

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

CARLA NUBIANA REZENDE

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CEGA E A INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E
ESCOLA: a perspectiva Histórico-cultural**

**PARANAÍBA/MS
2025**

CARLA NUBIANA REZENDE

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CEGA E A INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E
ESCOLA: a perspectiva Histórico-cultural**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Linha de pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

**PARANAÍBA/MS
2025**

R356d Rezende, Carla Nubiana

O desenvolvimento da criança cega e a inter-relação família e escola: a perspectiva histórico-cultural / Carla Nubiana Rezende. -- Paranaíba, MS: UEMS, 2025.

174 p.

Dissertação (Pós-Graduação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

1. Desenvolvimento Infantil. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. Compensação. I. Santana, Maria Silvia Rosa. II. Título.

CDD 23. ed. - 371.911

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

CARLA NUBIANA REZENDE

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CEGA E A INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: a perspectiva Histórico-cultural

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 21/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Profª. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

DEDICATÓRIA

À memória de minha avó Conceição Tiago de Souza. Mulher de muitas lutas, exemplo de dignidade, cheia de sabedoria e coragem, de um imenso coração. Partiu deixando saudade e um legado de amor e honestidade, me deu forças para seguir seus ensinamentos. Essa dissertação é dedicada à sua memória na mais profunda gratidão, por ter feito parte da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Por me sustentar nos momentos difíceis, iluminar meu caminho com sabedoria e fortalecer minha fé quando as forças pareciam faltar. Sem sua presença, esta caminhada não teria sido possível.

À minha família, meu alicerce, que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu duvidava. À minha mãe, exemplo de dedicação e amor incondicional, que sempre esteve ao meu lado com palavras de encorajamento e gestos de cuidado.

Ao meu esposo, por todo o apoio, paciência e compreensão, sua presença foi essencial para acreditar que seria possível. Agradeço aos professores da UEMS pela contribuição excepcional. Agradeço também minha orientadora pelo conhecimento compartilhado comigo, pela paciência e apoio. E, com todo o meu coração, agradeço à minha filha, razão maior da minha perseverança. Foi pensando nela e por ela que encontrei forças para seguir, superar os desafios e continuar acreditando nos meus sonhos.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão.

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEDU/ UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba-MS, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade” e apresenta resultados de uma pesquisa objetivada em compreender como ocorre o desenvolvimento do sujeito com cegueira durante a infância, analisando o papel da família e da escola como propulsores desse desenvolvimento. Como percurso metodológico, utilizamos como referência o Materialismo Histórico-Dialético. Como referencial teórico adotamos a Psicologia Histórico-Cultural, a qual busca analisar o objeto de estudo deste trabalho a partir de conceitos importantes sobre o desenvolvimento humano, sobre o desenvolvimento infantil e a compensação do desenvolvimento psíquico em crianças cegas. As etapas da pesquisa foram divididas em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Nesta, foram entrevistadas oito profissionais da área da educação, as quais acompanharam a criança (objeto de estudo deste trabalho) nas etapas da Educação Infantil e séries iniciais, nas escolas municipais, localizadas no município de Paranaíba-MS. Participaram também de entrevistas a mãe e a criança. A coleta de dados ocorreu por meio de roteiros semiestruturados. As entrevistas levaram à análise de três categorias, a fim de permitir o entendimento sobre como ocorreu o processo de desenvolvimento dessa criança. As categorias de análise que emergiram dos dados levantados foram: Desenvolvimento Social, Desenvolvimento da Oralidade e Desenvolvimento da Autonomia. Para chegar às considerações finais, buscou-se estabelecer a síntese entre as três categorias, analisadas a partir do método e do referencial teórico. O método por sua vez contribuiu para uma análise mais crítica das contradições e uma síntese mais complexa das categorias abordadas, tanto para a análise dos aspectos sociais quanto individuais. Assim, o método em si, contribuiu para uma busca contínua por informações, trazendo a capacidade de refletir e questionar ao longo da pesquisa. A partir da dinâmica do método, e com base nas categorias propostas, chega-se à conclusão que o papel da família e da escola e a relação entre elas se destacam no desenvolvimento da criança cega, o papel de ambos se torna coletivo e individual dialeticamente, o que demonstrou com clareza a importância da ação intencional como dever, tanto no âmbito familiar quanto no âmbito escolar ou, em todas as etapas da educação da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Compensação

ABSTRACT

This work was developed in conjunction with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (PGEDU/UEMS), University Unit of Paranaíba-MS, in the research line “Curriculum, Teacher Training and Diversity” and presents results of a research aimed at understanding how the development of the subject with blindness occurs during childhood, analyzing the role of the family and school as drivers of this development. As a methodological approach, we used Historical-Dialectical Materialism as a reference. As a theoretical reference, we adopted Historical-Cultural Psychology, which seeks to analyze the object of study of this work based on important concepts about human development, child development and compensation of psychic development in blind children. The stages of the research were divided into bibliographical research and field research. In this study, eight professionals from the education field were interviewed, who accompanied the child (the object of study of this work) in the stages of Early Childhood Education and initial grades, in municipal schools located in the city of Paranaíba-MS. The mother and the child also participated in interviews. Data collection was carried out through semi-structured scripts. The interviews led to the analysis of three categories, in order to allow the understanding of how the development process of this child occurred. The categories of analysis that emerged from the data collected were: Social Development, Development of Orality and Development of Autonomy. To arrive at the final considerations, we sought to establish the synthesis between the three categories, analyzed from the method and the theoretical framework. The method in turn contributed to a more critical analysis of the contradictions and a more complex synthesis of the categories addressed, both for the analysis of social and individual aspects. Thus, the method itself contributes to a continuous search for information, bringing the capacity to reflect and question throughout the research. Based on the dynamics of the method, and based on the proposed categories, we come to the conclusion that the role of the family and the school and the relationship between them stand out in the development of the blind child, the role of both becomes collective and individual dialectically, which clearly demonstrates the importance of intentional action as a duty, both in the family and in the school environment or, in all stages of the child's education.

KEYWORDS: Child Development. Historical-Cultural Psychology. Compensation

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 4 – Quadro de participantes da pesquisa	90
CAPÍTULO 4 – Quadro Categorias de análise	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA.....	18
1.1 O Método.....	19
1.2 A Pesquisa	19
1.3 Para a compreensão do Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa.....	21
2 DESENVOLVIMENTO HUMANO – PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	27
2.1 Desenvolvimento infantil	33
2.2 A periodização do desenvolvimento infantil	37
2.3 Primeira infância de 0 a 3 anos	44
2.4 Infância de 3 a 10 anos, dividida entre a idade pré-escolar e a escolar.....	49
2.5 A periodização na fase pré-escolar.....	52
2.6 A periodização do desenvolvimento e sua relação com a prática docente	55
3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM CEGUEIRA	64
3.1 O conceito de defectologia e o conceito de compensação social.....	68
3.2 A inclusão no âmbito do desenvolvimento infantil	75
3.3 A inclusão e o papel da educação	76
3.4 Novas possibilidades de apropriação e elaboração conceitual	78
4 A PESQUISA –PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
4.1 Categorias de análise	91
4.2 Desenvolvimento Social	95
4.3 Desenvolvimento da Oralidade.....	98
4.4 Desenvolvimento da Autonomia.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	127
ANEXOS.....	159

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz reflexões acerca do desenvolvimento infantil, em específico da criança cega, e se propõe a trazer aspectos e conceitos relevantes sobre seu desenvolvimento e compreendê-lo no período da infância, buscando analisar a inter-relação família e escola como propulsora desse desenvolvimento.

O interesse em estudar essa temática no mestrado se iniciou no curso de graduação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba-MS, concluído em 2021. Os estágios realizados nas escolas municipais potencializaram ainda mais esse interesse, foram dois anos acompanhando crianças Público Alvo da Educação Especial. Iniciei a pesquisa na graduação com a perspectiva de compreender a complexidade do desenvolvimento da criança cega na primeira infância a partir da periodização, com base nos escritos de Vigotski¹, Leontiev, e autores contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa na graduação resultou no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “O papel da mediação das famílias na primeira infância, para a promoção do desenvolvimento da criança com deficiência visual congênita”. Percebemos a importância da pesquisa para o campo acadêmico e decidimos propor, a partir do projeto realizado para o mestrado, uma pesquisa cujo objetivo não estaria centralizado somente numa dada etapa do desenvolvimento infantil, mas sim na transição de uma etapa para outra. Ou seja, passamos da primeira infância para a infância, e da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém numa perspectiva mais aprofundada, considerando os aspectos e conceitos fundamentais que permeiam todo o processo de desenvolvimento da criança para a Psicologia Histórico-Cultural.

Falar sobre a criança e os períodos que envolvem seu desenvolvimento é algo fundamental, principalmente na área da educação. Compreender seu desenvolvimento a partir de todas as dimensões necessárias, que impactam as necessidades e as ações da criança durante períodos diferentes da sua vida, é extremamente importante. Analisar cada fase da vida da criança é o ponto de partida para entender com mais precisão seu modo de agir e, em contrapartida, saber lidar com ele, levando em consideração os aspectos sociais e biológicos. Tudo isso toma uma proporção ainda maior quando tratamos de uma criança cega. Foi considerando esses aspectos que definimos

¹ Há várias grafias de Vigotski, tais como: Vygotsky, Vigotskii, Vigostky, Vygotski, assim adotaremos neste trabalho, a grafia VIGOTSKI, respeitando a grafia original das citações diretas.

nosso problema de pesquisa, que de maneira mais complexa buscou compreender como a inter-relação entre família e escola influencia o desenvolvimento da criança cega, à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski, considerando o papel das interações sociais como mediadoras do processo de aprendizagem e formação subjetiva durante a vivência da criança, nosso objeto de pesquisa. Considerando nosso problema de pesquisa, buscamos inicialmente, analisar especificamente o período da infância, contudo se faz necessário discorrer sobre como ocorre a transição da primeira infância para a infância, elencando as atividades que dominam esses períodos e como essas atividades promovem o desenvolvimento da criança. Compreender esse processo contribui para uma análise de como a criança cega se desenvolve nesse período. Esta análise não ocorre de forma comparativa, contudo, leva em consideração as especificidades e características destes indivíduos.

É na infância que a criança passa a se aproximar de forma mais direta do mundo que a cerca, potencializando as funções psíquicas elementares, superando-as. Nesse momento sua relação com os objetos passa ter um significado social, trazendo para ela a oportunidade de explorar um novo mundo.

Segundo Leontiev (2004, p.131), nessa fase, devido às relações com adultos que cuidam dela, “[...] o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais”.

Todo esse processo, além de trazer a esses objetos novos significados, traz também a possibilidade de troca dos seus significados. Isso dependerá das relações sociais que a criança mantém, sendo assim, o adulto passa ser o elemento principal para o seu desenvolvimento nesse período.

[...] a criança pequena pode fazer e aprender muitas coisas. Não estamos nos referindo aqui somente a conhecimentos escolares, mas sim, a conhecimento de tudo: da natureza, de si própria, de seu corpo, das brincadeiras, das formas de expressar sentimentos e emoções em sua cultura, das outras pessoas, dos hábitos da família, das cores e cheiros, da textura das coisas, da luz, do movimento etc. (Lima, 2001, p.6)

Pesquisar sobre o desenvolvimento infantil no âmbito familiar e escolar torna-se muito amplo e ao mesmo tempo, necessário, principalmente ao se tratar especificamente do período da infância. Elkonin (1987, citado por Martins, e Eitd, 2010) ressalta como é necessária a reestruturação do ensino conforme os períodos do desenvolvimento infantil e a necessidade de entender os aspectos que envolvem a transição de uma fase para outra, durante os estágios do desenvolvimento. E, conforme defende a Psicologia Histórico-Cultural, essa transição não ocorre naturalmente ou de forma espontânea, simplesmente pelo passar do tempo.

Martins e Eitd (2010) se opõem à ideia de naturalizar o desenvolvimento humano, como se sua natureza fosse natural e universal; como se as pessoas passassem pelas mesmas fases de formas iguais, separadas de sua realidade social. Esse pensamento pode se estender à criança com deficiência, quando o senso comum reduz seu desenvolvimento à falta de visão e não às suas condições sociais, ofertadas desde o meio em que está inserida, nas relações casuais, até ao ensino intencional proporcionado pela família e a escola.

Todo esse processo de naturalizar o desenvolvimento é como se isentasse ou minimizasse o papel da família e da escola na promoção do desenvolvimento psíquico da criança, em especial da criança cega, sem dar importância ao papel de mediador que a família e a escola têm, limitando todas suas ações aos aspectos biológicos.

A incidência da cegueira de forma lenta ou abrupta provoca rupturas, uma mudança radical em todas as dimensões da vida pessoal e modifica o contexto familiar, social, educacional e profissional. De acordo com Vigotski (1997), a cegueira deve ser compreendida como uma fonte reveladora de atitudes, uma força motriz para superação de obstáculos e dificuldades, mais do que uma deficiência, defeito ou insuficiência de um órgão ou função. (Domingues; Carvalho; Arruda, 2010, p. 32).

É fato que a falta de visão pode alterar todo o contexto social da vida da criança, conforme citado, mas esse fato precisa ser considerado como algo que possa criar novas possibilidades para superar as dificuldades advindas dele, buscando formas de compensar socialmente a ausência da visão. Segundo Santos e Falkenbach (2007), em relação à educação, a criança com cegueira não deve ser vista pela sua insuficiência orgânica ou por algum déficit. É nesse caminho que o papel do adulto e da escola ganha maior destaque, pois a ausência da visão traz novas necessidades nas formas pelas quais a criança entre em contato com o mundo, como também a busca para superar os obstáculos que decorrem dessa ausência. Para Vigotski², essa ausência precisa ser compensada, trazendo mais autonomia ao sujeito, de modo que este não viva integralmente sob os cuidados de outra pessoa. É preciso considerar seu potencial, sua capacidade de aprender e viver socialmente (Vigotski, 1997 citado por Sá; Simão, 2010).

Segundo Souza e Fratari (2011), a criança com cegueira precisa de estímulos especiais desde seu nascimento para assim desenvolver suas habilidades. Isso ocorre primeiramente no meio familiar em que vive, e depois no espaço escolar. Segundo os autores, os adultos deixam de lado os aspectos sociais que envolvem a a falta de visão e, este pensamento faz com que deixem de estimular corretamente a criança, e, conseqüentemente, prejudicam seus outros sentidos e comprometem outras habilidades ligadas ao tato, olfato e audição. Habilidades essas que podem compensar socialmente a ausência da visão, mas que precisam das aprendizagens culturais.

Uma hipótese levantada para esta pesquisa é que a inter-relação família e é essencial para o desenvolvimento de todas as crianças, mas que no caso da criança com cegueira, assume um outro significado, desde a Educação Infantil. Sendo assim, o trabalho colaborativo e intencional pode proporcionar à criança maneiras mais adequadas de apropriação da cultura e formação humana, proporcionando seu desenvolvimento integral e sua inclusão como ser social.

Com isso, vale ressaltar que o objetivo principal dessa pesquisa foi compreender as condições de desenvolvimento de uma criança com cegueira a partir da análise da relação estabelecida entre a família e a escola, por meio de uma pesquisa de campo no município de Paranaíba/MS, a fim de promover a reflexão acerca da importância desta relação ser intencionalmente estabelecida para a superação das limitações que a cegueira possa promover no desenvolvimento psíquico da criança. Para efetivar essa pesquisa, tivemos como objetivos específicos: compreender o conceito de infância e de desenvolvimento infantil para a Psicologia Histórico-Cultural; levando em consideração suas especificidades e características. Tivemos também como objetivo analisar os dados levantados na pesquisa de campo, por meio de categorias de análise a partir do método do Materialismo Histórico Dialético, a fim de refletir sobre os possíveis limites e possibilidades de promover situações sociais e educativas de desenvolvimento infantil para crianças cegas. Dito isso, consideramos organizar a pesquisa em quatro capítulos.

Sobre o Capítulo 1, podemos dizer, que este, discorre sobre a utilização do método Histórico e Dialético como método de pesquisa, foi de suma importância mostrarmos como o método é fundamental no decorrer da pesquisa, pois possibilitou uma análise mais complexa das relações sociais, o que nos proporcionou uma forma de interpretar a realidade social de cada um, compreendendo os acontecimentos decorrentes no decorrer da pesquisa. O método foi necessário desde a escolha do tipo de pesquisa que iríamos realizar desde o projeto realizado, por ser uma pesquisa de campo, onde retratava a vida social, a realidade dos participantes. Diante disso, tivemos como sujeito da pesquisa, dez entrevistados. A pesquisa foi realizada nas escolas municipais da cidade de Paranaíba-MS e no Centro de Educação Infantil, com profissionais da área da educação. Participaram também a criança, objeto da nossa pesquisa, e sua mãe.

Já no Capítulo 2, foi necessário retratar o desenvolvimento humano sob a Perspectiva Histórico-Cultural, neste capítulo, optamos por trazer elementos, que nesta perspectiva, nos ampara para compreendermos de forma mais clara o Capítulo 3. De maneira mais detalhada, trouxemos o desenvolvimento infantil de forma geral, como base para sua compreensão à periodização. Iniciamos com a primeira infância, antes de falarmos propriamente da infância. E por fim trouxemos a periodização do desenvolvimento infantil, ressaltando a importância da sua relação com a prática docente. No Capítulo 3, discorreremos especificamente do desenvolvimento da criança cego, com ênfase em conceitos importantes, tais como: o conceito de defectologia e o

conceito de compensação social. Adiante relacionamos o papel da família e da escola no processo de desenvolvimento da criança cega e como a interrelação família e escola possam ser propulsores desse desenvolvimento. Finalizando a pesquisa, concluímos com o Capítulo 4, do qual traz a pesquisa de campo, o percurso metodológico e as categorias de análise. Chegamos a conclusão que três categorias, seriam base para compreensão desse momento, são elas: Desenvolvimento social; Desenvolvimento da oralidade e Desenvolvimento da autonomia. A categoria do desenvolvimento social, tem como objetivo, analisar a partir do método o desenvolvimento social da criança, neste tópico, consideramos como fonte de informação as fala da criança e da mãe para compreendermos a relação da criança, tanto no âmbito familiar quanto no âmbito escolar. Sobre a categoria de desenvolvimento da oralidade, buscamos compreender através dos relatos da mãe; professores; coordenadores e diretores como se deu esse processo, em qual momento ocorreu a aquisição da linguagem e quais foram os papéis de cada um. No que diz respeito a categoria do desenvolvimento da autonomia, consideramos necessário, a partir da relação da criança com a família e a escola, compreender como ocorrer essa conquista. No âmbito familiar, procuramos entender de forma mais específica esse momento, porém em um contexto geral. Já no âmbito escolar, optamos por compreender como essa conquista ocorrer desde a inserção da criança na educação até as séries iniciais, elencando momentos específicos durante as etapas de ensino, dentre esses momentos, a relação com o outro, a manipulação de objetos, a participação diante das práticas em sala, se destacam. Ou seja, todos esses aspectos contribuem para o domínio do ambiente que ela está inserida, desde o ambiente físico quanto social, ou seja, conseqüentemente, sua autonomia.

1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA

O método materialista é um mecanismo tanto teórico quanto prático, o qual foi desenvolvido para um conhecimento mais crítico das relações sociais, uma forma de interpretar a realidade em que vivemos. Foi Karl Marx, que na busca por interpretar essa realidade e que fundamentasse tal conhecimento, desenvolveu o Método Materialista Histórico e Dialético (Tozoni-Reis, 2020).

O presente estudo utiliza como método o materialismo histórico e dialético.

A importância do método sobre o tema proposto se dá na epistemologia, que por sua vez, consiste numa teoria de conhecimento de diversas áreas de estudo. Uma das mais importantes áreas da filosofia, a epistemologia atua no estudo da origem do conhecimento, porém entende ainda que as possibilidades do conhecimento atingem um nível de complexidade nas atividades que remetem à compreensão dos acontecimentos que cercam o pesquisador, a partir do momento em que ele começa a evidenciar informações a respeito do tema pesquisado (Tozoni-Reis, 2020).

Nesse sentido, considerando o fato de que a procura por teorias que atuem na orientação da interpretação da realidade, para o pensamento e ação no âmbito dos processos educacionais, está no cerne do método materialista histórico e dialético, cunha-se como dito anteriormente a partir de uma tarefa essencialmente filosófica de suma importância para pesquisadores e também para discentes que se encontram em formação, inclusive nos cursos de pós-graduação, demandando um entendimento a respeito do próprio ser humano, a forma como nos relacionamentos enquanto humanos e também em relação às coisas que nos cercam como a natureza e, enfim, a própria vida (Antunes, 2013).

Acontece que se trata de um problema filosófico fundamental que abrange as mais diversas ciências que o entendem com base em abordagens diversas, variadas teorias e também variados “paradigmas”. Trata-se, assim, de uma tarefa central da epistemologia. Em outras palavras, os pesquisadores, principalmente aqueles que se encontram no segmento educacional – formados ou em formação – como outros educadores e ainda pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento humano, para que possam avançar no entendimento epistemológico de nossos campos e áreas de estudo, precisam se dedicar com afinco na ação educativa. É importante ainda destacar que eles devem possuir o necessário conhecimento da natureza em seu campo de atuação e estudo (Ianni, 2021).

1.1 O Método

Inicia-se a partir daqui, considerando a atuação do pesquisador, a necessidade de que se tenha conhecimento de uma série de elementos que abrangem a prática educativa e a produção científica, do modo mais completo que for possível (Luckesi, 2016).

Para que essa iniciativa se torne viável, é importante que se tenha um Método, uma via que possibilita, seja filosófica ou cientificamente, entender o contexto pesquisado. E, se a lógica formal não se apresenta como satisfatória ou apresentar-se insuficiente para isso, busca-se então, no Método Materialista Histórico e Dialético esta via. É necessário esclarecer ainda que a visão a respeito de qual Método se trata, seja na Educação, seja na realização de pesquisas, é a visão de que o conhecimento é tratado na forma de método.

Sem mais delongas, o que interessa no caso do Método é a interpretação da realidade trata-se de um método de produção do conhecimento tanto na pesquisa, no estudo, quanto nas práticas sociais que colocam esse conhecimento em prática o que implica na descoberta das mais diversas leis e fenômenos onde a investigação se torna objeto de ocupação do investigador e do pesquisador. Isso exige a captação e a articulação dos problemas em estudo, e ainda, os fenômenos que o envolvem. O Método Materialista Histórico e Dialético nos dá condições de empreender esse movimento (Martins; Lavoura, 2018).

A dialética, ou de modo mais específico a dialética marxista, emerge, por sua vez, enquanto tentativa para superar a divisão entre sujeito e objeto. Entretanto, a dialética como visto em outros momentos neste estudo, surgiu na história do pensamento humano, bem antes de Marx e Engels.

1.2 A Pesquisa

Quando se aborda a pesquisa, principalmente no âmbito do conhecimento científico e acadêmico, pensa-se imediatamente no Método Materialista Histórico e Dialético baseado em tal perspectiva, com destaque para o conhecimento da realidade em prol da transformação da realidade histórica e social, no âmbito da produção de conhecimento e principalmente a respeito da realidade que visa transformá-la.

A partir dos estudos realizados e pesquisas norteadas pelo materialismo, que demonstram a compreensão teórica do mundo e também das coisas, o processo de elaboração destes conceitos no pensamento e a procura de significados para eles, torna o pensamento uma ação prática, a definição no pensamento e também na ação, de forma que seja possível agir sobre o mundo compreendendo seus significados (Martins; Lavoura, 2018).

A partir disso, procura-se conhecer, significar, compreender as mais diversas situações e circunstâncias do cotidiano, desde uma simples ação até aquelas que se apresentam como mais sofisticadas, a partir de operações e procedimentos científicos procurando desvendar mistérios a respeito do próprio funcionamento da vida, nas suas mais variadas dimensões.

É fato que todo conhecimento possui em si uma finalidade, uma vez que a convivência de sujeitos e sua interação no mundo, bem como com as coisas que o rodeiam, são legitimadas a partir do papel e da postura do indivíduo no mundo. Dessa forma, agir sobre o mundo de modo a promover sua transformação, o que implica na ação humana por excelência, demanda seu entendimento e também sua interpretação (Martins; Lavoura, 2018).

Logo, a procura do conhecimento trata-se de uma atitude essencialmente humana, ou seja, procura entender e atribuir significado para o mundo bem como as coisas numa atitude de natureza essencialmente humana.

Isso faz pensar que o processo de elaboração de conhecimento a respeito do mundo não se trata de um processo individual, mas que é construído coletivamente. Os significados que são produzidos para seu entendimento foram e continuam sendo produzidos durante a trajetória evolutiva da humanidade e pelo conjunto da coletividade social.

Verifica-se que muito mais do que mero mecanismo de compreensão a respeito do mundo, o conhecimento implica numa essencial necessidade de ação. Além de distinguir os sujeitos de outras espécies, pela possibilidade de se entender o mundo por meio do pensamento, o conhecimento vai se embasar e fundamentar na ação sobre o mundo, ou seja, ele evidencia uma premente necessidade de atribuir ações humanas, sendo uma das suas características mais fundamentais.

Ocorre que se a ação humana a respeito do mundo, assim como das coisas, tratar-se de uma ação intencional, dirigir de forma consciente esta ação implica no conhecimento, compreensão e atuação nos seus múltiplos aspectos. É fato que o conhecimento é que “ilumina” a ação humana sobre o mundo e principalmente sobre as coisas. Trata-se da luz do caminho que deve ser percorrido (Vásquez, 2018).

Agir e sentir, pensando e entendendo, implica numa característica fundamentalmente humana. Logo, não é possível nos relacionarmos com o mundo que nos cerca sem que seja realizado um “ajuste” cognitivo a respeito da realidade que nos rodeia, ou seja, não é possível viver sem entender o mundo. Esse ajuste cognitivo consiste na procura pelo conhecimento, de instrumentos que se mostram necessários para nortear as ações humanas, para garantir segurança entendendo o caminho que se deve trilhar (Saviani, 2017).

Para Tozoni-Reis, (2020), o conhecimento pode constituir um importante instrumento de libertação. Cumpre destacar que o conhecimento em si não é neutro. Se o conhecimento implica

no constructo humano, ele se apresenta histórico e social, podendo estar a serviço da libertação dos sujeitos ou a serviço de sua opressão, de seu controle.

Apenas quando o conhecimento encontra-se atuando em consonância com as demandas e desejos das pessoas envolvidas é que ele assume a condição de um processo verdadeiramente libertador. A partir do momento em que ele passa a atuar em favor de determinados grupos ou interesses particulares, ele passa a ser um instrumento de controle.

Esse é o motivo pelo qual o conhecimento assume, em sua formatação teórico-prática de entendimento a respeito do mundo, dos seres humanos e também das coisas, a condição de instrumento de equilíbrio na relação entre os sujeitos e entre si e o ambiente que o cerca, a partir das mais diversas, múltiplas e também detalhadas dimensões.

Se o conhecimento assume a condição de instrumento central e fundamental dos seres humanos enquanto humanos, cuidará de instrumentalizá-los para que eles possam pensar e agir de forma consciente a respeito do mundo e dos desafios que se apresentam; sua prática social, a pesquisa constitui uma atividade envolta em muita complexidade e que vai se realizar em todas as circunstâncias da vida humana (Tozoni-Reis, 2020).

São questões que levam à conclusão de que pesquisar implica na produção de conhecimentos para uma determinada ação.

As atividades dos pesquisadores, nas quais a produção de conhecimento ocupa uma posição de grande destaque, demanda o tratamento a respeito do conhecimento – e também do processo de sua produção científica – de maneira sistematizada. Em um mundo acadêmico, particularmente falando, dedica-se a uma prática de pesquisa muito mais sistematizada, bem mais organizada, de modo que a produção dos conhecimentos que são necessários para as formas científicas de entendimento da realidade venha a resultar no conhecimento elaborado e sistematizado ao alcance de todos os pesquisadores.

1.3 Para a compreensão do Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa

No universo acadêmico, existe uma unanimidade em relação à produção de uma pesquisa científica. Existe a grande necessidade de se fazer uso de métodos para se produzir pesquisas, tendo por finalidade o fato de que os resultados encontrados apresentem a devida credibilidade e sejam úteis enquanto fonte fidedigna para servir de referencial para a realização de novas investigações. Há, dessa forma, um consenso entre diversos autores que tratam de estudar a epistemologia das ciências, envolvendo qualquer temática, que se caracteriza pela utilização de forma apropriada das metodologias científicas.

Cumpra entender, a princípio, a distinção entre metodologia e método. Sabe-se que o primeiro registro que foi realizado sobre o termo metodologia na língua vernácula se deu na segunda metade do século XVIII. Ele tem sua origem na Grécia e etimologicamente é formado pelos termos: *metá* (através), *hodós* (caminho) e *logos* (ciência) (Houaiss, 2001).

Com base em tais significações, compreende-se metodologia como uma via, por meio da qual é possível realizar a ciência que, a partir do momento que se alcança, pode fornecer respostas ao sujeito.

A partir do momento que se imagina a atuação docente, a metodologia também contribui com respostas pertinentes a respeito dos objetivos que foram propostos para o ensino ou mesmo em relação aos fins educacionais. A partir disso, compreende-se que para que haja metodologia de ensino, existe a necessidade de uma intencionalidade previamente das ações, objetivos claros e que deverão ser atingidos assim como finalidades – sendo que todos esses reconhecerão e direcionarão aos sujeitos do processo de ensino (Martins; Lavoura, 2018).

No que diz respeito à investigação científica propriamente dita, compreende-se o método enquanto uma conjuntura de procedimentos lógicos, por meio de regras que serão norteadoras, guiando o pesquisador para que ele consiga os objetivos que foram almejados na pesquisa, em favor de seu entendimento diante das ações que são tomadas perante do fenômeno que se pretende desvendar, assegurando dessa maneira, a cientificidade do processo (Martins; Lavoura, 2018).

