquicas superiores.

Ao seguir sua defesa de uma relação intrínseca entre a condição biológica e cultural para o desenvolvimento humano, ele afirma:

A condição biológica e a cultural, [...] resultam de formas de desenvolvimento heterogêneas, especiais, específicas não coexistentes ou superpostas entre si, independentes mecanicamente uma da outras, mas funcionadas por uma síntese superior, complexa e única. (VIGOTSKI, 2010, p. 27-28).

Assim sendo, sua discussão se direciona ao desenvolvimento infantil e ela ganha sentido através da compreensão de que a evolução dos processos superiores dar-se-ão na intrínseca relação entre os processos biológicos e os culturais. Nesse caso, elas atuariam no desenvolvimento do sistema nervoso central e ocorreria uma sujeição direta das formas superiores ao desenvolvimento do sistema nervoso e do cérebro.

Vale ressaltar ainda que, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não se encontrariam no córtex cerebral, mas no estímulo que guia a atividade do cérebro, não são, assim, organizações naturais, mas construções ocorridas a partir da relação entre as condições cerebrais e o ambiente cultural (LURIA, 1994).

À vista disso, as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores seriam mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato (VIGOTSKI, 1995). São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares, como as ações reflexas.

Já a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos, por serem derivados das interações que os sujeitos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada, seriam processos secundários.

Ademais, na perspectiva vigotskiana, busca-se uma compreensão holística/integral do sujeito. Para essa teoria, a gênese das formas superiores

do comportamento consciente deveria ser encontrada nas relações sociais em que o sujeito condiciona com o mundo exterior, pois o ser humano não é somente um artefato do seu meio, é, além disso, um sujeito ativo no percurso de construção desse meio.

Sua teoria fundamenta-se na concepção de dialética do desenvolvimento cultural, na qual a apropriação de instrumentos e/ou signos da cultura não reestrutura somente os futuros pensamentos e ações, mas também o meio, extrapolando a ideia de relação unilateral. Desse modo, a cultura se apropria do sujeito na medida em que o forma e é formada por ele (BAQUERO, 1998; VIGOTSKI, 2008).

Essas ponderações evidenciaram uma disjunção que existe entre as argumentações científicas e naturais dos processos fundamentais, de um lado, e as narrativas mentalistas dos processos complexos, de outro. Assim, pontua-se que essas duas noções não devem ser separadas até que se entenda o modo pelo qual os processos naturais, como o desenvolvimento físico e os procedimentos sensórios, se entrecruzam em processos que são culturalmente estabelecidos para elaborar as funções psicológicas das pessoas em idade adulta.

Com isso, faz-se necessário seguir um itinerário para fora do organismo, com o objetivo de descobrir as fontes dos modos estritamente humanos da ação psicológica (LURIA, 2012). Ao avançar nas discussões de Vigotski e deslocar a discussão para o desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças, é possível observar que, diferentemente da teoria interacionista em que o ambiente social e as peculiaridades da criança interagem de forma independente uma da outra, na compreensão histórico-cultural, o cenário social e as especificidades da criança formam uma unidade, isso diz respeito a uma relação entre ambos.

Desse modo, as relações, diferentemente das interações, são históricas e culturais e o desenvolvimento psíquico do sujeito, nesse cenário, dar-se-á por meio das aprendizagens de conceitos que foram historicamente acumulados. Neste sentido, a aprendizagem precede o desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2013).

A aprendizagem e o desenvolvimento não são, portanto, sinônimos. A criança se desenvolve porque aprende (VIGOTSKI, 2009). A aprendizagem

e o desenvolvimento não conformam no mesmo instante, mas são dois processos que estão em profunda inter-relação.

A aprendizagem influencia e estimula várias funções que se encontram em fase de desenvolvimento e na zona de desenvolvimento iminente. É isso que representa o papel essencial da aprendizagem no desenvolvimento e que diferencia a educação da criança e a domesticação dos animais (VIGOTSKI, 2009).

Ainda sobre a aprendizagem, Vigotski atribui uma natureza social, visto que, segundo ele, a aprendizagem dos seres humanos pressupõe uma natureza social típica e um processo através do qual as crianças adentram na vida intelectual daqueles que as cercam (VIGOTSKI, 2006).

Cabe pontuar a importância que o autor dá às dimensões afetiva e cognitiva, apresentando-as como indissociáveis no processo do desenvolvimento das crianças. Isso é, o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir das vivências sociais, envoltas por conteúdos afetivos e cognitivos, que se relacionam mutuamente.

Mas é importante observar que, para cada criança, o mesmo ambiente oferece estímulos diferentes. Embora estejam no mesmo espaço, não o percebem do mesmo modo, cada uma tem a sua vivência relacional e o ambiente social não representa o mesmo para elas, assim, entendes-e que o ambiente não é estático em absoluto. Não existe, portanto, ambiente social sem o sujeito que o apreenda e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o “entre” (PRESTES, TUNES, 2012).

Esta concepção de unidade entre afeto e intelecto, influenciada por suas bases, é aceita pela teoria histórico-cultural, que atravessa os estudos sobre a relação entre pensamento e a fala, entre ensino e o desenvolvimento das crianças e, ainda, sobre a dinâmica da atividade do pensamento e da ação (PRESTES, 2010).

As contribuições Vigostikianas são relevantes para a reflexão acerca dos dispositivos escolares e dos processos educativos. Vigotski entendeu que a escola constituía-se como um ambiente favorável ao desenvolvimento humano de crianças com ou sem deficiência, por favorecer a convivência e, portanto, a disseminação da cultura (WURFEL, 2015). Apontando que todas as crianças se favorecerão do ambiente escolar, cada uma a seu modo.

Com isso, o processo de ensino institucionalizado, escolar, atua nas funções psíquicas superiores que não só se diferenciam por apresentar uma organização mais complexa, como ainda estabelece formações terminantemente novas e sistemas operantes complexos. Todas as funções superiores têm uma estrutura correlata e se fazem superiores em função da tomada de consciência e de sua apreensão (VIGOTSKI, 2009).

Desse modo, o ensino intencionalmente sistematizado resulta em aprendizagem e, conseqüentemente, em desenvolvimento. O aprendizado adequadamente organizado concerne em desenvolvimento mental e coloca em movimento diversos processos de evolução que, de outro modo, certamente, não ocorreriam. Por conseguinte, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e essencialmente humanas (VIGOTSKI, 2006, p.103).

No processo de aprendizagem e desenvolvimento, a relação dos mais experientes, isto é, dos adultos com as crianças, é a força motora fundamental: “O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individuação de funções sociais que é a transformação das relações sociais em funções psicológicas” (VIGOTSKI, 2000). E a escola surge como uma instituição que potencializa o desenvolvimento infantil, por ser esse um espaço em que as crianças convivem entre si, aprendem nessa convivência e nas experiências proporcionadas pelos docentes, inclusive aquelas cujo tempo cognitivo ocorrem de modo diferente e, por isso, se desenvolvem, cada uma a seu modo.

Viu-se, assim, que objetivo primordial da proposta histórico-cultural, é a superação das concepções naturais e mentalistas preponderantes, a partir da compreensão da existência de uma relação dialética entre o biológico e o social, além da compreensão da escola, dentro da sociedade, como um dispositivo importante frente ao desenvolvimento infantil, pois este é um espaço privilegiado de convivência, de trocas culturais e de construções sociais.

1.1 Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento das Crianças com Deficiência Intelectual

Mesmo diante de um contexto social e histórico bastante diferente do

contemporâneo, os escritos de Vigotski ainda apresentam-se relevantes, pois oferecem aporte para o processo de inclusão escolar de crianças com DI na educação especial inclusiva. Sua teoria concede valor ao processo de ensino e aprendizagem escolar como contributo para o desenvolvimento infantil, embora o cerne dos seus estudos tenham sido a explicação do desenvolvimento psicológico humano, numa proporção mais ampla.

Na Teoria Histórico-Cultural, considera-se o ensino como um mediador importante entre a criança e o objeto da aprendizagem, tornando pertinente o papel docente nesse processo.

Destarte, ensinar compreende possibilitar o conhecimento da cultura humana, historicamente produzida e acumulada. Portanto, esse deve ser o papel da escola, a partir de métodos sistematizados de ensino, devendo ela colaborar para a internalização de conceitos pelos estudantes, pela sua apropriação das formas e modos de aprender, num percurso dialético de mediações entre os sujeitos, na sua relação dinâmica entre os pares e com o conteúdo a ser aprendido.

A mediação é uma atividade de intervenção, de uso de um componente intermediário em uma relação (SILVA, 2009). A realização da mediação supera a atuação docente e o relacionamento entre as pessoas. Ocorre em todas as atividades humanas. A criança, ao se relacionar com outras pessoas, se apropria do significado dos objetos que foram elaborados por outros sujeitos e estão presentes nas ações humanas e na cultura a que pertence (SILVA, 2009).

Para que a criança em idade escolar aprenda e se desenvolva, deve ser considerado o nível de aprendizado em que a criança está situada (VIGOTSKI (2002). Esse nível estabelece o ponto de partida que elucida as relações reais entre o percurso do desenvolvimento e as perspectivas de aprendizagem da criança. Desse modo, compreende-se que há dois níveis do desenvolvimento infantil: o nível de desenvolvimento atual em que a criança se encontra, relativo ao que ela já conhece e ao que já sabe fazer sem auxílio; e a zona de desenvolvimento iminente, referente ao que a criança consegue realizar com auxílio de outra pessoa.

O conceito ***zona blijaicego razvitia***, que aparece nas traduções para o português como zona de desenvolvimento proximal ou imediata, provocou

e ainda provoca confusão ao criar a noção de que, por vezes, o desenvolvimento pode ser aferido e quantificável, além disso, gera a ideia de estagnação e não se considera que as mudanças podem ocorrer a todo tempo (PRESTES, 2010).

Para Preste (2010), a tradução que mais se aproxima do conceito *zona blijaichego razvitia* é **zona de desenvolvimento iminente**, uma vez que, sua característica básica é a das expectativas de desenvolvimento, mais do que da obrigatoriedade de que ocorra.

Vigotski utiliza as expressões “desenvolvimento atual” e “desenvolvimento real” para se referir ao nível de desenvolvimento em que se encontra a criança. A respeito do desenvolvimento, ele ainda pontua que:

A criança se tornará capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com o apoio e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o *nível de desenvolvimento mental real* da criança. (VIGOTSKI, 2004, p. 32)

No entanto, Vigotski não menciona, em nenhuma das suas produções destinadas aos estudos da **zona de desenvolvimento iminente**, a que se teve contato, ao **nível potencial de desenvolvimento** (PRESTE, 2010). Para o estudioso, as atividades feitas pela criança em parceria com outras pessoas criam condições para o seu desenvolvimento; ele não menciona o **nível potencial**, visto que compreende que não há predeterminação sobre o desenvolvimento da criança. O que há é um campo de oportunidades para que o desenvolvimento das funções psicológicas ocorra pela mediação. A ideia de **nível potencial** de desenvolvimento parece estranha ao pensamento de Vigotski, principalmente, se considerarmos a situação social de desenvolvimento.

Diante do exposto, compreende-se que a aprendizagem da criança ocorrerá mediante a criação da zona de desenvolvimento iminente. No decorrer do processo de ensino, o docente cria condições diversas de aprendizagem para

a criança, e, essas condições devem ser adequadamente estruturadas, uma vez que a zona de desenvolvimento iminente ocorre a partir, essencialmente, dos auxílios pedagógicos.

Neste sentido, para a criança que tem suas funções psicológicas mais desenvolvidas ou àquelas com tempos cognitivos diferentes, o percurso da aprendizagem é o mesmo, o que difere é o tempo de aprendizagem entre elas e a quantidade/qualidade de estimulações demandadas (VIGOTSKI, 2001). No entanto, de maneira recorrente, não se promovem atividades que aproximam a criança com DI da zona de desenvolvimento iminente. Essas crianças, por vezes, são pré-julgadas como incapazes, o que pode influenciar no imobilismo da ação docente em relação à estimulação do seu desenvolvimento.

É importante que a sociedade lance o olhar sobre as potencialidades e riquezas de crianças com tempos cognitivo que diferem da maioria, sejam elas cegas, surdas, ou com deficiência intelectual. Qualquer deficiência que o sujeito apresenta é, antes de tudo, uma questão social. Desse modo, não se trata de fazer com que o surdo ouça ou o cego veja, mas de oportunizar condições de compensação social da limitação, retirando a deficiência do campo da medicina (VIGOTSKI, 2006).

Certamente, a humanidade superará mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que médica e biologicamente. [...] Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Nos acostumamos a enxergar na criança anormal somente o defeito e, por isso, o nosso estudo sobre a criança. Nós paramos nos “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem (VIGOTSKI, 2006, p. 40).

Neste contexto, compete à escola o papel de proporcionar o desenvolvimento intelectual e cognitivo estudantil, alcançando uma síntese que ultrapasse tanto os desafios para a abstração do pensamento cotidiano quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm (DUARTE, 2006, p. 202).

Vigotski, em seus estudos sobre Defectologia, defendeu o entendimento

de que a criança com desenvolvimento típico e as com deficiência desenvolvem-se a partir das suas relações sociais. Aqui, o desenvolvimento típico está associado à ideia de que os seres humanos, desde o seu nascimento, iniciam um percurso de transformação que permanece até o final da sua vida. Essas transformações que fazem parte do desenvolvimento humano seguem alguns padrões em comum para cada momento do ciclo da vida, sendo considerado o que está de acordo com esses padrões comuns ao desenvolvimento típico (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Para a Teoria Histórico-cultural, as crianças com deficiência têm um tempo cognitivo diferente, mas não são incapazes de aprender, inclusive nem de ler e de escrever. Nas crianças com deficiência, o desenvolvimento biológico e o cultural não acontecem ao mesmo tempo, como nas crianças com desenvolvimento típico, mas divergem em maior ou menor grau, com alguns signos e ferramentas sendo internalizados mais tardiamente (VIGOTSKI, 1995).

À vista disso, a prática escolar deve ser pautada a partir do que a criança já consegue fazer sozinha. E, ainda, do que ela pode conseguir fazer através da mediação de alguém que, por ter mais experiência, poderá conduzi-la nessa aprendizagem, inclusive as crianças com DI.

A teoria histórico-cultural auxilia na compreensão de que a criança com deficiência é capacitada para aprendizagem e para o desenvolvimento, desde que o docente se disponha a mediar o conhecimento para esse sujeito, entendendo que ele não vai para a escola somente para socializar. Para além da socialização, a criança frequenta a escola para conhecer, aprender e se desenvolver. E, sim, a escola é também o seu lugar!

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DIREITOS SOCIAIS

*Somos todos irmãos
Não porque
dividimos o mesmo teto
e a mesma mesa:
mas dividimos a mesma
espada sobre a nossa cabeça.*

Ferreira Gullar

Historicamente, até o início da era cristã, as civilizações foram marcadas pelo desprezo e aniquilamento dos considerados incapazes. Nas comunidades espartanas, fundamentadas em um modelo de sociedade pautado no culto ao corpo forte, belo e guerreiro, os nascidos franzinos ou com alguma deficiência eram isolados, abandonados ou mesmo executados (PLETSCH, 2014). Esse momento histórico-social foi caracterizado pela exclusão total da pessoa com deficiência, considerada sem valor e sem alma, seu abandono ou extermínio era legitimado nas sociedades.

A mediação e elaboração de conceitos e valores pela sociedade são expressas em símbolos que ganham sentido no meio cultural em que são traduzidos em ação. A palavra é o signo ideológico por excelência; é através dela que se registram as menores variações das relações sociais (BAKHTIN, 2009). Além disso, o modo como a sociedade concebe conceitos perpassa a maneira pela qual se compreende o mundo e as pessoas em um determinado espaço-tempo social e cultural e estas definem as dinâmicas de socialização entre os sujeitos, atribuindo sentidos acerca do que é normal ou não em determinada sociedade (BAKHTIN, 2009).

Assim, diversos termos utilizados para definir a pessoa com deficiência, bem como a designação do seu tratamento, imbricam-se nessas questões contextuais e historicamente construídas. As palavras “retardado”, “retardado mental”, “defeituoso”, “estúpido”, “idiota”, “imbecil” e “louco”, que já foram utilizadas para identificação de pessoas com DI ao longo da história da humanidade, devem ser compreendidas à luz da ideologia que as produziu.

Já na era cristã, entre os séculos IV e XV, conhecida como a “idade das

trevas”, período em que a visão teológica era responsável pela explicação dos acontecimentos da vida em sociedade, o tratamento direcionado à pessoa com deficiência se modificou sutilmente (GARGHETTI et al., 2013). O padrão assistencialista com fins religiosos ou filantrópicos assumiu o atendimento a essa população, sem a preocupação com a educação escolar. Os cuidados religiosos direcionavam-se à salvação da sua alma, sem ocupar-se dos aspectos sociais ou biológicos. Essa fase é definida pela segregação social (MAZZOTA, 2011).