No decorrer da realização de uma atividade de pesquisa, de modo a se apreender e também entender a realidade, concepções teóricas e ainda procedimentos técnico-científicos, que são preliminarmente definidores, irão auxiliar para que seja possível achar as respostas sobre o objeto de estudo.

Existem inúmeros métodos para se compreender e inclusive explicar fenômenos da realidade; assim como sua opção encontra-se intrinsecamente vinculada à história apresentada por cada estudioso, abrangendo seu posicionamento filosófico, teórico e metodológico bem como seu posicionamento político frente ao mundo.

É possível a existência de uma grande quantidade de relações epistemológicas, políticas, filosóficas que têm a capacidade de interferência na conclusão do estudo. Lefebvre (2016, p. 632) afirma o quão complexo é “[...] a explicação sobre métodos por si próprios desconsiderando estudos teóricos e as condições histórico-sociais da produção dos mesmos e da própria pesquisa”.

Frente às inúmeras correntes filosóficas, tendo como exemplo o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético, é importante deter-se neste último para fins de reflexão a respeito da contribuição de estudos de campo, no âmbito educacional, que também constitui uma seara de cunho social.

Verifica-se, na opinião do filósofo alemão Hegel (século XIX), explanando a respeito do materialismo histórico-dialético, a declaração de que a dialética tende a promover o impulsionamento da sucessão de uma concepção absoluta por instantes, que se denomina de tese (afirmação), antítese (negação) e ainda, síntese (negação da negação) (Sánchez Gamboa, 2017).

Trata-se de uma corrente que tem sustentação na teoria produzida por Karl Heinrich Marx, em seu estudo a respeito da evolução histórica das sociedades humanas, em que ele afirma que a vida social, política e também intelectual se encontra condicionada aos meios de produção de bens materiais, a partir da interação direta com a base material.

Frente a Karl Marx, Friedrich Engels declarou, através de pesquisas, que praticamente todas as sociedades passadas apresentam em sua trajetória histórica uma relação de luta de classes, e que à medida que o tempo passa, toda e qualquer relação econômica tende a evoluir para um processo contínuo de luta dialética entre os que detém os meios de produção e os operários explorados (Engels, 1974).

O marxismo, que é um tema bastante conhecido como materialismo histórico-dialético, declara que no âmbito do processo de análise científica, enquanto método, trata de justificar e explicar a respeito da realidade social, com base em posicionamentos filosóficos, objetivando a compreensão dos inúmeros elementos que servem para caracterização do desenvolvimento de forças que movimentam toda a sociedade.

Karl Marx (2011b, p. 28), no instante em que concebeu suas opiniões a respeito do seu método, cuidou de destacar o quão importante é a distinção de modo formal, sobre o que se compreende por método de exposição e o método de pesquisa, conforme se observa na afirmação a seguir:

[...] denota-se que o processo investigatório se apodera da matéria, nos seus minuciosos detalhes, buscando realizar a análise das mais variadas maneiras de prover o desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que se firma entre as mesmas. Apenas posteriormente à conclusão da tarefa que é possível realizar a descrição, de forma adequada a respeito do movimento real (Marx, 2011b, p. 28).

Segundo a afirmação anterior, denota-se em Karel Kosik (2002) a contribuição no que diz respeito à compreensão de tal método de investigação, apresentando-o em três níveis subsequentes, a saber: a) apropriação de modo minucioso a respeito da matéria, abrangendo o domínio do material de modo pleno, inclui-se ainda todos os detalhes históricos possíveis de aplicabilidade e ainda que se encontram disponíveis; b) análise detalhada a respeito dos modos de desenvolvimento do próprio material; c) investigação da coerência interna, o que significa a determinação de unidades de diversos modos de desenvolvimento.

Entretanto, o autor trata de advertir o quão importante é ter o pleno domínio do método investigatório, uma vez que sem esse domínio toda e qualquer dialética não seria nada além de mera especulação vazia e sem fundamento.

Em relação aos aspectos atingidos na dimensão ideal, existe um tipo de espelhamento da realidade que se encontra submetida à pesquisa, apresentando a impressão de uma construção a priori, o que significa afirmar que apenas na conclusão da pesquisa, o pesquisador terá condições de demonstrar os resultados encontrados. Kosik faz observação ainda sobre o fato de que de onde se parte, a própria exposição tende a se apresentar como resultado de uma investigação e apropriação científica crítica em relação à matéria.

O método dialético apresenta em seu cerne um caráter essencialmente material e histórico, segundo Karl Marx. A partir do momento que ele menciona esse caráter material, está fazendo referência à estruturação social, objetivando a produção e reprodução da vida, uma vez que o “[...] meio de produção da vida material atua condicionando o processo da vida social, política e espiritual de uma forma geral” (Marx, 1996, p. 300). Justamente a partir de tal pressuposto, encontra-se a orientação sobre o entendimento a respeito das relações, que partem de condições materiais de existência, totalitariamente.

Isso remete à indagação sobre: como Marx chegou a essa conclusão? Isso se deu justamente no momento que estudou a sociedade burguesa, chegando à constatação de que, de maneira fundamental, todo e qualquer entendimento ocorreria por intermédio da economia política, uma vez que por meio da produção social, que é inerente à própria existência humana, adentra-se em relações que se apresentam determinantes e necessárias, independentemente da vontade dos indivíduos, apresentando uma correspondência a um determinado grau que se estabelece no âmbito do desenvolvimento das forças produtivas materiais (Marx, 2008).

Frente a essa questão, destaca ainda Marx (2008, p. 47) que disso decorre que “[...] a totalidade das relações de produção implica numa estrutura de cunho econômico na sociedade, trata-se da base real a respeito daquilo que irá se elevar para uma superestrutura caracterizada por maior complexidade tanto jurídica quanto política”. E isso vai corresponder a modalidades sociais que vão se determinando de maneira consciente na sociedade. Trata-se de relações de produção, que consistem em meios de produção capitalista, que tendem a condicionar o processo da vida social, política e também intelectual de modo coletivo e pleno.

No instante em que se trata a respeito do caráter histórico do seu método, estar-se-á fazendo menção ao entendimento da própria organização histórica da sociedade e, a partir dessa, urge a necessidade de se desvendar a realidade, com base nas relações sociais que já vem preestabelecidas na humanidade. Marx compreende a história como processo dialético e material da existência, que teve seu desenvolvimento de forma objetiva no contexto social, por meio de uma relação que se

dá no desvendamento de tal condição baseada na dimensão material e histórica do concreto, considerando o fato de que “[...] o concreto é concreto uma vez que a síntese de múltiplas determinações se consolida e, por conseguinte, se trata de uma unidade da diversidade” (Marx, 2011a, p. 54).

O método concebido por Marx parte justamente de tal entendimento. Não obstante, envolvendo a definição de dialética, trata-se de um método que não surgiu a partir de uma genialidade isolada do mundo, mas que é herdeira de uma tradição filosófica bastante profunda.

Mostra-se pertinente ainda destacar o fato de que a dialética ganha expressividade na filosofia contemporânea não a partir de Marx, mas em Friedrich Hegel. O próprio Marx (2011 a) declara tal fato, no momento que tratou de discorrer a respeito da dialética, dizendo que é de autoria de Hegel a apresentação em seus moldes gerais de movimento de forma vasta e também consciente.

Fazendo uso da lógica hegeliana que se assenta nos estudos científicos, Marx tratou de aprofundar e seguir na elaboração do método dialético. Entretanto, existe uma série de diferenças que se estabelecem entre os dois métodos (Marx e Hegel), de forma que um se apresenta absolutamente em oposição ao outro, pela questão da desmistificação do método de Hegel, uma vez que nas próprias palavras dele, “[...] se iludiu na concepção do real enquanto resultado do pensamento que se sintetiza em si, aprofundando-se e movimentando-se com base em si mesmo” (Marx, 2011 a, p. 54).

Na crença de Hegel, denota-se que o processo do pensamento é que estabelece a criação do real, de forma que o real é tão somente uma mera manifestação externa. Em outros termos, o real é apenas o ideal que se transporta para a mente do indivíduo de forma imediata. Precisamente, Hegel, compreendia que a filosofia idealista enquanto tarefa da consciência ou do espírito, e tal consciência apresentando-se enquanto atividade que se explicita na liberdade e na soberania, de forma que, por excelência, consistia em um fundamento supremo (Siqueira; Pereira, 2014).

Em relação ao mundo objetivo, correlacionando o pensamento e o ser, estes passam a configurar o objeto da dialética materialista tratada por Marx. No âmbito de tal perspectiva, as pesquisas e estudos científicos no segmento da educação podem tornar-se ainda mais importantes, enquanto a dialética auxilia na revelação do movimento e a historicidade dos fenômenos: a educação na sua relação com a sociedade num sentido mais abrangente (Siqueira; Pereira, 2014).

Buscando situar o problema da pesquisa em sua plenitude, o pesquisador terá condições de identificar toda e qualquer contradição inerente aos fenômenos investigados, com objetivo de analisar os mesmos de uma forma mais aprimorada, uma vez que Marx (2011) compreende que a contradição tende a residir na existência de conflitos históricos das forças e relações de produção, o que resulta numa revolução que se encontra absolutamente apta a transformar um regime social para outro.

A partir disso, com a mediação de tal corrente filosófica – o materialismo histórico e dialético de Marx – em que a natureza das relações, processos e estruturas, assim como as representações ideológicas ou teóricas que são frutos deste fenômeno, poderão ser atingidas, com base na perspectiva de desvendar o contexto em estudo, mas ainda partindo de ações que objetivam a transformação da realidade social. Finalmente, a discussão que até aqui se produziu a respeito do materialismo histórico-dialético conduz a uma compreensão mais adequada a respeito desse método investigativo e também científico, com a finalidade de aplicá-lo enquanto intercessor numa certa realidade social objetiva, a partir do compromisso do sujeito em transformar a sua realidade, visando a realização de interpretações sobre o real, enquanto proporciona bases teóricas consistentes em prol de sua transformação (Sanchez, 2007).

Sanchez (2007) considera que o materialismo, quando aplicado como método de pesquisa, desempenha um papel fundamental na compreensão das interações complexas que moldam nossa realidade. Além disso, ao destacar as relações entre as condições materiais e as estruturas sociais, o materialismo nos permite analisar questões cruciais, como desigualdade, justiça social e desenvolvimento humano. Contudo, é importante reconhecer que o materialismo não é uma abordagem única e definitiva, mas sim um conjunto de ferramentas e perspectivas que podem ser adaptadas e aplicadas de maneira flexível e sensível ao contexto.

Em última análise, o materialismo como método de pesquisa continua a ser uma ferramenta valiosa na busca do conhecimento e na análise crítica das complexas dinâmicas que moldam o mundo atual. No entanto, é importante reconhecer que o materialismo não é uma abordagem única e definitiva, mas sim um conjunto de ferramentas e perspectivas que podem ser adaptadas e aplicadas de maneira flexível e sensível ao contexto. As críticas ao materialismo também servem como lembretes importantes de que a realidade é complexa e multifacetada, e que uma abordagem equilibrada deve levar em consideração não apenas as bases materiais, mas também os aspectos subjetivos e éticos das questões que investigamos.

Em um mundo cada vez mais interconectado e desafiador, o materialismo como método de pesquisa continua a ser uma ferramenta valiosa na busca do conhecimento e na análise crítica das complexas dinâmicas que o moldam.

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO – PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem como foco a apresentação do processo do Desenvolvimento Humano na perspectiva Histórico-Cultural, destacando os principais conceitos e categorias elencados pelos principais pressupostos da área. Iniciamos o capítulo destacando de forma geral a formação humana, elencando uma das principais categorias que constitui a formação humana. A seguir, visamos ressaltar o processo de desenvolvimento infantil com base em um dos conceitos mais importantes para o desenvolvimento da criança, o *conceito de mediação*, para que possamos, assim, compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento da criança com cegueira.

Para Vigotski (1995), o desenvolvimento humano segue duas linhas diferentes. Em um primeiro momento, o autor considera que o processo possui caráter evolutivo, determinado pelas leis biológicas, considerado como desenvolvimento natural do ser humano. Já no segundo momento, o autor compreende que o desenvolvimento possui caráter histórico e social, ou seja, as transformações que ocorrem por reflexo de uma determinada cultura, sendo assim, considera que esta seja a linha do desenvolvimento cultural. Segundo o autor, as bases biológicas não bastam para formar o ser humano, é nos fatores históricos e culturais a partir das interações, que o ser humano passa a moldar sua identidade.

Leontiev (2004) discorre alguns questionamentos sobre o surgimento do ser humano na terra. Considerava a importância de se compreender o desenvolvimento em sua totalidade, por isso, de forma bem específica, o autor traz alguns apontamentos de como esse momento é pensado por alguns pesquisadores e estudiosos da área. Segundo o autor, em algum momento, há quem considerava o processo de desenvolvimento do ser humano como um acontecimento divino, espiritual, para outros, o ser humano tinha origem animal, passando por um longo processo até constituir-se como ser humano.

Já na concepção de Engels (citado por Leontiev, 2004, p. 280):

[...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou um início de um desenvolvimento que, diferentemente dos animais, estava e está submetido não as leis biológicas, mas a leis sócio-históricas.

Engels, mesmo acreditando que o ser humano possui origem animal, não defende a concepção de desenvolvimento natural do sujeito. O autor seguiu a tese de que o ser humano se desenvolveu por meio do trabalho e da vida em sociedade. Com isso, passou a modificar a natureza, adaptando-a as suas necessidades, e por isso seu desenvolvimento se submete mais às leis sócio-históricas.

Para Leontiev (2004), o desenvolvimento do ser humano passou por alguns estágios: no início do seu desenvolvimento, logo no primeiro estágio, o ser humano estava mais ligado às leis biológicas, pelo fato de serem animais e viverem no meio primitivo. Logo após, já no segundo estágio, o processo de desenvolvimento do ser humano ainda estava ligado às leis biológicas, porém esse momento passou por várias etapas, sendo a primeira, a criação de instrumentos e, de maneira mínima, surgiram as primeiras formas de trabalho e sociedade.

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos de sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento de produção. (Leontiev, 2004, p. 280)

Conforme a citação acima, o segundo estágio, diferente do primeiro, teve diversas etapas, e estas tiveram influência direta do desenvolvimento do trabalho. Conforme o autor, o ser humano ainda se desenvolvia biologicamente, pois seus órgãos e sentidos iam se modificando e se adaptando conforme suas produções. Nesse período, o ser humano também se desenvolvia socialmente por influência do próprio trabalho e dos acontecimentos necessários durante essas produções, com isso a vida em sociedade começava a se constituir.

Nesse processo, o ser humano ainda passou por um terceiro estágio, onde se constituiu o tipo de ser humano atual, conforme ressalta Leontiev (2004), o *Homo Sapiens*, no qual as leis biológicas e sociais ainda regiam. Passa novamente por mudanças e, a partir desse período, o desenvolvimento biológico do ser humano passará a exercer menos influência no trabalho. Isso ocorre pelo fato de o ser humano já estar formado biologicamente. É nesse momento que se desprende daquilo que era hereditário e passa a se desenvolver a partir das leis sociais.

Ao mesmo tempo no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico das aptidões motoras do homem; também a complexidade da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético etc. (Leontiev, 2004, p. 283-284)

O ser humano passa, então, a ter a atividade do trabalho como aspecto principal para se desenvolver e é por intermédio dela que também passou a transmitir o que foi capaz de aprender e produzir, passando para gerações que foram aperfeiçoando seu modo de trabalho e os instrumentos usados. Da mesma maneira, foram aperfeiçoadas suas aptidões físicas, intelectuais, como também a linguagem, ou seja, seu modo de comunicar-se. As próximas gerações, portanto,

apropriam-se daquilo que foi construído historicamente pelo ser humano, com o uso e aperfeiçoamento de objetos já construídos, bem como criação de novos instrumentos para sua vida em sociedade.

Para Leontiev (2004), é impossível que o ser humano por si só se desenvolva. Ele sempre vai depender daquilo que foi construído por gerações passadas e da vida em sociedade. Esse é seu processo de apropriação cultural; e é nesse processo de desenvolvimento do ser humano que se configurou na Filogênese, que nos permite compreender por que o desenvolvimento infantil possui natureza social e não ocorre de forma natural.

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. (Leontiev, 2004, p. 275)

Conforme o autor, a apropriação da cultura ocorre na relação entre o sujeito e o mundo, e são as condições sociais e históricas que determinam essa relação e o modo como o sujeito se apropria culturalmente, criando nele novas funções psíquicas como também novas aptidões. Isso ocorre pelo fato de o sujeito ser um ser social e seu desenvolvimento decorrer da vida em sociedade, a partir da cultura elaborada pelo ser humano durante sua história.

Segundo Saviani (2016), em sua reflexão a partir de uma abordagem do Materialismo Histórico-Dialético, é a partir da Categoria Trabalho que o ser humano se coloca diante da natureza, transformando-a para construir sua vida sobre ela e, ao mesmo tempo, se transformando, de tal forma que ocorrem mudanças tanto na natureza quanto em seu organismo, à medida que se apropria de todos os recursos possíveis e necessários para sua vida humana. Para o autor, o momento do ser humano se destacar da natureza pode ser compreendido pela antropologia como aquele em que o hominídeo passa a andar de forma ereta, liberando suas mãos, as quais a partir desse momento serão utilizadas para manipular a natureza, passando a ser o principal instrumento para satisfazer suas necessidades e, com isso, percebe que pode usar de certos meios para chegar a um resultado, ou seja, dialeticamente falando, um fato impulsiona o outro, ou uma ação impulsiona a outra.

Para Leontiev (2004), essa seria a fase do desenvolvimento biológico do ser humano, e é a partir dessa fase que ele passa a se desenvolver através das leis sociais.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo a produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem,

isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem. (Saviani, 2016, p. 88)

O autor ressalta, a partir de uma abordagem histórico-cultural, que a existência do ser humano não é algo “natural”, pois é resultado do próprio trabalho, portanto “o homem não nasce homem”, não nasce sabendo a constituir-se como tal. Então, podemos afirmar que ele se forma humano. E é na produção de sua existência que o ser humano cria formas e conteúdos, cria elementos que serão repassados às novas gerações, como também define a forma para melhor repassá-los. O ser humano define a eficácia daquilo que foi produzido a partir de sua experiência, seleciona o que precisa ser repassado e a forma como isso será usado e, segundo o autor, o ser humano passa a ser então, produto da educação.

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, é também necessário que ocorra esse processo de apropriação cultural para que as crianças desenvolvam suas aptidões humanas. O aspecto principal para que esse processo ocorra é a linguagem, pois é o meio de comunicação entre os sujeitos, dando a eles condições de se apropriarem da cultura ali inserida.

Para Leontiev (2004), a criança não está sozinha no mundo em que vive, há pessoas ao seu lado que intermediam suas relações com o mundo. Toda essa ação está inserida na comunicação. E é nesse processo de comunicação com o adulto que a criança cria uma relação com o mundo exterior, aprendendo de forma ativa a atividade adequada, passando então pelo processo de educação.

Mukhina (1996) ressalta que para compreender melhor o desenvolvimento infantil é necessário entender as condições gerais em que a criança se desenvolve. Essas condições podem ser determinadas tanto pelo meio material em que ela vive, quanto pelas relações sociais, por isso se faz necessário analisar todo o percurso de desenvolvimento da criança, suas condições psicológicas e sociais de vida. As condições com que a criança se desenvolve são de suma importância, pois ela necessita de condições de vida adequadas para que isso aconteça.

Diferente do animal que já nasce com o cérebro praticamente desenvolvido, a criança necessita desenvolvê-lo gradualmente, através de experiências vividas com o outro e da educação que este lhe proporciona. Nessa fase do desenvolvimento, a criança já não está mais ligada somente à lei biológica, mas principalmente à lei social, pois ela passa a assimilar, pouco a pouco, o mundo e a cultura que a envolve e isso não acontece de maneira natural, pois necessita da intervenção do adulto.

A criança precisa das características humanas para apropriar-se delas e assim desenvolver suas funções psíquicas. Em termos gerais, “[...] a psique humana não surge se não existem condições humanas de vida” (Mukhina, 1996, p. 39).

Segundo Martins (2016, p. 106), “[...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internaliza, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a mediação é considerada como um processo cultural que ocorre a partir da interação com o outro por meio de dois elementos mediadores, sendo eles os instrumentos e os signos. São eles que orientam o comportamento do sujeito, auxiliando na internalização da cultura e no desenvolvimento das funções psíquicas. Os instrumentos são objetos que permitem interferir no mundo circundante, já os signos são aqueles que nos auxiliam na melhor compreensão do mundo; são as representações mentais que substituem os objetos do mundo real; e é nos instrumentos e nos signos que a cultura se objetiva. Segundo Martins (2016), a mediação por signo desenvolve mudanças no comportamento humano, ele auxilia no desenvolvimento das funções psíquicas.

Desde seu nascimento, a criança cria relações com objetos a partir da comunicação com os adultos. Inicialmente essa comunicação não se dá pela fala, mas diretamente pelos objetos que lhe são apresentados pelos adultos que a cercam. Essa relação é sempre mediada pela ação do adulto, isso acontece por meio de um processo mediatizado que, segundo Leontiev (2004), é o que caracteriza a atividade humana. O meio é determinante nesse processo, exercendo forte influência no desenvolvimento da criança, pois ele dá à criança o significado social dos objetos por meio da atividade humana.

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana. (Leontiev, 2004, p. 183)

Aos poucos a criança passa a descobrir os objetos que a cercam através do meio em que ela vive, assim, a partir da relação com o outro a criança passa a descobrir o real significado de cada objeto. Para Leontiev (2004), é nessa relação entre a criança, o objeto e as pessoas do meio em que ela está inserida que surge a base para a aquisição da linguagem e, aos poucos, a apropriação da comunicação verbal. Nas primeiras etapas de vida, a criança associa a palavra a um comando que a orienta em relação aos objetos. Já em outro momento, quando a criança passa a compreender a linguagem e também usá-la, passa a se desenvolver de modo mais complexo, formando suas ações cognitivas internas, então ela começa a compreender os conceitos, ou seja, é o momento em que ela passa a interiorizar as ações externas do meio em que vive. Esse processo

de interiorização acontece durante toda a Ontogênese, pois para Leontiev (2004), para que o processo de interiorização aconteça, a criança precisa se apropriar daquilo que foi construído historicamente, ou seja, daquilo que foi construído desde o processo de desenvolvimento filogenético. Contudo, para que a criança se aproprie de algo, ela necessita da mediação, que só poderá ser feita com a ajuda de um adulto ou alguém mais experiente.

É o que acontece no uso dos objetos. A criança por si só não aprenderá o seu significado caso não haja a intervenção do adulto, que irá demonstrar a maneira correta do uso desse objeto, dizer seu nome, explicar suas características, como: forma, cor e sua finalidade. Assim, a criança precisa agir adequadamente sobre esses objetos de modo a apropriar-se deles, sendo mediatizados pelas relações com os adultos. Portanto, a mediação ocorre pela ação entre pessoas e com os objetos do mundo que as cercam, objetos esses, que foram construídos historicamente.

Segundo Saviani (2016), a criança se apropria das características adultas por meio da mediação, sendo que essas características estão ligadas ao meio social em que ela vive.

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. E, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas específicas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que estão, em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente. (Vigotski, 2010, p. 698)

O meio, sendo este o meio cultural em que a criança vive, é condição para proporcionar às crianças as qualidades e propriedades humanas desenvolvidas ao longo do tempo, sendo necessária a interação com o outro para que a criança desenvolva suas funções psíquicas, que implica na formação da sua personalidade e inteligência. Isso ocorre a partir das relações sociais, da interação com o outro, apropriando-se da cultura elaborada historicamente. Nessa relação entre o meio e outro, o papel do adulto se destaca, pois é ele quem apresenta o meio social para criança, ensinando como usar os materiais ofertados por ele e a compreender seus significados e conceitos.

No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio. (Vigotski, 2010, p. 698)

Por isso, para Vigotski (2010) o meio é tão significativo nesse processo de desenvolvimento, porque é uma condição para que esse movimento de apropriação cultural ocorra a partir da mediação, isso vai depender do que é repassado culturalmente e a forma como isso será feito. Esses aspectos importantes influenciam a criança desde seu nascimento até a vida adulta.

[...] Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de artes perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar. (Leontiev, 2004, p. 291)

É, portanto, na ação humana, entre um e o outro, entre o adulto e a criança e na interação entre ambos que a mediação ocorre, por meio da linguagem, um dos meios mais importantes que o sujeito tem para aprender. São esses aspectos abordados que tornam o conceito de mediação tão importante para Psicologia Histórico-Cultural, pelo fato de que a apropriação das ações do sujeito está dependente da mediação, a qual sempre será realizada por aquele com mais experiência que, utilizando-se dos instrumentos que foram construídos ao longo do tempo, passa a ter um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento humano.

2.1 Desenvolvimento infantil

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança pode ser determinado primeiramente por dois aspectos, sendo a hereditariedade e o meio, mas é preciso esclarecer alguns pontos importantes. Devemos inicialmente considerar esses aspectos, não em suas leis determinantes, mas de fato no papel que cada um possui nesse processo; nem em sua forma estanque e separada, mas em unidade dialética.

Iniciamos pelo papel da hereditariedade. Para Vigotski (2018), não se faz necessário compará-la sobre suas características mais simples ligadas à genética, pois se sabe que tais características não interferem sobre o desenvolvimento psíquico infantil. Tomamos como exemplo a cor dos olhos, que é uma característica determinada hereditariamente e que não influencia no desenvolvimento da criança, ou seja, muito pelo contrário, essa característica permanece, biologicamente, imutável até o final da vida. Porém, analisando a partir do desenvolvimento psíquico da criança, entendemos que a cor dos olhos não determina seu comportamento, como também sua personalidade, mas pode influenciar a depender das relações sociais que são estabelecidas com a criança a partir disso. Sendo assim, as relações sociais que se

estabelecem com a criança a partir da cor desses olhos podem influenciar aspectos do desenvolvimento de sua personalidade, uma vez que pode promover certas vivências em detrimento de outras.

Dessa forma, Vigotski (2018) ressalta que a hereditariedade somente representa um papel no desenvolvimento infantil quando tais características se alteram no decorrer da vida, essas seriam as características mais complexas, que por sua vez se alteram somente em conjunto com o meio, nas relações com os outros seres humanos. No que diz respeito às características mais simples da hereditariedade, essas não deixam de existir, mas são aperfeiçoadas pelas funções superiores que aparecem durante o percurso do desenvolvimento da criança.

O papel do meio nesse processo é oferecer maneiras para que essas características mais complexas se desenvolvam, e isso acontece a partir do momento em que a criança passa a apropriar-se da cultura propiciada pelo meio, na relação com as outras pessoas.

Segundo Vigotski (2018), o meio, por sua vez, também teria pouca influência sobre as características mais simples da hereditariedade. Mas, para o autor, o importante é a influência que o desenvolvimento terá com a relação entre esses dois aspectos, a hereditariedade e o meio. Para o autor, o meio torna-se essencial para que determinadas características hereditárias sejam desenvolvidas, essas características são aquelas que podem ser alteradas durante o desenvolvimento da criança, as quais Vigotski (2018) denomina “características híbridas”. Percebe-se que partindo da linha traçada pela genética, há fatores que ligam o comportamento a características hereditárias, o que para teoria de Vigotski possui outro entendimento, para ele as questões sobre o comportamento humano estão ligadas diretamente ao meio, que por sua vez influenciam as ações do sujeito. Alguns exemplos ajudam na compreensão da complexidade que trata os aspectos da hereditariedade e do meio.

No desenvolvimento da criança, podemos dizer que a hereditariedade seja a correlação entre o grau de parentesco e o grau de semelhança? Por exemplo, a criança se parece muito com o pai em algumas qualidades do seu caráter, de suas convicções, de suas paixões e gostos. Vamos admitir que essa semelhança seja igual a 90%; a coincidência total seria igual a 100%. Suponhamos que essa semelhança seja de 90%. Suponhamos também que o grau de parentesco, aqui, seja o mais próximo: 100%. Podemos dizer, conseqüentemente, que essa semelhança entre o pai e o filho é a que foi provocada necessariamente por motivos hereditários? Parece-me que não, pois isso poderia ser devido também ao fato de que o pai influenciou o filho não com a contribuição de fatores hereditários, mas de fatores do meio. (Vigotski, 2018, p. 60)

Esse seria um exemplo claro que reflete a ideia da Psicologia Histórico-Cultural, a qual reforça o papel de cada um desses aspectos, levando em consideração as características de cada um e sua participação no desenvolvimento infantil. Leva-se em conta exemplos ligados à

personalidade, como também outros ligados à fala. São exemplos dinâmicos da hereditariedade, determinados pelo meio de modo gradativo, como foram citados anteriormente.

Para a Psicologia Histórico-Cultural é o meio que oferece à criança as qualidades e propriedades humanas para que psiquicamente ela se desenvolva. Podemos pensar no ambiente em que a criança vive; nas relações sociais que são formadas nesse meio; nas condições afetivas que esse meio oferece; a quais aspectos culturais essa criança tem acesso, como também o grau de escolaridade dos pais. Isso tudo influencia no seu desenvolvimento; e esses aspectos são ofertados pelo meio e não por questões hereditárias.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, uma criança não aprende algo sozinha, sempre precisará da ajuda do outro, e a maneira com que o outro vai ajudá-la depende das condições que o meio material e social lhe ofereceu em sua constituição.

A partir dessas considerações, Vigotski (2018) pontua sobre qual seria, de fato, o papel do meio e como este pode influenciar no desenvolvimento psíquico infantil. Para o autor o meio possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é a origem de todo desenvolvimento psíquico, mas primeiramente deve-se compreender a relação entre eles, e não somente o meio em si.

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento. (Vigotski, 2018, p.74)

O papel do meio se diferencia conforme sua relação com a criança, pela maneira que a criança o percebe, que sentido ela atribui a esse meio, ou seja, é uma relação dialética entre a criança, o meio e os adultos e, também se diferencia conforme a idade da criança. Por isso, só é esclarecido o papel do meio quando, de fato, passa a compreender a relação da criança com ele, como também entender que o meio precisa complexificar-se gradativamente conforme as etapas do desenvolvimento infantil.

Durante essas etapas, serão as experiências vividas que irão definir a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança, como também permitir a ela se apropriar dos significados sociais e elaborar um sentido pessoal. Espera-se que crianças de idades diferentes compreendam de formas diferentes um mesmo momento vivido, como também uma única criança compreenda de maneira diferente o significado de uma mesma ação conforme o período que ela se encontra. Para Vigotski (2018), isso acontece pelo fato de cada criança viver o momento, compreendê-lo e, assim, atribuir a ele um sentido pessoal conforme seu nível de desenvolvimento, ou seja, o meio não terá o mesmo sentido em um determinado momento para todas as crianças.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, há um conceito importante para compreender a influência do meio para o desenvolvimento psíquico infantil, trata-se da linguagem. A comunicação se faz presente no meio, é principalmente através da linguagem que as pessoas se relacionam. Para a criança, a fala é o instrumento principal para se desenvolver psicologicamente, uma vez que é por meio da apropriação da fala que ela vai se apropriando do mundo cultural, suas explicações e significados. Mas uma questão importante é que, para a criança, o significado da fala também muda conforme sua idade. A criança de certo modo generaliza o significado das palavras, isso ocorre por não ser atribuído ainda o conceito de tal palavra, e essa generalização por sua vez, está ligada à influência do meio sobre a criança (Vigotski, 2018).

A relevância dessas questões nos mostra que de fato o desenvolvimento psíquico infantil não acontece de forma natural, nem progressivamente sequencial. O meio é fundamental nesse processo que se diferencia a partir da vivência da criança e, em uma relação dialética, o meio determina esse desenvolvimento conforme o nível de compreensão de cada criança, que também depende de suas vivências.

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. (Vigotski, 2018, p. 83)

Podemos dizer, que o meio se modifica em relação ao período do desenvolvimento da criança, o qual por sua vez também se modifica e modifica sua relação com o meio, ou seja, sua maneira de compreendê-lo mudará e o meio então a influenciará de maneira diferente. Essas mudanças também ocorrem quando consideramos certas funções do desenvolvimento, sua influência perante o desenvolvimento infantil integral pode ser variável, ou seja, para a função motora o meio teria certa influência, para função psicológica outra, e assim sucessivamente.

Assim, compreendemos que a criança não nasce com seu desenvolvimento final pré-determinado; ela aprenderá progressivamente; ela não irá reproduzir de maneira imediata, direta, aquilo que o meio lhe proporcionará, pois geralmente o que o meio oferece já é algo determinado, como se já estivesse no final do desenvolvimento. Mesmo assim, o meio deve oferecer à criança a forma ideal daquele aspecto da cultura que se está apresentando a ela, é que o que acontece, por exemplo, com a fala, o adulto precisa se comunicar com a criança de forma correta, mesmo que ela não consiga inicialmente reproduzir igual, com o tempo ela vai desenvolver um vocabulário mais correto.

Para Vigotski (2018), o papel que o meio possui não pode ser considerado apenas como o ambiente em que a criança vive, mas como uma “fonte” de desenvolvimento. Vale ressaltar,

que se o meio não proporcionar à criança a forma ideal desse desenvolvimento, e conseqüentemente não lhe oferecer condições necessárias para desenvolver suas funções psíquicas superiores, a criança não se desenvolverá como poderia. Todas essas condições precisam desenvolver na criança seu maior potencial de desenvolvimento, e isso precisa ocorrer desde seu nascimento.

É necessário compreender que a família, comumente, é o primeiro contato social da criança. É a partir do meio familiar que a criança se desenvolverá e, partindo deste referencial teórico, o qual compreende que é fundamental a criança aprender desde seu nascimento. Entendemos então que a família, por ter o primeiro contato com a criança, é responsável por oferecer a elas condições para que desenvolva suas funções, sejam essas motoras ou psicológicas. (Leontiev, 2004)

Nesse sentido, ao desnaturalizar o processo de desenvolvimento humano, consideramos que a família, que em primeiro momento fará o papel de mediador para criança, necessita de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil a fim de fornecer às suas novas gerações as relações ideais para que cada criança se aproprie das formas mais elevadas da cultura e, assim, tenha acesso às condições para seu desenvolvimento integral.

2.2 A periodização do desenvolvimento infantil

A periodização do desenvolvimento infantil é um tópico fascinante que desperta diversas reflexões sobre como as diferentes fases da infância impactam a formação das crianças. Ao longo dos anos, pesquisadores têm explorado a importância de entender e reconhecer as distintas etapas do desenvolvimento infantil, pois isso influencia diretamente na maneira como educadores, pais e sociedade como um todo abordam o crescimento das crianças.

Uma discussão fundamental é a compreensão de que cada fase do desenvolvimento infantil possui características específicas e desafios únicos. Desde o nascimento até a adolescência, as crianças passam por transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A periodização ajuda a destacar essas mudanças, permitindo uma abordagem mais precisa e personalizada no apoio ao desenvolvimento saudável (Leontiev, 2006).

Ao considerar a importância da periodização, surge a necessidade de adaptar as práticas educacionais e de criação para atender às demandas específicas de cada fase. O que funciona bem para um pré-escolar pode não ser tão eficaz para um adolescente; e vice-versa. Portanto, os profissionais da educação e os pais podem se beneficiar ao reconhecerem a natureza dinâmica do crescimento infantil.

Além disso, a periodização do desenvolvimento infantil também destaca a relevância do estímulo adequado em cada estágio. Proporcionar oportunidades para explorar, aprender e interagir de acordo com as capacidades e interesses específicos de cada fase contribui para um desenvolvimento mais equilibrado e saudável (Vigotski, 2008).

Outro ponto crucial a ser considerado é o impacto das experiências da infância nas fases subsequentes da vida. Problemas não resolvidos ou desafios não superados em uma determinada fase podem influenciar o desenvolvimento futuro. Portanto, a atenção cuidadosa a cada estágio é fundamental para construir uma base sólida para o crescimento global da criança, a discussão sobre a importância da periodização do desenvolvimento infantil destaca a necessidade de reconhecer, compreender e adaptar as abordagens educacionais e de criação de acordo com as diferentes fases da infância. Ao fazê-lo, podemos promover um ambiente mais favorável ao crescimento saudável e ao florescimento de cada criança (Haddad, 2012).

Nesse sentido de forma introdutória buscamos aspectos importantes que caracterizam os estágios de desenvolvimento, compreendendo a importância da Internalização, como lei principal para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ressaltando a importância do conceito de atividade e a atividade dominante para cada etapa do desenvolvimento da criança e suas características.

Com isso, destaca-se o desenvolvimento da criança que antecede sua vida adulta, levando em consideração as atividades dominantes durante esses períodos e os avanços de uma etapa para outra, ressaltando aspectos que impulsionam as transformações e contradições durante seu desenvolvimento.

Os estágios do desenvolvimento humano foram traçados pela psicologia e, como inicialmente dito, são chamados de periodização. Esses estágios vão do nascimento até a fase adulta. Existem formas variadas para explicar os momentos do desenvolvimento humano e, no que diz respeito à Psicologia Histórico-Cultural, as características de cada um deles estão relacionadas com o que se aprende na relação com o outro ser humano. A idade de cada estágio é apenas uma indicação provável do período em que determinadas características se apresentam, porém o que é determinante para cada período é o contexto social que a criança vive e todo conteúdo da atividade, o qual é determinado nas relações sociais.

Para Tuleski e Eidt (2016), Vigotski parte do mais complexo ao mais simples para compreender a conduta humana, como também seu psiquismo, durante o desenvolvimento. Isso acontece porque seu método é baseado no método elaborado por Marx, o materialismo histórico e dialético. Com isso, o autor procurou fazer uma análise do comportamento entre o ser humano e o animal, buscando o que há de mais similar entre eles, considerando não somente o desenvolvimento natural, mas principalmente o cultural do comportamento, ao contrário de

outras correntes psicológicas que se entrelaçam somente ao fator biológico para justificar o comportamento humano.

Para as autoras, na relação entre o comportamento animal e o do ser humano, foi possível perceber que para determinadas situações o comportamento acontece de forma semelhante no que diz respeito à criança na fase inicial, a diferença acontece no momento que a criança passa a agir com auxílio de elementos culturais, que fornecem a ela certo controle da situação, o que serve de suporte para que ela tome uma decisão diante da situação exposta, ou seja, o estímulo e reação da criança são auxiliados por esses elementos externos. Nesse sentido, a própria criança aprende a determinar seu comportamento a partir dos estímulos criados artificialmente, socialmente. Isso acontece somente na relação recíproca com o adulto (Tuleski; Eidt, 2016).

Conforme as autoras explicam, diferente de outros estudos que configuravam os processos psíquicos como estímulos e reações, Vigotski pautou-se na tese de Engels, que tem a atividade do trabalho como norte do desenvolvimento humano. Para ele, a lei geral das funções psicológicas superiores durante o desenvolvimento humano, é a Lei da Internalização.

Segundo Tuleski e Eidt (2016), com base nos escritos de Vigotski (2000), para a Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem o papel mais importante, porém foi preciso mudar o conceito de que essas funções se desenvolvem de maneira natural, conceito este que exclui todo desenvolvimento histórico das funções psicológicas. Ainda sobre o desenvolvimento, as autoras ressaltam que para Vigotski é preciso distinguir dois processos diferentes: o primeiro consiste nos meios externos do desenvolvimento, ligado aos aspectos culturais, e o outro se refere ao desenvolvimento das funções específicas, como: memória, percepção, atenção e pensamento. É preciso compreender de forma singular esses dois processos, de modo a compreender a relação entre ambos, pois os dois em conjunto, formam o que para Vigotski (2000. p. 29 citado por Tuleski; Eidt, 2016, p. 38) denomina-se: “[...] processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança”.

De acordo com Vigotski (1998) e Luria (1994 citado por Tuleski; Eidt, 2016), no desenvolvimento infantil, durante o processo de apropriação cultural, ocorrem três momentos importantes: o pré-instrumental, o pseudoinstrumental e o instrumental:

O primeiro exemplo tem a ver com o desenvolvimento da habilidade aritmética da criança. A primeira etapa esta formada pela dotação aritmética natural da criança, por exemplo suas operações de quantidades antes de saber contar. Incluímos aqui a concepção imediata de quantidade, a comparação entre grupos grandes e pequenos, o reconhecimento de algum grupo quantitativo, a distribuição de objetos soltos quando é necessário dividir etc. A próxima etapa da “psicologia ingênua” se observa em todas as crianças e pode ilustrar-se com o caso em que a criança, conhecendo os métodos externos de cálculo, imita os adultos e repete “um, dois, três” quando quer contar, mesmo não sabendo seu propósito, ou como contar exatamente por meio de números. Essa etapa do desenvolvimento aritmético foi enriquecida pela criança descrita por

Stern. Ele perguntou quantos dedos ele tinha e a criança contestou que só podia contar seus próprios dedos. A terceira etapa é quando se conta com a ajuda dos dedos e a quarta etapa quando se conta mentalmente, prescindindo dos dedos. O contar mentalmente é uma ilustração do “crescimento interno completo”. (Vigotski, 1998, p. 45 *apud* Tuleski e Eidt, 2016, p. 42)

Conforme as autoras, esses momentos são fundamentais no desenvolvimento da criança. O momento pré-instrumental está ligado mais ao momento em que a criança não necessita de um instrumento para orientá-la em uma determinada ação. Nesse momento ela age de forma espontânea e não percebe a importância do instrumento diante suas ações. Já o momento pseudoinstrumental é quando a criança utiliza-se, ainda de maneira não consciente, de ferramentas para realizar determinada ação, ou por simples imitação da ação adulta e, por último, o momento instrumental, que consiste no uso consciente do instrumento para determinada ação, orientando-a de forma intencional. Esses momentos também ocorrem durante a aquisição da oralidade, fala, linguagem escrita e da aritmética, como mostra o exemplo aqui citado.

Partindo da Psicologia Histórico-Cultural, e dos estudos a partir do desenvolvimento humano, o que diferencia o ser humano do animal, é a significação, é o fato de poder criar e usar os signos, e são as condições de criar esses signos que fazem surgir determinados comportamentos, alterando nossas “conexões cerebrais”. Isso acontece a partir das relações sociais, e é a partir do processo de internalização das relações externas que a criança passa a controlar esse comportamento, conforme destacam Tuleski e Eidt (2016).

Compreende-se que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a Internalização é a lei principal do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, determinado pelas relações sociais, mediante estas relações que são criadas condições para desenvolver o comportamento que antes era direto e natural, para outro intencional, que passa a ser mediado por instrumentos e signos, os quais inicialmente eram externos e depois passam a serem internos.

Segundo Mukhina (1996), a criança ao nascer possui uma forma primária de comportamento, denominada como reflexos não-condicionados, que são importantes para seu desenvolvimento psíquico. Podem ser de proteção e de orientação. É a partir desses reflexos que a criança assimila as ações externas fornecidas pelo meio em que vive. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016), esses reflexos acontecem tanto na fase embrionária quanto na fase pós-natal; acontecem por meio de movimentos impulsivos e a criança pode reagir a certos estímulos com esses mesmos movimentos.

Para Mukhina (1996), esses reflexos não-condicionados são a base para o desenvolvimento psíquico da criança, pois é através deles que surgem os reflexos condicionados. Esse é o momento em que a criança passa a assimilar de forma mais complexa as reações externas do meio e suas experiências sociais, possibilitando a ela oportunidades de se relacionar com os

adultos, que também passar a agir com as crianças de acordo com esses reflexos. É um processo dialético. Ainda que sejam importantes esses reflexos, a autora ressalta que a criança possui outros que são isolados do seu sistema psíquico. Esses reflexos são determinantes em outras qualidades psíquicas como: a audição, o pensamento lógico, entre outros.

Para Cheroglu e Magalhães (2016), na fase embrionária e depois no início da fase pós-natal, a criança ainda não possui consciência de vida social. Ela vai adquirindo ao longo do tempo, por meio da vida em sociedade, e assim passa a formar sua própria consciência e nesse processo sua personalidade.

Outro aspecto importante do desenvolvimento infantil é a maturação biológica da criança, em específico do sistema nervoso e do cérebro, que ocorre durante a infância, aperfeiçoando as funções psíquicas, criando possibilidades para sistematizar e melhorar sua capacidade de assimilação. Segundo Mukhina (1996), a maturação só pode acontecer a partir das condições externas da criança, ou seja, do meio em que ela vive e se a educação que ela recebe é suficiente. Sendo assim, suas funções psíquicas precisam ser corretamente desenvolvidas a partir das atividades que realiza.

Todas as ações externas formam na criança ações internas, ou seja, durante alguma ação prática, por exemplo, quando a criança faz uso de um objeto, ela pensa, analisa e observa sua forma e a relação que estabelece com ela. Essas ações inicialmente são desenvolvidas externamente, depois, num segundo momento, passam a ser internalizadas, conforme explica Mukhina (1996).

É por meio da internalização, que ocorre com auxílio da linguagem, que as crianças assimilam a orientação dos adultos e melhoram suas ações internas, desenvolvendo ainda mais seu psiquismo. Porém, levando em consideração a dependência da criança para com o adulto, que é quem dirige e organiza suas ações externas, fornecendo-lhe os objetos e ensinando a maneira como usá-los, devemos pensar que, conforme cita Mukhina (1996), o adulto nem sempre age de forma consciente e, sem que percebam, ensinam as crianças de forma espontânea e equivocada.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, é pela atividade que o psiquismo humano se desenvolve. Considera-se atividade a relação entre o ser humano e o mundo que o cerca, por meio do qual ele atua sobre a natureza. Vale ressaltar que a partir da Psicologia Histórico-Cultural atividade se refere àquilo que é intencional e realizado para satisfazer uma necessidade.

A psicologia histórico-cultural entende que o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade. Leontiev (idem, p. 82) afirma ainda que “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo, sendo este tanto material quanto ideal, e existente na percepção bem como na imaginação, no pensamento. No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade”. Tomemos um exemplo para ilustrar o que foi dito até aqui. A fome é uma necessidade fisiológica. Para satisfazê-la, é preciso

que o homem se alimente. O alimento é, ao mesmo tempo, objeto e motivo da atividade, pois satisfaz sua necessidade e impulsiona o homem a agir. (Tuleski, Eidt, 2016, p. 45)

Para realizar uma atividade são necessários diversos processos externos e internos, denominados de ações. Essas ações são essenciais à atividade, ou seja, para que haja a atividade algumas ações são necessárias, para assim alcançar um determinado objetivo.

Conforme Leontiev (2004) é importante entender que a atividade está associada a algumas impressões psíquicas, como emoções e sentimentos, as quais dependerão do tipo de atividade realizada pelo sujeito.

O autor ainda ressalta a relação entre ação e atividade, de modo que em um momento essa ação pode tornar-se atividade e a partir dessas transformações surgem novas atividades:

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. (Leontiev, 2004, p. 317)

É nesse processo que se constitui a base psicológica concreta e as mudanças das atividades dominantes, criando estrutura para as passagens de um estágio de desenvolvimento para o outro. Essa mudança de ação para atividade ocorre pela criação de novos motivos, para a criança esses motivos podem ser particulares ou gerais, os motivos particulares são aqueles que envolvem um determinado interesse, e já os motivos gerais perpassam o particular, são algo mais eficiente e constante, que atuam por muito mais tempo. Para Leontiev (2004), o primeiro motivo está ligado apenas aos motivos compreendidos pela criança, que se transformam em motivos eficientes ligados ao segundo motivo, o motivo geral, assim quem impulsiona a mudança da atividade é o motivo particular, aquele que para o autor são os motivos compreendidos, e ao compreender esses motivos, e atingir um determinado objetivo, será nesse momento em que o sujeito está envolvido nas ações necessárias à atividade, e a atividade, por sua vez, proporcionará aprendizagens significativas, promovendo seu desenvolvimento.

Segundo Leontiev (2004), há uma definição específica entre *atividade* e *atividade dominante* no desenvolvimento da criança. Como aspecto importante, fica evidente que a atividade dominante não ocorre por questões quantitativas, por mais que a criança repita determinada atividade durante o percurso do seu desenvolvimento, ou dispõe a maior parte do tempo para essa atividade, esta ainda não seria sua atividade dominante.

Atividade dominante/guia é um conceito central para a compreensão do desenvolvimento psíquico na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, indicando uma atividade social – entre outras atividades de que a pessoa participa –

que impulsiona o seu processo de transformação, determinando novas possibilidades de vínculo da pessoa com a realidade a partir de demandas sociais, produzindo, pela vida interpessoal, formações psicológicas inéditas para o indivíduo. (Leontiev 1998 *apud* Abrantes, Eidt, 2019, p. 3).

A atividade dominante, segundo Leontiev (2004, p. 311), possui características específicas: “Primeiramente, é aquele sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade”. Em um segundo momento, Leontiev explica que a atividade dominante é aquela que reorganiza os processos psíquicos, e, por último, há uma característica muito importante. O autor ressalta que essa atividade depende das mudanças psicológicas da criança, bem como da sua personalidade em uma dada etapa do seu desenvolvimento, ou seja, é a atividade dominante que, a partir das aprendizagens que proporciona, condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos e na personalidade da criança. São as condições históricas que determinam o conteúdo dessa atividade, porém, tal conteúdo pode ser modificado conforme a idade da criança, o que conduz na reorganização de sua atividade, criando a passagem para um novo estágio no seu desenvolvimento. Daí a importância de se entender que o período de desenvolvimento de uma criança para a outra pode ser diferente, dependendo dessas condições sociais históricas, como também das necessidades que aparecem durante esse período.

Conforme Vigotski (1996 citado por Tuleski e Eidt, 2016), é a partir do modo dialético que se compreende determinado comportamento da criança no decorrer do seu desenvolvimento. No que diz respeito à periodização, é preciso buscar mudanças internas do desenvolvimento, como também compreender que este processo se diferencia tanto pelo aspecto material, tanto pelo psíquico. Vai do social ao pessoal. E é preciso considerar as novas formações na criança, determinando qual é fundamental em cada idade, levando em consideração que esses períodos podem ser estáveis, de crises ou instáveis.

Nesse período surgem novas estruturas na personalidade da criança, chamadas de neoformações, resultantes de suas atividades. São essas mudanças psíquicas e sociais que determinam a consciência da criança, como também sua relação com o meio, em um determinado período da sua vida. Essas neoformações surgem a partir do espaço e da situação social em que a criança está inserida, o que por sua vez criam na criança determinadas reações e ações e as suas funções, ainda não desenvolvidas completamente, passam a atuar e se desenvolver atendendo as necessidades sociais externas. É nesse momento que, segundo as autoras Tuleski e Eidt (2016), a atividade infantil se modifica, chegando a outro patamar, assim como também suas funções psíquicas.

Para Vigotski (1996 citado por Tuleski e Eidt, 2016), essas transformações que ocorrem no desenvolvimento requerem mudanças na situação social do desenvolvimento da criança, uma

mudança qualitativa para suprir suas necessidades e gerar novas necessidades. Não mudar a situação social diante das necessidades da criança acarreta uma nova crise, pois a crise surge quando é impedida a continuidade desse desenvolvimento. Quando não suprem sua necessidade, a criança precisa de novos ganhos e com isso passa a produzir outras neoformações. Assim, no que se trata do desenvolvimento infantil, todo movimento é dialético, e devemos considerar a neoformação como estrutura central conforme a idade da criança e, conseqüentemente, considerar a situação social com ponto de partida do seu desenvolvimento. É partir desse processo que surge a atividade dominante de cada período.

Para cada período do desenvolvimento há uma *atividade dominante*³ específica, que é superada na mudança do novo período, elas são incorporadas conforme o desenvolvimento psíquico da criança e, conforme criam novas capacidades, essa atividade se “requalifica”.

2.3 Primeira infância de 0 a 3 anos

Segundo Vigotski (1996 citado por Chaves; Franco, 2016), a primeira infância é a fase inicial do desenvolvimento infantil e está dividida em duas fases: 0 ao 1 ano de vida e de 1 a 3 anos, denominada por infância precoce. Para cada fase há uma atividade dominante que ajuda a identificar esses dois momentos. A fase que vai de 0 a 1 ano tem a comunicação emocional direta como atividade dominante e já na idade de 1 a 3 anos tem a atividade objetal manipulatória. Partindo da compreensão de que a atividade é que impulsiona o desenvolvimento humano, é importante discorrer sobre a atividade guia de cada momento.

Cheroglu e Magalhães (2016) discorrem que na fase inicial da primeira infância, considerada de 0 a 1 ano de vida, a atividade dominante é a comunicação emocional direta.

Nesse período que o bebê se encontra mais passivo é o início da formação da atividade nervosa, a qual se desenvolve conforme sua vida social e psíquica. Nesse momento surge uma reação social importante, o sorriso, que junto com o choro, surge como uma forma de comunicação com o adulto. Esse período dura aproximadamente quarenta e cinco dias, denominado pós-natal. Logo depois, a criança passa a desenvolver suas sensações; sua passividade torna-se interesse perante as manifestações de atenção, movimentos, sons e estímulos sensoriais ligados à presença de outra pessoa. Este momento marca o desenvolvimento da atividade sensório-motora e é um processo que acontece aproximadamente entre o segundo e

³ Para cada período do desenvolvimento humano há uma atividade dominante: Primeira infância de 0 a 3 anos é caracterizada pela *Atividade de Comunicação direta* e *Atividade Objetal Manipulatória*; Infância de 3 a 12 anos, dividida entre a idade pré-escolar e escolar, caracterizada pela atividade de *Jogos de papéis*; Adolescência caracterizada pela *Atividade de Comunicação íntima pessoal* e *Atividade de estudo* e por último a fase Adulta/Velhice, caracterizada pela *Atividade do trabalho*. (Martins, Abrantes, Facci, 2016).

terceiro mês de vida. Se esse período é marcado pelas sensações e percepções, posteriormente o que se torna predominante no bebê são as impressões visuais e sonoras. Nesse momento ele tenta segurar objetos, levá-los à boca, e são essas atitudes manuais que são importantes para o bebê desenvolver seu psíquico, desenvolvendo suas percepções, formando sua sensomotricidade, e posteriormente modificando toda sua relação física e social com o mundo externo. (Cheroglu; Magalhães, 2016).

As propriedades físicas e psíquicas que estão sendo desenvolvidas nesse período são necessárias para engajar-se na sua primeira atividade-guia, a *atividade de comunicação emocional direta*.

Para compreender um pouco mais sobre essa atividade, é necessário entender o conceito de comunicação. Segundo Lisina (1987 citado por Cheroglu, Magalhães, 2016), a comunicação consiste na relação entre duas pessoas, na qual é o outro que se torna objeto da comunicação, como também o sujeito da atividade, esses papéis são revezados entre os sujeitos. Portanto, segundo as autoras, não é possível considerar comunicação se o seu objeto não tiver capacidade de perceber a atividade ou se for impedido por qualquer circunstância. Uma pessoa que está a dormir é um bom exemplo, pois não terá respostas para tal atividade. Assim, de acordo com os autores, a partir dos cuidados que o adulto tem com o bebê, desde as reações primárias, ele passa a identificar as necessidades que essas reações mostram e com isso passa a atendê-las. Ao fazer isso, o adulto dá um significado a essas reações sociais e se inclui na atividade comunicativa, antecipando-a e promovendo-a.

A atividade antecipadora é importante nesse processo, pois é a partir dela que o bebê ingressa na atividade comunicativa. A partir das ações do adulto, que responde às manifestações do bebê, formam-se as expressões verbais e isso faz com que aconteça uma atividade compartilhada entre os dois. A atividade antecipadora do adulto é um elemento fundamental para criar no bebê a necessidade de se comunicar. (Cheroglu; Magalhães, 2016).

Conforme as autoras, nesse período do desenvolvimento da criança, o adulto é a peça fundamental. Ele cria condições para o estabelecimento de relações, usando os objetos sociais, e sempre com o papel central da atividade de comunicação emocional direta. Outro aspecto importante no processo de comunicação emocional entre o bebê e o adulto é o complexo de animação, ocorrido no final do segundo mês de vida, pois cria mudanças nos processos sensoriais, motores e de percepção, como também no desenvolvimento afetivo. Esse complexo só existe na relação entre o adulto e o bebê, que pode acontecer por intermédio de algum brinquedo provocando reações e repetições como resposta, de maneira mais rápida e intensa.

É importante ressaltar o caráter das ações do adulto para com os bebês, de modo que as reações que estes terão, serão em respostas a essas ações dos adultos, ou seja, é preciso ter uma

determinada intenção nessas ações. Ao se usar um brinquedo, por exemplo, é necessário usá-lo de forma correta, para desenvolver todas as percepções necessárias nesse período de desenvolvimento em que o bebê se encontra. (Cheroglu; Magalhães, 2016).

Ainda sobre a comunicação emocional direta, é válido compreender que esta é à base do desenvolvimento do bebê. É a partir dela que surgem novas possibilidades de agir e produzir um novo comportamento no decorrer da infância. Ao passo que o bebê produz novos comportamentos, ele vai superando a atividade de comunicação emocional direta, vai gradativamente se desenvolvendo. Algumas dessas mudanças ocorrem por volta do quinto ao sexto mês, destacam-se entre elas:

[...] os primeiros movimentos precisos defensivos, uma preensão mais firme, os primeiros rompantes de alegria, gritos causados por algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças da mesma idade, busca de brinquedos perdidos (Vygotski, 1996, p. 287 *apud* Cheroglu, Magalhães, 2016, p. 105).

Esse novo comportamento, segundo as autoras, demonstra que o bebê está deixando de ser passivo para se tornar ativo em seus interesses. Isso acontece tanto com objetos do mundo que o cerca, como pelos sujeitos de seu convívio. Todas as mudanças relacionadas aos movimentos e ações vão se qualificando a partir dos interesses criados pelas relações sociais presentes no ambiente em que se encontra. É por meio das ações com os objetos que surgem mais conquistas. Nesse momento surgem variados movimentos, como palmadas nos objetos, agitação, o bebê passa a trocar o objeto de uma mão para outra etc. Esses movimentos realizados pelo bebê com o mundo dos objetos acontecem porque ele está no fim de sua passividade. Tais movimentos criam uma ligação entre os processos sensoriais, motores e a visão. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016), por volta de sete a oito meses de vida, outros tipos de movimentos surgem, o “encaixar dos objetos” é um exemplo desse movimento. Neste momento o bebê mostra a capacidade de transformar os objetos, formando seu pensamento instrumental. Para Pasqualini (2009), é com o início da utilização dos objetos que surge a crise do primeiro ano de vida. Essa crise indica uma nova fase da vida da criança, pois é o momento em que ela passa a expressar seus desejos e arriscam algumas palavras. Essas palavras são “retalhos” da linguagem do adulto e, com isso, a linguagem se torna peça central do desenvolvimento na primeira infância.

A autora considera que é por intermédio da atividade de comunicação emocional direta, juntamente com a atividade realizada pelo adulto, que a criança torna mais complexos seus processos psíquicos. Assim, a partir da mediação dos objetos ofertados pelos adultos, surge então a atividade de manipulação dos objetos.