No século XVI, têm início o processo investigativo formal com enfoque compreensivo das deficiências. Diante da perda de força da perspectiva religiosa, gradativamente, o espaço de discussão passa a ser ocupado pelas ciências médicas, fomentando-se a ampliação de possibilidades científicas destes fenômenos (MAZZOTA, 2011).

Nesse momento, começa o estabelecimento de indicações compreensivas das capacidades de aprendizagem educacional por pessoas com deficiências, marco fundamental para o desenvolvimento das concepções dedicadas a sua inclusão escolar. Nesse contexto, a deficiência ganhou um novo delineamento médico-científico. Assim, dentre as suas possibilidades compreensivas, Vigotski (1997) cita que crianças com deficiência se desenvolveriam tanto quanto aquelas que não as possuem, apenas de maneira e em tempos diferentes. Essa crítica permite a superação dos conceitos vinculados à incapacidades de aprendizagem, geradores da exclusão, que ainda circundam o imaginário e o cotidiano da população.

Em meados da década de 1970, delineou-se a fase da integração das pessoas com deficiência, pautada na perspectiva integrativa desses sujeitos, até então marcados pela exclusão dos ambientes educacionais comuns ofertados às pessoas ditas normais pelo sistema comunitário vigente (DECHICHI, 2008). No entanto, o foco dessa fase ainda é centralizado na deficiência, e não no sujeito. Assim, pessoas com deficiência poderiam frequentar escolas criadas especificamente para o seu atendimento ou em salas especiais dentro das escolas comuns.

Na década de 1990, com o crescimento das pesquisas científicas, da luta pelos direitos humanos e pela valorização e respeito à diferença, ocorre o impulsionamento mundial do discurso da educação para todos, como apresentado no documento de Salamanca de 1994, o que proporciona a

consolidação da fase da inclusão. O principal desafio dessa fase foi edificar uma nova visão sobre a deficiência com foco na pessoa e não na sua limitação (RODRIGUES, 2006).

No ano de 2004, ocorreu a Conferência Internacional de Montreal sobre a Deficiência Intelectual que, em sua declaração, indicou as pessoas com DI como cidadãos plenos, iguais perante a lei; que o direito à igualdade não se restringe à equiparação de oportunidades, mas deve garantir a atenção de acordo com as exigências das pessoas com deficiência intelectual, incluindo ações afirmativas, adaptações e apoio; e, que os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e a utilização de serviços adequados sempre que necessário.

A construção da concepção sobre a pessoa com deficiência como sujeito de direito, e que, por isso, deve ser incluída socialmente e educacionalmente, é fortemente influenciada pela Teoria Histórico-Cultural. Ela contribui para a compreensão da deficiência, prioritariamente, por seu aspecto qualitativo. Nesse sentido, a DI emerge de fatores socioculturais, multidimensionais, com necessidade de práticas intencionais de ensino para essas(es) alunas(os) (VIGOTSKI, 1997), pois a criança com deficiência intelectual devidamente estimulada, certamente, aprenderá.

Como foi visto no capítulo anterior, o desenvolvimento do ser humano ocorre nos dois sentidos simultaneamente, o biológico e o cultural, de modo que o sujeito vai dominando os instrumentos sociais ao seu redor e realizando a acomodação do seu desenvolvimento biológico. Os dois caminhos entrelaçam-se na trajetória da evolução humana (VIGOTSKI, 1997). O percurso da aprendizagem para a criança com ou sem deficiência é o mesmo. No entanto, no primeiro grupo, os desenvolvimentos biológico e cultural ocorrem de maneira mais alinhada e harmoniosa. Enquanto que, na criança com deficiência intelectual, não se detecta essa fusão; ambos os planos do desenvolvimento infantil comumente divergem mais ou menos marcadamente (VIGOTSKI, 1997).

Assim, na medida em que o sujeito vai dominando os elementos sociais ao seu redor, ele realiza a adaptação de seu desenvolvimento natural. Os dois caminhos, embora distintos, fundem-se no percurso da evolução humana (VIGOTSKI, 1997; CARNEIRO, 2008). Um importante elemento considerado no desenvolvimento alterado pela deficiência é que, se por um lado ela representa

a limitação, o desenvolvimento reduzido, por outro emerge a inspiração ao avanço intensificado do sujeito, uma vez que a formação das funções superiores se dá sob pressão. Por exemplo, nenhuma criança caminhará se não for impelida por essa necessidade.

A deficiência intelectual envolve um grupo heterogêneo de características e sujeitos, abarcando desde crianças sindrômicas até aquelas aparentemente sem lesões, mas que apresentam atraso no desenvolvimento em função das condições biológicas e culturais, superando-se a compreensão exclusivamente orgânica. Inclusive, ainda não parece incomum que essa diversidade de crianças seja privada do convívio social e das oportunidades de aprendizagem, com o atraso resultando da junção das questões físicas e da falta/negação das oportunidades de aprendizagem.

Então, não parece coerente focar no que falta à criança com DI, nas suas limitações; mas é necessário a identificação de suas potencialidades para a promoção de estímulos que visem ao seu desenvolvimento. As atividades de ensino devem ser construídas sob os aspectos apresentados pelos diagnósticos, sempre buscando a zona de desenvolvimento real, para alcançar a zona de desenvolvimento iminente. Deve-se buscar nos contextos escolares superar as práticas de homogeneização dos alunos.

De maneira complementar, o ensino para a criança com deficiência intelectual exige o reconhecimento das possibilidades de reelaboração socioculturais da personalidade frente à deficiência, além da compreensão dos seus processos de compensação (CARVALHO, 2004).

Destarte, esses processos de compensação emanam da própria limitação, que acabam tornando-se a força geradora da superação do sentimento de impotência, promovendo uma reação resolutiva. O ensino escolar tem um papel preponderante na formação das funções superiores do estudantes com DI. Mas como, equivocadamente, uma parcela importante da população ainda visualiza nessas crianças, prioritariamente, sua insuficiência e limitação, todo o restante de sua personalidade é considerado secundário e dependente da deficiência (GÓES, 2002). O que impactam negativamente no ambiente escolar e nos processos de ensino-aprendizagem para essas crianças.

2.1 Direito à escolarização

A compreensão de que todas as pessoas têm direito à educação é recente na história da humanidade. Esse movimento ganhou força durante a primeira metade do século XX, na Europa, aumentando após as duas guerras mundiais, com o advento da Declaração dos Direitos Humanos, no ano de 1948, ao estabelecer entre seus princípios que todas as pessoas têm direito à instrução gratuita e obrigatória em seus graus elementares e fundamentais (PLETSCH, 2014).

Na dimensão nacional, em seus Artigos 205 e 206, a Constituição Federal do Brasil (1988) preconizou que a educação é um direito cidadão, devendo ser ministrada com base nos princípios de igualdade, liberdade de aprendizagem, pluralismo de ideias, capacitação profissional, gestão democrática e garantia de qualidade do ensino ofertado. Enquanto nos incisos I e II do Artigo 214, são estabelecidas indicações para a erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar.

De maneira complementar, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrida em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, da qual o Brasil é signatário, representa um dos principais marcos na luta pela inclusão escolar da pessoa com deficiência. Esse evento teve como objetivo central reforçar o acordo sobre a importância da universalização da educação básica, determinando a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e ratificando um plano de ações para atender as necessidades fundamentais de aprendizagem de todas as pessoas indistintamente.

Nesse evento, foram sobressaltados compromissos com o desenvolvimento, a ampliação do ensino básico e o atendimento às necessidades essenciais de aprendizagem, além da universalização do acesso à educação como meio de garantia à equidade educacional. Compromissos estes pautados em um ensino estruturado em ambientes adequados, na participação ampla e solidária para a construção do conhecimento, na garantia da relação entre educandas(os) e educadoras(es), na compreensão contextualizada das condições de vida da população e no estabelecimento de políticas públicas para articulação da melhoria do atendimento às demandas

sociais (CARNEIRO, 2005).

No ano de 1999, houve a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, na cidade de Guatemala em Guatemala. O Brasil tornou-se signatário desse relevante documento no ano de 2001. Nesse manifesto, a discriminação está relacionada a toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição contra as pessoas que apresentam qualquer tipo de deficiência. Seus desígnios representam importante abrangência de discussões em prol da extinção de violências históricas contra as pessoas com deficiência na política regional dos países latino-americanos, o que gera a reflexão sobre a inclusão progressiva desses sujeitos na escola comum.

A discussão sobre os documentos legais que impeliram políticas de inclusão escolar, confere relevância especial para a Declaração de Salamanca, feita na Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida no ano de 1994, na Espanha. Nessa declaração são abordados os princípios, práticas e políticas, no que tange à Educação Especial e é considerada um marco essencial para o processo de inclusão escolar das(os) estudantes com deficiência, pois designa que os governos empenhem políticas e finanças com vistas à garantia da melhoria de seus sistemas educacionais para a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais.

Também é determinado aos países signatários legislarem sobre a educação inclusiva, concedendo e matriculando todas(os) as(os) alunas(os) nas salas de aula comuns. Nesse sentido, o processo educacional inclusivo denota como princípios básicos e fundamentais as práticas pedagógicas cujo marco central seja a garantia de que todas as pessoas aprendam juntas, a partir de pedagógicas centradas nos sujeitos, respeitando suas particularidades.

Nesse documento é evidenciado, ainda, que a educação escolar deve se ajustar a(os) alunas(os). É destacado, também, que o resultado do discurso inclusivo está condicionado à transformação social, de modo que a deficiência não seja mais identificada como uma barreira para o desenvolvimento físico, cognitivo e social do sujeito que apresenta essa condição (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, a educação especial inclusiva é compreendida como o instrumento capaz de assegurar que os sujeitos com deficiência alcancem adequada participação social e melhor desenvolvimento das suas habilidades

intelectuais, sendo obrigatório a escola ofertar todo o atendimento necessário, a fim de que a criança atinja o a aprendizagem integral.

No Brasil foram criadas leis como a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que orienta e disciplina a educação escolar. Em seu Artigo 4º, inciso I, com redação dada pela Lei nº 12.796/13, é determinada a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino à crianças dos quatro aos 17 anos. Já no inciso III, é estabelecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito para sujeitos da educação especial.

No Artigo 58 da mesma Lei, aponta-se que essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa Lei, determina-se quem são as crianças que devem receber o AEE e que ele deve ser ofertado em classes, escolas ou serviços especializados, de acordo com as peculiaridades das pessoas da educação especial inclusiva.

No ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), apontando, como objetivo primordial, a necessidade de estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, de forma a assegurar a inclusão de alunas(os) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além disso, essa política visa garantir que esses sujeitos tenham acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos mais elevados níveis de ensino, na sala de aula comum. Dessa maneira, assegura-se a oferta de atendimento educacional especializado e formação de professoras(es) e demais profissionais da educação, para que aconteça a inclusão na escola.

Em 2015, no governo da presidenta Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor em dois de janeiro de 2016, consolidando o reconhecimento do valor e dos princípios da dignidade da pessoa humana, enfatizando a necessidade de transposição as barreiras sociais, políticas, tecnológicas e culturais que dificultavam a pessoa com deficiência de acessar a escola. Após mais de treze anos de tramitação no

Congresso Nacional, a LBI passou a ser um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país.

Além da garantia ao direito à educação, a LBI aponta como deve ser o processo educacional para a inclusão da(o) aluna(o). Não basta o acesso à escola comum por meio da matrícula, é necessária a permanência na instituição escolar, participação nas atividades com seus pares nas aulas e atividades extraclasse que viabilizem a aprendizagem.

Ao assegurar o acesso e permanência de todas as pessoas aos espaços de ensino, a legislação provoca uma ruptura com o modelo tradicional, pois exige atendimento às singularidades no processo de ensino e aprendizagem a partir da ressignificação das estratégias metodológicas que surgem da potência criadora junto aos aprendizes. Assim, ocorre uma transgressão ao que está posto conceitualmente, favorecendo inclusive a descolonização do pensamento em prol da produção de saberes não hierarquizados (DELEUZE, 1975), pela valorização de cada aluna(o), incentivando a convivência respeitosa entre todas(os), o espírito de coletividade e o apoio mútuo.

Todavia, a presença da lei não é suficiente para que se garanta a aprendizagem das pessoas com DI. A escola precisa romper com os padrões cartesianos de ensino, nos quais os(as) docentes atuam prioritariamente como transmissores(as) do saber, enquanto os estudantes são tencionados a aprenderem as mesmas coisas ao mesmo tempo e do mesmo modo.

Assim, a escola deve se democratizar, ampliando a presença de novos grupos sociais, e ainda, acolher os conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. No entanto, apesar das(os) alunas(os) terem mais acesso à escola nos últimos 10 anos, ainda sofrem com dimensões de exclusão escolar, manifestas em diversas e perversas maneiras e, quase sempre, o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar (MANTOAN, 2015).

Propõe-se, assim, uma ruptura com o modelo de ensino tradicional e ela perpassa pelo abandono do paradigma da igualdade e, simultaneamente, a adoção do respeito e valorização das diferenças. A inclusão em seu decoro oportuniza à comunidade escolar re-ver, re-pensar, re-criar, de modo a abandonar suas estruturas organizacionais excludentes (ORRÚ, 2017).

Há requisição de novos modos para promoção da aprendizagem das

turmas em espaços comuns, a partir de seus eixos de interesse e de seus potenciais. O ensino curricular escolarizado, organizado em disciplinas, isola e separa os conhecimentos, limitando suas inter-relações.

A heterogeneidade presente nas escolas é um fato inquestionável. A presença de crianças de etnias e religiões distintas, de competências cognitivas e culturais diferentes e de procedências também diversas está propiciando um enriquecimento cultural com valor humano e pedagógico incalculável. Essas diferenças existem e precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas (MELERO, 2013).

2.2 O atendimento educacional especializado para pessoa com deficiência intelectual na escola comum

Alguns programas direcionados ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual na escola comum, foram criados com vistas à defesa da educação para todas as pessoas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, no ano de 2008, estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro programa que surgiu direcionado à escola comum foram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como estratégia garantidora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as crianças que são sujeitos da educação especial inclusiva.

O AEE corresponde a uma política que garante a matrícula de todas as pessoas com deficiência na escola regular/comum e estabelece diretrizes para a constituição de políticas públicas e ações pedagógicas relacionadas à inclusão escolar. Apresenta, também, formulação sobre o papel da educação especial, que passou a fazer parte da proposta pedagógica da instituição escolar.

Observa-se que suas proposições não ficam restritas ao campo teórico, visto que o programa também oportuniza a criação de recursos metodológicos que favorecem o enfrentamento das barreiras sociais, para a promoção da aprendizagem dos escolares com deficiência, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, assegurando a continuidade dos estudos em diferentes níveis (BRASIL, 2008).

Trata-se, pois, de um programa que atua colaborativamente na sala de aula comum, com a disponibilização de recursos pedagógicos e tecnologias

assistivas estruturados de modo planejado e institucionalizado, de forma a complementar ou suplementar o ensino comum.

Como forma de garantir o AEE para crianças com deficiência, foi criada a SRM. Essas são salas que oferecem suporte complementar/suplementar para a escolarização das crianças com deficiência intelectual, física, mental ou sensorial, com equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e didáticos, além de atividades ofertadas no turno oposto ao das aulas convencionais. As salas de recursos multifuncional é um programa sinalizado pelo Ministério da Educação como o mais importante, para o apoio à inclusão da criança com deficiência no ensino comum (MENDES, 2009).

Esse serviço pode ser oferecido em salas tipo 1 ou tipo 2 (MEC, 2015). Nas salas tipo 1 são disponibilizados microcomputadores com monitores, fones de ouvido e não atendem às necessidades, somente, dos alunos com deficiência visual. Nas salas tipo 2, são acrescentadas ferramentas necessárias para a supressão das barreiras específicas do aluno com deficiência visual.

Suas ações precisam constar no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno (MEC, 2014; BRASIL, 2015). O PDI é um instrumento de avaliação e acompanhamento de cada aluno com deficiência na escola, inicia-se com a caracterização da(o) aluna(o), identificação de suas dificuldades e limitações. Nesse plano são estabelecidas metas e estratégias específicas para a estimulação direcionada ao desenvolvimento de cada aluno.

O PDI deve ser elaborado a partir da parceria entre os profissionais da SRM, a(o) docente da sala comum e a(o) coordenadora(o) pedagógica(o) da escola. Esse não é documento estático, uma vez que deve ser constantemente atualizado com a inclusão dos avanços que a criança apresenta, além do acréscimo de novas metas e estratégias.