A atividade de manipulação dos objetos é a segunda atividade-guia da criança, que acontece de 1 a 3 anos de vida. Ela é denominada mais precisamente de atividade objetal manipulatória. Nesse período o que propulsiona o salto da atividade de comunicação direta para a objetal manipulatória é a capacidade locomotora, quase no início do primeiro ano de vida da criança. A forma de lidar com o mundo externo se modifica; sua função motora está mais desenvolvida, dando a ela um pouco de autonomia. Nesse período, algumas crianças passam a ter expressões verbais, como também aprendem a andar. São essas conquistas que proporcionam à criança a possibilidade de tocar em tudo que está ao seu redor. Ela passa a explorar e conhecer o mundo externo por meio da experiência direta com os objetos. (Chaves; Franco, 2016).

Sendo assim, o adulto é quem vai mediar a relação entre a criança, o meio e os objetos que a cercam. Essa mediação vai ocorrer principalmente por meio da linguagem oral, a qual transmitirá significados a respeito das características das funções dos objetos manuseados e desenvolvendo na criança suas percepções.

Na atividade de comunicação emocional direta, o bebê tem o adulto como o centro de sua atenção. Já na infância precoce o adulto perde esse espaço para os objetos sociais, que passam a serem explorados pela criança, o que desenvolve nela a *atividade objetal manipulatória*.

Nesse momento a criança muda sua posição nas relações sociais e, isso acontece graças ao salto que teve de um período para outro. A comunicação emocional direta não deixa de existir, mas ganha uma nova forma devido aos novos conhecimentos da criança. Conforme Facci (2004), a atividade objetal manipulatória é a assimilação das ações sociais com os objetos. Essa assimilação só ocorre por intermédio do adulto, sendo a comunicação emocional a base para as ações práticas. Segundo a autora, a manipulação dos objetos inicialmente ocorre por meio da linguagem, pois é ela que mantém a comunicação com o adulto, sendo ela um meio de expressão e comunicação, que permite uma troca de conhecimento na relação social.

Apesar da relação da criança com o adulto perder o caráter direto do primeiro ano de vida, é ele quem apresenta o objeto para criança, ou seja, a relação adulto-criança passa a ser mediada pelos objetos. O intenso desenvolvimento da linguagem nesse período também é característica marcante, a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetal conjunta. Na primeira infância, as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem e percepção categorial. (Magalhães, 2016, p. 45-46)

Inicialmente a criança não compreende a função simbólica da linguagem, porém, a partir dos dois anos de idade acontece um avanço no uso da linguagem, mudando o comportamento da criança. Ela passa a formar sua consciência e a diferenciar o próprio “eu”. Este pensamento evolui devido ao domínio da linguagem. Essa é, senão, uma mediação entre o sujeito e o objeto, e, todo o conhecimento vindo dessa relação é apropriado por cada um de forma particular. Nesse período,

a criança emprega significados de forma desordenada aos objetos; ela os compreende de forma subjetiva partindo das características externas. Nesse momento ainda não há um conceito concreto dos objetos, que se desenvolve a partir dos vínculos emocionais. É o adulto que ensinará à criança os significados desses objetos.

Embora a linguagem seja aspecto importante nesse período, ela não é o principal, pois sua função é auxiliar a criança compreender a função dos objetos sociais (Elkonin 1987, *apud* Facci, 2004). Portanto, fica evidente a importância da mediação nesse processo:

[...] inclui entre a ação do objeto e a mudança nos estados presentes no sujeito, um terceiro aspecto peculiar, a saber, a atividade do sujeito e as condições, finalidades e meios que os correspondem, os que mediatizam as relações entre eles. Segundo este esquema, a consciência das pessoas está determinada por sua existência social, os processos reais de sua vida, o sistema de atividades que se substituem umas às outras, nas que tem lugar a passagem do objeto à sua forma subjetiva, a imagem, e também a produtos objetivos. É o processo de trânsito mútuo entre os polos 'sujeito-objeto'. No nível psicológico isto constitui a unidade da vida mediatizada pelo reflexo psíquico (imagem) a qual orienta o homem no mundo objetual. 'Dito em outras palavras, escreve Leontiev, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que possui sua estrutura, seus trânsitos e transformações internas, seu desenvolvimento'. Em psicologia é indispensável examinar a categoria atividade em toda sua plenitude: sua estrutura, sua dinâmica, seus diferentes tipos e formas. Porém quaisquer que sejam as condições e as formas em que transcorra sempre é um sistema incluído nas relações sociais; fora destas não existe. (Davidov, 1988, p. 253-254 *apud* Abrantes; Eidt, 2019, p. 6-7, grifo do autor)

Nesse sentido, é a relação social que, através da atividade, torna-se mediadora da relação entre sujeito e objeto, num sistema repleto de superações, direcionados à ação consciente, mas sempre dependendo das condições ofertadas pelo meio social em que a criança vive. Sendo assim, os objetos sociais precisam ser integrados e ofertados para a criança conforme suas finalidades sociais, como também a forma de usar diante de tal cultura. Todo esse processo será realizado por meio da linguagem.

Conforme Abrantes e Eidt, (2019), é a partir das mudanças qualitativas na primeira infância que pode surgir a crise dos três anos. Isso marca o salto da primeira infância para infância. A crise se caracteriza pela busca da autonomia da criança; é o momento em que ela busca realizar suas ações de forma mais independente. A criança passa a questionar os limites impostos pelos adultos e segue lutando para agir de forma independente. A atividade de vestir-se ou se alimentar são exemplos dessas ações. O surgimento dessa autonomia e dependência começa a caracterizar uma nova atividade na criança: a brincadeira de papéis, que será desenvolvida na *infância* pré-escolar.

Segundo Vigotski (1996 citado por Pasqualini, 2009), essa crise possui algumas características que são observadas por alguns comportamentos da criança, como: *negativismo*, *teimosia*, *rebeldia* e *insubordinação*. Para os autores, o negativismo é a forma de agir da criança

se opondo a tudo que o adulto propõe, não se tratando unicamente do conteúdo que o adulto dispõe, mas pelo fato de ser proposto pelo próprio adulto. A teimosia ocorre pelo fato de a criança insistir para que o adulto atenda suas exigências. Ao contrário do negativismo, a teimosia é voltada para a vontade da própria criança, não do adulto. No entanto, a rebeldia é uma forma de protestar sobre aquilo que é imposto pelas normas educativas e o modo de vida. No caso da insubordinação, destaca o momento em que a criança insiste em fazer tudo por si mesma. Esse período de crises dá início a uma nova fase da criança, a fase pré-escolar. É necessário aqui destacar a importância de se compreender o processo de reestruturação da personalidade da criança, pois não conhecê-lo pode acarretar ações inadequadas, que ao invés de impulsionar o desenvolvimento da criança, estimulando sua autonomia e independência, pode gerar sentido contrário, criando complicações no seu desenvolvimento.

2.4 Infância de 3 a 10 anos: entre a idade pré-escolar e a escolar

O desenvolvimento infantil entre os 3 anos e meio e seis anos de idade⁴ é uma fase fascinante e crucial na formação da personalidade e habilidades das crianças. Nesse período, observamos uma série de mudanças cognitivas, sociais e emocionais que desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento global.

Um ponto importante a ser discutido é o desenvolvimento da linguagem. Nessa etapa do desenvolvimento as crianças estão aprimorando suas habilidades verbais, expandindo vocabulário e começando a formar frases mais complexas. Essa evolução linguística não só facilita a comunicação, mas também estimula o desenvolvimento do pensamento lógico, uma vez que introduz os primeiros conceitos, e da capacidade de expressar emoções de maneira mais precisa (Leontiev, 2006).

Além disso, a socialização desempenha um papel crucial nessa fase. As crianças começam a desenvolver amizades mais significativas e a compreender as dinâmicas sociais. A interação com os colegas torna-se mais complexa, ajudando no aprendizado de habilidades sociais essenciais, como compartilhar, resolver conflitos e colaborar em atividades.

No aspecto emocional, é interessante abordar como as crianças dessa faixa etária começam a desenvolver uma maior compreensão das próprias emoções e das dos outros. A empatia começa a florescer, contribuindo para relacionamentos mais saudáveis e conexões emocionais mais profundas (Martins, 2009).

⁴ Importante destacar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a indicação etária é apenas um ponto de referência muito relativo, uma vez que o conteúdo desenvolvimental de cada etapa depende das apropriações culturais que ocorrem no seio das relações sociais em que cada criança está inserida.

No entanto, é importante reconhecer que cada criança é única, porque aprende a se relacionar com seu entorno de acordo com que este se apresenta a ela, e o desenvolvimento ocorre em ritmos diferentes. Algumas podem se destacar em certas áreas, enquanto outras podem precisar de mais tempo para atingir certos marcos. A influência do ambiente familiar, educacional e cultural, portanto, desempenha um papel essencial nesse processo.

Como pais e educadores, é fundamental proporcionar um ambiente estimulante, que promova o desenvolvimento cognitivo e emocional. Atividades lúdicas, leitura, interações sociais positivas e estímulo à criatividade são componentes essenciais para apoiar as crianças nessa fase crucial de crescimento.

O desenvolvimento infantil entre os 3 anos e meio e seis anos de idade é um período dinâmico e emocionante, onde as crianças estão construindo as bases para uma vida futura. Entender e apoiar adequadamente esta fase é crucial para garantir um crescimento saudável e equilibrado (Leontiev, 2006)

Nessa fase encantadora, entre os três anos e meio e seis anos de idade, observamos uma série de características comportamentais distintas que refletem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. É uma época em que as personalidades começam a florescer e as habilidades sociais e emocionais se aprimoram significativamente.

1. **Curiosidade Exploratória:** as crianças nessa faixa etária tornam-se exploradoras intrépidas do mundo ao seu redor. Elas estão ávidas por novas experiências, questionando constantemente e buscando compreender como as coisas funcionam. A curiosidade é uma força motriz que impulsiona o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo (Facci, 2004).

2. **Desenvolvimento da Linguagem:** o desenvolvimento da linguagem atinge um marco significativo nessa fase. As crianças começam a formar frases mais complexas, expandem seu vocabulário e desenvolvem a capacidade de se expressar de maneira mais articulada. A comunicação verbal torna-se uma ferramenta essencial para expressar ideias, desejos e emoções.

3. **Imaginação e Criatividade:** a imaginação atinge o ápice nesse período. As crianças criam mundos imaginários, envolvem-se em brincadeiras de faz de conta e desenvolvem histórias inventivas. Essa capacidade criativa não apenas proporciona diversão, mas também estimula o pensamento criativo e a resolução de problemas (Elkonin, 2009).

4. **Desenvolvimento Social:** as interações sociais tornam-se mais sofisticadas. As crianças começam a formar amizades mais duradouras, aprendem a compartilhar, a negociar e a compreender as emoções dos outros. Jogos em grupo e atividades colaborativas contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

A capacidade de expressar emoções de maneira mais complexa e compreender as emoções dos outros se intensifica. As crianças começam a desenvolver empatia e a reconhecer nuances emocionais, o que é fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis.

A busca por independência ganha destaque. As crianças desejam realizar tarefas por si mesmas, como se vestir, amarrar os sapatos e realizar pequenas atividades domésticas. Esse desejo de autonomia é uma parte crucial do desenvolvimento da autoconfiança (Elkonin, 2009).

Verifica-se também a incidência de um refinamento contínuo das habilidades motoras. As crianças aprimoram a coordenação motora fina, como segurar lápis e recortar, e desenvolvem habilidades motoras grossas, como pular, correr e equilibrar-se.

É importante notar que cada criança é única e o desenvolvimento ocorre em ritmos diferentes. O apoio dos pais e educadores, incentivando a exploração, fornecendo um ambiente seguro e estimulante e reconhecendo as conquistas individuais, desempenha um papel crucial no cultivo dessas características comportamentais positivas durante essa fase crucial do crescimento.

Estimular o desenvolvimento infantil durante os anos cruciais entre os 3 anos e meio e seis anos de idade desempenha um papel fundamental na construção de uma base sólida para o futuro da criança. Nesse período, o cérebro está incrivelmente receptivo a novas experiências e aprendizados, tornando-se uma janela de oportunidade única para moldar habilidades cognitivas, emocionais e sociais (Heller, 2017).

Uma das áreas de grande importância é o desenvolvimento cognitivo. Estímulos adequados, como atividades educativas, jogos interativos e leitura, contribuem para o crescimento intelectual da criança. Estas experiências promovem a aquisição de habilidades como linguagem, raciocínio lógico, resolução de problemas e pensamento criativo.

Além disso, o estímulo ao desenvolvimento emocional é crucial nessa fase. Crianças que recebem apoio emocional e compreensão têm mais chances de desenvolver uma autoestima saudável e habilidades emocionais robustas. Atividades que promovem a expressão emocional, como arte e brincadeiras que envolvem sentimentos, contribuem para um desenvolvimento emocional equilibrado (Leontiev, 2006).

No âmbito social, proporcionar oportunidades para interações sociais positivas é essencial. Brincadeiras em grupo, atividades colaborativas e momentos de compartilhamento ajudam as crianças a desenvolver habilidades sociais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis ao longo da vida.

Além disso, o estímulo ao desenvolvimento físico não deve ser negligenciado. Atividades físicas adequadas à idade não apenas promovem um estilo de vida ativo e saudável, mas também contribuem para o desenvolvimento motor e coordenação.

Os pais e educadores desempenham papéis essenciais ao fornecer um ambiente enriquecedor e estimulante. O reconhecimento da individualidade de cada criança e o ajuste das atividades de acordo com suas necessidades específicas são fundamentais. A criação de um ambiente seguro, afetuoso e desafiador permite que a criança explore, descubra e desenvolva suas habilidades de maneira positiva. O estímulo ao desenvolvimento infantil entre os 3 anos e meio e seis anos de idade é um investimento valioso no futuro da criança. Ao criar oportunidades para explorar diferentes aspectos do crescimento, contribuimos também para a formação de indivíduos mais resilientes, confiantes e preparados para enfrentar os desafios que a vida apresenta.

2.5 A periodização na fase pré-escolar

É notório que diversas escolas de Educação Infantil têm seu trabalho norteado apenas com base em práticas assistencialistas e espontaneístas que compreendem o desenvolvimento da criança a partir de uma perspectiva naturalizante, segundo afirmação de Haddad (2012), de forma que as práticas pedagógicas de professores, restringindo a permissão à criança de aprender por si mesma, e também na relação com objetos do meio sem que levem em consideração o processo de periodização vivido pelas crianças ainda em idade pré-escolar.

Visando a defesa de um ensino essencialmente desenvolvimentista, aborda-se aspectos fundamentais a partir dos artigos estudados sobre a teoria histórico-cultural destacando a periodização do processo de desenvolvimento da criança.

Compreende-se que para o processo de desenvolvimento humano se sucede “[...] efetuando-se com base na influência determinante das condições de vida e de educação, apresentado a correspondência seja no meio ambiente ou baseado na influência diretriz do ser humano de forma mais desenvolvida e formada”. Segundo afirmação de Elkonin (2009, p. 193), este elemento tem implicação na afirmação que trata da importância do outro no contexto de desenvolvimento humano de uma forma geral e da criança especificamente, no recinto escolar, sendo importante afirmar o papel determinante do professor, legitimado enquanto sujeito mais desenvolvido, no processo de desenvolvimento da criança.

Com base nessa questão, enfatiza-se que o processo de desenvolvimento humano-genérico, apresenta-se enquanto objeto de preocupação da escola e também dos professores, a partir da mais tenra idade, sobretudo pelo fato de tal possibilidade de desenvolvimento apresentar implicações em termos de apropriação de objetos culturais materiais e também simbólicos que se encontram à disposição da sociedade, possibilitando a humanização dos seres humanos no direcionamento da generalidade, ou seja, a constituição enquanto representante do gênero humano.

Bezerra e Viotto Filho (2013, p.5), tendo por base Heller (2017) e Duarte (1983), destacam que apenas no processo de apropriação de objetivações genéricas a exemplo da filosofia, da arte, da ciência, da literatura etc., apresenta-se a possibilidade dos seres humanos conseguirem a superação de uma condição elementar (de um psiquismo elementar), de modo que seja possível conquistar e, também, avançar na direção da construção e desenvolvimento de um psiquismo caracterizado por elementos superiores orientando os seres humanos para a efetivação de uma humanização que deverá ser conquistada no bojo cultural humano.

É notório que por meio da apropriação de objetos culturais (sejam eles materiais e simbólicos) cada sujeito humano vai encontrar as condições necessárias de desenvolvimento e também de configurações de funções psicológicas superiores. Entretanto, para se atingir a efetivação destas mesmas condições, mais especificamente no âmago e na essência da sociedade capitalista alienada, a escola assume a condição de espaço fundamental e local onde são construídas as práticas pedagógicas, observando e respeito o estágio de desenvolvimento do indivíduo, fazendo com que a criança a partir de seus 3 anos e meio consiga avançar numa condição em-si e diária, para a condição para-si, genérica, científica, humanizadora, segundo vem sendo exaustivamente defendida por especialistas em educação.

Com relação à qualidade do ensino, Vigotski (2001) ressalta o fato de que o ensino de qualidade se trata do que se adianta ao desenvolvimento da criança, o que termina por engendrar condições em prol do desenvolvimento, de potencialidade significativas apresentadas para cada sujeito e segundo o período de desenvolvimento em que ele se encontra.

Ao considerar-se a condição de desenvolvimento potencial apresentada pelos sujeitos, partindo de situações histórico-culturais de aprendizagem, destaca-se que tal situação é engendrada por sujeito desenvolvido culturalmente, organizada de maneira intencional e sistematizada uma série de conteúdos que as crianças vão se apropriar. No interior da escola esse sujeito será justamente o educador. Local onde se defende o fato de que a mediação de objetos provenientes de uma cultura, que tem por característica sua elaboração, sistematização e pedagogia organizada e estruturada, deve considerar a periodização do desenvolvimento infantil essencial na orientação da prática pedagógica e, dessa forma, assegurar, sobremaneira, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que de fato se apresenta de maneira qualitativa, desenvolvimentista e humanizadora onde o professor é elemento chave nesse processo.

A implementação da periodização do desenvolvimento infantil no contexto pré-escolar é um passo crucial para criar ambientes educacionais mais eficazes e personalizados. Reconhecer e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento das crianças nessa etapa é essencial proporcionar uma educação de qualidade e promover um crescimento saudável (Vigotski, 1993).

A periodização do desenvolvimento infantil no pré-escolar oferece uma série de vantagens significativas, proporcionando um ambiente educacional mais adequado e eficaz para as crianças nessa fase crucial do crescimento. Aqui estão algumas das vantagens:

a) **Abordagem Personalizada:** a periodização permite uma abordagem mais personalizada, adaptando as atividades e métodos de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada faixa etária. Isso garante que as crianças recebam estímulos adequados ao seu estágio de desenvolvimento, promovendo um aprendizado mais eficaz.

b) **Estímulo Adequado:** cada fase do desenvolvimento infantil possui características únicas. A periodização no pré-escolar permite que educadores forneçam estímulos apropriados para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, contribuindo para um crescimento equilibrado (Mello, 2006).

c) **Engajamento Sustentado:** ao adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento de cada grupo de idade, a periodização mantém as crianças mais engajadas nas atividades educativas. Isso cria um ambiente estimulante e propício ao aprendizado, favorecendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais.

d) **Inclusividade:** reconhecendo as diferenças individuais, a periodização no pré-escolar promove a inclusão, permitindo que educadores atendam as necessidades específicas de cada criança. Isso cria um ambiente mais igualitário, onde todas as crianças têm a oportunidade de prosperar independentemente de seu ritmo de desenvolvimento (Martins, 2009).

e) **Preparação para Fases Subsequentes:** ao considerar o desenvolvimento como um processo contínuo, a periodização no pré-escolar prepara as crianças para as fases subsequentes da educação formal. Elas desenvolvem habilidades essenciais que as ajudarão a enfrentar os desafios acadêmicos e sociais que surgirão nos anos seguintes. Sem contar que a periodização facilita a comunicação entre educadores e pais, proporcionando um entendimento claro sobre o desenvolvimento individual de cada criança. Isso permite que os pais estejam mais envolvidos na educação de seus filhos, contribuindo para um apoio contínuo em casa.

f) **Desenvolvimento Social e Emocional:** ao reconhecer as diferentes fases do desenvolvimento social e emocional, a periodização no pré-escolar oferece oportunidades para as crianças desenvolverem habilidades sociais, como cooperação, empatia e resolução de conflitos, preparando-as para interações mais complexas no futuro (Heller, 2017).

Em resumo, a periodização do desenvolvimento infantil no pré-escolar proporciona benefícios substanciais, criando um ambiente educacional mais eficaz, inclusivo e personalizado. Essa abordagem respeita a individualidade de cada criança, promovendo um desenvolvimento holístico e preparando-as para os desafios que enfrentarão nas próximas etapas de suas vidas educacionais.

Em um ambiente pré-escolar, as crianças encontram-se em uma fase inicial e crucial de desenvolvimento, onde estão explorando ativamente o mundo ao seu redor. A periodização permite que educadores compreendam as necessidades específicas de cada faixa etária, ajustando suas abordagens para atender ao estágio cognitivo, emocional e social das crianças (Vigotski, 2008).

Ao implementar a periodização, os educadores podem criar atividades e experiências educativas que se alinham às capacidades e interesses específicos de cada faixa etária. Isso não apenas mantém as crianças engajadas, mas também estimula o desenvolvimento em áreas como habilidades motoras, linguagem e interação social.

Além disso, a periodização no pré-escolar destaca a importância de reconhecer as diferenças individuais entre as crianças. Cada criança se desenvolve em seu próprio ritmo, e a periodização permite uma abordagem mais flexível para acomodar essas variações, proporcionando um ambiente inclusivo que atende às necessidades únicas de cada aluno.

A colaboração entre educadores, pais e profissionais de saúde é crucial para garantir uma implementação eficaz da periodização no pré-escolar. Com uma comunicação aberta e compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento individual de cada criança, é possível ajustar as estratégias educacionais de forma mais precisa (Elkonin, 2009).

Além disso, a periodização no pré-escolar prepara as crianças para as fases subsequentes do desenvolvimento. Ao oferecer uma base sólida e apropriada em termos de estímulo, as crianças estão mais bem equipadas para enfrentar os desafios acadêmicos e sociais que surgirão nos anos seguintes.

Em resumo, a implementação da periodização do desenvolvimento infantil no pré-escolar é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade, respeitando as características únicas de cada fase do crescimento. Ao fazê-lo, não apenas promovemos o desenvolvimento integral das crianças, mas também contribuimos para a construção de bases sólidas para um futuro educacional bem-sucedido.

2.6 A periodização do desenvolvimento e sua relação com a prática docente

Previamente, ao tratar sobre o entendimento a respeito da periodização do desenvolvimento infantil, cumpre ressaltar o fato de que esta não se encontra alheia a uma série de condições concretas de vida de um indivíduo, situando-se, por conseguinte, revestida de uma forte influência histórica e social do contexto em que a criança se encontra. Desse modo, os professores deverão ter visão sensível para conseguir reconhecer os estágios de desenvolvimento em que seus alunos se encontram e promover a necessária intervenção no seu desenvolvimento de forma correta,

objetivando uma importante contribuição em prol de sua humanização ainda na fase pré-escolar (Facci, 2004).

É importante destacar que, na visão de Leontiev, cada período que marca o desenvolvimento humano está calcado em alguma espécie de Atividade Principal (grifo nosso). Logo, é da competência do educador proporcionar o devido esclarecimento ao fato de que a atividade principal não se trata daquela que a criança busca realizar frequentemente, mas sim de uma atividade cuja “[...] finalidade precípua se baseia no desenvolvimento que direciona as transformações fundamentais em termos de processos psíquicos e também em traços psicológicos de personalidade”, mais especificamente implicando no estágio de desenvolvimento que a criança se encontra e aqui tratado de modo direto na fase pré-escolar (Leontiev, 2006, p. 65).

Ainda na opinião de Leontiev (1978), a definição de atividade principal diz respeito às atividades em que os processos psíquicos se estruturam ou tomam forma. Com isso, a atividade principal não se afigura de uma maneira solo onde a criança realiza ou aquela que mais manifesta interesse em realizar atividades, mas sim, a partir de uma atividade que venha contribuir em prol do desenvolvimento da criança segundo suas condições psicológicas.

É importante que se evidencie ainda, que em determinado período do desenvolvimento, de determinada idade e, de modo especial no pré-escolar, certa atividade seja a que traga mais contribuições positivas em prol do desenvolvimento da criança, sendo que ela não vai desaparecer a partir do momento que a criança completa “idade” da próxima atividade principal de desenvolvimento segundo exposto por Leontiev (2006), a saber:

[...] ainda que, os estágios do desenvolvimento se apresentem a partir do desdobramento com o passar do tempo de certa maneira, os limites etários, todavia, apresentam dependência em relação ao seu teor, e por conseguinte, encontra-se situado na governança de condições históricas concretas onde encontra-se acontecendo o desenvolvimento da criança. Dessa forma, não se trata da idade da criança tal, que não se trata da faixa etária da criança, enquanto elemento determinante do conteúdo apresentado no âmbito do estágio de desenvolvimento; as limitações por conta da idade em um determinado estágio, contrariamente, vão depender do teor e não sofrem alteração ao passo que com a transformação nas condições históricas – sociais estas serão inerentes à formação da criança em sua plenitude (Leontiev, 2006, p. 64).

Mostra-se evidente o fato de que ainda que uma criança possua uma certa faixa etária, principalmente dentre os limites da fase pré-escolar, e nesta mesma faixa etária, certa atividade se mostra como a mais pertinente em contribuir nas mudanças para o seu desenvolvimento, isto não quer dizer que ao avançar cronologicamente, necessariamente, a atividade principal deverá alcançar em consonância com esse fato, sendo que existe a possibilidade de permanecer noutra condição, enquanto atividade secundária.

No que tange a essa questão, Pasqualini (2009, p. 35) destaca o fato de que “[...] os processos que configuram as principais direções de desenvolvimento numa faixa etária se desdobram em linhas acessórias para a fase posterior, e o contrário também se sucede”.

Frente a tal afirmação, é possível dizer que então, o fato de que em certas ocasiões na vida de uma criança a sua aprendizagem torna-se orientada/dirigida com base numa atividade principal que deverá ser de conhecimento de seu professor para que se torne o objeto primordial de desenvolvimento da criança no âmbito escolar.

Ressalte-se o fato de que o entendimento sobre a periodização do desenvolvimento na infância a partir do pré-escolar torna evidente a superação da compreensão de modo mecânico e positivista meramente, apregoando um desenvolvimento que deve ocorrer de forma natural e espontânea do indivíduo. Em se tratando da Perspectiva Histórico-Cultural, tal processo encontra-se submetido à mediação de relações sociais e também dentre objetos culturais fundamentais, segundo ficará demonstrado ao longo da presente discussão.

A comunicação emocional que se estabelece com adultos consiste na atividade fundamental que se dá a partir do nascimento até se completar o primeiro ano de vida.

Quando nascem, as crianças passam a necessitar de mediações pautadas por um adulto que seja possível a impressão no decorrer de seu desenvolvimento, de uma consciência humana revestida por diversas impressões de natureza tanto auditivas, como táteis que vão favorecer o surgimento da linguagem/comunicação, de modo que ela se incorpore no contexto social.

A comunicação da criança se estabelece emocionalmente com o adulto, muito antes que ela tenha capacidade de ações simples com objetos. A criança ainda não tem conhecimento de palavras, não compreende a postura e também a conduta adotada pelo adulto, mas vai se alegrar com sua simples presença, observa atentamente o adulto por longos períodos, captando sons e palavras, sorrisos e outros gestos a ela dirigidos. (Mukhina, 1996, p. 47).

É importante que se destaque que no decorrer desse período de desenvolvimento, os interesses e necessidades da criança se encontram, a todo instante, relacionados diretamente com os adultos que estão ao seu redor, e não há outra coisa que tenha plenas condições de suprir tais necessidades. Dessa forma, a partir desse instante, mostra-se fundamental que o professor tenha compreensão a respeito da forma como deverá se pautar sua relação com o bebê, tendo o fito de que no âmbito de tal relação encontre-se uma qualidade humanizadora; e que esta venha avançar em direção a uma formação de ações sensório-motoras de manipulação, que se apresentam como determinantes em prol de uma atividade principal que irá ocorrer no período posterior de desenvolvimento desta criança.

É fundamental que seja colocado no primeiro ano de vida da criança; e esta inicia balbuciando, elemento fundamental e predecessor da linguagem. A respeito da linguagem, Facci

(2004, p. 68) destaca que “a função primordial da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre seres humanos ensejando o intercâmbio social”. Essa mesma autora ainda destaca o fato de que, por volta dos dezoito meses de vida, a criança ainda não tem condições de reconhecer funções simbólicas da linguagem, que se trata de uma operação intelectual que se dá de modo consciente e de grande complexidade que deverá ser conquistada a posteriori.

Segundo Mello (2006), as origens da comunicação infantil encontram-se de modo direto relacionado às ações proferidas pelos adultos. Dessa maneira, dentro da escola, o professor constitui o elemento interlocutor, que atua viabilizando a necessidade de comunicação apresentado pela criança. Isso se trata de um momento que é irrevogável e fundamental para que a criança venha ter uma nova necessidade ou demanda a apresentar em termos de desenvolvimento.

Facci (2004, p. 68) evidencia que, em torno dos dois anos de idade, a criança manifesta um progresso significativo da linguagem, dando início a um novo modo de comportamento, exclusiva e essencialmente humana.

No decorrer dessa fase, existe um começo formativo de consciência e também a diferenciação do “eu” infantil. O “[...] pensamento da criança apresenta uma evolução baseada no domínio de meios sociais de pensamento, ou seja, baseado na linguagem” (Vigotski, 1993, p. 115).

Logo, o processo de desenvolvimento da linguagem vai assumir a mediação a ser estabelecida entre o sujeito e o objeto de conhecimento, corroborando com o desenvolvimento sensório-motor da criança. Por conseguinte, abordando o interesse que ela apresenta pelas pessoas adultas e, quando mais nova, irá passar do adulto para a manipulação de simples objetos, caracterizando por sobremaneira a etapa e a atividade principal seguinte, baseada nos objetos (Mukhina, 1996).

Julga-se fundamental o destaque do estabelecimento de relações com os objetos mesmo que seja de forma simples, condição esta que enseja a transformação de uma atividade principal para outra, tratando-se de um processo que requer um período de tempo médio; sem contar que existe a necessidade de que a criança tenha alcançado um nível significativo de qualidade psíquica para que tal mudança seja alcançada.

A partir do momento que se atinge esta condição, não existe possibilidade de desenvolvimento de atividade objetal – manipulatória, atividade principal das crianças que ainda se encontram na fase da primeira infância e de maneira mais precisa do primeiro aos três anos e seis meses. Trata-se de atividade que corresponde à necessidade da existência de objetos do dia a dia adulto, em que o domínio se posiciona de forma desafiadora na compreensão da criança.

Por intermédio de atividades que são desenvolvidas no projeto realizado com crianças que se encontram em idade pré-escolar, segundo já mencionado em momento anterior, nota-se que durante tal período de desenvolvimento, parcela significativa das crianças a princípio vão

assegurar o objeto, e logo depois soltam, levam à boca, conseguindo uma aproximação do objeto dos olhos; balançam, jogam ou simplesmente soltam o objeto; ou seja, durante esta etapa, os objetos ainda não apresentam necessariamente uma função social voltado para as crianças, de modo que se manipulam por meio de dela de modo aleatório, segundo se denomina nesta fase do desenvolvimento infantil.

Logo, demonstra-se a necessidade de que a criança tenha condições de apropriar-se com base nas mediações intencionais das reais funções sociais que os objetos apresentam, fazendo com que as ações sejam claras e objetas a respeito deles, apropriando-se dos respectivos atributos sociais. Sobre isso, concorda-se com Martins (2009), a partir do momento que ele afirma que ao adulto, sujeito mais desenvolvido culturalmente, se mostra conferida numa condição de comunicação verbal com a criança, uma vez que apenas dessa forma, torna-se possível proporcionar objetos que a rodeiam, e realizando sua denominação, levando em conta os significados, usos sociais e características físicas nele inculcidos.

Elementos importante que se estabelece entre a criança e o adulto se dão por meio do uso social de objetos que os cercam, proporcionando para a criança as condições fundamentais para que ela se aproprie deles, conseguindo tanto conhecer quanto reconhecer suas funções sociais.

A mera ação manipulatória de objetos de vários modos, onde a criança tem sua atuação explorando partes diversas, sensações, gostos e também outras sensações de objetos, vai ser determinante para o seu desenvolvimento posterior e direcionado a compreensão de significados sociais deles. Fato este que se dá ensejado pela compreensão da linguagem que se mostra determinante para o desenrolar da aprendizagem de maneira paulatina e também do próprio desenvolvimento infantil.

A apropriação das funções sociais dos objetos vai remeter a criança ao uso deles de forma mais sistemática e precisa, sem contar a fiel reprodução da maneira que os adultos fazem uso dos objetos.

Ainda baseado na apropriação das funções sociais dos objetos, defende-se que o avanço de uma condição fundamental e elementar para uma condição superior de desenvolvimento não iria se suceder sem que houvesse a participação efetiva do adulto, sua linguagem e também a experiência social que se dá com a criança. Isso significa dizer que se trata da condição que tanto tira quanto pode conceder o objeto, nomeá-lo e também realizar a socialização de seu significado. Trata-se de uma relação que se estabelece entre a criança e o objeto que só poderá ser possível por meio do aparecimento e do desenvolvimento da linguagem.

As informações descritas até esse ponto remetem à reflexão que, no decorrer do pré-escolar, as propostas de atividades educativas sobre a atividade objetual manipulatória, deverão, dentre

inúmeras finalidades, promover a orientação de ações que facilitem o entendimento da linguagem que é voltada para as crianças a partir dos adultos.

Mesmo que a verbalização própria se limite a poucas palavras; ocupando, ainda, uma condição de orações completas; baseada em condições de estímulo para o entendimento da criança poderá se mostrar muito amplo. Dessa forma, é de suma importância que se realize uma associação entre palavras e objetos (ou mesmo imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, principalmente, que a pessoa adulta direcione a criança continuamente, de forma bastante clara, no que diz respeito a inclusão de uma dicção correta e adequada. (Martins, 2009, p. 111-112)

Ocorre que a estruturação que aqui se apresenta, enseja para a criança um conhecimento de uma vastidão imensurável a respeito dos objetos e também da função social desempenhada por eles, dando a devida contribuição de modo que se apresente um crescimento sobre o interesse da criança para a exploração e conhecimento cada vez maior a respeito do mundo que a cerca.

Nesse sentido, a conclusão pedagógica da necessidade de se expandir a experiência da criança, quando se deseja proporcionar uma atividade bastante criadora de base consolidada em termos de conteúdo. O fato é que quanto mais a criança em idade pré-escolar escute e experiencie, proporcionalmente, mais aprenderá e assimilará informações importantes a partir de elementos concretos disponíveis para a sua experiência. (Vigotski, 2009, p. 18).

Em plena fase pré-escolar que acontece por volta dos três anos e meio aos seis anos de idade, nota-se que as crianças manifestam a necessidade de que seus anseios sejam satisfeitos com rapidez e de forma imediata; e com isso, os objetos sociais apresentam uma função primordial para que seja possível realizar os desejos da criança nessa fase. Com isso, autores como Leontiev (citado por Prestes, 2010, p.?) descrevem que, “não há possibilidade de se encontrar uma criança que deseje realizar algo futuramente e para isso faça um planejamento de sua ação no longo prazo”.

Segundo Vigotski (2008), tal situação de necessidade satisfação de forma imediata de desejos consiste numa condição fundamental para que se torne possível a atividade do brincar, terceira atividade principal da criança com base na escola de seu desenvolvimento que atravessa a faixa etária dos três anos e meio até os seis anos de idade, a idade pré-escolar, conforme tem-se exaustivamente demonstrado neste estudo.

Segundo Vigotski, caso não existisse tal necessidade de se atuar em prol da realização de desejos que a criança ainda não consegue realizar, por consequência, também não iria existir a manifestação da brincadeira.

Vigotski (2008) ainda posiciona o fato de que, de acordo com as motivações e tendências internas manifestadas e elaboradas no consciente da criança, é no âmago das brincadeiras que ela irá aprender a agir tendo por referência uma esfera cognitiva que avança de maneira gradual para a esfera externa. Tal fato significa que ao contrário do que se sucede com crianças um pouco

maiores, no caso de um bebê, os objetos contam com uma força determinante, ou seja, os objetos é que vão ditar para a criança aquilo que deverá ser feito com eles.

Um aspecto preponderante é que a ação que incide sobre o objeto atua favorecendo um estágio transitório sobre o seu significado através de outro, tratando-se de uma condição imaginária, procurando a satisfação de desejos que não tenham sido realizadas da criança em relação ao mundo adulto.

Tal fato implica na expressiva inversão que se dá na relação da criança em uma situação ou acontecimento concreto, real, e também imediato que se mostra dificultoso de se subestimar o significado em sua plenitude. A criança não atua realizando essa transformação por completo e de uma única vez porque é algo muito difícil para ela que se trata justamente realizar a separação do pensamento. (Vygotsky, 2008, p. 115)

Para Vigotski (citado por Prestes, 2010), a imaginação constitui o elemento fundamental a ser adotado para se diferenciar a brincadeira de tantas outras atividades realizadas pela criança.

É justamente a imaginação que, segundo Arce e Simão (2006, p. 72), irá proporcionar à criança a oportunidade de assumir, no decorrer da brincadeira, papéis diversos de cunho social, a exemplo de bombeiro, médico, cozinheira, ou seja a realização de ações do mundo adulto que na fase em que se encontra ainda lhe parecem inacessíveis.

Algo que se apresenta fundamental e determinante na brincadeira é o fato dela refletir a vida; a criança brinca a partir de situações reais que não poderão ser vividas na vida real por ela naquele instante. Brinca, criando situações imaginárias onde Vygotsky atribui um papel de grande importância, uma vez que é naquele instante, nesta idade, que vão aparecer a divergência que se firma entre a dimensão visual e a semântica (Vygotsky, 2010, p. 158, apud Prestes).

A questão de assumir papéis faz com que a criança em sua condição de experienciar ações práticas que poderão ser vivenciadas no cotidiano por outra pessoa, sobretudo no momento que faz uso de objetos, funções, profissões, atos rotineiros e dá vida ao que foi possível absorver a partir de suas experiências.

A partir do momento que a criança passa a denominar-se em objetos ou mesmo em ações através de atividades que ele cria, a criança praticará o que se concebe como jogo protagonizado/brincadeira de papéis sociais (Arce; Simão, 2006)

O jogo protagonizado possui origem no âmbito da relação genética entre a formação, que é norteadada por pessoas adultas, de ações contando com objetos comuns na primeira infância. A isso é denominado de ações que tem objetos baseados em modos sociais e de usá-los, formando dentro do processo histórico um conjunto de informações que contribui positivamente para o desenvolvimento da criança. Os legítimos autores de tais ações são os adultos ainda que nos objetos não se encontram indicados de forma direta os métodos de emprego, onde não é possível descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, não contando com o auxílio de uma direção de algum adulto, e também sem um modelo de ação (Elkonin, 2009, p. 216).

Este é o motivo precípua de se defender que os educadores devem desempenhar um papel de suma importância no processo de desenvolvimento das crianças em idade de pré-escolar, principalmente, quando se torna clara a condição no que diz respeito à periodização do desenvolvimento humano.

A partir do momento que os professores atuam na educação infantil, os professores podem fazer uso de tal aparato teórico de modo a garantir o respaldo para as práticas pedagógicas, tendo por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento de forma complexa das crianças enquanto etapa que deverá ser atingida de forma direta relacionada ao desenvolvimento de atividades fundamentais anteriormente concebidas.

Com isso, a realização da prática docente apresenta boas condições, conforme os autores consultados, para vislumbrar o trabalho na educação infantil. Mais precisamente na fase pré-escolar, enquanto rico contexto de apropriação e objetivação da cultura humana, consistindo num espaço onde as crianças vão se tomar o contato inicial com objetos humanos, sua utilização e suas funções sociais. A partir disso, desenvolverão uma espécie de capacidade que se caracteriza por ser essencialmente humana – a abstração – que é empregada por filósofos, cientistas, compositores, construtores, ou seja, por todas as pessoas que pensam, imaginam, memorizam, planejam, discutem, criam, e organizam suas vidas, tendo por base os contextos que são anteriormente vivenciados e pelo fato de terem experimentado em outrora, o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma forma humanizadora.

Estudos e conclusões a respeito do desenvolvimento infantil que se encontram na teoria histórico-cultural, apontam para o fato de que a criança vai se apropriar da cultura humana através da mediação que se firma com um adulto ou ainda com seus pares infantis.

Esse é o motivo de procurar-se nos estudos consultados enfatizar a atuação do professor bem como a sua prática docente no âmbito do processo de humanização das crianças e, para essa razão, urge a necessidade de levar em conta as atividades principais que marcam a periodização do desenvolvimento humano.

Com base em tal preocupação, defendesse que às instituições educacionais incumbe-se de tratar da sistematização de tal condição de ensino, sobretudo porque não há possibilidade de se organizar uma condição de ensino desprovida de objetivos e possibilidades reais de aprendizagem para as crianças principalmente na fase pré-escolar.

É importante que se assegure uma condição de desenvolvimento para as crianças de forma a mediar o conhecimento com base nos períodos de desenvolvimento no qual a criança se situa, proporcionando o que de fato venha a contribuir no processo de humanização.

Logo, o conhecimento a respeito da periodização do desenvolvimento da criança, bem como uma mediação que seja adequadamente estruturada, intencional e também sistematizada, irá possibilitar condições para que a criança avance rumo ao pleno desenvolvimento através de experiências que se mostram enriquecedoras e apenas com base em tais possibilidades a prática docente ocorrerá de forma efetiva, no que diz respeito ao desenvolvimento humano-genérico de crianças dentro da própria escola.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM CEGUEIRA

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o adulto representa grande parte do poder de desenvolvimento da criança, pois ele está presente e acompanhando diretamente todo o processo de desenvolvimento. No entanto, devemos pensar como será o seu papel diante de momentos tão importantes no desenvolvimento psíquico da criança, especificamente se tratando da criança com cegueira congênita.

No que diz respeito à família, agregando o meio como principal espaço durante o desenvolvimento Farias ressalta:

[...] a criança cega deve ser colocada em ambientes ricos em estímulos auditivos e táteis para que sua audição e mão aprendam a funcionar em conjunto, facilitando desse modo seu processo de locomoção: rolar, arrastar, quadrupedar, equilibrar, apoiar e andar. (Farias, 2004, p. 87)

Esse é o percurso que ocorre de uma atividade para outra, que se inicia na atividade de comunicação emocional direta e perpassa por várias etapas do desenvolvimento da criança. É na fase inicial desse processo que o papel da família se torna indispensável, pois, é a partir das impressões externas recebidas pela sua mediação que a criança vai se apropriando e, progressivamente, desenvolvendo seus sentidos, amadurecendo suas funções cerebrais e conseqüentemente seu emocional. Todas as ações nesse período ocorrem por meio da atividade de comunicação. Nessa fase é preciso compreender que a criança se sente segura emocionalmente a partir das ações do adulto, como: a forma que demonstra cuidados, o tom da voz ao conversar, entre outros (Bissoli, 2005).

Sendo assim, o meio torna-se indispensável no processo de desenvolvimento, como também a mediação da família. Com isso, é necessário modificar o meio em que a criança vive para suprir as limitações impostas pela cegueira. Assim ocorre também com a mediação da família, que precisa ser intencional, de modo a estimular todas as percepções já existentes na ausência da visão. Essas percepções tais como audição e tátil, precisam ser estimuladas conjuntamente, conforme cita Farias (2004), pois possibilita à criança desenvolver sua coordenação motora, trazendo a ela movimentos diferentes numa dada etapa do seu desenvolvimento e com isso, posteriormente, a manipulação de objetos. Segundo Farias (2004), é a partir do ambiente rico de estímulos que a criança se apropria dos conhecimentos do mundo externo.

A visão tem o papel de formar imagens no pensamento, como também de organizar suas experiências a partir dos significados trazidos pela linguagem oral. Contudo, com a ausência desta percepção, a criança cega passa a desenvolver de forma diferente a linguagem, decorrente das

experiências adquiridas por outros sentidos atribuídos ao nascer (Mercê; Leonhardt, 1992 citado por Kaodoiniski; Toniazzo, 2017).

Sobre essas percepções, Kaodoiniski e Toniazzo (2017) discorrem que é por meio do tato, olfato, paladar e audição que a pessoa cega entra em contato com mundo; e é por meio da interação com outro que ela se apropria de informações, que então só seria possível por meio da visão.

Os objetos comportam informações que podem ser repassadas pelo outro, sendo esse outro qualquer pessoa que cuida da criança. Porém, a exploração desses objetos ou demais informações só ocorre por meio da mediação.

No que se refere à mediação, é necessária que esta aconteça desde o seu nascimento, para que seu comportamento não seja limitado, sendo um aspecto essencial para promoção do desenvolvimento de qualquer criança, seja cega ou vidente.

[...] a capacidade de construir conhecimento dos sujeitos com deficiência visual fica, muitas vezes, prejudicada pela pouca qualidade de troca com o meio. Ligado aos processos de mediação, o trabalho da intervenção ou estimulação precoce tem como objetivo facilitar a construção do conhecimento pela interação e comunicação com o outro, de modo que, desde a mais tenra idade, a criança esteja assistida e modifique seus padrões de comportamentos, que podem ser limitados se não estimulados. (Marilda Bruno, 1993 *apud* Kaodoiniski; Toniazzo, 2017, p. 194).

Não só o meio, como a forma de intervir e estimular a criança com cegueira congênita deve ser adequado às suas especificidades. A falta de organização do espaço, como também a falta de estimulação da criança desde seu nascimento, pode limitar seu desenvolvimento, deixando de construir conhecimentos necessários, o que implica diretamente no seu comportamento tanto com as pessoas, quanto com os objetos sociais ofertados pelo meio.

O que acontece, em se tratando do objeto como exemplo, é que se não houver a mediação necessária, a criança não compreenderá as propriedades e as funções daquele objeto, ou seja, seu significado. Irá utilizá-lo da mesma maneira por várias vezes de forma limitada. Esta ação é decorrente da mediação inadequada do adulto para o ensino do uso desses objetos e, em se tratando do meio, o adulto também é responsável por adequá-lo, criando diversas possibilidades para que a criança possa explorar os espaços e os objetos, visto que é essencial para sua acessibilidade (Toniazzo, 2015 citado por Kaodoiniski; Toniazzo, 2017).

Outro aspecto importante nesse período são os processos compensatórios, ou seja, a forma com que a criança irá compensar o sentido que lhe falta, no caso a visão. Tais processos não ocorrem sozinhos, pois são de caráter social, ou seja, dependem exclusivamente da participação do outro.

Para Cunha e Enumo (2003), as influências do ambiente, bem como sua exploração, são restritas à criança cega. É nesse sentido que a linguagem se destaca, sendo fonte para seu desenvolvimento, como também uma forma de controle daquilo que é restrito pela ausência da visão. Sendo assim, toda a forma de acesso às aprendizagens, que ocorre por meio da linguagem e na manipulação dos objetos, acontece primeiramente pela interação com a família. É ela que trará recursos para compensar as limitações causadas pela falta da visão, por isso deve ser muito bem orientada no sentido de agir intencionalmente a fim de propiciar a superação ou a minimização das consequências da cegueira e posteriormente ocorre no espaço escolar.

Alguns estudos nos ajudam a entender um pouco mais sobre as características da criança com cegueira.

Segundo as autoras Sá e Simão (2010), ao se tratar da *Cegueira*, considera-se: a *Cegueira Congênita*, caracterizada pela falta da visão desde o nascimento e a *Cegueira Adventícia* ou *Adquirida*, que tem por característica a perda da visão de forma repentina após o nascimento e geralmente ocasionada por acidentes ou por aspectos orgânicos.

Sobre a *cegueira adventícia* ou *adquirida*, as autoras ressaltam que a perda da visão pode ocorrer na infância, adolescência, fase adulta ou durante a velhice. Destacam a importância de se conhecer as causas que ocasionaram a cegueira, para então ter os cuidados necessários, sendo preciso compreender a idade e as condições, como também o “[...] desenvolvimento da personalidade e construção da sua identidade”, pois as mudanças que ocorrem advindas da cegueira ocasionam mudanças na vida pessoal e social da pessoa. (Sá; Simão, 2010, p. 32).

Conforme Vigotski (1997 citado por Sá; Simão, 2010), a cegueira precisa ser considerada como algo que traz novas ações ao sujeito, de modo a superar os obstáculos, ultrapassando a deficiência de uma determinada função ou órgão, buscando independência. É preciso considerar a ausência da visão como algo a ser compensado, e não se prender na ideia de que essa ausência seja uma condição que obriga o sujeito a ser dependente ou viver sempre sob tutela de outra pessoa. Acreditar que esse sujeito está isento de determinadas capacidades é desconsiderar seu potencial, pois ele pode constantemente aprender e viver de forma ativa em meio à sociedade.

No que diz respeito à *Cegueira Congênita*, segundo Sá e Simão (2010), esta pode ser causada por algumas enfermidades ou até mesmo por lesões, as quais comprometem todo globo ocular, interferindo diretamente no desenvolvimento infantil. Isso acontece pelo fato de que a visão traz autonomia, mais mobilidade e ajuda a organizar na criança informações necessárias para outros sentidos. Assim, a criança com cegueira não possui as mesmas possibilidades de comunicação e interação com os objetos e outros recursos que o meio oferece. A autonomia e a independência são dois aspectos comprometidos pela falta de visão, a brincadeira, incluindo o

correr, pular, entre outros, também são comprometidos, e isso acaba afetando a mobilidade da criança, ou seja, limita a capacidade que a criança tem de movimentar-se livremente e, conseqüentemente, ela perde a noção do espaço e do ambiente em que está. É por esses aspectos que a criança com cegueira congênita tem dificuldades de relacionar sons, vozes, ações espontânea, entre outros. Com isso, é necessário estimulá-la de forma a despertar-lhe a necessidade de que ela reconheça determinados tipos de sons, como também movimentar-se, aprendendo assim a se encontrar no espaço. Segundo as autoras, compreender as funções dos objetos, aprender a usar o tato para a identificação de formas, texturas, peso, consistência ou temperatura, também fazem parte desse estímulo, que é de fato necessário para o seu desenvolvimento.

A estimulação não ocorre se não por meio da mediação do outro, e essa mediação precisa estar adequada para as especificidades da criança com cegueira congênita.

Durante o desenvolvimento da criança com cegueira, se não houver uma mediação adequada no sentido de estimular e criar outras formas de comportamento exploratório por meio do contato físico e da fala, com base em um referencial perceptivo não visual, as lacunas ocasionadas pela falta de visão podem ser preenchidas por comportamentos e por outras manifestações que fogem dos padrões visuais socialmente esperados. Um dos fenômenos geralmente observado entre cegos congênitos, que se assemelham ao apresentado pela criança com autismo, diz respeito às estereotípias de comportamento, maneirismos, mutismo, tiques, verbalismo, perseveração, ecolalia, dentre outros. (Sá; Simão, 2010, p. 31)

De acordo com as autoras, essas manifestações possivelmente vão acontecer caso a criança não seja estimulada de forma correta. Para entender um pouco mais, é possível citar o verbalismo, este ocorre pelo uso de palavras sem sentido, fora do contexto, como forma de substituir a falta de visão.

A ecolalia, como citada acima, é quando a criança passa a falar na terceira pessoa, passa a repetir o que ouve de outra pessoa como se fosse um eco, pronuncia frases de modo insistente para suprir a falta de contato com o outro, essas ações geralmente são vistas nos primeiros anos de vida da criança e não são causadas pela cegueira, são fenômenos que aparecem geralmente por “superproteção, isolamento ou abandono”, advindos das relações sociais que são desenvolvidas no meio em que vive. (Sá; Simão, 2010, p. 31). Por isso, segundo as autoras, mesmo com todos esses fenômenos, a cegueira não deve estar associada às alterações nas habilidades ligadas à cognição, à ação motora e ao psiquismo.

A consequência, de fato, da cegueira é a falta de visão, a qual deixa a criança ausente das imagens visuais que, portanto, traz a ela um modo diferente de perceber o mundo.

A construção de suas imagens e a forma com que as representa mentalmente é diferente da criança vidente, pois para a criança cega congênita, suas representações mentais só ocorrem por meio das interações sociais e da estimulação das funções psíquicas superiores, que devem

ocorrer de forma diferenciada, uma vez que “[...] a memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para organização da vida em todos os seus aspectos”. (Sá; Simão, 2010, p. 31)

Segundo Nuernberg (2008), Vigotski considera, ao tratar sobre deficiência, a existência da deficiência primária e secundária. Em relação à *deficiência primária*, esta se caracteriza pelos problemas diretamente orgânicos: lesões orgânicas, cerebrais, malformações, ou seja, pelas características orgânicas, e já a *deficiência secundária* liga-se aos problemas psicossociais, que se caracterizam devido aos aspectos sociais e psicológicos.

Segundo o autor, fazendo referência a Vigotski, a deficiência pode ser acentuada devido os problemas sociais e todas as limitações impostas a partir da deficiência secundária, que ocorrem devido a uma cultura, a qual foi construída a partir daquilo que se denomina como padrão de normalidade, o qual cria dificuldades “[...] físicas, educacionais e atitudinais” em relação à participação da pessoa com deficiência na sociedade” (Nuernberg, 2008, p. 309).

Sendo assim, não se limitando a esses padrões, consideramos que todo e qualquer sujeito com deficiência pode se desenvolver, levando em consideração a forma diferente e singular com que as aprendizagens ocorrem e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil.

No entanto, ao mesmo tempo em que a deficiência é vista como uma limitação, por outro lado, ela pode ser vista como um estímulo, provocado pelas dificuldades causadas pela própria deficiência, com isso, as crianças com deficiências devem ser consideradas a partir dos seus processos compensatórios, em suas possibilidades de aprendizagem, sendo importante compreender o processo de compensação para Vigotski durante o desenvolvimento da criança com cegueira congênita.

3.1 O conceito de defectologia e o conceito de compensação social

O campo da defectologia cuida de estudar os indivíduos que manifestam alguma espécie de *defeito* (termo usado por autores da época do século XX), ou seja, trata-se de indivíduos que não se enquadram em parâmetros de normalidade preestabelecidos, tanto sob uma condição física quanto uma condição de natureza psicológica. Já a compensação ocorre como modalidade fundamental de desenvolvimento da criança com necessidades especiais, sendo que não implica em um mero mecanismo biológico, mas, fundamentalmente, de cunho social. Por meio do contexto cultural adequado é possível que se manifeste a via que irá compensar a falha de natureza orgânica, segundo a teoria. Assim, torna-se fundamental compreender os principais fundamentos envolvendo as teorias de Adler e de Vigotski, como abordar as implicações da teoria da compensação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança cega.

Para isso, toma-se como eixo fundamental uma reflexão a respeito da obra Fundamentos da Defectologia, Tomo V das Obras Escolhidas de L. S. Vygotsky.

O Campo da defectologia estuda os indivíduos que manifestam alguma deficiência, ou seja, trata-se de indivíduos que não se enquadram em parâmetros de normalidade preestabelecidos, tanto sob uma condição física quanto uma condição de natureza psicológica.

Ocorre que as questões envoltas a esse segmento tinham seu tratamento, por causa da defectologia em sua forma tradicional, baseada numa perspectiva quantitativa, onde a definição aritmética de somas e “defeitos” tratava de determinar suas implicações. A partir disso, os métodos psicológicos de maior difusão no âmbito de um processo investigatório da criança com deficiência tinham por base uma concepção essencialmente quantitativa sobre o desenvolvimento infantil, diminuindo consideravelmente o desenvolvimento extrauterino da criança somente ao crescimento quantitativo e a um aumento nas funções orgânicas e psicológicas (Garcia, 2014).

Em se tratando da abordagem quantitativa da defectologia tradicional, segundo a teoria, o problema iria se reduzir ou limitar a um desenvolvimento quantitativamente limitado que apresentava, inclusive, proporções diminuídas, o que em termos práticos estava-se tratando da promoção da ideia de um ensino que se caracterizava por ser mais lento e também reduzido (Vigotski, 1997).

Entretanto, cumpre salientar que a defectologia contemporânea a Vigotski tratou de lutar em defesa de uma tese básica, que enxerga que a única garantia de sua existência enquanto ciência se calcava no desenvolvimento da criança, que era visto como complicado pela deficiência e não se trata simplesmente de uma criança que seja menos desenvolvida a partir de seus coetâneos normais, mas uma criança que teve seu desenvolvimento ocorrido com base noutra perspectiva fora do padrão conhecido (Adler, 2003).

Nesse sentido, é importante que se abra uma perspectiva de estudo das crianças cegueira pautada nos elementos qualitativos do desenvolvimento, onde se compreende que estas crianças vão apresentar um processo qualitativamente diferenciado, peculiar. A partir da análise de Vigotski, por conseguinte, verifica-se um extrapolamento que é fruto de um mero somatório de funções e propriedades que apresentam um desenvolvimento aquém do esperado.

Ainda na opinião Vigotski (1997), denota-se que a defectologia, inicialmente, assume um embasamento metodológico consolidado, entretanto, suas formulações metodológicas do que se concebe como “nova” defectologia não se encontrariam plenamente consolidadas e concluídas, mas apenas num estágio inicial.

Dessa forma, o elemento fundamental que se infere a partir do desenvolvimento que foi complicado por conta de algum tipo de deficiência que a criança apresenta consiste numa insuficiência orgânica que apresenta uma dupla conotação e função, ou seja, a deficiência na

condição de uma limitação, debilidade, diminuição em termos de desenvolvimento que pode ser compreendido enquanto estímulo para um maior desenvolvimento com base nas dificuldades que se apresentam por ele mesmo (Vigotski, 1997).

A realização do estudo de forma dinâmica de uma criança com deficiência remete, por conseguinte, levando em conta os processos compensatórios, substitutivos e também niveladores ao desenvolvimento e condução da criança para uma melhor condição de vida. Vigotski (1997) entendia que a reação do desenvolvimento do organismo e também da personalidade da criança em relação a sua deficiência, constitui elemento fundamental e essencial para que se opere a defectologia.

Nesse sentido, é possível apontar a configuração da teoria da compensação com base nas concepções de Adler (2003) e também de Vigotski (1997), frente a defectologia contemporânea, assim como de contribuições determinantes para moldar essa teoria em prol da educação da criança com deficiência.

A compensação, no entendimento de Vigotski (1998), se dá enquanto modalidade fundamental de desenvolvimento da criança com deficiência sendo que não implica em um mero mecanismo biológico, mas fundamentalmente, de cunho social.

Outrora, na opinião de Barroco (2007, p. 224), constata-se que Vigotski tratou de asseverar que o processo de compensação “não ocorreria de maneira simplista, natural, como meio para substituir funções comprometidas em determinados órgãos de sentido através de outras funções ou órgãos”, o que implica em afirmar que a compensação de uma determinada função ou órgão não ocorre naturalmente, através de alguma espécie de substituição que se dê de modo automático de um órgão ou função para os demais.

É importante destacar que, na opinião de Vigotski, e Luria:

No transcorrer do processo, a criança irá assimilar de que forma se pode compensar suas deficiências de forma natural; baseado numa postura natural defeituosa, técnicas e também habilidades culturais que se manifestam, dissimulando e compensando o respectivo defeito. As mesmas tornam viável a realização de determinada tarefa que anteriormente seria inviável utilizando-se as vias, fazendo uso de um caminho novo e totalmente diverso. O comportamento cultural de forma compensatória tende a sobrepor-se ao comportamento natural defeituoso (Vygotsky; Luria, 1996, p. 221).