O acompanhamento dos profissionais da SRM e da sala comum devem ocorrer colaborativamente, para a garantia da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, possibilitando a melhor estrutura de ensino. Para Gomes (2010), a garantia dos direitos das crianças com deficiência, na escola comum, somente será materializada pela parceria harmoniosa dos profissionais que acompanham esse sujeito.

O Projeto Pedagógico (PP) da instituição escolar tem papel preponderante nessas ações, visto que a oferta do AEE deve constar nesse

documento. O PP assevera a matrícula dos alunos sujeitos da educação especial, a formação profissional para o ensino escolar especializado, além de estruturar redes de apoio, que potencializem o atendimento demandado, estimulando o desenvolvimento, planejamento estratégico de ensino, para a autonomia, aprendizagem e desenvolvimento desses.

Espera-se que o professoras(es) do Atendimento Educacional Especializado contribuam intencionalmente e especificamente na formação dos estudantes e para a diminuição/eliminação das barreiras que dificultam ou limitam a participação desses indivíduos nas salas comuns de ensino (ROPOLI et al., 2010).

O ensino para essa população deve focar atividades que permitam a elaboração de conceitos. Nesse sentido, a SRM supera a perspectiva primária de reforço das atividades escolares comuns, complementando ou suplementando-a com atividades que potencializem o desenvolvimento cognitivo da criança.

Não se trata de um espaço-tempo de reforço escolar, nem de atendimento clínico-terapêutico, mas pedagógico novo/inovador com direcionamentos específicos às múltiplas/específicas solicitações estudantis conforme suas necessidades individuais. Complementarmente, a(o) profissional do AEE também concentra sua atenção para a aproximação/adequação da sala de aula comum às características estudantis. Inclusive, todas essas ações devem estar detalhadamente contidas no Plano de Atendimento Educacional Especializado Individual, com a indicação das atividades e recursos que visam o desenvolvimento de cada aluna(o) nos diferentes espaços escolares, como na sala comum, SRM, entre outros (MELLO, 2008).

Por frequentarem as SRM, as crianças com deficiência apresentam matrícula dupla na escola, isto é, na sala de aula comum e na SRM, portanto são contabilizadas duplamente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (MEC, 2014). Não obstante, o custeio da sua matrícula na sala de aula comum fica vinculado à inclusão desse/a aluno/a no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

Os sujeitos com DI apresentam dificuldades no desenvolvimento dos

processos cognitivos e metacognitivos relacionados à aprendizagem (PIMENTEL, 2013), que estão associados à memória de curto prazo ou imediata, operacional e de longo prazo, a atenção, comunicação, planejamento de estratégias, controle inibitório, mas que são suscetíveis ao desenvolvimento. O AEE proporciona circunstâncias de ensino e aprendizagem elaboradas a partir do déficit que a criança apresenta, mas com foco nas suas potencialidades, buscando a sua estimulação e tendo como objetivo consolidar a autonomia e independência desses estudantes, de modo a se tornarem capazes de fazer coisas que não faziam antes, sem ajuda.

Ao recorrer às orientações do Ministério da Educação, observa-se que o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual consiste: 1) no desenvolvimento de competências e habilidades da criança envolvida na aprendizagem, essenciais para efetiva participação na sala de aula comum; 2) Elaboração e uso de materiais, recursos e equipamentos específicos, assim como o planejamento de estratégias de ensino diferenciadas, que oportunizem a assimilação dos conteúdos trabalhados; 3) Auxílio e orientação/formação para toda a comunidade escolar e principalmente para os docentes da classe comum de ensino que atuam com as crianças com deficiência; 4) Adaptação dos instrumentos avaliativos, considerando o nível de cada sujeito ao local e a duração da avaliação, além do acompanhamento progressivo da aprendizagem (MEC, 2014).

O AEE na prática com crianças que apresentam DI deverá contar com um planejamento que garanta atividades que primem pelos conceitos psicolinguísticos, relacionados ao processo de leitura, de escrita, de interpretação e também de compreensão textual. Além disso, ao se tratar dos conceitos lógicos e matemáticos, o enfoque do AEE é na capacidade de classificação, de ordenação, de identificação de números, de sequência lógica, de seriação, reconhecimento de cores, formas geométricas, as espessuras, tamanhos, uso das operações que são necessárias em situações do cotidiano;

Na percepção multissensorial a direcionalidade é para a aprendizagem/desenvolvimento tátil, visual, olfativa, auditiva e gustativa; Quanto às habilidades psicomotoras, as atividades devem associar-se à imagem e ao esquema corporal, à lateralidade, percepções espaciais e temporais, atenção e memória, ritmos, motricidade fina e global; e, também, devem ser tratados os

aspectos afetivos e sociais, fundamentais em todo o processo de ensino e aprendizagem (PIMENTEL, 2013).

A identificação do momento de aprendizagem da criança, a partir da sua zona de desenvolvimento real, estabelece bases que embasam a elaboração de recursos pedagógicos para estimulação e alcance da zona de desenvolvimento iminente. Assim, evidencia-se a importância de mais e melhores estudos sobre as contribuições da estimulação adequada, sobretudo, da estimulação psicomotora no desenvolvimento infantil de maneira geral, mais especialmente em crianças com DI.

3 ESTIMULAÇÃO DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A estimulação psicomotora é essencial para o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo e afetivo do ser humano. Essa estimulação deve ser promovida desde a mais tenra idade, pela família, pela escola e em todos espaços sociais que forem frequentados pela criança (LE BOULCH, 1982).

Relacionamos, neste estudo, os conceitos psicomotores à teoria histórico-Cultural, por considerar o desenvolvimento infantil como resultado das relações entre os aspectos biológicos/naturais e os sociais/culturais, superando a visão médica, portanto, organicista da psicomotricidade (SBP, 2003).

Ao vincular a psicomotricidade aos aspectos biopsicossociais, enfoca-se este estudo na relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade (DE MEUR; STAES, 1991), e não somente no funcionamento corporal desvinculado das outras dimensões humanas. Assim, o sujeito que é biológico, psicológico e social, desenvolve-se quando inserido na sociedade, e essa inserção dá condições para que se desenvolva biológica e psicologicamente.

A criança se desenvolve porque tem um aparelho biológico que a habilita para aprender, mas para que essa aprendizagem ocorra, deve ser estimulada social e culturalmente. Desse modo, o aparato biológico da suporte para o aparato social e vice-versa. Exposta à cultura, a criança adquire os conhecimentos socialmente construídos, e exposta às técnicas de ensino, a criança aprende e se escolariza. Ressalta-se que aquisição refere-se àquilo que a criança absorve por se expor aos contextos culturais, enquanto aprendizagem refere-se ao conhecimento elaborado por meio de técnicas, isto é, trata-se de um conhecimento consciente (KRASHEN, 1982).

As habilidades, conhecimentos e procedimentos dos comportamentos que possuem os seres humanos não são consequência das experiências próprias, mas adquiridas pela assimilação das vivências que são históricas e culturais, o que diferencia radicalmente a ação consciente do sujeito do comportamento dos outros animais (LURIA, 1994). À vista disso, o entendimento sobre o desenvolvimento humano apresentado neste estudo possibilita o rompimento com as concepções que responsabilizam a própria criança pelas dificuldades que encontra no percurso das aprendizagens escolares.

Assim, afirma-se que o desenvolvimento humano se desdobra na unidade entre as circunstâncias internas e externas ao sujeito. Este desenvolvimento avança das condições sociais mais amplas e seguem para as condições individuais mais específicas, sendo o processo de apropriação-objetivação indispensável na sua constituição.

Portanto, é a partir das vivências/experiências com o meio social que a criança desenvolverá suas funções psicológicas superiores, alcançando níveis mais elevados no seu percurso evolutivo de desenvolvimento integral. Isto posto, a estimulação psicomotora em crianças com deficiência intelectual, a partir de uma concepção humanizada, ou seja, que considera a sua condição biológica, psicológica e social, que proporcione à criança o avanço da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento iminente, contribuirá para que esse desenvolvimento aconteça exponencialmente, sendo respeitados e considerados os seus limites.

3.1 A psicomotricidade: conceituação

A psicomotricidade é uma ciência dedicada ao estudo do ser humano através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e mundo externo, bem como as suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos da cultura e consigo mesmo (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE – ABP, 2005). O corpo é compreendido como origem das aprendizagens cognitivas, afetivas e orgânicas. Portanto, a psicomotricidade representa uma concepção compreensiva pautada no movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua subjetividade e sua socialização.

O estudo voltado à psicomotricidade é essencialmente associado à neurociência, que contribui para a compreensão de que o pensamento é a conversão da ação motora harmônica e elaborada. A educação psicomotora é estrutural para o decurso da aprendizagem infantil e, frequentemente, dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a alguma deficiência/disfunção ao processo de desenvolvimento psicomotor (GOMES, 2007).

Nesse sentido, o estudo da psicomotricidade aprofunda-se acerca da influência das relações entre a motricidade e o psiquismo humano,

considerando a unidade, as diferenças e a complexidade transcendente da condição humana como componentes estruturantes do seu conhecimento (FONSECA, 2004). Desenvolvendo as funções motoras o sujeito desenvolve-se em suas funções superiores e vice-versa. Para Le Boulch (2001):

A Educação Psicomotora refere-se a uma formação de base indispensável à toda criança, seja ela com ou sem deficiência, pois responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e equilibra-se através do intercâmbio com o ambiente humano. É a ação pedagógica que tem como objetivo principal o desenvolvimento motor e mental da criança, com a finalidade de levá-la a dominar o próprio corpo e a adquirir uma inibição voluntária. Propõe ter no movimento espontâneo sua diretriz fundamental, pois, em qualquer movimento, existe um condicionante afetivo que determina um comportamento intencional. Entende-se que é sempre uma ação motriz, por menor que seja, que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais, é pelo aspecto motor que a criança estabelece os primeiros contatos com a linguagem socializada (LE BOULCH, 2001, p.68).

A partir dessa perspectiva apresentada pelo autor, entende-se que o potencial psicomotor é, então, um proponente que afeta o sujeito em toda a sua história de vida, social, política e/ou econômica. O movimento é a realização intencional, bem como uma expressão da personalidade, logo, deve ser compreendido pelo que representa e cria, e não somente por sua execução (OLIVEIRA, 2015), pois a ação motriz como reguladora da do desenvolvimento afeta todas as dimensões humanas.

A psicomotricidade, portanto, constitui-se como um princípio substancial ao desenvolvimento integral e uniforme da criança, além disso, é base fundamental para a aprendizagem dos sujeitos. É pelo movimento que as crianças realizam ações espontâneas como andar, correr, pular, rolar entre outros.

Todos os movimentos desempenhados pelo sujeito ocorrem por uma expressão psicomotora e necessitam de habilidades desenvolvidas para isso. Dentre elas, temos o equilíbrio, tônus muscular, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação visomotora, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, estrutura temporal e ritmo. Uma dessas

habilidades comprometidas certamente ocasionará prejuízo nas aprendizagens escolares, inclusive da leitura e da escrita.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a pedagogia psicomotora atua não apenas como uma ação preventiva, visto que oportuniza o desenvolvimento da criança, mas também como uma ação reeducativa, neste caso, para a evolução qualitativa do desenvolvimento dos sujeitos que apresentam desde o mais leve até os mais sérios atrasos no desenvolvimento motor (OLIVEIRA, 2015; FONSECA 2004).

Destarte, a psicomotricidade não é um método, nem uma corrente de pensamento, tampouco constitui-se como uma técnica, mas propõe desfechos educativos pelo emprego do movimento humano. E esses, por sua vez, contribuem até a vida adulta do sujeito, possibilitando o domínio do próprio corpo (FONSECA, 1985).

Por meio da estimulação motora, a criança amplia a consciência de si mesma e do mundo ao seu redor (ROSA NETO, 2009). Nesse caso, as habilidades psicomotoras devem ser trabalhadas pelo professor com objetivos claros e seus resultados ocorrerão devido ao planejamento repleto de intencionalidades. Desse modo, o próprio corpo é usado como ferramenta de trabalho, além disso, essa ação não acontece de modo isolado, mas afeta, além das funções motoras, as sociais, afetivas e intelectuais (GONÇALVES, 2010).

A educação psicomotora possibilita à criança viver harmonicamente com o seu corpo, com as outras pessoas e com o ambiente que a cerca (SOUZA, 2012). Ao versar sobre a pessoa com deficiência, faz-se necessário saber que a estimulação psicomotora deve ser reforçada de modo lúdico e criativo, principalmente quando se fala do trabalho com crianças.

A psicomotricidade, como ciência que estuda o movimento, corrobora o desenvolvimento corporal global, concretamente vinculado ao afeto e à emoção (WALLON, 2005). A criança precisa desenvolver suas habilidades motoras e sensoriais para sobreviver e adaptar-se ao meio social e cultural historicamente construídos. Uma das suas principais características na educação infantil, é a necessidade de testar suas habilidades, essencialmente as motoras. Nesta etapa, elas passam a ter maior controle sobre seus movimentos, testam seus corpos e aprendem, gradativamente, novas habilidades (CAMARGO, MARCIEL, 2016).

O ser humano passa a ser confiante em si mesmo, quando conhece bem

o funcionamento do seu corpo e aprende a se expressar por meio dele. O corpo expressa as emoções e estas possuem sentidos que são adquiridos pela criança através do contato com as pessoas no meio em que vive, por isso, entende-se que o corpo não é unicamente biológico e, tampouco, unicamente orgânico. É por meio do corpo que a criança percebe o mundo, se relaciona com ele (ALVES, 2007). A educação psicomotora é a base para o processo de desenvolvimento intelectual, afetivo, físico e social da criança e também para que ocorram as suas aprendizagens.

3.2 Psicomotricidade: impactos na leitura e escrita

A psicomotricidade está associada ao processo de alfabetização. Desse modo, algumas falhas no desenvolvimento das habilidades psicomotoras poderão desencadear problemas na leitura, na escrita, no controle da direção gráfica, na discriminação de letras, na estruturação de sílabas, na organização do pensamento lógico e abstrato, no reconhecimento gramatical, entre outras (ROSSI, 2012).

A leitura e a escrita dependem, sobremaneira, da capacidade do controle corporal, inclusive da segmentação ombro-braço-mão-dedos, e de atividades relacionadas à pressão manual, preensão e coordenação. Para isso, a criança precisa do conhecimento e consciência de si, do seu próprio corpo e das diversas possibilidades de regulá-lo (OLIVEIRA, 2015).

E todas as crianças podem aprender a ler e a escrever (SOARES, 2020). Nesse sentido, entende-se, portanto, que existem caminhos metodológicos possíveis para que todas as crianças aprendam, inclusive as crianças com tempos cognitivos diferentes, como aquelas que são acometidas pela deficiência intelectual e que, por isso, apresentam limitações motoras.

A fim de apreneder a ler e a escrever, esses sujeitos necessitam, essencialmente, do domínio do próprio corpo, do controle dos movimentos globais e finos, além de inibir voluntariamente esses movimentos quando necessário (OLIVEIRA, 2015).

A instituição escolar e as(os) professoras(as) exercem importante papel na estimulação do desenvolvimento infantil, intervindo de modo direto para a evolução da criança. Essa intervenção/estimulação pode dar-se a partir

brincadeiras, jogos e atividades lúdicas que incentivem os mais diversos aspectos das(os) educandas(os), como o social, afetivo, cognitivo e motor (SILVA, 2013). A brincadeira é uma atividade própria da infância, portanto, pode-se associar às atividades psicomotoras ao brincar, a fim de tornar os momentos de aprendizagens mais atrativos.

A instituição escolar realizará bem a sua função social desde que proponha ações para a elaboração de novas aprendizagens com/para as crianças. Ou seja, uma atuação intencional e adequada à evolução da zona de desenvolvimento real para alcançar a zona de desenvolvimento iminente das(os) educandas(os). Desse modo, será capaz de impulsionar processos cognitivos, afetivos e físicos internos, constituindo base para a conquista de novas aprendizagens (REGO, 2010).

A perspectiva Histórico-Cultural compreende que o ser humano, de forma integral, pode, no decurso de sua existência, transformar-se, isto é, passar por processos distintos de mudanças. E assim, constitui-se como função da escola contribuir para a sua inclusão social e cultural, de maneira a implementar um ensino que tenha sentido para esses sujeitos. À vista disso, o ensino e o conhecimento da linguagem escrita são meios essenciais de conexão ao mundo cultural.

A psicomotricidade, portanto, figura como um dos instrumentos fundamentais para a promoção do deslocamento de um estado de desenvolvimento para o outro. Portanto, a mediação, neste contexto, é o componente essencial para o entendimento da evolução e do desempenho das funções psicológicas superiores, uma vez que o ser humano não se conecta com o mundo de modo direto, mas mediado por instrumentos psicológicos e materiais (VIGOTSKI, 2006).

Os instrumentos materiais são aqueles que os docentes utilizam em sala de aula, tais como: computador, slides, entre outros. Enquanto que os psicológicos são representados pelos signos e conceitos criados pelas sociedades na/e pela cultura ao longo da história humana, que, uma vez internalizados, modificam os comportamentos.

Para além da relação entre os sujeitos, no contexto da escola, a mediação também se fundamenta “na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito” (SFORNI, 2008, p. 1). A escola deve se preocupar com todas as formas de

mediação possíveis, tanto as materiais, como as psicológicas, promovendo as mais diversas possibilidades de ensino e aprendizagem para todas as crianças indistintamente.

Ademais, ao falar de inclusão educacional de crianças com deficiência intelectual, faz-se necessário definir e estabelecer estratégias de avaliação e de intervenção pedagógica que contemplem a complexidade constitutiva do ser humano. E, acima de tudo, compreender a integração e a articulação dos diferentes aspectos do desenvolvimento psicomotor relacionados ao processo de aprendizagem escolar. E, mais especificamente, o seu acesso ao mundo das letras. Uma vez que a leitura e a escrita potencializam a construção do conhecimento formalmente construído em uma sociedade (SOARES, 2017).

O desenvolvimento humano se refere a um processo de mudança no sentido evolutivo. Nesta perspectiva, a criança passa por etapas evolutivas que são comuns a todas e esperadas em determinados momentos de suas vidas. O desenvolvimento, portanto, percorre caminhos biológicos e culturalmente definidos em etapas sequenciais. No desenvolvimento motor, ocorre a aprendizagem de habilidades inicialmente mais simples avançando para as mais complexas, seguindo o percurso da evolução biológica e cognitiva do sujeito.

3.3 Habilidades Psicomotoras

O comportamento que se expressa pela ação motora da criança apresenta seu sistema cognitivo e emocional. Pela observação do movimento desses sujeitos, nota-se que suas ações são controladas por seus pensamentos.

Desse modo, compreende-se que a psicomotricidade é uma ciência do corpo e da mente, e identificar essa relação é fundamental para compreender a psicomotricidade.

É importante que professoras(es) conheçam as habilidades psicomotoras a fim de que as utilize em prol do desenvolvimento infantil, uma vez que, sem esse conhecimento, as etapas do desenvolvimento motor poderão ser invisibilizadas, o que, certamente, causará dificuldades nas aprendizagens escolares e sociais.

Apresentaremos a seguir, as funções psicomotoras e a sua importância na evolução da aprendizagem das crianças: Equilíbrio, Tônus Muscular,

Coordenação Motora Global, Coordenação Motora fina, Coordenação Visomotora, Esquema Corporal, Lateralidade, Estrutura Espacial, Estrutura Temporal, Ritmo.

3.3.1 Equilíbrio

O equilíbrio corporal consiste na conservação do centro de gravidade dentro da base de suporte dos pés. O equilíbrio pode ser estático ou dinâmico (MELLO, 2008). Acerca do equilíbrio dinâmico, temos o exemplo do caminhar sobre uma prancha, e de equilíbrio estático manter-se sentado adequadamente.

A equilibração abarca substancialmente a postura bípede humana, que é compreendida como um fenômeno locomotor sem análogos, em que o ser humano é o único mamífero com os pés plantígrados, com capacidade de apoio, impulsão e locomoção.

Dessa forma, o ser humano tem o controle da postura, o posicionamento vertical do centro da gravidade da cabeça, do tronco e dos membros inferiores (FONSECA, 2004). Ela se divide de três modos: imobilidade, equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico. A imobilidade é a capacidade que o sujeito tem para conservar o equilíbrio corporal em diversos momentos, o ajustamento da sua postura, assim como as reações emocionais.

O equilíbrio estático requer as mesmas condições de imobilidade com exceção das posições que são exigidas. Já o equilíbrio dinâmico é a capacidade de movimentação e de deslocamento que ocorrem pela relação entre o equilíbrio e a coordenação motora geral (SOUZA et al., 2018).

Ao utilizar a coordenação motora, o equilíbrio tem uma função importante, pois o desenvolvimento sucessivo da articulação motora da criança somente será preservado se esta conseguir firmar o seu equilíbrio corporal seja no estado de movimento ou de relaxamento. Deve-se considerar que, frequentemente, o distúrbio no equilíbrio poderá refletir na condição emocional da criança, provocando-lhe insegurança, angústia, distração, entre outros.

Quanto mais a função motora do equilíbrio for preservada, menos energia se dissipará durante a execução das atividades corporais. Posto isso, a execução de movimentos moderados e harmônicos, é favorável à relação da

criança consigo mesma e com o meio em que vive (ARAÚJO, 1992).

Assim sendo, o equilíbrio é indispensável para o desenvolvimento motor da criança, pois é ele que favorece todos os outros movimentos, tanto em posição dinâmica, como em posição estática; além disso, é também o equilíbrio que promove e ampara o funcionamento integral das habilidades motoras global, fina e óculo-manual. E diversas são as atividades que podem ser realizadas com a criança para desenvolver o equilíbrio, como por exemplo: correr, pular, pular amarelinha, andar em linha reta e em círculo entre outras.

O sujeito necessita do equilíbrio para se coordenar mental e fisicamente, ter autonomia e ser independente nas ações cotidianas, assim como em sua satisfação interna e para vencer os obstáculos que são gerados na vida diária. O equilíbrio pode ser entendido também como moderação, visto que ações ou movimentos em excesso podem desorganizar o desenvolvimento motor, assim como a ausência de equilíbrio pode restringir os movimentos corporais, isto é, privar o corpo de se moderar estaticamente ou dinamicamente.

O equilíbrio é a sustentação dos movimentos. Sem equilíbrio, o desenvolvimento motor ficará comprometido (FONSECA, 1989). A conservação do equilíbrio é, portanto, condição substancial para a estruturação psicomotora, pois abarca uma multiplicidade de engajamentos posturais antigravíticos que oferecem sustentação a todas as respostas do movimento humano.

Se houver insegurança ou desajuste no equilíbrio, isso desencadeará instabilidade emocional, impossibilitando o foco atencional e/ou controle postural do sujeito, acarretando o desenvolvimento emocional e psicomotor e desdobrando-se nas dificuldades de aprendizagem (FONSECA, 1995).

3.3.2 Tônus Muscular

O movimento, seja ele voluntário, reflexo ou automático, não surge ao acaso. São controlados pelo sistema nervoso através de contrações musculares. Ao movimentar-se, alguns músculos contraem-se e outros relaxam. Os músculos, mesmo em estado de repouso, possuem uma relativa tensão que é conhecida como tônus muscular, que é o alicerce das atividades práticas. O tônus encontra-se presente em todas as funções motoras do organismo como

no equilíbrio, no desempenho da coordenação motora global e fina (OLIVEIRA, 2015).

O tônus muscular desempenha a função de alerta, de atenção e de vigilância, proporcionando o bom funcionamento da ação mental. Ele propicia a atitude e, ainda, controla o gesto, as expressões corporais e faciais, a imitação, externando as emoções e afetos dos sujeitos, refletindo, para além da atitude puramente muscular, os comportamentos particulares de cada sujeito (GOMES, SOUZA, 2020).

Todo movimento se realiza devido à tonicidade e um dos elementos importantes a se considerar é a sua ligação com as emoções. A afetividade expressa-se pela postura, por atitudes, através das condutas e dos comportamentos, inclusive os comportamentos motores. O ser humano consegue demonstrar seus sentimentos e estado interior, para além das palavras, através da linguagem corporal (OLIVEIRA, 2001).

Assim, o tônus influencia diretamente na formação da personalidade da criança, por atuar nos seus aspectos psicológicos e psicomotores. Através das vivências corporais, ocorrem as vivências motoras, o que leva a musculatura à manifestação representativa apoiada pelo desenvolvimento da tonicidade e da dialética dos estados hipertônicos e hipotônicos. A função motora tônica é exteriorizada pela contração frequente da musculatura e encontra-se presente em todas as esferas da personalidade psicomotora, contribuindo com as funções como equilíbrio e coordenação (COSTALLAT, 2000).

A criança que apresenta hipotonia é mais extensível e tranquila em termos de ação, tem o desenvolvimento da postura comumente mais lento do que o das crianças hipotônicas, tem mais habilidade motora concentrada na coordenação fina e, por isso, as suas atividades mentais são mais organizadas e controladas.

Enquanto a criança hipertônica é menos extensiva, apresenta um desenvolvimento postural mais precoce, que reflete na marcha e no explorar do espaço em que vive, as suas atividades mentais são mais impulsivas, dinâmicas, e também mais descoordenadas (AJURIAGUERRA, 1983).

O desenvolvimento do tônus é condição básica para aquisição de movimentos manuais coordenados, em outras palavras, para uma boa coordenação viso-manual. O tônus equilibrado permite à criança desfrutar da autonomia e da autoestima essencial para o processo das aprendizagens sociais

e escolares.

Por fim, cabe pontuar que o desenvolvimento do tônus muscular depende fundamentalmente da estimulação, da relação com o meio e as suas infinitas possibilidades. Várias atividades pedagógicas podem auxiliar no desenvolvimento do tônus muscular desde a educação infantil, dentre elas pode-se citar o uso da massinha de modelar, escrever na areia, recortar e amassar papel, pintar, entre outras.

3.3.3. Coordenação motora global

A coordenação motora global atua nos movimentos amplos envolvendo todo o corpo, além de articular grupos musculares distintos ao mesmo tempo. Essa articulação está vinculada ao equilíbrio através do movimento. Desse modo, quanto maior a habilidade de o sujeito equilibrar-se, mais precisa será a sua coordenação motora global.

Assim, ela se desenvolve por meio da relação harmoniosa existente entre o sistema nervoso e o sensorial, com vistas a produzir ações motoras determinadas, equilibradas e rápidas (SOUZA, 2011). Leva o sujeito a adquirir a dissociação de movimentos, controlando-os de acordo com as suas necessidades. São várias as atividades que levam à conscientização global do corpo, como pular, pular corda, andar, correr, dançar.

Consiste na elaboração da atividade consciente, da ação precedida pelo pensamento, visto que coordena o movimento ajustado do corpo, por meio dos elementos cognitivos e emocionais decorrentes das experiências vividas e dos estímulos externos que são recebidos por vias perceptivas e sensoriais (FONSECA, 2008). Portanto, é um movimento que se realiza intencionalmente, é elaborado objetivamente, isto é, corresponde a um movimento voluntário.

A coordenação motora global também pode ser chamada de Praxia Global, e é formada por quatro elementos: 1) Coordenação oculomanual – são habilidades de movimentos manuais que se associam com a visão. 2) – Coordenação oculopedal – corresponde à coordenação dos pés com a visão. 3) Dismetria – é a inabilidade visoespacial e visocinestésica dos movimentos frente a uma determinada distância para acertar um alvo. 4) Dissociação –

refere-se à independência motora de vários segmentos corporais em função de um fim. É a independência dos dois lados dos membros inferiores e superiores, e ainda das extremidades em relação ao tronco (OLIVEIRA, 2015). Esse tipo de coordenação é aperfeiçoado dos cinco aos seis anos de idade, que é quando a criança começa a desenvolver as coordenações óculo-manual e óculo-pedal, assim como a integração rítmica dos movimentos (FONSECA, 1995).

O bom desempenho da coordenação motora global não depende somente das condições biológicas do sujeito, mas dos estímulos bioecológicos congruentes como os da escola, da família e do ambiente social (SILVA et al., 2017). O desenvolvimento da coordenação motora impacta de modo direto na evolução psicomotora da criança e nos aspectos relacionados a sua saúde, reforçando a relevância da coordenação motora para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito.

A dispraxia – dificuldade de eficiência motora, mas não sua incapacidade – é o primeiro sinal de dificuldade com as aprendizagens escolares. A criança com dificuldade para executar atos simples, certamente terá para executar atos complexos, o que acarretará em dificuldade de leitura, escrita e cálculo matemático, expressão corporal e musical entre outras (AJURRIAGUERRA, 1980).

A coordenação global e a coordenação são, enfim, responsáveis por regular, programar e verificar a atividade mental que se localiza na região frontal do córtex cerebral (FONSECA, 1995). A coordenação motora global relaciona-se intrinsecamente à coordenação motora fina e visoespacial, sendo responsável por estas.

3.3.4 Coordenação motora fina

A coordenação motora fina constitui-se como uma habilidade pertencente à coordenação motora global, bastante conhecida como a capacidade de o sujeito realizar preensão por meio das mãos, conhecendo os objetos que fazem parte do seu meio. Torna possível a escrita a partir do momento em que a criança passa a ter maior domínio do seu braço,

alcançando cada vez mais o controle da preensão sobre os dedos (BENETTI et al., 2013).

Essa coordenação exige destreza com a movimentação dos pequenos músculos, ou seja, dos dedos das mãos. É uma habilidade que auxilia no conhecimento do mundo, pois é também através das mãos que se pode tocar e conhecer mais e melhor o mundo. Através da coordenação motora fina que se pode pintar, costurar, escrever, desenhar (OLIVEIRA, 2015). Ela integra todas as competências adquiridas na coordenação motora global, com maior complexidade e diferenciação, compreende a micro motricidade e a perícia manual – velocidade dos movimentos finos.

Para Alencar (2012), a coordenação motora das ações mais finas está associada aos pequenos grupos musculares, como os dedos das mãos que asseguram o traçado das letras. Trata-se de uma ação de coordenação, manipulação e agilidade, definida pela estimulação do tato e da percepção visual do sujeito. Além disso, requer exatidão do movimento para executar habilidades específicas. Temos, como exemplo, os movimentos de preensão e pinça motor trípole (polegar-indicador-anular), como recortar, rasgar papel, desenhar e escrever (ROSA NETO, 2002).

As atividades relacionadas à motricidade fina são muito importantes para o desenvolvimento da criança, também na educação dos gestos necessários para a escrita. Quando a preensão ocorre de maneira inapropriada, em muitos casos, isso torna a escrita uma experiência repulsiva para a criança e, prejudica o grafismo. Vale lembrar que a coordenação fina exige concentração e começa a ser aperfeiçoada por volta dos seis a sete anos de idade (FONSECA, 1995).

O processo de leitura, assim como da escrita, dependem, fundamentalmente, da coordenação motora fina, e o seu desenvolvimento está associado a essas aprendizagens. Essa modalidade de coordenação é, pois, uma das funções mais importantes para a aprendizagem escolar, uma vez que a mão é o órgão de adaptação e relação com o meio, sendo capaz de alcançar, segurar, reconhecer, fazer discriminação tátil e sentir por meio da palpação (FONSECA, 1995).

A mão é um dos instrumentos mais úteis para a descoberta do mundo. Ela é um instrumento de ação a serviço da inteligência (BRANDÃO, 1984).

3.3.5 Coordenação visomotora

Além de uma coordenação motora fina bem desenvolvida, para avançar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso que se tenha o domínio ocular associado ao movimento dos dedos das mãos, isso é, a visão acompanhando os gestos da mão ou dos pés, ao que chamamos de coordenação visomotora.

A coordenação que se dá entre o sistema visual e o motor é o que se denomina integração visomotora. Esse termo é amplo e reflete duas funções diferentes e independentes, que são a percepção visual e o controle motor fino. Essa coordenação se dá com precisão sobre a base de um controle visual previamente organizado, conectado aos gestos em execução, favorecendo uma harmonia entre os movimentos (GAGLIARDO et al., 2004), e está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da escrita.

Tal habilidade permite ao estudante a escrita e a leitura de palavras de maneira contínua e organizada (FREIRE; GERMANO, 2018). A coordenação ou integração visomotora diz respeito ao nível de coordenação que se estabelece entre a percepção visual e os movimentos realizados pelas mãos e dos dedos ao efetuar alguma tarefa (MAGALHÃES et al., 2019).

As dificuldades relacionadas à coordenação motora têm se destacado na literatura científica, consideradas como um dos problemas de saúde para a criança em idade escolar. Déficits motores relevantes dificultam ou impedem a participação das crianças nas mais diversas atividades escolares (MAGALHÃES et al., 2009).

O desenvolvimento da escrita depende de diversos fatores, como desenvolvimento geral do sistema nervoso, desenvolvimento psicomotor em relação à tonicidade e coordenação dos movimentos e desenvolvimento da motricidade fina dos dedos da mão, além da coordenação olho e mão (AJURIAGUERRA, 1987). A escrita necessita dessa independência dos membros para se processar de maneira econômica, sem cansaço, e para que o sujeito consiga controlar a pressão sobre os dedos.