Vigotski (1997) demonstra que o trabalho realizado pelo psicólogo W. Stern, relacionado com um acompanhamento da defectologia contemporânea, implicou num parâmetro qualitativo que serve para analisar aquilo que venha a corresponder aos estudos que dizem respeito a uma determinada deficiência, o que termina por romper, dessa forma, com a defectologia em seu formato tradicional que acreditava que a deficiência no âmbito de um determinado parâmetro acontecia de maneira quantitativa.

É fundamental o destaque para o fato de que isso não tem aplicação apenas em crianças com deficiência, mas vale para todo e qualquer indivíduo que se encontra em processo de desenvolvimento (Van Der Veer, 2009).

Partindo desse pressuposto, apresenta-se a conclusão de que se trataria de um equívoco imaginar uma espécie de continuidade e também em um acréscimo meramente quantitativo, quando se realiza a comparação de uma criança que se encontra em fase de engatinhar com outra que já está caminhando normalmente de maneira ereta.

Stern, nas suas formulações, segundo Vigotski, (1997), destacou um papel de dupla via para a deficiência, ou seja, trata-se de uma indissociabilidade entre a deficiência e sua consequente necessidade de superação pela criança. Desse modo, a partir da perda de um determinado sentido, naturalmente seriam criados outros mecanismos objetivando compensar a deficiência.

Nessa mesma época, Adler (2003) tratou de adicionar à teoria da compensação um elemento psicológico, que foi denominado por ele de sentimento de menos valia, onde sentimento estaria entre os processos da deficiência e compensação.

Segundo se preleciona em Fadiman e Frager (*apud* Barroco, 2007, p. 227), Adler, em suas pesquisas a respeito do sentimento de inferioridade, afirma que:

[...] um sentimento intenso de inferioridade, ou mesmo complexo de inferioridade, pode incitar impedimento e prejuízos em termos de crescimento e desenvolvimento positivos. Todavia, sentimentos de inferioridade que se manifestem com moderação, poderão servir de motivação para que os indivíduos construam realizações efetivas e positivas.

Cumprindo ainda ressaltar trechos escritos pelo próprio Adler (*apud* Barroco, 2007, 227), a saber:

[...] é viável o estabelecimento enquanto princípio a questão de que as crianças que são dotadas de órgãos inferiores encontram-se às voltas com grande facilidade numa luta com a própria vida, conduzindo muitas vezes a um estrangulamento do sentimento de comunidade, fazendo com que as pessoas se ocupem cada vez mais de si própria, e também da impressão que resulta em um contexto que seja do interesse de todos.

[...] apresenta-se a questão de que toda criança tende a encontrar na realidade um contexto de inferioridade e que a princípio, não iria subsistir sem um elevado grau de sentimento de comunidade por meio de pessoas que os cercam, é importante basear-se no fato de que a vida tem início enquanto sentimento de inferioridade de uma forma gradual a partir dos esforços impostos a criança com deficiência.

Na opinião de Adler, o posicionamento psicológico que a criança adota, por conta da deficiência orgânica, irá resultar em questões que podem influenciar de forma determinante o seu desenvolvimento, segundo já tratado neste estudo.

Logo, o sentir dos defeitos dos órgãos pela criança se constitui em um importante estímulo de forma contínua e permanente, em se tratando do desenvolvimento de sua psique. Afirmado de outra forma, a partir da deficiência funcional ou morfológica, o indivíduo não tem condições de

cumprir determinadas atividades, logo o sistema nervoso central assim como o próprio aparato psíquico do indivíduo irá assumir e compensar o funcionamento débil do órgão afetado (Vigotski, 1997).

Nas reflexões de Barroco (2007, p.228):

Segundo Adler, logo, a deficiência de órgãos que remete a uma situação de compensação, enseja um posicionamento particular e psicológico para a criança, de forma que através desse posicionamento, e por meio dela, que o defeito irá influenciar de maneira determinante no desenvolvimento. Esse posicionamento psicológico, se manifesta a um sentimento de inferioridade, que se trata do complexo psicológico que emerge em relação a base da posição social que sofre sob a influência da deficiência.

No âmago do processo deficiência-compensação insere-se, ainda, um segundo elemento: deficiência – sentimento de menos valia – compensação. Tal sentimento, menos valia, trata-se de uma valorização psicológico-inferior no posicionamento social resultado da deficiência propriamente dita.

Barroco (2007, p. 228) recorda que a relação que existe entre deficiência – sentimento de menos valia – compensação, salientado por Vigotski, “[...] não se apresenta essencialmente tão direta; atuam sobre ela, inúmeras forças sociais, posicionamento social haja vista a deficiência apresentada pelo indivíduo”, constituindo-se um aspecto que vai influenciar de forma determinante o desenvolvimento de um sentimento de menos valia.

Nesse sentido, Vigotski (1998, p.14) traz esclarecimentos:

Entende que se trata de um equívoco a suposição de que o processo de compensação irá incluir de maneira indispensável e com sucesso, que a condução na formação de capacidades a partir de deficiência é algo que sempre dá certo. Da mesma forma como acontece em diversos outros processos de superação e de luta, a compensação pode se apresentar também com dois resultados bem claros: vitória ou fracasso, dentre os quais encontra-se disponível os mais diversos graus de possibilidades de transição de um polo para outro. O resultado irá depender principalmente de diversos fatores, mas, fundamentalmente, do fundo de compensação. Logo, todo e qualquer tipo de resultado que possa ser esperado no processo de compensação, assim como as circunstâncias envolvidas no desenvolvimento que tenha sido complicado por conta de uma deficiência, irá implicar em um processo de criação (orgânico e também psicológico) de configuração e reconstrução da personalidade da criança, baseada na reorganização de funções que foram devidamente adaptadas, de uma formação de novos processos sobrepostos, substitutivos ou mesmo niveladores, produzidos a partir do efeito e também da abertura de novas possibilidades de desvio para o desenvolvimento. Trata-se de um universo ilimitado que se abre para a defectologia.

Nos estudos de Vigotski (1998, p. 10), o grau de anormalidade ou mesmo de normalidade da criança com deficiência “[...] irá depender do resultado de compensação social, ou seja, no âmbito formativo final de sua personalidade de um modo geral”.

Cumprir destacar, segundo afirmação do próprio autor, que ele entende a personalidade como elemento em que “[...] ocorre o desenvolvimento como um todo singular baseado em leis

específicas, não a partir da soma ou conjuntura de diversas funções” e isso ocorre pela perspectiva do desenvolvimento de cada elemento a partir de uma tendência essencialmente peculiar (Vigotski, 1997, p. 10).

Baseada em tal perspectiva, destaca Barroso (2007, p. 225) que a personalidade não se compreende enquanto algo apartado do corpo. Em se tratando da supercompensação, Vigotski preleciona que:

A tarefa da supercompensação encontra-se determinada em duas situações: a amplitude, a dimensão da inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e também requisitos e implicações sociais remetendo-se á educação, de uma parte, e o fundo da compensação, a enorme variedade de funções de outra parte (Vygotsky, 1997, p. 38).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio de Vigotski, Barroco descreve que:

Considerando a teoria na dimensão de constituição e configuração do psiquismo, no âmbito da personalidade, conta-se com a seguinte circunstância: o limite ou a deficiência não apenas incide na provocação do indivíduo, como na demanda pelo estabelecimento de modalidades alternativas para estar e também viver no mundo, ao mesmo tempo que incita superar o comportamento mediano (Barroco, 2007, p. 224).

Vigotski, (1997) a todo momento se preocupou em evidenciar, contrapondo-se à visão em vigor na época, a importância que apresenta o caráter social da deficiência. Dessa forma, busca manifestar que as peculiaridades apresentadas pela criança com deficiência apresentam um núcleo social, pelo fato de que essa mesma criança não se enxerga enquanto deficiente, outrossim, é a própria sociedade que irá lhe atribuir uma condição social de inferioridade.

Tratando de outra forma, a criança não sente de forma direta a deficiência, mas consegue perceber as dificuldades que são oriundas dele, principalmente por conta da existência de um padrão de normalidade preestabelecido e imposto na estrutura da sociedade de modo a atender ou não suas necessidades (Prestes, 2011).

Logo, a deficiência, o comprometimento de um órgão ou mesmo função é algo essencialmente de cunho biológico, mas o mais elevado ou menos elevado grau de desenvolvimento apresentado pela criança se trata basicamente de uma consequência social (Vigotski, 1997).

Vigotski acredita que o desenvolvimento humano não ocorre apenas dentro do indivíduo, mas é profundamente influenciado pelo ambiente social e cultural em que ele está inserido. Sob essa perspectiva, a compensação social desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas.

Para Vigotski (2001), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) era um conceito fundamental para compreender a compensação. Ele argumenta que as crianças têm uma ZDP, que é a distância entre o que elas podem fazer de forma independente e o que podem fazer com ajuda

de um adulto ou de pares mais competentes. A compensação social, nesse contexto, refere-se à interação entre indivíduos que estão em diferentes níveis de desenvolvimento.

Essa compensação ocorre quando um indivíduo mais competente ajuda outro a realizar uma tarefa que, de outra forma, estaria além de sua capacidade. Essa assistência pode ser proporcionada por meio de instrução, modelagem, colaboração e apoio social. O papel do adulto, ou do mais experiente, é guiar o aprendiz e fornece o suporte necessário para que ele desenvolva suas habilidades cognitivas.

Vigotski (2001), também destacou a importância da linguagem e da comunicação nesse processo. Ele via a linguagem como uma ferramenta fundamental para a compensação social, permitindo que as crianças internalizem conhecimento e aprendam conceitos por meio da interação com outros indivíduos. Portanto, na visão de autor a compensação social desempenha um papel vital no desenvolvimento humano, permitindo que as pessoas avancem em suas habilidades e compreensão por meio da interação social e do suporte de indivíduos mais competentes. Esse conceito enfatiza a importância das relações sociais e culturais na formação das capacidades cognitivas e no crescimento pessoal.

A compensação social é um conceito que desafia e, ao mesmo tempo, molda o desenvolvimento humano de maneira significativa. Enraizada na ideia de justiça social e igualdade, a compensação social busca equilibrar desigualdades econômicas e sociais, proporcionando oportunidades e recursos adicionais para aqueles que enfrentam dificuldades ou desvantagens.

Ao desafiar o desenvolvimento humano, a compensação social levanta questões importantes sobre como a sociedade lida com desigualdades. Em um mundo onde a riqueza e os recursos não são distribuídos igualmente, a compensação social procura mitigar os efeitos negativos dessas disparidades. Ela questiona se o desenvolvimento deve ser medido apenas pelo progresso econômico ou se deve incluir também o bem-estar e a igualdade de oportunidades para todos.

A compensação social desafia a ideia de que o sucesso individual deve ser alcançado estritamente com base no esforço e no mérito pessoal. Ela sugere que fatores externos, como origem socioeconômica, raça, gênero e acesso à educação de qualidade, desempenham um papel significativo nas trajetórias de vida das pessoas. Portanto, a compensação social busca nivelar o campo de jogo, oferecendo apoio adicional a grupos historicamente desfavorecidos.

Por outro lado, a compensação social também é um meio pelo qual a sociedade pode promover um desenvolvimento humano mais equitativo e inclusivo. Ao fornecer assistência e recursos aos menos privilegiados, ela cria oportunidades para que essas pessoas alcancem seu

potencial máximo. Isso não apenas beneficia indivíduos, mas também contribui para o crescimento e a estabilidade da sociedade como um todo, reduzindo conflitos e aumentando a coesão social.

No entanto, a compensação social não é uma solução simples ou isenta de desafios. Ela exige a alocação eficiente de recursos, a formulação de políticas públicas eficazes e um compromisso contínuo com a justiça social. Além disso, a implementação inadequada ou o excesso de assistência podem criar incentivos distorcidos ou perpetuar a dependência, apresentando desafios adicionais para o desenvolvimento humano.

A compensação social é um conceito complexo e multifacetado que desafia as normas tradicionais de desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que busca criar uma sociedade mais justa e inclusiva. Seu impacto e eficácia dependem de uma abordagem cuidadosa e equilibrada, que leve em consideração as necessidades individuais e coletivas, bem como os valores e objetivos da sociedade como um todo.

3.2 A inclusão no âmbito do desenvolvimento infantil

O debate sobre a Educação Especial não é algo recente e remete ao século XX. Com o advento da promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, no ano de 1948, nasceu a inspiração para que as famílias que tinham membros com deficiência e outras pessoas da sociedade engajadas na causa realizaram inúmeros debates e movimentos lutando em favor dos direitos destes de serem tratados como cidadãos comuns e incluídos na sociedade, que além de direitos também teriam deveres, independentemente de suas limitações físicas, motoras ou sensoriais. São inúmeras as ações para assegurar às pessoas com deficiência tais direitos, como: o acesso aos sistemas de saúde, lazer, esporte e educação, assim como bens e serviços públicos de natureza diversa (Bissoto, 2011).

O movimento inclusivo ganhou maior legitimidade a partir do fim do século XX, quando primou pela formação e o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência e com a Constituição Federal de 1988, que elevou as pessoas até então excluídas da participação social ao patamar de cidadão com pleno gozo de direitos e deveres como todos os demais inclusive no que diz respeito à interação com estas pessoas (Soares, 2010).

Destaca-se como marco mais importante para a inclusão a Declaração de Salamanca datada do ano de 1994, quando foram definidas as estratégias que objetivavam equiparar as oportunidades em relação ao processo educacional.

A escola que tinha o reconhecimento, culturalmente, como lugar legítimo da educação, de contribuir na formação do cidadão, se constituía no espaço fundamental onde a superação dessas barreiras teriam que acontecer. Segundo Voivodic (p. 22, 2010), “[...] a educação inclusiva não

reflete o momento presente, mas evidencia o problema social em relação à forma como os deficientes têm sido tratados”.

No contexto atual, o principal desafio que a educação especial tem que superar é o de sair da esfera de “apoio” e “assistencialismo” voltado para a atendimento de necessidades específicas de cada indivíduo em particular.

A educação inclusiva concebe, muitas vezes, o indivíduo com deficiência como um ser com necessidades educacionais especiais, necessidades diferentes e mais específicas, e não exatamente como uma pessoa não dotada de potencial, em outras palavras, considera como alguém capaz (Leal, 2012).

Para Leal (2012), a pessoa com deficiência precisa ser considerada como um indivíduo que tem o direito a desenvolver-se no campo emocional, físico e cognitivo tendo que ser enxergada em sua integralidade. Somente a partir dessa concepção é que os modelos sociais do preconceito como os vemos hoje serão derrubados e a interpretação de “deficiência” ganhará uma nova conotação.

É inegável que a aceitação dessas pessoas no meio educacional, mais especificamente no âmbito da Educação Infantil, ainda encontra muita resistência principalmente porque implica em modificações nos paradigmas educacionais conforme são conhecidos, de uma revisão nos papéis da escola, ou melhor, compreendê-las (Leal, 2012).

A mais complicada, talvez, seja abster-se do preconceito que cada indivíduo carrega dentro de si, especialmente a comunidade escolar. A escola tem a responsabilidade de promover uma educação igualitária que seja verdadeiramente para todos. Para que se obtenha êxito nesse processo, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade educativa, promoção do ideal inclusivo; transformação de todos os componentes da sociedade, gestores, professores, alunos, pais e funcionários que devem ter consciência das necessidades e importância da inclusão para o atendimento e atuação coletiva consolidando-a (Martins, 2016).

Para que a inclusão de fato aconteça é preciso que o governo esteja apoiando por meio de políticas públicas de modo a remeter os educadores a uma reflexão sobre o processo inclusivo tornando-os propagadores da mesma, aceitando de forma sincera as diferenças entre os alunos e dando à escola o devido reconhecimento no sentido de que ela é um espaço heterogêneo desprovida de estigmas que estimulam a exclusão em um processo educativo (Leal, 2012).

3.3 A inclusão e o papel da educação

Além de enfrentar a pressão da família dos alunos, muitos educadores têm de aprender a lidar com o próprio preconceito. Isso deveria ser trabalhado desde a formação inicial. Se a

inclusão é garantida por lei, como podem os professores sair da faculdade sem conhecer o assunto? É o que é mais questionado por especialistas em educação em diversos segmentos.

Com relação ao comportamento aprendido, denota-se em Aries (1981, p. 90) que “educadores, diretores, pais, estudantes, nenhum deles nasce com preconceito”. A intolerância é assimilada e fomentada pela sociedade, muitas vezes resistente quando se trata de lidar com as diferenças. A discriminação surge da necessidade que temos de qualificar as coisas e os indivíduos dentro do que é socialmente considerado normal.

As crianças só repetem as atitudes dos adultos em relação às pessoas com deficiência e ao papel que estas desempenham na sociedade. Verifica-se que a resistência às pessoas com deficiência é fruto do desconhecimento sobre o assunto.

A escola, portanto, é um local em que é necessário combater esse “desconhecimento”. Alguns pais acham que a escola inclusiva anda para trás porque o ensino torna-se limitado com a presença de alunos com deficiência. Como vivemos em um mundo em que todos querem competir para ter sucesso, talvez andar para trás, no sentido de diminuir um pouco esse compasso frenético, seja positivo (Dornas, 1997).

A inclusão ensina a tolerância para todos os que estão diariamente na escola e para a comunidade. A chegada das crianças com deficiência está provocando uma grande reflexão nesse sentido.

Por isso, especialistas afirmam que a inclusão escolar é uma revolução silenciosa. Para que ela aconteça, no entanto, toda a equipe deve pensar em conjunto.

Conforme Kamii (1991, p. 33) “[...] a ideia precisa estar incluída na proposta pedagógica e levar todos a conhecer melhor o assunto”. Quando não há informação e apoio pedagógico se torna angustiante para o professor receber esse aluno e lidar com ele. O trabalho em equipe leva todos os educadores e funcionários a desempenharem de maneira mais eficiente seu papel nessa área. Os professores e funcionários precisam adotar posturas conscientes e coerentes com seu papel de formadores. Quem pode dizer onde terminam as possibilidades de aprendizado de quem tem deficiência? Só com as portas das escolas abertas é que será possível saber. Por isso, ela é tão importante.

Para Bruno (2001) é necessário haver uma orientação à comunidade escolar, em específico aos professores, diretores e coordenadores, para que a criança com cegueira seja incluída na escola, isso serve tanto para as creches quanto para as escolas, ou instituições especializadas. A autora considera também, que a criança seja compreendida pelo seu tempo, pois sua adaptação é mais demorada que a demais criança, é nesse sentido que Bruno (2001) considera que o professor, bem como outros que integram o espaço escolar, precisam priorizar a criança cega, bem como seu

processo de desenvolvimento. A presença de crianças com deficiência no espaço escolar faz com que as crianças aprendam a lidar com as diferenças na sala de aula.

A solidariedade e a cooperação passam a fazer parte da rotina do ambiente de sala de aula. Incluir crianças com necessidades especiais não é apenas mantê-las matriculadas na escola. É preciso garantir seus direitos de cidadã e a oportunidade de vivenciar experiências educativas de qualidade.

A escola deve proporcionar múltiplas aprendizagens e vivências. Ao desenvolver esse trabalho, deve-se considerar sua importância no processo de inclusão de crianças com deficiências (Dornas, 1997).

3.4 Novas possibilidades de apropriação e elaboração conceitual

Em seu texto “Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado” (1931), Vigotski (1997) descreve o fato de restar um longo e fecundo caminho que pode ser seguido em se tratando de um processo de elaboração teórica a respeito da compensação. Trata-se de uma tarefa que tem que considerar aspectos assim como realizar o estabelecimento de princípios que irão remeter ao entendimento de tal fenômeno.

Ocorre que, no decorrer do período que se estabelece entre 1928 e 1929 Vigotski (1997) descreveu a tese onde as funções psicológicas superiores tem sua formação no âmbito social. Em pleno ano de 1931, buscou-se realizar uma análise sobre a forma como tais funções podem se constituir socialmente, e ainda de que forma o social irá impactar o funcionamento orgânico e, a partir daí, é perceptível o impacto de tal interesse na elaboração conceitual da compensação.

As concepções de Adler seguiram sendo trabalhadas, mas as divergências se tornaram cada vez mais evidente no posicionamento teórico que enfaticamente marcaram o pensamento desses dois estudiosos.

Denota-se então, que Vigotski, (1997) tinha como empenho procurar trabalhar sob a ótica de uma concepção materialista, buscando pontuar que, na compreensão dos processos compensatórios é necessário inicialmente, que se compreenda a premissa da unidade das leis que vão reger o desenvolvimento da criança normal e também da criança deficiente, de modo que se possa assumir enquanto princípio basilar a correlação que se firma entre regularidades sociais e biológicas no âmbito do desenvolvimento humano.

Este mesmo autor descreve que na dimensão primária, que trata do biológico e suas funções mais elementares, este encontra-se reiteradamente modificado por conta das novas formações qualitativas que vão se originar a partir da relação da pessoa com o meio social, originando um novo plano – o das funções psicológicas superiores (Smolka, 2010).

Tal fato tende a revigorar o argumento onde aquilo que se apresenta como orgânico, a partir do redimensionamento, torna-se algo numa condição secundária, sendo que o social, a linha do desenvolvimento histórico-cultural passa a ser problematizado.

Por meio de tais elaborações, o autor cuidou de desenvolver suas teses que foram descritas anteriormente.

Ocorre que um novo elemento emerge a partir de tais reflexões que é o afeto. Na opinião de Vigotski, (1997), esse pode implicar no fator desencadeador de uma série de meios alternativos para o desenvolvimento, que se compreendem a partir da realização e do aparecimento de uma nova formação no âmbito do processo de desenvolvimento.

Associado a ele, a questão do afeto, de forma breve, é pontuada como de grande importância e influência de modo determinante no processo de desenvolvimento da criança e o caráter criativo tanto mais na criança que apresenta alguma deficiência.

A publicação de 1935 cuida de expandir a questão do afeto situando-se principalmente na questão do retardo mental que, naquela época, tinha uma abordagem calcada na tendência intelectualista não sendo considerada no âmbito afetivo e relegava a insuficiência intelectual a um plano principal, constituído fundamentalmente pela debilidade mental (Goes, 2002).

Eis que surge nesse contexto uma teoria psicológica – que foi denominada de voluntarismo – emergindo a partir do enfoque intelectualista e posicionando a perturbação, a deficiência no segmento da vida afeta do indivíduo. Isso faz com que ela se coloque no cerne da análise das alterações de cunho afetivos e não mais nas alterações intelectuais.

A referência mais fundamental nessa abordagem proporcionada por Vigotski, (1997) consiste nos trabalhos produzidos pelo psicólogo estruturalista alemão Kurt Lewin.

De um lado, Vigotski, (1997) faz menção as conquistas a partir dessa perspectiva no momento que se concebe a deficiência mental deixando de ser uma enfermidade isolada no intelecto, mas com implicações na personalidade em sua conjuntura; de outro lado, ainda que preconizado na unidade intelecto-afeto, nota-se um determinado radicalismo com relação a concepção na abordagem do problema que está relacionado apenas a esfera afetiva, onde se explica determinadas particularidades dos processos intelectuais a partir dos processos afetivos (Fichtner, 2010).

Nesse sentido, investe-se no esclarecimento da unidade do intelecto e também do afeto no teor do sistema interfuncional dinâmico, onde encontra-se em um contínuo processo de transformação, de forma que não sofre modificações apenas em relação as suas funções, mas ainda nas relações e nos nexos que se firmam entre elas, constituindo de maneira ainda mais complexa.

Contrariamente ao postulado por Lewin, Vigotski, (1997) cuidou de orientar a análise da relação afeto-intelecto em um movimento contínuo de (trans) formações de novas tendências

psicológicas, novas metodologias de pensamento e ainda novas modalidades de conduta e de ações a serem realizadas.

Conta-se então, com a argumentação de que o afeto se orienta ou se move por meio do sentido, sendo fruto da relação, produzindo inúmeras possibilidades, dentre elas a interação (Carvalho, 2006).

Nesse caminho, encontram-se algumas implicações sobre a teoria da compensação no processo de aprendizagem-desenvolvimento na criança com deficiência. Denota-se que a concepção vygotskyana apresenta importantes contribuições no sentido de se entender a educação das crianças com deficiência a partir do momento que se realiza a atribuição do elemento social no âmbito do processo de compensação, da mesma forma que na concepção de peculiaridades positivas de tais crianças. Em relação a essa questão, afirma-se o que se segue:

A peculiaridade positiva de uma criança com deficiências, tem suas origens, inicialmente, não apenas pelo fato dela desaparecer a partir de determinadas funções que se observam nas crianças normais, mas ainda porque tal desaparecimento de funções, faz com que emergam novas formações que vão representar, de forma unitária, uma reação por parte da personalidade frente a deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento propriamente dito. Quando uma criança cega ou surda atinge no desenvolvimento o mesmo que pode atingir uma criança normal, então as crianças com deficiência irão atingir de forma diversa, por outras vias, e também contando com outros meios e nesse processo a atuação do pedagogo é fundamental, na busca de se conhecer a peculiaridade da via pela qual deverá conduzir a criança em sua formação (Vygotsky, 1997, p. 07).

Conforme a afirmação anterior, Vigotski, (1997, p. 09) evidencia que a deficiência por si só não consegue solucionar o destino da personalidade, mas suas consequências de cunho sociais, e por esse motivo, os processos de compensação têm que ser direcionados ao enfrentamento de dificuldades que se estabelecem por conta da própria deficiência

Dessa forma, a educação de crianças com deficiência tem que ser direcionada para as consequências sociais produzidas pela própria especificidade. Todavia, este mesmo autor alerta para o fato de que a compensação dessas crianças, frente a um contexto cultural estabelecido basicamente apenas para o ser humano normal, não vai transcórrer “livremente, mas sempre observando um curso social predeterminado” (Vigotski, 1997, p. 10).

A teoria da compensação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem-desenvolvimento em crianças com deficiências. Essa abordagem pedagógica reconhece que cada criança é única e que suas limitações podem ser enfrentadas de maneira eficaz por meio da mobilização de recursos alternativos e do aproveitamento de suas habilidades individuais. Aqui estão algumas das implicações mais importantes dessa teoria no contexto da educação de crianças com deficiência:

A teoria da compensação começa pela identificação das potencialidades individuais de cada criança, independentemente de suas limitações. Isso significa que os educadores devem buscar compreender profundamente as habilidades, interesses e recursos cognitivos de cada aluno, a fim de desenvolver estratégias educacionais adaptadas.

Com base na compreensão das potencialidades e limitações de uma criança, os educadores podem adaptar as estratégias de ensino. Isso pode incluir a modificação de materiais didáticos, a implementação de métodos de ensino diferenciados e a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo.

Outro aspecto importante diz respeito à tecnologia que desempenha um papel crucial na compensação de deficiências. A utilização de dispositivos e *softwares* de tecnologia assistiva pode ajudar crianças com deficiência a acessar informações, comunicar-se e participar ativamente do processo de aprendizagem.

A teoria da compensação incentiva o desenvolvimento de habilidades específicas que podem ajudar a superar as limitações. Isso pode envolver o treinamento de habilidades de comunicação alternativa, o desenvolvimento da autonomia pessoal e o estímulo à resolução de problemas.

Além da aprendizagem acadêmica, a teoria da compensação também enfatiza a importância da inclusão social. As crianças com deficiência devem ser incentivadas a participar ativamente da vida escolar e social, o que pode envolver a sensibilização dos colegas de classe, a promoção da empatia e a criação de oportunidades para a interação.

A abordagem de compensação muitas vezes requer uma colaboração estreita entre educadores, terapeutas, pais e outros profissionais de apoio. O trabalho em equipe é essencial para identificar as melhores estratégias de apoio para a criança e ajustá-las conforme necessário ao longo do tempo.

Por fim, a eficácia das estratégias de compensação deve ser avaliada regularmente. Isso permite que os educadores façam ajustes conforme necessário e garantam que a criança esteja progredindo em direção a seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria da compensação no contexto da aprendizagem-desenvolvimento de crianças com deficiência destaca a importância de reconhecer o potencial individual de cada criança e criar ambientes de aprendizado inclusivos que aproveitem suas habilidades e recursos. Isso não apenas promove o desenvolvimento acadêmico, mas também contribui para o crescimento pessoal e social das crianças com deficiências, permitindo que elas alcancem seu máximo potencial.

A concepção vigotskiana oferece uma abordagem valiosa para compreender a criança com deficiência. Vigotski (1997), desenvolveu uma perspectiva única sobre o desenvolvimento humano que enfatiza a importância das interações sociais, da cultura e da zona de desenvolvimento

proximal (ZDP). Esses conceitos têm implicações profundas para a compreensão e a educação de crianças com deficiências.

Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste em um dos conceitos-chave da teoria de Vigotski, (1997). Refere-se à distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda de um adulto ou pares mais competentes. Para compreender uma criança com deficiência, é crucial identificar sua ZDP. Isso significa reconhecer as habilidades que a criança ainda não domina, mas que pode adquirir com apoio adequado. A ZDP orienta a criação de estratégias educacionais individualizadas, adaptadas ao nível de desenvolvimento da criança.

Em se tratando da mediação social, Vigotski, (1997) argumentava que o desenvolvimento ocorre principalmente por meio de interações sociais e mediação cultural. Isso é especialmente relevante ao compreender crianças com deficiência, pois destaca a importância das relações sociais e do apoio de adultos ou pares mais experientes na promoção do desenvolvimento. Professores, terapeutas e familiares desempenham um papel crucial na mediação do aprendizado da criança com deficiência, oferecendo suporte para superar suas limitações.