A estimulação da coordenação visomotora deve acontecer desde o início

da primeira infância. O bebê, por exemplo, quando começa a engatinhar, passa a desenvolver essa habilidade, uma vez que primeiro olha e, na consecução, vai em direção ao que deseja, coordenando olho e mão. As atividades que podem auxiliar nesse processo de desenvolvimento da coordenação visomotora (óculo-manual = olho e mão) são: alinhar, recortar, colar, brincar com lego, quebra-cabeça, entre outras.

Existe ainda, a coordenação visomotora óculo-pedal, que é a capacidade de coordenar olho e pé. É necessária para chutar uma bola no alvo, ou saltar um brinquedo que está no chão, entre outros.

3.3.6 Esquema corporal

A formação do sujeito envolve o desenvolvimento do esquema corporal, que se constitui como um elemento essencial para a construção da personalidade da criança. Por meio da noção ou do esquema corporal é que a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar.

É através do seu corpo que cada sujeito se expressa e percebe a si mesmo e as coisas que o cercam. A criança se desenvolve a partir da relação que estabelece com o seu próprio corpo e com tudo que existe ao seu redor. O corpo, é a maneira de ser e de existir no mundo. É através dele que o sujeito estabelece contato com as entidades do mundo, que se engaja no mundo e o compreende (OLIVEIRA, 2017).

Toda relação corporal implica uma relação psicológica, pois o movimento não é um processo isolado e está em estreita relação com a conduta e a personalidade. Na perspectiva vigotskiana, o corpo precisa ser compreendido para além da condição biológica e orgânica, visto que é também um lugar que permite expressar emoções e estados internos.

O esquema corporal desorganizado pode causar na criança, de algum modo, um certo desajeitamento e coordenação motora inadequada, fazendo-a se sentir insegura e isso poderá provocar uma série de comportamentos negativos como: irritabilidade, mal humor, apatia, entre outros.

As experiências infantis são sempre vivenciadas através do seu corpo, a exemplo da dor, do medo, da alegria, entre outros. E a este são acrescentados

valores sociais que a cultura fornece, o que a torna cheia de significações, valores e sentimentos. O esquema corporal não é, desse modo, um conceito que se possa ensinar, pois não depende de treinamento.

O corpo é o ponto de referência que as pessoas têm para conhecer e interagir com o mundo em sua volta. Esse ponto de referência servirá de sustentação para a evolução cognitiva, para a aprendizagem de conceitos que são muito importantes para o processo de alfabetização, como, por exemplo, a conceituação de espaço: em cima, embaixo, ao lado, à direita, atrás, à esquerda, entre outros (OLIVEIRA, 2015).

Com o desenvolvimento da habilidade perceptiva do seu esquema corporal, a criança conseguirá simbolizar seu próprio corpo, interiorizar sua imagem pessoal e contribuir para que consiga se diferenciar do mundo que a rodeia. O desenvolvimento do esquema corporal está diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem e pelas interações sociais, portanto, ele não integra apenas informações corporais, mas também afetos e conceitos (FONSECA, 2008).

Várias atividades podem contribuir para que a criança amplie o conhecimento do esquema corporal, dentre elas, podemos citar: atividades de montar as partes do corpo, quebra-cabeça, a utilização do espelho também se faz importante para essa construção e o autodesenho, além de músicas infantis que trabalham as partes do corpo.

Com a compreensão do esquema corporal, a criança irá desenvolver seu autoconhecimento, auxiliando-a no controle e ajuste dos seus movimentos. Assim, quando aliada à capacidade de identificar proporções, tamanhos e orientação espacial, possibilitará que tenha uma fluência maior na expressão do desenho até alcançar a escrita formal (XAVIER et al., 2016).

3.3.7 Lateralidade

A habilidade de a criança olhar e seguir para todas as direções, com equilíbrio, com coordenação motora mínima e com consciência de espaço é fundamental para que se desenvolva a lateralidade. Segundo Le Boulch (1982), a lateralidade é a função da dominância, tendo como um dos hemisférios a

iniciativa da organização e na consolidação das praxias. Essa capacidade funcional, que é um suporte da intencionalidade, será desenvolvida de maneira fundamental na época de atividade de investigação, durante a qual a criança vai confrontar-se com seu meio.

A lateralidade é a definição da dominância lateral da mão, olho e pé, do mesmo lado do corpo. Ela é referenciada pelo espaço interno do sujeito, mobilizando-o a utilizar um lado do corpo com maior destreza, e, manifesta-se no fim do primeiro ano de vida, mas só se determina fisicamente por volta dos 4-5 anos de idade.

Fonseca (2008) aponta que a lateralidade manifesta-se como a habilidade perceptivo-motora interiorizada proprioceptivamente, que expressa a assimilação ajustada dos dois lados do corpo humano: o lado direito e o lado esquerdo. Todos os conceitos espaciais necessários, como: cima-baixo, por cima - por baixo, dentro-fora, esquerda-direita, frente-trás, antes-depois, entre outros, são estruturalmente dependentes da noção de lateralidade.

A organização espaço-temporal perpassa pela estruturação funcional da lateralidade e da noção corporal, visto que é essencial ampliar a conscientização espacial interna do corpo antes mesmo de projetar o referencial somatognóstico no espaço exterior (FONSECA, 1995).

As orientações que atribuímos aos espaços externos são fundamentadas nas atividades sensoriais e motoras que se originam do organismo, visto que não obtemos fora do organismo nenhuma elucidação direta referente à direção. As referências espaciais adquirem a sua direcionalidade por meio da aprendizagem e devido à projeção que os fomentos exteriores têm sobre as experiências interiores que resultam da motricidade. Em termos neurológicos, as vias nervosas, sensoriais e motoras de cada lado do corpo estão cruzadas e em conexão estreita, independente e íntima com os hemisférios cerebrais contralaterais (FONSECA, 2008).

A lateralidade faz-se fundamental por ser decisiva na relação que o sujeito constitui com o mundo que o circunda. Tudo o que se relaciona à direção, isso é, quase todas as ações humanas, depende de se constituir a habilidade da lateralidade confiável e consistente. À vista disso, a lateralidade não pode deixar de ser compreendida como uma capacidade perceptivo-motora essencial.

Não será suficiente contar somente com as impressões visuais, de modo

que, neste caso, os termos cima, baixo, frente, trás, esquerda, direita, não teriam relevância; seu significado resulta das evidências proprioceptivas, vestibulares, táteis e cinestésicas que lhe estão conectadas (OLIVEIRA, 2016).

O ser humano pode apresentar-se destro – quando existe um predomínio óbvio do lado direito na utilização dos membros e órgãos do corpo. Sinistro ou canhoto – quando o predomínio se dá, prioritariamente, do lado esquerdo e ambidestro – quando não há um predomínio estabelecido e o sujeito usa os dois lados (BRIGIDO, 2009).

Quando pouco trabalhada, a falta da função de lateralidade pode provocar problemas de ordem espacial. Por exemplo, a pessoa pode apresentar dificuldade para seguir a direção gráfica de leitura e de escrita. Outra questão que deve ser considerada é o fato de a criança encontrar desafio quanto ao entendimento da distinção de letras específicas como “p” e “b”.

Existem algumas atividades que podem ser trabalhadas pelo pedagogo em sala de aula para o desenvolvimento da lateralidade da criança. Dentre elas, podemos citar: circuitos motores de direita e esquerda, jogos e brincadeiras envolvendo os dois conceitos, a utilização de músicas infantis que tratam do tema.

3.3.8 Estrutura espacial

A consciência espacial evolui a partir do corpo do próprio sujeito. Toda a percepção que temos do mundo é uma percepção espacial, e o nosso corpo é a nossa referência. Assim, é possível começar a entender que espaço o nosso corpo ocupa no mundo externo. A compreensão espacial inicia-se do concreto para construir a abstração; do objetivo para o subjetivo; do corporal para o externo a nós.

É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos e que estabelecemos relações entre coisas, comparamos, categorizamos etc. A estrutura espacial não nasce com o sujeito, mas essa é uma construção mental que se opera através de seu movimento em relação aos objetos que estão em seu meio (OLIVEIRA, 2017).

A estruturação espacial dá suporte para a tomada de consciência pela

criança do posicionamento do seu próprio corpo em um meio específico, possibilitando a conscientização do lugar e do sentido no espaço que pode ter em relação às pessoas e à tudo ao seu redor.

É a partir do sistema visual que a compreensão de espaço se desenvolve. A priori, a criança situa a si própria, depois consegue identificar a posição que seu corpo exerce no espaço e, por fim, passa a localizar os objetos. Toda a informação referente ao espaço precisa ser percebida através do corpo. É identificando o seu próprio tamanho e dos objetos e pessoas que a cerca que a criança vai adquirindo a noção de espaço.

Deve-se entender que a compreensão espacial vai além de conceitos como fora, dentro, em cima, embaixo, permitindo à criança um modo de se relacionar com o mundo. A constatação espacial dos objetos possibilita à criança desenvolver sua inteligência prática e situacional, ou seja, uma verdadeira inteligência cinestésica e corporal que, de acordo com Gardner (1998), é de suma importância para que ocorra o desenvolvimento das competências não-verbais da linguagem.

A noção espacial se desenvolve nas crianças a partir das suas vivências e experimentações. E a referência mais importante que a criança tem é o próprio corpo. Desse modo, como ocorre com quase todos os aspectos do desenvolvimento da criança, cada uma desenvolve a noção espacial em um certo ritmo. Assim, deve-se estimular esse desenvolvimento, desde a mais tenra idade, com brinquedos e brincadeiras que proporcionem jeitos diferentes de vivenciar os conceitos que mencionei acima. Alguns brinquedos e brincadeiras que podem auxiliar no desenvolvimento da estrutura espacial: quebra-cabeça, encaixar blocos, empilhar, brincar de roda entre outras.

3.3.9 Estrutura temporal

A orientação temporal é adquirida gradativamente, e é papel do professor, desde a educação infantil, mediar esse processo. São vários os benefícios de se compreender a estrutura temporal, dentre eles, a organização das atividades a serem realizadas e dos hábitos cotidianos. Somente com o passar do tempo, é que as crianças começam a entender a noção temporal, como tempo longo, tempo curto, assim como a diferença entre uma hora e um minuto. A orientação

temporal auxilia na compreensão da ocorrência dos fatos do nosso dia a dia, por exemplo, a hora de acordar, de dormir, de se fazer as refeições.

A estrutura temporal é uma habilidade bastante importante, todavia, é desafiadora ao ser trabalhada no início da escolarização, pois faz-se necessário distinguir o tempo real do ficcional. A habilidade de orientação temporal permitirá o desenvolvimento de competências associadas à leitura e à escrita, como: pausas e entonação de pontos e vírgulas (NASCIMENTO; DA SILVA, 2019).

Um elemento fundamental para a aprendizagem da estrutura temporal é o som, pois, através dele, a criança poderá vivenciar situações que envolvem tempo de duração, alternância desse tempo e simultaneidade. As percepções dos conceitos do depois, do antes e do agora são muito importantes para a língua falada e também escrita. Assim, é relevante que sejam estimuladas em casa e na escola, uma vez que são conceitos bastante abstratos, nem sempre de fácil compreensão, necessitando de exercício diário, contextualizado e lúdico.

A criança necessita de um tempo para compreender os conceitos de presente, passado e futuro que, segundo Frank, Land, Popp e Schack (2014), são: ocorrências de ações - habilidade para organizar fatos; noções básicas de temporalidade - agora, ontem, amanhã, etc.; velocidade - movimentos lentos e acelerados; duração - tempo gasto para realizar uma determinada tarefa; ritmo - lento, acelerado, cadência. E estes, por serem habilidades psicomotoras mais abstratas, torna mais difícil o seu aprendizado.

A estruturação temporal ocorre do seguinte modo: a) duração – observação de quanto tempo se utiliza para desempenhar uma atividade. B) Ordem – está relacionado à função executiva da memória, antes, durante, depois, agora. c) Sucessão – é a classificação a partir da sua cronologia, o que vem primeiro, e depois; d) ritmo – associação de ordem, sucessão, duração, alternância. Ritmos internos, que são a respiração, batimento cardíaco, e externos: estações, dias, minutos etc.

Os professores devem saber que as noções temporais são abstratas, por isso, nem sempre a criança as assimila facilmente, então, é preciso considerar que o melhor modo de ensiná-las é através do esquema corporal. Como se viu, as noções temporais estão relacionadas a: antes, durante e depois; tempo longo e curto; ritmo regular ou irregular; dias, semanas, meses, ano; cadência rápida ou lenta; tempo subjetivo que são os momentos vividos percebidos; tempo

objetivo – matemático, horas de refeições.

Essa função motora precisa ser trabalhada junto a outros conceitos na escola, desde a primeira infância. A habilidade de estruturação temporal está relacionada também à capacidade de a criança aprender a ler, dado que, para ler, é importante que possua domínio do ritmo, ou seja, da sucessão de sons no tempo, memorização auditiva, diferenciação de sons, reconhecimento das frequências e das durações dos sons das palavras.

3.3.10 Ritmo

O ritmo é a habilidade de compreensão, acumulação e interpretação de estruturas temporais e dinâmicas pretendidas ou contidas na evolução dos movimentos. É um atributo fundamental que existe em todo ser humano, no entanto, de modo distinto, pois cada sujeito dispõe de uma maneira própria de demonstrá-lo. Assim, no desenvolvimento infantil, caracteriza desde movimentos básicos até o funcionamento orgânico do corpo da criança, fazendo-se essencial um bom controle do ritmo, para que haja, também, um bom desenvolvimento das funções do corpo como um todo.

A palavra ritmo, do grego *rhythmos*, designa aquilo que flui, que se move, um movimento regulado (ARTAXO; MONTEIRO, 2000). O ritmo é um fator de estruturação temporal que sustenta a adaptação do sujeito ao tempo, fazendo-se necessário descrever sua evolução desde a vida intra-uterina (FONSECA, 1998).

Assim, o ritmo mostra-se representado no ser humano como função mental, física e espiritual, agindo como força integradora dessas dimensões. Toda ação corporal expressa um trabalho rítmico, associada às atividades psicomotoras, portanto, a própria vida do sujeito. Possuir e sentir o ritmo é algo atrelado à existência humana, já que em seu nascimento a criança vive ritmos que estão na base de sua vida fisiológica (como a respiração, a batida do coração) e de sua vida psíquica (ARRIBAS, 2002). O ritmo traduz uma organização dos fenômenos sucessivos, tanto no plano da motricidade quanto

no plano da percepção dos sons emitidos no curso da linguagem (ARRIBAS, 2002; PALLARÉS, 1981).

A consciência e a interiorização dos ritmos motores corporais e a percepção dos ritmos exteriores relacionam-se a percepção temporal da criança, permitindo, que ela concientize-se de seus movimentos e os organize a partir da representação mental (ARRIBAS, 2002; PALLARÉS, 1981).

As atividades rítmicas, ao lado de outras atividades educativas, contribuirão para que a criança adquira, desde o início da primeira infância, a base que é indispensável para a complementação de sua formação na escola. Essas atividades devem iniciar-se com uma quantidade de variação mais simples, sempre considerando as especificidades de cada sujeito, destacando o seu ritmo biológico. Além disso, deve-se incentivar a descoberta do próprio corpo e das possibilidades de movimento, oportunizando a aprendizagem das funções de força, velocidade, equilíbrio, flexibilidade e coordenação motora (ARTAXO; MONTEIRO, 2000).

A leitura de um texto exige uma sucessão de movimentos oculares coordenados, ritmados, orientados da esquerda para a direita (OLIVEIRA, 2015). O ritmo, portanto, faz parte das funções que auxiliam a criança nas aprendizagens escolares, e a falta dessa habilidade poderá desencadear leitura lenta e silábica, além de erros de pontuação e entonação, o não respeito aos espaços que deve existir entre as palavras, a união de palavras ou sílabas, omissão de sílabas, falhas na acentuação, tanto da escrita, quanto da leitura.

Para estimular a aprendizagem do ritmo na criança, pode-se bater palmas, assobiar, estalar os dedos, bater as mãos nas coxas, entre outras atividades. Toda criança é dotada de ritmo que se manifesta antes mesmo do nascimento, cabendo à(ao) professora(or) aperfeiçoá-lo e adaptá-lo, em inúmeras oportunidades.

4 PSICOMOTRICIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A ESCRITA

Toda criança pode aprender a ler e a escrever (SOARES, 2020)

A alfabetização no Brasil passou por diversas fases historicamente atingindo o reconhecimento de necessidade sociopolítica. No entanto, nas duas primeiras décadas do século XXI, ainda há demanda para estudos que busquem ampliar a compreensão dos problemas referentes ao processo da alfabetização.

Aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos. Todavia, se entrelaçam a partir dos ideais da dialética como evento da conexão entre os aspectos orgânicos e o ambiente social em que o sujeito vive. Isso é, não acontecem de maneira isolada entre a pessoa e o seu intelecto.

Desta maneira, a estruturação da aprendizagem impulsiona o desenvolvimento cognitivo, e este não ocorre sem a aprendizagem. À vista disso, a aprendizagem é essencial para que se desenvolva na criança atributos humanos, não naturais, mas formados historicamente (VIGOTSKI, 2004).

Esse entendimento corrobora a compreensão da aprendizagem como mola propulsora do desenvolvimento humano, responsável pela formação de habilidades que não se desenvolveriam apenas por via das condições biológicas, mas pela mediação humana e relação que o sujeito determina com o seu meio social (VIGOTSKI, 2004).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a alfabetização é apresentada como processo particular e substancial de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que permitem ao aluno a ler e escrever com autonomia (BRASIL, 2007).

A escola tem, desse modo, como função principal, a alfabetização e o letramento das crianças, e esses não ocorrem de modo dissociado. A primeira relaciona-se à aprendizagem da escrita pelo sujeito, ou pelo grupo de sujeitos; enquanto o segundo se associa com os conhecimentos sócio-históricos da aprendizagem de um sistema que foi escrito por uma sociedade (SOARES, 2003).

A alfabetização é o processo de aprendizagem do código escrito, das

habilidades de leitura e escrita. É um esquema de representações entre grafema e fonema, e vice-versa, mas é também de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (SOARES, 2006, 2017). Já o letramento contribui para que a criança se localize no tempo presente e histórico, promovendo o seu ingresso na sociedade letrada.

Mesmo a alfabetização e o letramento apresentando conceitos distintos, um está intrinsecamente relacionada ao outro. E, apesar de a discussão central deste estudo estar associada à leitura e à escrita, não se pode falar desses processos sem citar o letramento.

É a partir da compreensão das técnicas da escrita que a criança poderá se tornar mais autônoma e se relacionar com o mundo letrado e com as práticas sociais, convivendo não apenas com processos já elaborados socialmente, mas também interferindo nestes, pois o sujeito é modificado pelo meio, assim como o modifica.

Apropriar-se da linguagem escrita e da leitura representa um significativo avanço para o desenvolvimento pessoal, pois a escrita possibilita condições de comunicação a partir do pensamento, que se manifesta no código verbal, sem, necessariamente, que o interlocutor esteja presente.

Na concepção histórico-cultural, a habilidade de escrita é entendida como um processo culturalmente avançado, com diferentes fases para o seu desenvolvimento (LURIA, 2014; VIGOTSKI, 2014). Ao ponderar sobre a importância desse entendimento, os estudos de Vigotski e Luria buscaram compreender o surgimento do sistema de escrita e os itinerários cerebrais que o sujeito percorre para aprender a ler e a escrever com fluência. Esse processo começa bem antes do ensino escolar, isso é, suas vivências diárias forjam a sua estruturação corporal e mental que darão suporte aos outros aprendizados.

Para que a criança se aproprie do sistema de leitura e de escrita, são necessárias situações de ensino estruturadas, que respeitem os conhecimentos prévios que cada sujeito leva para a escola, antes mesmo da alfabetização.

É salutar o entendimento de que a(o) professora/professor precisa conhecer as técnicas do ensino a fim de que as(os) alunas(os) aprendam. Vale ressaltar que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo natural, portanto, faz-se necessária a elaboração e adequada aplicação de método para essa finalidade. Alfabetizar por meio de métodos exige o entendimento de como

a criança aprende cognitivamente o que é o objeto linguístico, dentre outros fatores (SOARES, 2003).

A alfabetização, a partir do ponto de vista neurocientífico (considerando a plasticidade neuronal), é um modo de inclusão social dos sujeitos acometidos pela deficiência intelectual, uma vez que se considera a necessidade da aprendizagem, assegurando não somente a assimilação dos códigos de escrita, mas a sua utilização nos contextos sociais, de modo a compreender o sentido funcional e a sua utilização nas várias situações do cotidiano (RIBEIRO; FREITAS, 2019).

Compreende-se a neuroplasticidade como a habilidade do sistema nervoso de modificar a sua estrutura e/ou função a partir das relações estabelecidas com o ambiente a que o sujeito é exposto. O que revela o alto poder adaptativo da estruturação neuronal, que é implícito à estimulação cognitiva e às atividades realizadas pela(o) docente (RIBEIRO; FREITAS, 2019).

Pletsch (2009), ao analisar o currículo, o ensino, a aprendizagem e as práticas pedagógicas que atendem à crianças com deficiência intelectual na escola comum, identificou que o sistema educacional brasileiro não oferece políticas públicas suficientes para essa inclusão. Também foi identificado que estudantes com deficiência frequentam a escola principalmente para socialização, pois as atividades preparadas para esse público são pouco eficientes.

Pletsch (2009) ainda aponta que as escolas não levam em consideração, em sua maioria, as práticas que são pré-requisito para a alfabetização, como, por exemplo, as atividades de psicomotricidade, consciência fonológica, o brincar, entre outras.

4.1 Desenvolvimento Psicomotor de Crianças com Deficiência Intelectual: Implicações na Aprendizagem Escolar

De acordo com os estudos do desenvolvimento neuropsicomotor (FONSECA, 2020; 2018; 2016), as crianças com deficiência intelectual passam por etapas evolutivas comuns a todas as crianças. Esses caminhos dizem respeito ao entrelaçamento dos aspectos biológico e cultural, perpassando

constantemente as etapas contínuas e progressivas. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, este acontece a partir da aprendizagem de habilidades que inicialmente são mais simples, avançando para as mais complexas, seguindo o percurso de evolução biológica e cognitiva do sujeito (OLIVEIRA, 2017).

Por exemplo, o bebê aprende a engatinhar, o que auxilia a fortalecer a musculatura para que, na consecução, fique de pé e ande. O desenvolvimento psicomotor demanda o desenvolvimento físico, estrutural e funcional da criança, bem como de estímulos que o meio social lhe oferece. Se a criança vive em um ambiente que fomenta seu convívio social, seguro, tranquilo e desafiador, certamente, ocorrerá um desenvolvimento progressivo e gradativamente tornar-se-á capaz de controlar o seu próprio corpo.

As questões biológicas, no início da vida, se destacam. No entanto, com o envelhecimento e com o convívio social, as questões referentes aos contextos sociais ganham mais participação e importância, essenciais na construção das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1998). Nesse sentido, as atividades psicomotoras desempenharão um papel de crescente importância na vida da criança.

O processo evolutivo de desenvolvimento das crianças com DI é marcado por atrasos e/ou limitações nas aprendizagens das atividades da vida diária (AVD's), assim como nas escolares. Portanto, cada etapa poderá estender-se por um tempo maior do que o esperado em relação às outras crianças.

São reconhecidos diversos fatores de risco geradores destes atrasos, como prematuridade ao nascer, baixo peso, desnutrição, circunstâncias neurológicas, cardiorrespiratórias, além de outros desafios pré-natais, perinatais e neonatais (FREITAS, 2016) que, associados ou não, podem afetar negativamente o processo de desenvolvimento infantil, acarretando em situações, como: dificuldade de aprendizagem, de comportamento social, entre outros.

Esse público, comumente, apresenta dificuldades psicomotoras associadas, representadas por atraso ou impossibilidade nas aprendizagens, que podem interferir, concomitantemente, no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e na linguagem das crianças. Desse modo, a estimulação psicomotora se configura como dispositivo para a prevenção ou tratamento de situações que

impactam globalmente o desenvolvimento infantil (WALLON, 2008).

Para ampliação das possibilidades de aprendizagem das crianças com DI é fundamental que a(o) educadora(o) utilize várias metodologias de ensino. No entanto, quando a criança é primeiro estimulada para o desenvolvimento de suas funções psicomotoras, a possibilidade evolutiva nas aprendizagens de leitura e escrita, certamente serão maiores (OLIVEIRA, 2016).

Essa proposta, ao invés de potencializar a medicalização da infância, atribuindo à medicina o tratamento infantil para superação das suas dificuldades, inclusive pela utilização de medicamentos, aponta a estimulação como caminho para o desenvolvimento. A criança é convidada a participar do convívio, das experiências sociais, inclusive no contexto escolar, visto que a escola comum é também o seu lugar de direito.

É reconhecido que a criança com DI, de modo geral, apresenta atraso no seu desenvolvimento psicomotor (LE BOULCH, 1982). Entretanto, crianças que apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor nem sempre possuem um nível intelectual abaixo do esperado para sua idade cronológica. Não obstante, comumente se observa situações em que esses sujeitos apresentam dificuldades de aprendizagem, sociais, de linguagem, e outros (FONSECA, 2016).

Vayer (1988) observou que crianças na segunda infância, ou seja, após os seis anos de idade, com DI mais grave, apresentavam simultaneamente dificuldades nas funções motoras. Ao curso do desenvolvimento da criança estão associados variados aspectos relativos às condições biológicas e ambientais, que aumentam a probabilidade de déficits no desenvolvimento psicomotor.

Uma criança com dificuldades motoras, que, por isso, é retirada do convívio com seus pares, certamente apresentará maior dificuldade para aprender, especialmente, a leitura e a escrita, pois as suas condições culturais e sociais impactam significativamente no seu desenvolvimento (WILLRICH; AZEVEDO; FERNANDES, 2009).

O desenvolvimento psicomotor é assimilado como uma área de pesquisa transdisciplinar e apresenta como ponto de convergência entre as mais diversas áreas do saber a averiguação da relação dialógica e bidirecional entre o psiquismo, o corpo e a motricidade dos sujeitos, e aprendizagem, considerando os aspectos biopsicossociais (FONSECA, 2010).

Sobre a criança com deficiência intelectual, Le Boulch (1982) sinaliza que, ainda que demonstrem limitações cognitivas que afetam a aprendizagem escolar, seu funcionamento integral poderá ser aperfeiçoado através de atividades associadas ao desenvolvimento psicomotor.

Vale ressaltar que atividades psicomotoras, em muitos momentos, já são utilizadas nas práticas escolares, principalmente na educação infantil, pelas pedagogas e pedagogos, no entanto, nota-se que nem sempre os docentes têm formação para essa atuação, seguem, em muitos momentos, os roteiros dos livros e manuais didáticos, mas não são contemplados por uma formação específica que garanta esse saber.

Com frequência, vê-se docentes atuantes na educação infantil realizando atividades que envolvem o esquema corporal, a motricidade fina e global, a lateralidade, a organização espacial e a orientação temporal. Todavia, nem sempre o fazem de modo consciente da sua importância. Assim, por vezes, essas atividades são realizadas de maneira abstrata, com reduzida intencionalidade pedagógica, expondo as crianças ao papel e ao lápis sem o devido envolvimento do corpo da criança, diminuindo o potencial da experiência.

Vale recorrer a Larrosa (2002), para ressaltar a importância da experiência, ou seja, de a criança vivenciar com o seu corpo as aprendizagens.

Para o autor,

[...] a experiência, portanto, não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do sujeito concreto em quem encarna. (LARROSA, 2002, p. 27)

Desse modo, para que as atividades psicomotoras façam sentido para a criança, elas devem ser vivenciadas de modo teórico-prático. A partir da experiência, o saber ganha sentido, potencializando o desenvolvimento das funções psicomotoras essenciais para a preparação da aprendizagem da criança, inclusive quanto ao processo de alfabetização.

A aprendizagem é o resultado das experiências motoras e mentais que são preservadas no cérebro por intermédio de uma vivência reflexiva e

metacognitiva (FONSECA, 1992). Tais considerações geram o entendimento de que a evolução da cognição atravessa o desenvolvimento neuropsicomotor.

Dentre as funções psicomotoras, enfatiza a importância da coordenação motora global para o domínio do movimento e, portanto, do seu processo de aprendizagem, incluindo leitura e a escrita (GORLA, 2009). Há o entendimento entre os pesquisadores que as aprendizagens escolares básicas são exercícios psicomotores e o desenvolvimento das funções psicomotoras na infância condiciona a aprendizagem da leitura e da escrita (PICQ; VAYER, 1988).

Nos aspectos psicomotores atrelados à alfabetização, também merece destaque a orientação espaço-temporal. Dificuldades nessa área atrapalha, por exemplo, que durante a escrita a criança não coloque espaçamentos entre as palavras ou troque letras parecidas. Ademais, elas também apresentam dificuldade na organização de seus materiais escolares, na redação de palavras e das frases, na orientação de sequência lógica temporal dos fatos.

Considera-se ainda que, quando a criança não tem a lateralidade bem desenvolvida, dificilmente conseguirá escrever corretamente letras similares, causando uma grande confusão na escrita. Associada à lateralidade, a coordenação motora fina é fundamental para que a criança consiga segurar o lápis e escrever devidamente, entre outras questões (OLIVEIRA, 2015).

Diante do exposto, faz-se necessário que a escola comum apresente em seu currículo os princípios psicomotores, que devem ser tratados didaticamente, tanto na sala de aula comum, como nas atividades planejadas em prol de seu desenvolvimento, contando com o apoio da sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado. Certamente, esse trabalho impactará positivamente no processo de desenvolvimento e na aprendizagem de todas as crianças, mas, especialmente, daquelas com DI.

4.2 Alfabetização da criança com deficiência intelectual

Segundo Gatti (2014), o Brasil é um país de escolarização tardia, o que indica a necessidade de inclusão de crianças e jovens de segmentos sociais antes não aceitos pela educação básica nas redes de ensino. A educação escolar no Brasil, por ser recente, encontra diversos desafios, inclusive quanto ao perfil de formação profissional de professoras(es), o que dificulta ainda mais

o processo de escolarização das crianças com DI.

Os estudos de Alves, Rocha e Campos (2010), indicam que a DI designa uma crença sobre o sujeito e as suas probabilidades para aprender. Além do senso comum, no discurso de professoras(es), bem como de outros profissionais da educação, ainda estão presentes as práticas e atitudes de reforçamento dessas crenças, associadas à ideia de que esse grupo de crianças não aprenderão a ler e a escrever.

De acordo com Pletsch e Glat (2011), em estudos realizados, professoras(es) concordam que há uma limitada expectativa sobre a aprendizagem de estudantes com DI. Essa concepção corrobora a ideia social de falta de capacidade cognitiva, com as(os) profissionais docentes caracterizando-as(os) com uma deficiência não reversível. Nessa perspectiva, o espaço-tempo escolar seria exclusivo para a socialização, sem a pretensão do ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Rossato, Constantino e Mello (2013) fizeram uma ponderação teórica acerca da evolução das crianças com deficiência intelectual e da necessidade de um ensino sistematizado, direto e intencional por parte dos/as docentes, com foco na alfabetização. Desse modo, deve-se considerar o/a aluno/a como sujeito capaz de aprender, promovendo condições para que consiga desenvolver-se.

Em uma pesquisa realizada por Barby, Guimarães e Vestena (2017) verificou-se que a elaboração dos conceitos e hipóteses da escrita ocorrem de modo semelhante ao das crianças que não têm DI, embora leve um tempo muitas vezes maior para a consolidação desse processo. No entanto, ler e escrever não são aprendizagens simples, em concordância com Pelosi et al. (2018), esse processo exige diversas habilidades, como: linguagem oral, consciência fonológica, coordenação motora fina e percepção visioespacial.

Viu-se que a alfabetização apresenta dois componentes indissociáveis, que são a aprendizagem do código escrito e a utilização social da escrita. Portanto, a alfabetização é o processo de aprendizagem do código escrito das habilidades de leitura e da escrita (SOARES, 2003). Ainda para a autora, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, além de ser um processo de compreensão e expressão de significados através de código escrito (SOARES, 2003). Assim, por se tratar da apropriação da leitura e da escrita, a alfabetização ocorre a partir das intervenções e da sistematização do conteúdo

escolar e, por isso, o/a aluno/a desenvolve habilidades de leitura e escrita ao longo do processo de alfabetização. Na relação com os pares, desenvolve competências individuais.

Aprender a ler e a escrever representa um importante componente para o desenvolvimento do sujeito, proporcionando condições de comunicação através do pensamento que se expressa, sem que, necessariamente, o emissor esteja presente. Para a Teoria Histórico-Cultural, a escrita é concebida como um processo que é cultural e historicamente desenvolvido, passando por diversas fases no seu decurso (LURIA 2014; VIGOTSKI, 2014).

Diante da relevância dessa discussão, as pesquisas realizadas por Luria buscaram entendimento sobre o surgimento da escrita e o percurso que a criança faz, durante o seu desenvolvimento, para ler e escrever. Esse processo inicia-se muito antes do ensino intencionalmente elaborado.