A concepção vigotskiana também enfatiza a influência da cultura e das ferramentas culturais no desenvolvimento humano. Isso significa que a compreensão de uma criança com deficiência deve levar em consideração o contexto cultural em que ela está inserida. A cultura define as expectativas sociais e as normas que moldam o desenvolvimento da criança, e as ferramentas culturais, como a linguagem e a tecnologia, desempenham um papel importante na mediação do aprendizado e na compensação de deficiências.

Outro aspecto importante, diz respeito ao que se denomina de Aprendizado *Scaffolding*, Vigotski, propôs que o aprendizado *scaffolding*, ou seja, a oferta de suporte temporário e estruturado, é uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento. Isso se aplica diretamente à educação de crianças com deficiência, onde os educadores e terapeutas podem fornecer suporte adaptado às necessidades individuais da criança, ajudando-a a alcançar metas de aprendizado que, de outra forma, seriam inacessíveis.

A perspectiva de Vigotski, também promove a inclusão e a igualdade de oportunidades. Ela enfatiza a importância de criar ambientes educacionais e sociais inclusivos, onde todas as crianças, independentemente de suas limitações, tenham a chance de participar plenamente da sociedade e do aprendizado. Em resumo, esta concepção oferece uma estrutura sólida para compreender e educar crianças com deficiência. Ela enfatiza a importância das interações sociais, da mediação cultural, da zona de desenvolvimento proximal e da adaptação de estratégias educacionais para atender às necessidades individuais. Essa abordagem coloca a criança no centro de seu próprio processo de desenvolvimento, buscando maximizar seu potencial e promover uma educação inclusiva e equitativa.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito fundamental na concepção vigotskiana do desenvolvimento humano. Essa teoria enfatiza a importância das interações sociais e da mediação cultural no processo de desenvolvimento das crianças.

A ZDP é definida como a distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança, ou seja, o que ela é capaz de fazer de forma independente, e seu nível de desenvolvimento potencial, que inclui tarefas e habilidades que a criança ainda não pode realizar sozinha, mas que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de pares mais competentes.

Para compreender mais essa concepção, destaca-se alguns pontos-chave:

a) Vigotski acreditava que o aprendizado não era um processo individual, mas sim social. As interações com outros indivíduos desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo e na aquisição de novas habilidades. O adulto, muitas vezes chamado de "zona de desenvolvimento proximal real" ou "zona de desenvolvimento real" na teoria de Vygotsky, desempenha um papel essencial nesse processo, orientando e apoiando a criança conforme ela se esforça para alcançar o nível de desenvolvimento potencial.

b) A zona de desenvolvimento proximal, já tratado em momento anterior neste estudo, destaca o potencial de desenvolvimento de uma criança, ou seja, o que ela é capaz de aprender ou realizar com a ajuda adequada. Esse potencial muitas vezes não é totalmente alcançado se a criança estiver isolada ou se não receber a orientação apropriada.

c) O conceito de "scaffolding" ou "andaime" refere-se ao suporte temporário e estruturado fornecido pelo adulto ou pelo parceiro mais competente durante o processo de aprendizado. Esse suporte é adaptado às necessidades da criança e é gradualmente reduzido à medida que a criança se torna mais capaz de realizar a tarefa de forma independente. (Vigotski, 1997)

Verifica-se ainda, que em termos de desenvolvimento cultural, a zona de desenvolvimento proximal também reconhece a influência da cultura e das ferramentas culturais no desenvolvimento humano. As crianças adquirem conhecimento e habilidades por meio da interação com o ambiente cultural em que estão inseridas, incluindo a linguagem, as normas sociais e as práticas culturais.

Denota-se que a teoria da zona de desenvolvimento proximal apoia a ideia de que a educação deve ser inclusiva e adaptada às necessidades individuais das crianças. Ela destaca a importância de reconhecer as diferenças individuais e de proporcionar oportunidades de aprendizado que levem em consideração a ZDP de cada criança.

Em resumo, a zona de desenvolvimento proximal na concepção vigotskiana representa a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode alcançar com o apoio adequado. Essa abordagem enfatiza a importância das interações sociais, do aprendizado

colaborativo e do desenvolvimento cultural na formação das habilidades cognitivas das crianças. Ela também destaca a necessidade de uma educação adaptada e inclusiva que promova o desenvolvimento máximo de cada criança, considerando suas necessidades individuais e potencial de aprendizado.

Levando em conta o posicionamento e a denominação atribuída por Vigotski, onde uma autêntica pesquisa sobre a criança com deficiência implica numa preocupação fundamental a respeito do controle dos mais diversos processos compensatórios e não meramente numa simples caracterização de cunho qualitativo sobre a deficiência, uma vez que a peculiaridade positiva da criança com deficiência não tem suas origens necessariamente no desaparecimento de funções existentes numa criança normal.

Por outro lado, trata-se de novas vias que vão aparecendo por falta delas. Encontram-se representadas numa reação natural da personalidade diante de uma deficiência, que se trata exatamente da compensação no desenvolvimento.

O entendimento de que a partir do momento que uma criança com deficiência, tem condições de se desenvolver e realizar as mesmas tarefas que uma criança sem deficiência, as mesmas vão realizar estas tarefas de uma forma diferente, por outros meios, sendo de suma importância para os educadores, mais especificamente diante de uma situação de negação, na sociabilidade do processo de humanização que se trava entre os humanos em sua sociedade, e a partir da luta por uma nova forma de sociabilidade, em que o indivíduo livre e universal, defendido por Vigotski tenha condições de se constituir e desenvolver-se efetivamente.

Verifica-se ainda que a defectologia, que se trata de uma disciplina que se baseia nas concepções Vigotski, oferece uma abordagem única e enriquecedora para se compreender e lidar com as limitações ou deficiências na vida da criança.

Essa abordagem reconhece o quão fundamental são as interações sociais, da cultura e do desenvolvimento individual na vida da criança com deficiência, bem como as suas respectivas implicações que se caracterizam por sua profundidade e por serem positivas.

A defectologia, segundo se infere em Vigotski, (1997), parte do princípio de que cada criança tem seu próprio potencial de desenvolvimento, independentemente de suas limitações.

Isso significa que ao invés de se concentrar nas deficiências, tal abordagem irá destacar as potencialidades individuais de cada criança o que termina por promover uma visão mais positiva e inclusiva que valoriza as capacidades que a criança apresenta.

A defectologia, com base nas concepções produzidas por Vigotski, (1997, tem implicações profundas e positivas na vida da criança com deficiência. Ela promove uma visão inclusiva, valoriza o potencial de desenvolvimento de cada criança, enfatiza o apoio social e cultural, e ainda,

busca criar ambientes que atuem na promoção do respeito e atendimento às suas necessidades individuais.

Essa abordagem apresenta uma contribuição que se mostra muito benéfica e essencialmente rica e significativa para as crianças com deficiência, possibilitando que elas consigam alcançar e explorar ao máximo seu potencial de desenvolvimento dentro de suas possibilidades. A teoria da compensação frente à defectologia trata-se de uma abordagem que busca compreender e lidar com as deficiências ou disfunções nas mais diversas áreas do desenvolvimento humano

A defectologia trata-se de uma disciplina que se concentra principalmente no estudo das limitações sejam elas de natureza física, cognitivas, emocionais ou mesmo sociais e a teoria da compensação emerge enquanto importante estratégia no enfrentamento de tais limitações com grande eficiência.

Essa teoria parte do princípio de que, quando um indivíduo enfrenta uma deficiência ou disfunção em uma área específica, outras habilidades ou recursos podem ser mobilizados para compensar essa limitação. Em outras palavras, a compensação implica em utilizar os pontos fortes e os recursos disponíveis para superar as barreiras impostas pelas limitações.

Por exemplo, uma pessoa com cegueira pode compensar sua falta de visão desenvolvendo habilidades auditivas superiores e utilizando tecnologias assistivas, como leitores de tela, para acessar informações escritas. Nesse contexto, a compensação não elimina a deficiência, mas permite que a pessoa supere as limitações associadas a ela.

A teoria da compensação também se estende para áreas além das deficiências físicas. Pode ser aplicada em casos de deficiências cognitivas, como dificuldades de aprendizagem, onde estratégias de compensação, como a adaptação de métodos de ensino, podem ajudar os indivíduos a adquirirem conhecimento de maneira eficaz.

Além disso, a teoria da compensação tem implicações importantes na psicologia e na educação. Ela destaca a importância de reconhecer e valorizar as habilidades e potenciais individuais, independentemente das limitações. Isso promove uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às diferenças individuais, incentivando o desenvolvimento de estratégias que permitam que cada pessoa atinja seu máximo potencial.

No entanto, é importante notar que a teoria da compensação não é uma solução única para todas as situações. Nem todas as limitações podem ser totalmente compensadas, e em alguns casos, pode ser necessário fornecer apoio adicional, como terapias, intervenções especializadas ou adaptações ambientais, para promover o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas com deficiências.

Em resumo, a teoria da compensação frente à defectologia oferece uma perspectiva valiosa para entender e abordar as limitações humanas. Ela destaca a importância de reconhecer os pontos fortes individuais e de utilizar estratégias de compensação para superar as barreiras impostas pelas deficiências, promovendo assim uma maior inclusão e igualdade de oportunidades na sociedade.

4. A PESQUISA - PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi dividida em duas partes: em um primeiro momento foi a pesquisa teórico-conceitual realizada por meio de uma revisão bibliográfica, que buscou compreender os principais conceitos sobre o desenvolvimento infantil e a educação da criança com cegueira, nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo Soriano (2004), a pesquisa teórico-conceitual busca analisar e mostrar os elementos teóricos “gerais e particulares” que sejam apropriados para conduzir todo processo da pesquisa. Sua análise busca pela história dos fenômenos a serem estudados, seguindo a teoria marxista. As teorias devem ser apresentadas a partir da pesquisa, buscando a melhor compreensão dos fenômenos a serem pesquisados, juntamente com as ideias, a informação e experiências obtidas sobre o tema. Sobre a visão metodológica dessa pesquisa é preciso informações sobre a realidade concreta junto ao problema de estudo.

Cabe mencionar aqui que, a partir desta perspectiva metodológica, quando se fala em marco referencial é preciso considerar que a elaboração da parte conceitual requer de informação sobre a realidade concreta ligada ao problema em estudo. Isso se deve ao fato de os conceitos serem elaborados com base nas referências teóricas e na informação empírica pertinente. (Soriano, 2004, p. 61)

São os aspectos teóricos e conceituais que fundamentam as hipóteses e respondem o problema de pesquisa, permitindo partir da realidade objetiva problematizada para compreender os conceitos fundamentais a fim de refletir sobre o fenômeno estudado, sendo necessário ter “dados suficientes e confiáveis” e, a partir disso, organizá-los, analisá-los e interpretá-los, o que permite comprovar ou refutar as hipóteses.

A pesquisa de cunho bibliográfico trouxe, inicialmente, uma revisão especificamente sobre as fontes primárias e posteriormente fontes secundárias, por meio de livros e artigos científicos, promovendo uma argumentação coerente e eficaz para a pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica é importante, pois é por meio dela que se conhece tudo que já foi escrito relacionado à temática abordada.

A utilização deste procedimento metodológico ocorreu orientada pela concepção do Materialismo Histórico Dialético, o qual serviu como base para as pesquisas teórico-conceituais, acerca da Psicologia Histórico-Cultural. Esse método tem como proposta a análise histórica dos acontecimentos, abordando os fenômenos da natureza a partir da dialética, os interpretando conforme sua teoria materialista. O materialismo histórico e dialético estuda a vida social, os fenômenos da vida em sociedade, como também sua história. Para a Psicologia Histórico-Cultural, esse método precisa partir de alguns aspectos como cita Grass (2017, p. 44-45):

- Entender a interconexão dialética entre o interno, como a natureza psicológica do ato, e o externo, obras e atos do comportamento, nos fenômenos psíquicos;
- Apropriar-se do conceito de Situação Social do Desenvolvimento, como a condição na qual se revela a relação entre o interno e o externo que conduz ao surgimento de novas funções psicológicas;
- Explicar as características dos sujeitos da pesquisa de acordo com a periodização das formas culturais do comportamento como a expressão da complexa dinâmica das funções psicológicas superiores na realização da atividade predominante e do lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais;
- Revelar o papel da atividade humana e da comunicação na Situação Social do Desenvolvimento em sua relação com a Zona de Desenvolvimento Proximal;
- Analisar as Funções Psicológicas Superiores em sua origem e desenvolvimento e seu papel na regulação e auto-regulação do comportamento;
- Entender a autorregulação do comportamento como a via que encontram as Funções Psicológicas Superiores, especialmente o volitivo, para expressar a relação entre o interno e o externo.

Segundo a autora, esses aspectos devem ser analisados e seguidos a partir da relação teórica e metodológica, que buscou relacionar as categorias: aparência e essência, conteúdo e forma. Com isso, a importância dos processos internos e o externos para o desenvolvimento desta pesquisa, o que nos permite notar que comportamento que observamos tem relação com os “processos internos”. São esses processos que constituem o comportamento manifesto e, ao mesmo tempo, os regulam ao se encontrarem com a realidade.

Esse método exige uma postura dialética conforme ressaltam Grass (2017, p.46): “Para compreender esta relação, a organização da pesquisa e a análise dos resultados deve partir do fenômeno em estudo como um processo e não como um resultado”. Para a autora, esses aspectos ajudam a evitar a “repetição de ideias mecanicistas, pragmáticas e/ou multifatoriais”, Grass considera que a existência do interno e externo nas manifestações psicológicas se deu pelo uso de dois momentos: o primeiro, por meio da observação externa do comportamento e o segundo através da introspecção e auto-observação que procuram informações dos processos internos.

Assim seguimos para a segunda parte, o Estudo de Caso. Yin (2001 p. 33) ressalta “[...] um Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Assim é abordada a complexidade da vida real por meio das condições de educação da criança. Essa complexidade, para o método, compõe a totalidade a ser estudada.

Apesar de sua origem não ser na área das ciências humanas ou sociais, o Estudo de Caso tem ação investigativa em diversas áreas do conhecimento, tanto como metodologia ou modalidade de pesquisa. Conforme Goode e Hatt (1979) *apud* Ventura (2007, p. 384):

[...] o Estudo de Caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no

entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Portanto, por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

O Estudo de Caso, além do caráter unitário, pode incluir uma forma mais ampla em suas investigações. O caso a ser estudado pode ser um único caso, como também pode ser diversos, e sua abordagem além de qualitativa pode ser quantitativa; é organizado por meio de questões, e a revisão bibliográfica torna-se útil para comparar o estudo do caso com outros casos parecidos, sendo assim, busca uma fundamentação teórica para dar respaldo a discussão trazida pela pesquisa. Segundo Ventura (2007, p. 385): “A discussão permite avaliar os caminhos seguidos (como se desenvolve o caso), desde a elaboração dos objetivos (por que estudar o caso) até as conclusões (o que se aprendeu com o estudo do caso)”. Para a autora o Estudo de Caso não se prende a um roteiro específico, porém, segue quatro fases durante seu percurso: delimitação da unidade-caso, coleta de dados, seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório.

Conforme Ventura (2007, p. 385), a primeira fase “[...] consiste em delimitar a unidade que constitui o caso, o que exige habilidades do pesquisador para perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo”. Já a segunda fase é o momento em que os procedimentos podem ser qualitativos ou quantitativos, observando e analisando os documentos e composto por entrevistas formais ou informais, como também o levantamento dos dados, aplicação de questionários e por fim a análise dos dados. E finalizando, temos a terceira fase, caracterizada pela junção de elementos: seleção, análise e a interpretação dos dados coletados, representada pela elaboração de relatórios, tanto parciais quanto finais, e o levantamento dos dados, categorizando-os a partir de embasamento teóricos.

Seguindo esta última etapa, foi realizada uma anamnese com a família da criança sujeito da pesquisa, por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado. Para isso, o primeiro passo foi submeter a pesquisa ao Comitê de Ética (Plataforma Brasil) para que a proposta do trabalho bem como toda a documentação fosse avaliada e aprovada. Dentre as documentações, foram enviados os roteiros elaborados para as entrevistas. Foi solicitado à Secretaria de Educação a permissão para a realização das entrevistas na escola e no Centro de Educação Infantil, no entanto no decorrer da pesquisa, devido uma rescisão repentina de contratos dos profissionais da educação, algumas entrevistas precisaram ser reagendadas e realizadas em outros lugares, propostos pelos participantes da pesquisa. Isso acarretou em um atraso no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa contou com 10 participantes, sendo 8 da área da educação, dividido entre professores (as); diretores (as); coordenadores (as) e monitores (as), contamos também com a mãe e a criança (sujeito da pesquisa).

Como critério para a seleção, optamos por avaliar o contexto proposto pelo projeto da pesquisa, ou seja, o tema e os objetivos da pesquisa foram o caminho para essa seleção. Por se tratar do desenvolvimento da criança cega na infância, buscamos professores, bem como os demais, que tivessem acompanhado durante dada etapa do seu desenvolvimento, e pra isso nos baseamos no período de desenvolvimento proposto, assim concluímos que o ideal seria profissionais da educação dos anos iniciais e educação infantil. Sobre a pesquisa, de forma mais específica, as entrevistas, estas foram elaboradas com base no tema, método e referencial teórico, foram agendadas conforme disponibilidade dos entrevistados, gravadas e transcritas.

Toda fala usada no trabalho para análise, foi transcrita igualmente a fala, mantendo a riqueza de suas informações. Sobre a análise dos dados, podemos dizer, que inicialmente houve uma certa dificuldade devido a falta de informações, isso ocorreu, pois alguns profissionais indagaram que havia um certo “receio de se comprometerem” , assim traziam respostas curtas e diretas.

Respeitosamente, mesmo diante desses empasses, seguimos com as entrevistas, pois consideramos a partir do estudo do método, que essa era uma das possibilidades e desafios que poderia ocorrer durante a pesquisa.

Para a análise dos dados, e com base nas informações obtidas pelas entrevistas, optamos por elencar três categorias, sendo elas: Desenvolvimento Social; Desenvolvimento da Oralidade e Desenvolvimento da Autonomia:

Quadro 1

<i>Desenvolvimento Social</i>	<i>Buscou trazer informações a partir das vivências da mãe sobre o desenvolvimento social da criança: história de vida, inter-relação família e escola, desde a Educação infantil até Ensino Fundamental.</i>
<i>Desenvolvimento da Oralidade</i>	<i>Buscou trazer informações sobre o processo de aquisição da linguagem oral, tanto no ambiente familiar, quanto no centro de educação infantil.</i>
<i>Desenvolvimento da Autonomia</i>	<i>Buscou trazer informações sobre a autonomia da criança, buscando alguns aspectos como: espaço/mobilidade, alimentação, uso de objetos e relação social.</i>

Optamos por preservar a identidade dos participantes, denominando-as como :

-Diretores (as): D1, D2.

-Coordenadores (as): C1, C2

-Professores : P1, P2, P3.

-Monitor (a): M1

-Mãe

-Criança

Quadro 2

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL- CEINF				
1 Professora	1 Coordenadora		1 Diretora	
ESCOLA MUNICIPAL – ENSINO FUNDAMENTAL				
1 Professora sala de aula regular.	1 Professora SRM Sala de Recurso Multifuncional.	1 Diretora adjunta	1 Coordenadora	1 Monitora
FAMÍLIA				
Mãe		Criança		

4.1 Categorias de análise

O método histórico-dialético, fundamentado no materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, é um dos alicerces da teoria crítica social. Este *método de investigação e análise da realidade social, econômica e política* se distingue por sua ênfase na compreensão das dinâmicas históricas e das contradições inerentes aos processos sociais. Dentro deste contexto, as *categorias de análise* desempenham um papel crucial, pois fornecem as ferramentas conceituais necessárias para interpretar e entender os fenômenos sociais em sua complexidade e transformação contínua.

Por esse motivo, encontra fundamentos no método histórico dialético que, por sua vez, encontra-se devidamente estabelecido a partir de uma visão materialista da história, que vê a realidade social como um processo dinâmico e contraditório, moldado pelas relações materiais. Diferente de abordagens positivistas, que frequentemente se concentram em aspectos estáticos e fragmentados da realidade, o método dialético enfatiza a totalidade e a inter-relação entre os diversos aspectos da vida social.

Marx e Engels desenvolveram este método como uma crítica e uma superação das limitações do idealismo hegeliano e do materialismo mecanicista. Enquanto Hegel via a história

como a realização do Espírito Absoluto, Marx propôs que a história fosse entendida como um processo concreto de transformação social, impulsionado pelas forças produtivas e pelas relações de produção. Nesse sentido, a dialética materialista não é apenas uma lógica formal, mas uma lógica da realidade histórica concreta (Moraes, 2014).

Partindo do pressuposto que incide na natureza das *categorias de análise*, denota-se que no método histórico-dialético são conceitos fundamentais que permitem a interpretação crítica dos fenômenos sociais. Elas são ferramentas teóricas que ajudam a captar a essência das relações sociais e suas dinâmicas de mudança.

Essas categorias não são abstrações arbitrárias, mas refletem aspectos essenciais da realidade social. Elas são desenvolvidas a partir da observação empírica e da análise teórica das relações sociais ao longo da história. Um dos aspectos mais importantes do método histórico-dialético é a ênfase na totalidade. A sociedade é vista como um sistema interconectado, onde os diferentes aspectos da vida social (econômico, político, cultural) estão inter-relacionados. Esta abordagem contrasta com métodos analíticos que fragmentam a realidade em partes isoladas. A totalidade permite uma compreensão mais profunda das contradições sociais e das possibilidades de transformação. Seguindo essa linha a questão da historicidade constitui um princípio fundamental do método histórico-dialético. A realidade social é vista como um processo histórico, em constante mudança. Esta perspectiva histórica é essencial para entender as dinâmicas de transformação social e a emergência de novas formas de organização social (Moraes, 2014).

As *categorias de análise* no método histórico-dialético são essenciais para uma compreensão crítica e transformadora da realidade social. Elas fornecem as ferramentas conceituais para desvendar as contradições e dinâmicas históricas. Ao enfatizar a totalidade e a historicidade, o método histórico-dialético não apenas interpreta o mundo, mas também aponta caminhos para sua transformação revolucionária. Assim, as categorias de análise no método histórico-dialético são não apenas ferramentas teóricas, mas também instrumentos de transformação social, essenciais para a construção de um futuro emancipado (Hobsbawm, 1998).

Na experiência acadêmica, seja na graduação ou pós-graduação enquanto pesquisadores nos programas educacionais e, principalmente, em condição de orientador nos contextos formativos, desperta-se um sentimento desafiador que remete o acadêmico à discussão sobre a importância, simultaneamente, dos desafios que implicam na investigação científica, principalmente na área das ciências humanas.

Em se tratando da importância que os desafios da investigação científica impõe, está uma preocupação latente com a qualidade e com o conseqüente rigor teórico e metodológico, que se intensifica por conta do pertencimento político e social a partir de leituras críticas de essência marxistas sobre o “fazer” e o “pensar” a história, a historiografia e a formação profissional sob a

ótica de um projeto essencialmente revolucionário da sociedade, partindo da metodologia inspirada em Marx que foi se consolidando depois de anos de investigação com o passar de décadas do século XIX.

Em relação a importância do Método, este provavelmente constitua a principal justificativa para se realizar a escrita partindo de resultados que são frutos de longas conversas e debates, aulas e orientações individuais e também coletivas que giram ao redor das angústias de pesquisadores por sua sede de conhecimento.

Trata-se de uma questão que envolve um grau elevado de complexidade, e que não é possível responder em poucas palavras, e com isso, através de reflexões metodológicas e reflexões, é possível abordar ao menos superficialmente às aflições dos pesquisadores que realizam a pesquisa no âmbito dialético, destacando sua importância numa essência marxista.

A princípio, compreende-se que a dialética marxista é uma das possíveis modalidades interpretativas da realidade social e educacional. Dessa maneira,

Todavia, trata-se da dialética de Marx, construção de maneira lógica da metodologia materialista histórica, embasada no pensamento marxista, que se apresenta enquanto possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que se anseio entender. A partir disso a atuação acadêmica no âmbito da pesquisa impõe a necessidade de conhecimento a respeito de uma série de elementos envolvendo a práxis educacional, a demanda pelo seu entendimento de uma maneira acessível. Entretanto não é possível fazer um estudo aprofundado sem o embasamento da metodologia, que constitui um importante via que possibilita, seja filosófica, seja cientificamente falando, entender a informação e a maneira como ela é produzida. E, a partir de uma lógica formal, que se coloca de forma dual, apartando sujeito-objeto, mostra-se insuficiente para tal empreitada, mostrando a possibilidade a procurar a partir do método materialista histórico-dialético, a via a ser seguida. Com isso, impõe-se a necessidade de esclarecer, que a ótica que se constrói a partir da dialética marxista é de cunho educacional e a partir de qual educação se trata. Logo, constitui uma conjuntura de paradigmas interpretativa da realidade (Pires, 1997, p. 85).

Partindo de tais pressupostos levantados na afirmação anterior, no momento em que se ministra ou mesmo estuda uma determinada disciplina, ou ainda, alguma temática a ser sujeitada a um estudo científico, inicia-se uma série de contribuições, no caso do tema em comento, a partir de contribuições de Marx em relação à teoria social e também ao método de pesquisa aplicado, com destaque a categorias e definições do método marxista, dando a ênfase necessária ao materialismo histórico dialético como forma de proceder a análise materialista da sociedade.

É uma questão que impõe o método marxista que implicam num rigor metodológico em termos de condução de todo e qualquer tipo de procedimento científico, não importando qual acepção teórico-metodológica se adota. Em outras palavras, não vai ser encontrado nenhum tipo de “manual de uso da metodologia de Marx”, uma vez que implicaria num verdadeiro “desserviço” com a própria teoria social caso o pesquisador ouse manifestar e expressar tal fato, segundo alertado por Netto (2011, p. 52): “[...] implica numa estrutura e dinâmica de objeto que norteiam

os procedimentos feitos pelo pesquisador”, ou seja, por mais que se aprofunde em leituras sobre a questão do materialismo histórico e dialético, ainda que seja muito necessário, cada trilha investigativa, impinge um mapa revestido de um caráter genuíno bastante singular e que tem a capacidade em delinear a síntese superadora de uma realidade investigativa através da utilização de *categorias particulares*.

Cumprir a respeito das ponderações de Freitag (1993) onde Marx do século XIX apenas se mostra de grande utilidade quando se adota uma postura cautelosa e se souber – resguardadas as proporções teóricas, empíricas e históricas daquela época e da atual – saber utilizar o método dialético-histórico e compreender sua importância, em termos de proporções teóricas, empíricas e históricas, ter-se-á uma reflexão coerente e aberta a críticas nos tempos atuais, sem resvalar em um anacronismo metodológico que pode comprometer a qualidade e até mesmo a integridade de um estudo a ser realizado. Ainda em Freitag (1993, p. 59), isso significa que:

Ao renunciar ao dogmatismo intrínseco [...] a teoria dialética da história apresenta condições morais e reais de funcionamento a partir de um ponto de vista crítico permanente dos meios de produção que existem e temporariamente ‘vigente’. Isso significa que enquanto fundador de um método dialético de análise, Marx ainda tem um futuro promissor.

Nesse sentido, Amadeo (2006), vem consolidar o caráter ainda insuperável – uma vez que a sociedade atual se encontra desprovida de outros meios materiais e intelectuais – da filosofia marxiana para os tempos atuais, considerando o quanto as contradições que Marx expôs, ainda no século XIX, permanecem absolutamente atualizadas. Isso significa que:

A partir do momento que exista, uma margem mínima de liberdade concreta, além da produção da vida, o marxismo desaparecerá e sua condição poderá vir a ser ocupada por uma filosofia de liberdade. Apesar, disso, a sociedade e os pesquisadores em certa medida, ainda estão desprovidas de qualquer meio, de qualquer instrumento intelectual ou ainda de uma experiência concreta que possibilite a concepção de tal liberdade ou mesmo filosofia. Por esses motivos, o marxismo segue enquanto filosofia insuperável dos tempos atuais, uma vez que as circunstâncias que o engendraram não foram superadas.

Frente à exposição de tais questões, torna-se possível definir o método, com destaque para a premissa teórica que vai tensionar as experiências científicas e acadêmicas, a partir do uso metodológico e que, por vezes é denominado de “passo a passo” do materialismo histórico.

O próprio Marx procurou descrever sobre os percalços de estudo e pesquisa, bem como as dificuldades metodológicas no decorrer de algumas décadas até que seja exaurida as múltiplas determinações de seu objeto de estudo. Marx cuidou pessoalmente de abordar os percalços que podem ocorrer na pesquisa, afirmando:

Cumprir à investigação apropriar-se da matéria nos mais diversos aspectos que a envolvem, analisando inúmeras maneiras de desenvolver e descobrir a relação que se

estabelece no constructo do objeto de estudo. Apenas depois de sua conclusão, é possível expor o movimento real de toda a conjuntura de informações encontradas. A partir do momento que se consegue atingir esse patamar, de forma que a vida da matéria venha refletir no que se concebe como reprodução ideal, torna-se possível acreditar numa construção do pensamento transposto e traduzido ao cérebro do pesquisador Marx, [1867], 1974, p. 9-10).

Nesse sentido, segundo Moraes (2016) a investigação que se encontra sob a responsabilidade de uma acepção teórica além de estabelecer os cuidados necessários, não pode se perder de sua ligação com um projeto revolucionário de mundo e sociedade, constituindo ainda, uma acepção materialista dialética que não se compreende como um procedimento mecânico e descompromissado com a realidade (Moraes, 2014, p. 96).

4.2 Desenvolvimento Social

Traz-se aqui, uma categoria muito importante para essa pesquisa. Consideramos como fonte de informação a narrativa da “mãe e filha”, diante de um cenário social onde estas se encontram, com relatos que nos trazem uma visão mais ampla sobre relação mãe e filha, relação família e escola, como também relação filha e escola.