Dessa maneira, a elaboração da linguagem escrita se dá devido a um processo interno de construção mental, exigindo capacidade de abstrair, generalizar e sintetizar, até que se consiga expressar o seu pensamento na forma da linguagem escrita. Luria (1986) aponta a linguagem escrita como um importante instrumento para a elaboração do pensamento. Ao falar ou escrever, a criança externa o que elaborou em seu pensamento. E, quando a criança começa a tentativa de escrita, seus primeiros exercícios em seu caderno não representam, na verdade, a primeira fase desse desenvolvimento da escrita, mas, sim, a escrita por meio do desenho (LURIA, 2006).

A escrita e a linguagem são modos de manifestação do pensamento e, portanto, de comunicação. A linguagem antecede o grafismo e o aprendizado da leitura e da escrita. Antes de aprender a ler, é necessário ensinar a criança a empregar a linguagem de modo mais acessível possível. Escrever é um modo de comunicação e uma maneira de expressar-se. Essa expressão ampara-se em um código gráfico a partir do qual precisam ser encontrados sons que carregam sentido no seu cotidiano. Necessita-se da execução de dois sistemas simbólicos: um que é sonoro e o outro que é gráfico (SOARES, 2006).

A formação do código gráfico e sua decifração requerem a atuação de funções psicomotoras. Para o desenvolvimento prévio das habilidades psicomotoras é necessário ao bom desempenho no percurso da alfabetização. A aprendizagem da leitura e da escrita exige dominância manual já estabelecida

(área de lateralidade); reconhecimento dos números para saber quantas voltas existem nas letras m e n ou qual o número de sílabas que formam uma palavra (área de habilidades conceituais); a movimentação dos olhos da esquerda seguindo para a direita, controle dos movimentos delicados necessários à escrita, acompanhamento ocular das linhas de uma página; preensão para segurar o lápis e o papel (área óculo-manual); discriminação de sons (área de percepção auditiva) (LE BOULCH, 1986).

O alfabeto é um objeto cultural e é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeiras sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos (SOARES, 2020). Por conseguinte, alfabetização é um processo permanente, que se estende por toda a vida, e que não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita, isso é, da representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), contudo, deve-se levar em consideração a importância de interpretar o que é lido, assim consolidando a alfabetização (SOARES, 2017).

O ensino da língua escrita para a criança com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas uma maneira de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo para a elevação da sua autoestima e acesso ao conhecimento (COSTA, 2017). Ainda para a autora, a linguagem oral e escrita não é inata ao ser humano, mas é resultado da educação dada desde o nascimento, ressalta-se assim, a necessidade da relação humana para a conquista dessas aprendizagens.

A educação de crianças com deficiência intelectual deve seguir uma abordagem contrária à metodologias mecânicas, em que se divide e descontextualiza o conhecimento (OLIVEIRA, 2010). Denuncia-se que as atividades muitas vezes tem um fim em si mesma, o que atrapalha o trabalho em prol de uma aprendizagem mais integral.

Assim sendo, a instituição escolar deve superar as atividades descontextualizadas e não reflexivas e substituí-las por atividades que auxiliem no desenvolvimento infantil, o que pode ser feito por meio das práticas psicomotoras. Para Luria (2006), Vigotski, nos seus estudos sobre as pessoas com deficiência (defectologia), buscou focar nas habilidades que estas apresentavam, e que poderiam formar o alicerce para a evolução de suas

habilidades integrais. Importava-se mais suas potencialidades do que por suas deficiências.

A Teoria Histórico-cultural valoriza o uso da linguagem escrita e oral para a evolução histórica da humanidade. Essas duas categorias de linguagem abrangem funções psicológicas distintas, visto que na linguagem escrita o acesso ao seu amplo sistema de símbolos estimula a formação das funções psicológicas superiores (ROSSATO; MELLO, 2013).

A aprendizagem da leitura e escrita, a conexão entre letras e sons, a compreensão do que é possível e o não possível gramaticalmente, associando à imensidão de significados e sentidos da palavra escrita, provocam em muitos momentos espanto nas crianças que se encontram no processo de alfabetização.

Ler representa a habilidade de realizar a pronúncia e o sentido de uma palavra por meio dos sinais gráficos, isto é, a capacidade de reconhecer uma palavra. A finalidade da leitura é, sobretudo, a compreensão. E ler não significa o mesmo que entender. Pode-se ler e não compreender o que foi lido, assim como, é possível compreender sem ler.

Para Pletsch e Glat (2011), ao referirmos às crianças com deficiência, a escola precisa concretizar ações que diminuam as dificuldades e auxiliem na evolução das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, percepção e abstração. Essas características devem ser desenvolvidas a fim de alcançar o aprendizado da leitura e escrita da criança.

A aprendizagem da leitura acontece quando a criança amplia a percepção dos detalhes e das características sensório-motoras dos símbolos que são as letras e números. A compreensão da letra ou do número não é, portanto, natural. Ela precisa de uma elaboração, tanto ativa como simbólica, tanto flexível como assimilativa. A assimilação busca o equilíbrio com a acomodação complementar, e só quando o equilíbrio ocorre pode-se constatar a aprendizagem (FONSECA, 2008).

A leitura não é somente proveniente de uma visão central ou de um rastreamento ou fixação binocular voluntária, ela não se finda na inteligência motora, mas a sua aprendizagem só se verificará quando os circuitos e os automatismos vestibuloposturais, visuovestibulares e oculomotores estiverem bem consolidados (FONSECA, 2008).

Desse modo, pode-se afirmar que as aprendizagens escolares, seja ela a leitura – decodificação visuoauditiva ou da escrita – codificação grafomotora, são na verdade um processo de relação perceptivomotora. Repare como, por exemplo, em todas essas formas de aprendizagem, o olho aprende a ver o que a mão faz e sente, e só quando a visão assume a liderança de todo o processo, seguindo e perseguindo incansável e implacavelmente a mão, controlando toda a sua expressão, é que pode acontecer a aprendizagem complexa (OLIVEIRA, 2015; FONSECA, 2008).

É, portanto, no desenvolvimento perceptivomotor, quando integrado e organizado, que podem ser desenvolvidas as circunstâncias evolutivas o surgimento e refinamento das pré-aptidões cognitivas das aprendizagens simbólicas como a exemplo da leitura e da escrita. É pelo comportamento perceptivo-motor que a criança aprende o mundo que a envolve.

Diante do exposto, faz-se necessário entender que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser considerada um privilégio das crianças cujo desenvolvimento dá-se tipicamente, isto é, de acordo com os padrões comuns do desenvolvimento humano, mas deve ser promovido, também, entre as crianças com deficiência intelectual, pois, como já dito, todas as crianças podem aprender.

5 O PRODUTO: MANUAL DE ATIVIDADES PSICOTORAS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo, discutir-se-á a importância da criação de um Produto Educacional no Mestrado Profissional, além de ser abordado o percurso teórico-metodológicos utilizados na sua construção. Neste estudo, o produto é um manual de estimulação psicomotora para a estimulação de crianças com deficiência intelectual no contexto da escola comum.

5.1 O Mestrado Profissional

O Mestrado Profissional na área de Ensino é uma esfera acadêmica, propositiva, que almeja a construção e o aperfeiçoamento das relações entre a universidade e a atuação profissional no âmbito educacional, com diversas possibilidades de discussões decorrentes do vasto campo de atuação do ensino escolar e não escolar. É possível discutir, desse modo, aprendizagem, tecnologias e novas tecnologias, formação de professores, materiais didáticos e pedagógicos, políticas públicas, entre outros.

O processo educacional científico enreda a criação e o uso de materiais educativos que podem ser considerados ou não como recursos pedagógicos, por alunas(os) e professoras(es) (POSSOLI; CURY, 2009). As especificidades desses recursos são influenciadas por elementos que se relacionam a sua produção, consumo ou circulação, além de um tencionamento específico para a resolução de determinadas situações do cotidiano escolar.

No Art. 5º do Documento Normativo nº 7, de 22 de junho de 2009, que rege o funcionamento do mestrado profissional, é destacado que a oferta de cursos para a formação na Pós-graduação Profissional deve enfatizar os princípios de aplicabilidade técnica, versatilidade operacional e organicidade do conhecimento produzido técnica e cientificamente, objetivando o aperfeiçoamento pela exposição dos estudantes aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e exercícios da inovação, visando a valorização da experiência e atuação profissional (BRASIL, 2009).

Sob o ponto de vista da formação, esse tipo de mestrado busca, acima de tudo, preparar sujeitos para que eles tenham autonomia e que, ao fazer um estudo crítico do seu contexto de trabalho, consigam buscar referências e instrumentos, a fim de compreender a sua realidade, traçando caminhos para uma atuação qualificada.

Isso pressupõe, por um lado, que os mestrados de ensino devam ser cursos que tenham compromisso com a formação de profissionais para o enfrentamento das problemáticas referentes ao seu *locus* de atuação, por outro lado, também, é necessário buscar o desenvolvimento de pesquisas inovadoras e que contribuam para a qualificação dos campos em que atuam profissionalmente (ANDRÉ, 2016).

Assim, as bases da aplicabilidade no Mestrado Profissional são centralizadas nas dinâmicas referentes ao trabalho nas instituições educacionais, analisadas por diferentes esferas, que representam o estudo em busca de entendimentos e soluções para alcançar o melhor ensino.

Desse modo, os mestrados profissionais em ensino têm, fundamentalmente, como campo de atuação, a Educação Básica, com vistas ao atendimento das demandas sociais nelas encontradas. Para aproximar seus membros desse campo, são buscadas parcerias entre as organizações de ensino e a promoção de ações que impulsionem pesquisadores, estudantes e profissionais do âmbito educacional em unidade com outros profissionais da área ou de áreas que coadunam suas teorias e práticas aos processos educacionais (ANDRÉ, 2016).

O questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional. (ANDRÉ, 2016)

Acredita-se, assim, que a modalidade profissional precisa dar-se por meio de uma interlocução com as mais diversas esferas da sociedade, ultrapassando os muros das universidades e, assim, buscando promover a disseminação das tecnologias científicas e/ou culturais, fundamentando-se na pesquisa aplicada ou

engajada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico- metodológicos de cada área de conhecimento (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018).

Nesse sentido, Gatti (2014) refere-se à pesquisa realizada no mestrado profissional como “pesquisa engajada”. Para a autora, esse tipo de pesquisa tem como ponto de partida e de chegada a realidade empírica, evidenciando fatos específicos, a partir da compreensão de situações localizadas, em que se deve buscar soluções e propor alternativas. Já conforme Moreira e Nardi (2009), espera-se do Mestrado Profissional o desenvolvimento de procedimentos ou metodologias de ensino que caracterizem um processo ou a criação de um produto a ser praticado em sala de aula.

Ao se fazer um levantamento sobre alguns tipos possíveis de pesquisas engajadas, foi possível identificar: pesquisa descritivo-diagnóstica de realidades situadas, que é propositiva; pesquisa voltada à criação, planejamento ou experimentação de propostas metodológicas de ações pedagógicas, de gestão, de softwares e de matérias didáticos; e, estudos avaliativos em pequenas escalas, seguidos de proposições (GATTI, 2014; ANDRÉ, 2016).

Por conseguinte, tem-se a compreensão de que a pesquisa engajada, no Mestrado Profissional, não é menos rigorosa que as demais, ao contrário, ela segue o rigoroso caminho teórico-metodológico. Exige-se, portanto, do pesquisador, que ele se apoie nos aportes teóricos e conhecimentos já disponíveis, além da sistematização na definição das metas, na conduta do trabalho, de forma que se mantenha o planejamento tanto dos fins a atingir, quanto dos procedimentos para alcançá-los (KAUFMANN, 2011).

5.2 O Produto Educacional

No mestrado cuja modalidade é profissional, os estudantes precisam desenvolver um Produto Educacional (PE) e este deve ser aplicado em uma circunstância real, podendo ter diferentes formatos. O produto revela-se, nesse contexto, como a efetivação do compromisso social da instituição e do discente com a sociedade, uma vez que é desenvolvido a partir de uma realidade sócio-histórico, vinculada à realidade profissional do seu autor.

Os produtos educacionais não são imutáveis, mas servem de modelo para

professoras e professores das mais diversas regiões do Brasil (RÔÇAS; BOMFIM, 2018). Assim, o artefato aqui reconhecido enquanto produto educacional recebe, na literatura científica, diversos nomes, como: materiais educativos (POSSOLI; CURY, 2009); material didático (RANGEL, 2005); produtos educacionais (BRASIL, 2013); objetos de aprendizagem (BALATSOUKAS et al., 2008); além de outras nomenclaturas que se destinam a problematizar os recursos pedagógicos que são utilizados em todas as modalidades e níveis de ensino no Brasil, com vistas a mediar o ensino e a aprendizagem.

Vale ressaltar que, qualquer material utilizado para o ensino e/ou para a aprendizagem pode ser considerado um material didático ou produto educacional, e deve constituir um caminho para a relação eficiente entre as pessoas envolvidas no processo pedagógico, neste caso, professoras(es) e alunos(os), na busca para alcançar as metas estabelecidas.

Na pesquisa em questão, escolhemos a terminologia produtos educacionais (PE), devido a sua consonância com o documento da área de Ensino organizado pela CAPES (BRASIL, 2019), e, ainda, por ser a nomenclatura utilizada nos mestrados profissionais brasileiros.

A respeito da sua funcionalidade, entende-se que o produto educacional na área de ensino é uma resposta material para desafios relacionados à área de formação docente, gestão educacional, políticas públicas, assim como para as esferas maiores que são os sistemas de ensino. Isso é, são cursos de formação que se dispõem à prática, à criação de processos formativos e de investigação voltados aos problemas do cotidiano de professoras e professores, gestoras e gestores, entre outros profissionais da educação (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Desse modo, o PE foi elaborado com a intenção de responder a uma problemática existente na prática profissional. Buscamos apresentar uma descrição com especificações técnicas, precisa e acessível, compartilhável e ainda, com total aderência à linha de pesquisa da qual fizemos parte no decurso do mestrado.

Segundo o Relatório de Grupo de Trabalho da Capes, o PE é algo tangível:

Produto é o resultado palpável de uma atividade docente ou

discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos. (CAPES, 2019)

E, seguindo essas orientações, com as características supracitada, a fim de que outras pessoas usufruam do PE, sendo esse, facilmente reaplicável por docentes e outros profissionais da educação.

A partir dos estudos e pesquisas desenvolvidas e com a geração dos produtos educacionais, buscamos encontrar soluções, encaminhamentos e/ou intervenções para os contextos educativos, especialmente de crianças com deficiência intelectual. Deste modo, os produtos educacionais são concebidos de acordo com a necessidade ou complexidade do problema investigado.

Ademais, cabe pontuar que o produto desenvolvido no mestrado em ensino, que é característico da pesquisa tecnológica, não é, e nem poderia ser, neutro, dado que ele busca a solução de problemas práticos e específicos da sociedade, através do uso de conhecimentos e artifícios científicos (FREITAS JUNIOR, 2014). No estudo aqui apresentado, tomamos partido a favor da inclusão, ensino e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, que por muito tempo, não puderam frequentar a escola, pois eram consideradas incapazes.

A construção do nosso produto educacional devolveu conhecimentos, saberes, resultados e objetos de ensino que colaboram para a própria prática pedagógica e para a escola comum. Em vista disso, esperamos que os produtos elaborados possam contribuir para proporcionar mudança, inovação e qualificação das práticas educacionais, bem como dos processos de gestão nas redes ou sistemas e instituições escolares em todos os níveis de ensino, de modo a incluir todas as pessoas, sendo respeitadas as suas diferenças, sejam quais forem.

Ao se ter em vista a importância de criar produtos que vão ao encontro das necessidades dos sujeitos pesquisados, especialmente para o campo profissional, o produto gerado pelo presente estudo é um manual de estimulação psicomotora para professores da escola comum e do atendimento educacional

especializado para o acompanhamento à crianças com deficiência intelectual.

Esse produto educacional está alinhado à linha de pesquisa III – Ensino, Sociedade e Ambiente, do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB). Em virtude da sua natureza, ele enquadra-se na categoria 11 da CAPES. Segundo o relatório de Grupo de Trabalhos lançado em 2019, o Produto é um "Manual/Protocolo", cujo subtipo é "Manual de Operação Técnica" (CAPES, 2019).

O mesmo relatório define manual como um conjunto de informações, decisões, normas e regras que se aplica a atividades determinadas, que integra os conhecimentos básicos de uma ciência, um ofício, uma técnica, ou procedimento. Pode ter o formato de um guia de orientações que ajusta-se ao uso de um dispositivo, para reparação de problemas ou para a organização de procedimentos de trabalho. Ou, ainda, apresenta-se a partir do formato de compêndio, livro/guia pequeno ou um documento/normativa, impresso ou digital, que estabelece como se deve proceder em certas condutas.

5.3 Por que a criação do manual?

Decidimos pela criação de um manual, pois, como informado a partir do Relatório de Grupos de Trabalho da CAPES, o manual é um recurso técnico que pode ser utilizado para organizar um compilado de informações sobre o assunto que se deseja tratar. É um guia de instruções que serve para o uso de um dispositivo, para a resolução ou diminuição de problemas ou para o estabelecimento de procedimentos de trabalho. Os manuais têm relevância na perspectiva da comunicação de informações às pessoas que buscam conhecimento sobre um determinado assunto.

Neste sentido, o manual desenvolvido nesta pesquisa apresenta informações sobre pessoas com deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, com vistas ao seu desenvolvimento, com conteúdos teórico-práticos que poderão auxiliar as professoras e professores da escola comum e das salas de recursos multifuncionais a estimularem os seus educandos.

Os manuais oferecem informações sobre como realizar uma atividade ou um trabalho e tem como objetivo orientar ou ensinar a fazer as atividades que

deverão ser realizadas para se alcançar metas. Isso posto, apresentaremos, processualmente, como estimular habilidades psicomotoras de equilíbrio, tônus muscular, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação visomotora, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, estrutura temporal e ritmo, enfatizando a importância dessas habilidades como atividades preditoras no processo de alfabetização da leitura e da escrita, especialmente para crianças com deficiência intelectual.

Nessa ferramenta possibilitamos uma reunião de informações dispostas de forma sistematizada, criteriosa e segmentada, de forma que atue como instrumento mediador do conhecimento. Por ser um instrumento tão importante, buscamos usar uma linguagem acessível, clara e objetiva, pois todas as pessoas que quiserem fazer uso, devem compreendê-lo facilmente, já que será um dispositivo que auxiliará na resolução de problemas ou desafios no âmbito institucional.

O manual oferta modelos de atividades práticas para serem realizadas com os sujeitos desse estudo de modo vivencial, ou seja, para que vivenciem a experiência e não simplesmente ouçam falar delas. Dentre os tipos de manuais, estão: manual de organização, manual de instrução e manual de políticas. Escolhemos utilizar o manual de instrução, uma vez que utilizamos o manual para explicar um conteúdo educativo e ensinar possibilidades educacionais.

5.3 Por que um manual sobre crianças com Deficiência Intelectual?

Às crianças com deficiência intelectual, por muito tempo, foi negado o direito ao pertencimento social, à inclusão escolar, entre outros. Atualmente, com a conquista de direitos, incluído o direito à escola para a pessoa com deficiência, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.145/2015, entende-se que não basta que a criança frequente a escola comum, é preciso, para além de frequentar, que ela permaneça, participe e aprenda, junto à seus pares.

Contudo, nota-se que nem sempre os professores sabem como realizar um trabalho pedagógico inclusivo com os seus alunos com deficiência intelectual. Muitas vezes, esses sujeitos são inseridos na escola comum, mas não se efetiva a sua inclusão.

Para que ela ocorra, conforme indica Mendes (2004), o êxito da inclusão

escolar dependerá, em grande parte, da atuação pedagógica do docente na classe comum, devendo contar com uma qualificação que contemple as necessidades diversas de seus alunos e alunas, propondo situações de ensino e aprendizagem para todos. Tendo em vista que uma política efetiva de formação de professores é um dos pilares para a edificação da inclusão escolar.

No entanto, segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), o aprendizado direcionado à crianças com deficiência intelectual no Brasil se mantém subvalorizado e negligenciado pelos responsáveis das políticas públicas em educação e saúde.

A formação docente deve apontar caminhos para uma atuação pedagógica pautada no desenvolvimento de atividades que possibilitem a socialização dos sujeitos com DI com vistas ao seu pleno desenvolvimento biopsicossocial.

Assim, o manual poderá auxiliar na compreensão de como contribuir para a aprendizagem e conseqüentemente para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual. Aqui estamos falando da aprendizagem de modo integral, mas também da aprendizagem de leitura e escrita, uma vez que a proposta será pautada pela estimulação psicomotora.

5.4 Por que estimulação psicomotora?

A estimulação psicomotora foi escolhida como instrumento que pode proporcionar benefícios à aprendizagem das crianças com DI. É notório que não se ensina crianças a ler dando-lhes um livro e pedindo que leiam, ou a escrever dando-lhes um lápis e papel.

Ler e escrever não são aprendizagens naturais, mas necessitam de um ensino adequado para que aconteça. Como já citado neste estudo, a educação psicomotora é fundamental para que a criança construa as bases que respaldam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A psicomotricidade é substancial para o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento. Mediante a ação, o sujeito se relaciona com seu ambiente físico e social e nessa relação amplia, entre outras coisas, habilidades

perceptivas, organização espaço-temporal, simbolização e regulação da própria ação. Psicomotricidade, logo, é fundamental no contexto educacional.

Com um trabalho coordenado sobre o desenvolvimento das habilidades motoras de equilíbrio, tônus muscular, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação visomotora, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, estrutura temporal e ritmo, certamente, os professores conseguirão auxiliar os alunos na sua evolução. Assim, será possível entender que, sim, a escola é o lugar para todas as crianças, indistintamente.

Se as crianças não aprendem como a escola ensina, a escola precisa encontrar outros modos de ensinar (WELCHMANN, 2000).

5.5 A criação do Manual de Atividades Psicomotoras para o Ensino-Aprendizagem de Crianças com Deficiência Intelectual

Além das discussões teórico-metodológicas já desenvolvidas nesta dissertação, para a criação desse manual, foram realizadas pesquisas na base de dados SCIELO, de publicações acerca da estimulação psicomotora em crianças com deficiência intelectual. A partir de um primeiro contato com publicações científicas relacionados à temática desta proposta, foi estruturada uma lista de termos dentre os quais foram selecionados: psicomotricidade, psicomotor, desenvolvimento motor e deficiência intelectual. Estes descritores, após verificação no Thesaurus e/ou DECS foram aceitos como aqueles capazes de gerar rastreio das publicações.

A técnica de busca foi realizada a partir dos operadores booleanos: OR e AND. Deu-se do seguinte modo: psicomotricidade OR psicomotor OR motor AND desenvolvimento AND deficiência intelectual, no dia 01 de maio de 2021. Apareceram três artigos, dentre eles, somente um foi utilizado na construção do manual, pois foi o único que tratava das questões relacionadas à estimulação de crianças com DI. O artigo é intitulado: A Percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil, de 2019. Neste artigo são apresentadas as funções psicomotoras e como estimular o seu desenvolvimento.

A busca também foi realizada na base LILACS, ao usar os mesmos descritores citados, o resultado foi zero. Somente quando utilizou-se os

descritores: deficiência intelectual e psicomotricidade, o resultado foi um artigo.

Esse artigo foi utilizado por se tratar de uma discussão pertinente a este estudo. O título do trabalho é Perfil psicomotor de escolares com deficiência intelectual: por que avaliar? Artigo publicado no ano de 2018. Nesse artigo, trata-se da importância de utilizar a psicomotricidade para melhorar o empenho funcional das crianças com DI.

Para a construção do manual, o primeiro passo foi, após a leitura dos artigos, selecionar os conteúdos. A elaboração do manual seguiu o seguinte roteiro: apresentação, introdução, objetivos, principais conceitos, apresentação das funções psicomotoras, dentre elas: equilíbrio, tônus muscular, coordenação motora global, coordenação motora fina, coordenação visomotora, esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, estrutura temporal e ritmo.

Além disso, apresentou-se sugestões de atividades para desenvolver essas funções, e, por conseguinte, as considerações finais. As atividades sugeridas no manual de atividades psicomotoras foram escolhidas, não levando em consideração a idade cronológica das crianças, mas as funções psicomotoras que precisam desenvolver, a fim de alcançarem resultados iminentes, sucessivamente. O manual encontra-se anexo à esta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nota-se a importância da conscientização pelos direitos de todas as pessoas ao acesso à educação escolar, bem como a outros direitos sociais. Por isso, faz-se urgente a discussão sobre a inclusão escolar da criança com Deficiência Intelectual. Visto que, a educação é direito de todos e, dever do Estado.

Como já exposto, a inclusão escolar não se faz somente pela matrícula da criança na escola, mas é preciso que esta permaneça, participe e aprenda. Não se pretende com essa discussão esgotar o tema e, tampouco, apresentar conclusões definitivas acerca das questões abordadas, no entanto, trouxemos apontamentos e reflexões importantes no sentido de apresentar possibilidades para o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual na escola comum, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural.

Esta teoria apresenta-nos o ser humano como um ser que é social e cultural, além de biológico. O desenvolvimento humano se dá a partir da sua relação com outros seres humanos, isso é, não basta a criança estar viva para aprender, é importante, sobretudo, que conviva com os pares, com a sua cultura, para então, evoluir em suas funções psicológicas superiores, assim como, desenvolver-se de modo integral.

Vigostki, sustentado pelas teorias marxista e spinosana, como o maior líder da teoria histórico-cultural, estudou e escreveu sobre o desenvolvimento humano a partir da perspectiva de que para o ser humano evoluir, é preciso conviver com outros humanos.

Para Vigotski a criança vai desenvolver a medida que for estimulada, a partir da mediação que poderá dar-se pelo professor ou de outros modos, na tentativa de passar da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento iminente.

A psicomotricidade é um caminho possível para estimular o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, uma vez que pode contribuir para que a criança tenha mais autonomia e controle do próprio corpo. Todos os elementos da psicomotricidade, como: tônus muscular, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora global, coordenação motora fina e ritmo, uma

vez bem estruturados na criança, poderá sustentar o seu desenvolvimento, especialmente no processo de leitura e escrita.

O caminho para ensinar a criança com deficiência intelectual a ler e a escrever é o mesmo para qualquer criança, no entanto, com tempos cognitivos diferenciados. Não se ensina uma criança a escrever apresentando-lhe um lápis e um papel, somente, mas, sobretudo, estimulando desenvolvimento da coordenação motora fina, ou viso-motora entre outras, com atividades brincantes.

A criação do manual sobre estimulação psicomotora, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, ocorreu sob a necessidade de criar um produto que pudesse contribuir para que professores e professoras pudessem ter um modelo de atividades para a estimulação da crianças com deficiência intelectual, além de um conteúdo acessível.

Certamente, o desenvolvimento das habilidades psicomotoras não é o único meio para estimular a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, existem outros instrumentos favoráveis à esse desenvolvimento, no entanto, a psicomotricidade é uma base essencial para que a criança avance em suas aprendizagens escolares e às outras aprendizagens que extrapolam os muros das escolas.

A Teoria Histórico-Cultural corroborou bastante com essa pesquisa, no sentido de humanizar o olhar sobre a criança com DI. Auxiliando a compreender que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever, e que as barreiras impostas socialmente são maiores e, em muitos momento, mais severas do que qualquer impedimento físico, mental, sensorial ou intelectual. E, sim, todas as crianças têm o direito à inclusão social e escolar.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013, 992.
- ANDRÉ, M. **A formação do pesquisador da prática pedagógica**. Revista Plurais, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- ANDRÉ, M. **Ensinar a pesquisar: como e para quê?** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de Didática* Campinas: Papyrus, 2012. p. 123-134.
- ARAÚJO, V.C.de. **O jogo no contexto da Educação Psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ARRIBAS, T. L. **A Educação Física de 3 a 8 anos**. Trad. Fátima Murad. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARTAXO, I.; MONTEIRO, G. **Ritmo e movimento**. Guarulhos: Phorte, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENETTI, C. I. et al. Fundamentos de teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, Bogotá, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 2, seção 1, de 06/07/2015. Disponível em: . Acesso em: 20 maio. 2021.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2019). Relatório Autoavaliação do Mestrado Profissional em Poder Legislativo inserida na Plataforma Sucupira para avaliação da Capes.
- BRASIL . Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 42**, de 16 de junho de 2015. Orientações aos sistemas de ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2015.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015; 7 jul.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. MEC, SECAD/Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2014.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Caiado, Katia Regina Moreno; Baptista, Cláudio Roberto de; Jesus, Denise Meyrelles. (orgs.)– Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

DE MEUR, A. & STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e reeducação – níveis maternal e infantil**. Editora Manole, 1991.

DELEUZE, G. **Nietzsche a e filosofia** Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1975.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: uma visão pessoal**. Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

FONSECA, V. **Dificuldade de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FONSECA, V. **Neuropsicomotricidade: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

FONSECA, V. **Psicomotricidade e Neuropsicologia: uma abordagem evolucionista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

_____. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995/1998.

FREITAS, P., & RIBEIRO, D. (2019). **Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual**. *Revista Educação Especial*, 32, e59/ 1-20.
doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X311119>

FREITAS, P. M. et al. **Adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual moderada: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento.** *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2016.

GAGLIARDO, H. G. R. G. **Desenvolvimento da coordenação visuomotora.** In: MOURA-RIBEIRO, M. V. L.; GONÇALVES, V. M. G. *Neurologia do desenvolvimento da criança.* Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 297-312.

GALABURDA, A. *Neurociência e Educação. and Learning Disabilities. Human Neuroplasticity and Education*, Vaticano, v. 27, n. 151, p. 151-166, 2010.

GATTI, B. A. **A Pesquisa em Mestrados Profissionais.** In: FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação, I., 2014, Salvador. *Trabalhos apresentados...* Salvador: UNEB, mar. 2014.

GOMES, Adriana da Conceição. **O brincar e a psicomotricidade.** 2007. 47 p. Monografia (Pós-graduação em Psicomotricidade) Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

GOMES, V.; SOUSA, J. *Proficiência motora, atividade física e excesso de peso em crianças, que relação?. Estudos em desenvolvimento motor da criança VI,* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 163-167, Jun. 2020.

GOMES, Adriana da Conceição. **O brincar e a psicomotricidade.** 2007. 47 p. Monografia (Pós-graduação em Psicomotricidade) Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos.** Tradução de Ana Guardrola Brizolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **The problem of the cultural behavior of the child.** In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky reader* Cambridge: Blackwell, 1994a. p. 46-56.

LURIA, A.R. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança.** In: VIGOTSKII L.S

et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 143-189.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MANTOAN, MTE. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Tereza Eglér Mantoan. – São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, A.M. de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: IBRASA, 2008.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Claudia Pinheiro; DA SILVA, Damiana Girlene Rodrigues. **Psicomotricidade ferramenta pedagógica para o professor no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil**. OUTRAS PALAVRAS, v. 16, n. 2, p. 61-77, 2019. Disponível em: <
<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1542/1165>> . Acesso em: 15 mar. 2021.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade. Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 20ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico**. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OMS. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: **descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Tradução D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PALLARÉS, Z.M. **Atividades rítmicas para o pré-escolar**. Porto Alegre: Redacta-Prodil, 1981.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1984.

PICCOLO, Vilma Lení Nista; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Telos, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial E Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares E Processos De Ensino E Aprendizagem**. In: Poíesis Pedagógica, Catalão-Goiás, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/viewFile/31203/16801?journal=poesis>. Acessado em: abril/2020.

POPP, C., & SCHACK, T. (2014). **Mental Representation and Mental Practice: Experimental Investigation on the Functional Links between Motor Memory and Motor Imagery**. *PLoS ONE (Bethesda)*, 9(4), 17-35.

PRESTES Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**, repercussões no campo educacional [Tese de Doutorado]. Brasília: Faculdade Educação, Universidade de Brasília; 2010. 295p.

PRESTES, Zoia. Tunes. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROSA NETO, Francisco e colaboradores. **Manual de avaliação motora para a terceira idade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESCO, R. dos S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROSSI, Francieli Santos. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Vozes dos Vales, Diamantina, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: . Acesso em: 25 fev. 2014.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES. M. Alfalettar. **Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed. São Paulo: contexto, 2020.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003. p.13-25.

SOARES. M. Alfabetização questão de método. São Paulo: Contextos, 2017.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 4ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VÁLDES, M. T. M. **A educação especial na perspectiva de Vigotski**. In : MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A. M. V. (Orgs.). Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas V: **Fundamentos da defectologia**. Trad. Julio Guillermo Blank. Madri: Visor Dis, 1983/1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, Lev S. (1995). **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madri: Visor/MEC.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole.et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole.et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982/2005.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2008.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Trad. Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. (2006). **Desarrollo de las funciones psíquicas**

superiores en la edad de transición. In L. S. Vigotski. Obras escogidas IV: psicología infantil (2ª ed., pp.117-203). Madrid Visor y A. Machado Libros. (Originalmente publicado en 1933-1934)