Inicia-se com a narrativa da mãe, alguns momentos marcantes e importantes entre ela e a criança, desde o diagnóstico até o momento atual da pesquisa. Nossa intenção é compreender a experiência, vista, percebida e vivida pela mãe e filha, considerando os detalhes e o significado que os possui, sendo um modo específico de construir e reconstruir a realidade dos momentos vividos em determinadas etapas da vida.

A valorização das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa é imprescindível, uma vez que está possui a base que sustenta todas as demais informações pessoais e teóricas.

Jerome Bruner (1990) baseando-se em alguns pressupostos da psicologia histórica e cultural, ressalta que sobre esse momento de escuta, devemos ter uma percepção interpretativa e histórica, considerando que a narrativa de todo e qualquer sujeito, possui uma realidade mediada pela própria experiência vivida de uma construção social da realidade, incluindo a subjetividade que há nos relatos de vivência e experiência.

Não somente ouvir os sujeitos faz parte dessa pesquisa, mas compreender o que isso está transmitindo, constituir o vínculo social na significação do que está sendo relatado, é preciso também conservar esses conceitos pessoais, segundo descrito por Bruner (1990).

Dividimos esse momento com a mãe em três etapas:

- Primeiro momento buscou compreender sobre o diagnóstico
- Segundo momento buscou compreender o desenvolvimento da criança e a relação com a família.

- Terceiro momento buscou compreender a relação família escola, durante o processo de escolarização da criança.

Iniciamos com a fala da mãe, onde ela discorre com mais detalhes alguns desses momentos:

Em relação ao diagnóstico, foi logo após ela ter nascido, para mim não vou te falar que foi fácil. Foi um choque. Porém, eu não me fixei no problema da deficiência, eu já me fixei naquilo que eu terei que fazer para dar para ela as condições necessárias para o desenvolvimento. Enquanto que o pai dela e a família dele tinham que ela ia ser uma cega, uma inútil total, independente total.

A mãe nos relatou:

O diagnóstico da doença dela primeiro já saiu como grave, foi uma cesariana de alto risco. Ela foi para a incubadora e ficou 36 dias na incubadora. Nesse período, fui chamada porque o médico queria conversar comigo, porque ele me disse, foi que o problema dela foi diagnosticado na quarta semana, então foi diagnosticado no tempo certo. Porém a doença foi muito agressiva. E com o diagnóstico, eles já te falaram o quanto que ela já tinha da visão comprometida. Já era praticamente 99%, e por volta de 46 dias, 47 dias, ela fez sua cirurgia, mas não deu pra salvar o olho.

A mãe, atenciosamente, também nos contou:

Eu até hoje tenho certos sentimentos, por causa da minha saúde na época que eu estava. Eu estava no começo, tentando me recuperar de uma crise de anorexia. Estava magra demais, estava me recuperando de uma atrofia muscular que quase me levou para a cadeira de roda. Meu psicológico estava muito abalado, eu estava no começo de depressão. Mas eu não sou de desistir, eu não sei desistir nunca.

No que diz respeito a criança, trazemos relatos de sua vida cotidiana, sua rotina, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Buscamos compreender por meio de seus relatos como ela lida em diferentes momentos do dia a dia. Vale lembrar, que tudo isso é representado com uma percepção, de quem apresenta um comprometimento, em uma área, da qual é responsável pela representação do mundo que se vive e que absorve e retrata aquilo que lhe é repassado pelo adulto, seja este da família, da escola, ou quaisquer aqueles que habitam no mesmo meio em que está inserida a criança.

Portanto, é válido lembrar, que todo relato da criança é embasado em suas experiências historicamente adquiridas no decorrer da vida. Toda significação, é pautada na sua própria constituição do que é o mundo.

Em nossa entrevista, a criança trouxe falas significativas, onde pudemos observar, que não há queixas ou momentos em que ela fala da sua cegueira, ela demonstra entusiasmo em compartilhar momentos vividos da sua vida, mas não necessariamente respondia às perguntas feitas na entrevista, mas separamos algumas aqui, das quais obtivemos mais de sua atenção.

Iniciamos pela rotina matinal:

A hora que eu acordo, eu vou tomar banho pra ir pra escola, me arrumo, pego minha bolsa, aí a gente já vai. Eu tomo banho sozinha, quando vou lavar os cabelos minha mãe me dá uma mãozinha, escovo os dentes e depois lavo a escova, mais a pasta é minha mãe que coloca, ah, a gente usa calça, usa bermuda, minha mãe que separa, aí eu visto, eu ponho o tênis, ou sapatilha, ou rasteirinha, eles não têm cadargos. Hoje eu mesmo peguei minha sapatilha e pus, é que eu gosto mais de sapatilhas o tênis me machuca e muito, e fica quente, quente (criança).

Rotina após o almoço:

É, eu chego em casa, vou assistir TV. Mexe na TV. Sempre vou deitar e também sento na cadeira, eu almoço na escola, aí vem a noite, a gente faz as coisas, a gente janta, vai no banheiro, toma água, e vai dormir, tarde as vezes (risos).

Nesse momento, a criança relatou que, com a conversa, “estava vindo algumas lembranças na sua cabeça”. Entre as quais ela considerou interessante socializar:

Veio lembranças das minhas férias na cabeça, é que eu ia pra São Paulo. É mesmo... era bom, era bom, era ótimo. A gente ia pro parque aquático. Humm, isso é muito bom. E eu fui também na casa dos parentes.

Das brincadeiras:

Eu, na verdade eu não brinco, fico vendo TV, eu tenho medo de cair, mas antes brincava. A gente brincou de pega-pega. Que mais esconde, esconde, esconde, esconde fugitivo e pegador.

Conversamos com ela sobre momentos na escola e, pode-se observar que uma das percepções que é memória, se destaca durante as falas, a criança cita diversos nomes de professores(as) que a acompanharam em várias etapas do ensino, se recorda de diversos momentos com detalhes.

Dos momentos na escola:

Na escola é ótimo! A minha mãe, ela sempre me deixa dentro da sala. Tem os amigos, às vezes a gente brinca, a gente brincava de correr, mais as vezes tinha horário.

Sobre as disciplinas, a questionamos da qual ela mais se identifica:

De matemática, matemática que eu tirei 7,8. Eu gosto porque às vezes tem coisas fáceis, tem coisas difíceis. Eu não gosto de geografia, sabe quanto tirei no trabalho? 5 de comportamento, 5 no trabalho, 6 na prova, 8 de média e 10 na nota, ah eu não gosto, porque as vezes tem que ficar pensando, pensando numa coisa e não lembrar. Mais eu tenho também duas professoras especiais, a C e E, elas deixam eu ir na mesa delas, elas deixam, eu levo trabalho, mostrar o que fiz.

Sobre as aulas de educação física, sem muitos detalhes, ela explica:

Já bateu o sino, fico toda alegre pra correr e jogar, correr e jogar, bater corda e pular corda, eu também posso agachar e levantar.

Sobre os intervalos ela relata o que mais gosta de fazer:

Ah, de comer, só de comer, brincar., ouvir música, brincar, ouvir música...

Foi perguntado à criança se havia alguma coisa que ela tinha vontade de fazer, que ainda não tinha feito, ela respondeu:

Lavar uma louça, hum, lavar a louça, eu nunca lavei, minha mãe deixa pro meu irmão.

Percebe-se que na maioria das falas da criança, é relatado sempre aspectos que a deixam feliz, bem como ressalta suas conquistas e que, conseqüentemente, lhe deixam memórias afetivas. Em diversos momentos, durante a entrevista, de maneira não ordenada, a criança passava a relatar momentos/lembranças que vinham à mente, ela justificava que a pergunta em específico a fazia lembrar, no entanto, em algumas perguntas, as lembranças que eram trazidas não faziam parte do contexto, ela queria muito conversar, contar suas histórias, quase não se concentrava nas perguntas durante a entrevista.

Um dos motivos que pode ter ocorrido é ela não compreender o que estava sendo perguntado, ou talvez, por não saber ordenar as respostas, preferia trazer outros assuntos. Outra possibilidade também, é a criança não querer responder diretamente à pergunta. Em momentos, a mãe precisava intervir nas respostas da filha, para que ela tentasse responder com mais propriedade o que estava sendo questionado.

4.3 Desenvolvimento da oralidade

Vygotsky (2001) idealizou a sua teoria a respeito do desenvolvimento da linguagem oral entre os anos de 1917 e 1930, período que este foi marcado por inúmeras lutas que ocorreu a partir da liderança e iniciativa do proletariado, num contexto em que os interesses de classes sociais estavam divergindo gravemente. Por um lado, encontrava-se o proletariado que almejava a socialização dos meios de produção e da sociedade privada como um todo; de outro, o campesinato expropriado lutando pela propriedade privada ou pequena propriedade, a partir de então, iniciou-se interesses antagônicos produzidos pela burguesia, do proletariado e do campesinato, que implicaram em lutas de classes sistemáticas.

Baseado em tal fato, que tem relação direta com a luta de classes, desenvolveu-se então a *teoria sociocultural*, com base no pensamento de vários autores como Leontiev, Vigotski, entre outros.

A partir dessa realidade, conforme Tuleski (2008), Leontiev realiza uma importante análise em que posiciona a demanda pelo estabelecimento da Psicologia a partir da compreensão de que

o ser humano tem que ser interpretado a partir de suas dimensões individual, histórica, cultural e também social. Trata-se de uma visão humana que se mostra indivisível, mas que só é viável, conforme Leontiev, quando realizado em uma sociedade essencialmente comunista.

É justamente a partir de tal premissa que passa a conceber o ser humano a partir da Teoria Histórico-Cultural, que se entende baseado nas relações sociais, culturais e também históricas por ele produzidas, e com a possibilidade da transformação do seu entorno e também de suas relações, que se produzem no contexto da sociedade, dentro do sistema capitalista, por meio da divisão de classes e pelo próprio poder central. Trata-se de uma forma de sociedade que tem implicações nas relações, de modo que o acesso em que se produziu por toda a humanidade e que necessariamente não é igualitário.

Em se tratando da desigualdade entre os seres humanos, Leontiev (2004) compreende que sua origem acontece a partir da divisão social do trabalho, da propriedade privada e também da luta de classes. Trata-se de uma divisão, conforme o autor, que é a origem da fragmentação do conhecimento, de ideias e também do acesso à cultura, às ciências e também à arte.

Numa sociedade de classes, para uma parcela significativa de pessoas a apropriação daquilo que se produziu durante o desenvolvimento da sociedade humana, merece destaque em relação ao acesso a *linguagem oral*.

Vigotski, em sua publicação “A transformação socialista do homem”, datada de 1930, descreve uma contradição que se firma na sociedade de classes, e consegue resolver enquanto uma nova modalidade de organização das relações sociais.

Com base nesses esboços, torna-se possível entender de uma forma mais clara a perspectiva da Teoria Histórico-cultural no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano e também da linguagem oral.

Leontiev (2004) compreende a aquisição da linguagem enquanto processo de apropriação das operações de palavras que foram historicamente gravadas com base nas suas significações que foram desenvolvidas a partir do próprio desenvolvimento da sociedade.

Nessa linha de raciocínio, considerando a ideia de Leontiev (2004), no que diz respeito a aquisição da linguagem, buscamos compreender em conversa com a mãe e a professora do Centro de Educação Infantil, como ocorreu esse momento com a criança, quais foram seus papéis nesse processo, trazendo relatos que nos proporcionam aproximarmos os fatos da teoria que embasa nossa pesquisa.

Inicialmente falamos com a mãe, indagamos sobre quando ocorreu esse momento tão importante para criança. Em sua resposta, a mãe relata que toda relação/socialização da criança com ela e outros membros da família contribuía para aquisição da sua linguagem:

Ocorreu entre 1 e 3 anos. Ela ouvia muito as nossas conversas e assistia programas infantis voltados para educação escolar. Tudo que ouvia falar ela aprendia. Era sempre atenta e sempre nos comunicávamos com ela (Mãe).

Com base na fala da mãe, percebe-se uma semelhança com o que é representado por Leontiev (2004). Segundo o autor, denota-se que a aptidão no uso da linguagem de forma articulada só acontece, a cada geração, baseado na aprendizagem da língua, com seu desenvolvimento a partir do processo histórico. Esse mesmo autor vai enfatizar que a comunicação se trata de uma condição fundamental e necessária assim como específica para o desenvolvimento do ser humano dentro da própria sociedade.

Isso significa que numa concordância com este autor, verifica-se que o desenvolvimento da linguagem teve início a partir da utilização de gestos que depois foram utilizados em sons, que tiveram sua condição aprimorada de maneira a se tornar cada vez mais específica, a partir de frases inteiras, ainda destaca o fato de que a linguagem se iniciou com base em atividades concretas do próprio ser humano, de forma que se mostrou necessária tão somente para as vivências práticas; mas baseada na complexidade do desenvolvimento de cada pessoa, e a linguagem se mostra responsável a partir do pensamento abstrato, e com isso, atua no cumprimento de um papel fundamental na criação do sujeito cultural.

Diante dessa complexidade, questionamos a P1 (CEINF) sobre o desenvolvimento da criança em relação ao desenvolvimento da oralidade, durante o tempo em que ela à acompanhou. A professora relata que se recorda de quando a criança começou na instituição, no entanto só a acompanhou a no jardim II:

Ela já tinha adquirido a fala quando eu fui professora dela, no jardim II, ela já falava, falava normal, ela só não enxergava, acho que enxergava alguns "vultos", mas ela já falava sim. Eu acho que ela falava fluente, eu não percebia nela essa dificuldade de fala, sempre teve uma desenvoltura muito boa né, a dicção dela era perfeita (P1).

Refletindo sobre as considerações de Leontiev (2004), podemos assimilar que tal conhecimento já adquirido pela criança, pode ter sido influenciado através do meio em que ela estava inserida, ou seja, não podemos isolar a participação da escola, bem como o lar onde vive, nesse processo.

O autor só fez testemunhar que a vida em sociedade enseja o desenvolvimento da linguagem e, como consequência imediata, tal desenvolvimento se especifica a partir da oportunidade de um desenvolvimento cultural acentuado da sociedade. Tal fato se comprova, por exemplo, por conta da riqueza de vocabulário apresentado pelas inúmeras línguas existentes atualmente.

Em se tratando da grandiosidade da linguagem, autores como Vigotski, (1931) se posicionava em discordância do pressuposto por ela entendida de maneira reduzida, enquanto mero

estímulo sensorial ou motor, apresentando em seu princípio o estímulo e reação, uma vez que se excluía de tal maneira o psiquismo de forma completa.

O próprio enfatiza que diz respeito a linguagem do sistema de relação social mais importante, uma vez que por meio dela um sujeito consegue exercer influência sobre outro, envolvendo, dessa forma, o entendimento, e isso era, por esse motivo, absolutamente ativa.

Nesse sentido, dispenso a respeito da importância que a linguagem tem para a promoção do desenvolvimento da criança, Leontiev, Vigotski e Luria (2006, p. 71) assinalam que a partir do momento que “[...] a criança assimilar palavras e passar a utilizá-las, ela vai fazer uma análise e síntese de fenômenos que ocorrem no mundo que a cerca, e utiliza a experiência sobre todo gênero humano, e não apenas com base na experiência profissional.

A criança vai classificar objetos, iniciando a percepção dos mesmos de forma distinta e ainda, recordando sobre eles de modo diferente. Nesse caso a mãe nos relatou que apresentava objetos à criança, considerando que essa era uma das possibilidades de enriquecer seu vocabulário, por meio da assimilação com objetos, o que até mesmo ajudaria futuramente aos poucos quando adquirisse mais autonomia. A mãe:

Colocávamos os objetos na mão dela e a deixava manipular a vontade, eu apresentava os objetos pra ela de forma natural, sempre foi assim para que ela pudesse aprender corretamente de maneira simples e calma.

Após a fala da mãe, resolvemos questionar a professora sobre como ocorria essa assimilação em sala de aula. Para compreender um pouco da dinâmica em sala de aula, questionamos a professora (P1) sobre atividades que pudessem colaborar ainda mais com o desenvolvimento da oralidade da criança, está indagou:

As vezes a gente tinha que fazer alguma diferenciada sabe, porque é, no início, não me lembro muito bem, ela não tinha monitora, depois que chegou uma monitora pra ela. A gente fazia algumas atividades, mas ela sempre foi muito independente, ela gostava de fazer, participar com a turma.

Questionamos também se a professora trabalhava musicalização:

Eu trabalhava, sempre trabalhei música com eles, eu não trabalhava com objetos para assimilar a música ou algumas atividades em sala de aula, como a sala de aula era bem numerosa, a gente não tinha muito esse tempo né, pra ficar trabalhando individualmente com cada aluno, mas, depois que veio a monitora, aí era mais fácil, aí eu passava esse tipo de atividade para a monitora e a monitora fazia com ela, porque não dava tempo, enquanto eu cuidava de 15, 16 alunos, a monitora cuidava dela (P1).

Considerando a fala da professora, em que ela fala sobre o uso dos objetos especificamente no trabalho de *musicalização*, podemos dialogar tal fato com o que Vigotski, trata como assimilação e apropriação, podemos considerar que nessa fase de desenvolvimento da criança, trabalhar com objetos para representar a fala seria necessário, visto que em dada etapa, essa

representação colabora para o enriquecimento do vocabulário, e si tratando da cegueira, esse momento colabora numa percepção muito maior pois, necessita de uma intervenção mediada pelo professor, assim também ocorre no ambiente familiar, pois nessa fase consideramos que a autonomia de agir por si só ainda encontra-se dependente das ações do outro.

Vigotski, (2001), também acentuava a dinamicidade da linguagem, pelo fato de que o desenvolvimento histórico apresenta a capacidade de modificação do conteúdo em sua forma concreta da palavra em se tratando da representação e generalidade da realidade na palavra. Esse mesmo autor ainda descreve que a linguagem, das mesmas formas que qualquer outro aspecto relacionado ao desenvolvimento humano, não se deve entender de maneira isolada em relação as questões e elementos históricos e destacava o fato de que o desenvolvimento histórico possui a capacidade de transformar o conteúdo concreto da palavra em relação à representação e generalidade da realidade na palavra.

Esse autor afirma ainda que a linguagem, da mesma forma que qualquer outro aspecto relacionado ao desenvolvimento humano, não pode ser entendida de maneira isolada de questões históricas. Sobre tais aspectos, Martins (2007, p. 79) descreve que:

(...) em se tratando dos significados das palavras eles passam a ser inerentes ao idioma como fruto do trabalho do pensamento que se realiza historicamente pelos indivíduos, evidenciando de qual maneira o homem no transcurso da história elaborou-se a partir de ideias e também adquiria conhecimento a respeito do mundo e também tais conhecimentos que se consolidam e se fixam de maneira de idiomas (Martins, 2007, p. 79).

Rego (1995) nas suas pesquisas sobre Leontiev e Vigotski, descreve que a linguagem ensina a representação de características envolvendo o objeto, ainda que ele se encontre ausente; cuida ainda, de generalizar as peculiaridades que envolvem o objeto e assegura, por meio da comunicação, a transmissão de experiências que foram adquiridas pelo ser humano em sua trajetória histórica.

Foi perguntado a P1 se a criança em outros momentos que não fossem musicalização, conseguia assimilar as palavras com os objetos e identificá-los:

Ah, sim, ela tinha muita facilidade na questão de percepção pelo tato, se ela tocasse nisso aqui (referindo-se ao copo que estava na mesa), ela sabia que era um copo, se ela tocasse numa fruta, ela sabia o que era maçã, banana, quadros, as formas geométricas ela sabia o que era um círculo, um quadrado, ela tinha essa facilidade.

Questionamos também a P1, se eram ofertados pela instituição de ensino recursos/materiais que pudessem oportunizar e enriquecer o vocabulário da criança, pensando integralmente em seu desenvolvimento, P1:

Naquela época não, nós que tínhamos que preparar os materiais, apesar do CEINF ser bom nessas questões de materiais, mais esse material específico não tinha.

A partir da fala da P1, mesmo que em seu relato ela considera que a criança tinha uma certa facilidade em assimilar o significado dos objetos, observamos que toda e qualquer maneira de intervenção, dependia de três aspectos: iniciativa por parte do professor, auxílio de monitor e participação da instituição na colaboração com materiais didáticos e recursos mais avançados próprios para a especificidade da criança. Tais aspectos, uma vez que se juntam, formam o que podemos chamar de atividade intencional ou adaptada. Martins (2011) considera que há uma espontaneidade no processo de aquisição da fala, no entanto a participação do outro é necessária.

Martins (2011) trata de pontuar, ainda que a criança vai aprender a falar espontaneamente, mas, é com base nos procedimentos específicos de ensino que a linguagem oral vai se reorganizar a partir de tal capacidade, fazendo uso de elementos da linguagem, no discurso coordenado e na organização do pensamento.

Com isso, Martins (2011) afirma que a linguagem enseja ao ser humano a configuração, consolidação e também generalização de conhecimentos; e dessa forma, ela fica ainda mais simples do que um mero método de comunicação, transformando-se num instrumento legítimo de atividade intelectual.

A autora consegue ir ainda mais além, afirmando que a linguagem não somente constitui instrumento de pensamento, uma vez que existe entre eles uma relação dialética estabelecida.

Na opinião de Vigotski, (2001) não existe meios de se realizar uma análise de forma separada da linguagem e o pensamento, uma vez que este autor compreende que a palavra sem significado se trata de um som vazio. Linguagem consiste numa forma de comunicação social, de enunciação, de compreensão, e dessa forma não meios para dissociar o pensamento de linguagem ou mesmo uni-lo somente através de associação ou estruturação.

Considerando que a linguagem é uma forma de comunicação social, indagamos a P1 sobre o como a criança se socializava com as demais crianças em sala de aula:

Mesmo ela já falando, eu acredito que ela usava mais o tato, ela ficava pegando nos colegas para ver quem era menina, quem era menino, ela pegava no cabelo, aí ela sabia quem era. A comunicação até era normal, ela conseguia assim se enturmar, no meio de uma brincadeira, numa roda de conversa, mas eu penso é mais por causa disso, porque quando ela queria ficar perto de alguém ou falar com alguém, ela ia lá e tocava, aí ela brincava, conversava normal. A gente fazia a roda pra brincar com os legos, e na hora de brincar, ela brincava normal, eu acredito que ela socializava sim, ela ficava o tempo todo com os coleguinhas.

Para Leontiev (2004), interação com o outro mais experiente é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que ela aprende a partir das condições que o *outro* e o *meio* que ela vive lhe oferecem.

Na opinião de Leontiev, Vigotski e Luria (1998), a criança, a princípio, vai se orientar a partir de instruções que os adultos lhe dão, para que, logo depois, tenha condições de visualizar suas ações futuras e dessa forma conseguem desenvolver seu discurso.

Nesse sentido, a linguagem é de suma importância uma vez que ela trata de reestruturar o pensamento e, através do pensamento verbal, realiza a transformação necessária às demais funções humanas. Isso significa que a linguagem se mostra a responsável pela transformação do pensamento prática em pensamento verbal, e por meio do desenvolvimento de operações intelectuais e ainda através do comportamento.

Isso lhe dá condições para o desenvolvimento da capacidade de prevenção de fenômenos, bem como a compreensão das relações lógicas; dessa forma, é possível afirmar que a linguagem vai se transformar em uma das formas mais expressivas de autorregulação do comportamento.

E, conforme esses autores, através da linguagem oral, o sujeito vai passar a ter acesso à experiência do gênero humano, além do mais, é por meio dela que a percepção e a memória da criança vão se organizar de forma mais complexa; o processo de reflexão, de elucubrar, de produzir deduções termina por se estabelecer, de modo que as demais potencialidades envolvendo o pensamento possam ser de fato usadas. Finalmente, os autores afirmam que a linguagem vai constituir a base fundamental do pensamento.

Conforme Vigotski (2000), a trajetória histórica de formação e desenvolvimento da linguagem, encontram-se no âmbito das funções psíquicas, constituindo um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, o autor afirma que o significado da palavra na condição de unidade entre pensamento e linguagem, implica numa generalização, onde o significado vai consistir em “fruto da atividade intelectual da criança” (Vygotski, 2006, p. 383).

As palavras apresentam um significado que vai evoluindo à medida que se desenvolve. Dessa forma, segundo Vigotski, (2009), a partir do momento que acontece a assimilação de uma nova palavra, o significado que se encontra a ela vinculado não está findado, mas apenas iniciando um processo. Trata-se então, da denominada lei geral do desenvolvimento dos significados das palavras, em que elas se encontram subordinadas seja a nível de desenvolvimento de conceitos espontâneos quanto de conceitos científicos.

Na opinião de Vigotski, (2009, p. 249) a princípio, a nova palavra consiste numa “generalização de seu tipo mais elementar que, ao passo que ocorre o desenvolvimento da criança, vai sendo gradativamente substituída por generalizações”, sendo que as mencionadas generalizações se tornam cada vez mais complexas, resultando num processo formativo de conceitos legítimos.

Nesse caso, o que faz com que a palavra seja palavra, é justamente essa generalização que ela apresenta de forma plena, original de representação em termos de realidade de consciência.

Entretanto, é necessário que se explique tal unidade que se estabelece entre pensamento e linguagem, se expressa em conformidade com o significado da palavra, não existindo em termos de desenvolvimento da criança, a partir do ponto de partida.

Vygotsky explica ainda que os processos funcionais pensamento e linguagem apresentam suas origens em raízes genéticas diversas em termos de desenvolvimento humano. A linguagem, a partir de sua gênese no âmbito do psiquismo infantil, trata-se de uma função absolutamente diversa do pensamento e sua origem não encontra residência na necessidade de pensar de forma que a gênese do pensamento não se correlaciona de forma direta com a fala.

A linguagem tem seu desenvolvimento, inicialmente, de modo independente ao pensamento, simultaneamente que ocorre o desenvolvimento do pensamento, a princípio de modo independente da linguagem.

Logo, linguagem e pensamento apresentam gêneses diversas, de modo que vão percorrer vias diversas entre si no trajeto do desenvolvimento psíquico individual. Destarte, em termos de desenvolvimento do pensamento, conta-se com a fase pré-linguística, de modo que existe o desenvolvimento da fala na fase denominada pré-intelectual (Vigotski, 2009).

Rubinstein (1967, p. 454) descreve que a fala, além de constitui uma modalidade de expressão, trata-se também de um meio de influência. Conforme o autor, dentre as funções mais primitivas e importantes está a capacidade de influenciar da linguagem humana em relação ao seu interlocutor. Martins (2013a), com base nas teorias de Vigotski e Luria (1996), descreve que “[...] a função comunicativa primária da palavra implica no controle comportamental do interlocutor”. Norteando-se para o exterior, ela tem por objetivo e ponto de partida, a influência de outros indivíduos, direcionando lhes a sua atenção (Martins, 2013a, p. 169).

Logo, em sua origem, por conseguinte, a linguagem surge enquanto modalidade de comunicação e influência sobre o outro, voltando-se para o exterior, enquanto importante instrumento que se desenvolve no âmbito das relações interpessoais.

A partir do momento que Vigotski atribui a importância da linguagem enquanto instrumento de prática no âmbito das relações interpessoais, encontra-se posicionada realizando uma crítica sobre às teorias de seu tempo.

No momento que Vigotski destaca a linguagem enquanto instrumento de relações interpessoais, ele realiza uma crítica às teorias em vigor no seu tempo que tratam a linguagem e o pensamento enquanto processos fundidos entre si, adjetivando pensamento como linguagem interior, a exemplo de se imaginar a estar falando consigo próprio.

Nesse sentido, o tratamento do pensamento e linguagem enquanto processos similares implica na perda de objetividade e de finalidade a respeito das especificidades de ambas as funções.

A especificidade do pensamento, por conseguinte, demonstra qual caminho se estabelece no âmbito das relações que se formam entre as ideias (conteúdo do pensamento), ou seja, objetiva a formação da imagem do objeto numa relação que se estabelece com outros objetos e fenômenos também.

Partindo do fato de que não existe a unidade entre pensamento e linguagem numa determinada fase do desenvolvimento, ocorrerá o entrecruzamento entre as duas funções psíquicas, de forma que “[...] *a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado*” (Vigotski, 2009, p.131, grifo do autor).

4.4 Desenvolvimento da autonomia

A autonomia é um direito fundamental que todos nós, independentemente das nossas capacidades físicas, devemos ter a oportunidade de exercer. No entanto, para aqueles que vivem com cegueira, a conquista da autonomia muitas vezes requer uma abordagem única e adaptada ao seu contexto. E a mãe, nos ajuda a compreender melhor essa conquista. Inicialmente, afim de compreendermos de forma mais específica, pedimos à mãe que fizesse um relato sobre a autonomia da criança no contexto geral, buscando compreender um pouco mais da sua adaptação ao longo dos anos, da sua rotina e cuidados pessoais:

Ela é muito expansiva, ela é muito faladeira, conversa bastante, ela consegue interagir muito bem agora. Porque teve um período em que ela não podia sentir a presença de um estranho que ela desabava chorar, isso por volta de uns 3 a 5 anos, depois disso mudou e ela se tornou muito específica. Agora você tem que frear um pouco disso (Mãe).

No que diz respeito ao espaço e a locomoção:

Ela não se queixa em relação a isso, aqui ela anda, tem autonomia, algumas coisas são fixas, outras mudam de lugar, eu faço questão dela se adaptar as coisas, não o mundo se adaptar a ela, isso fica muito estático, aí você tem que manter as coisas sempre do mesmo jeito, só que aí ela não vai ter as coisas tudo do mesmo jeito em outros lugares, então ela tem que se adaptar. Ela tem que ser guiada de uma forma que ela vai conseguir lidar com tudo lá na frente, se adaptar a essas nuances. Quando ela for para a vida adulta, o mundo vai cobrar dela. A sociedade cobra dela. Ela não vai estranhar, ela não vai sofrer, porque ela cresceu nesse ritmo (Mãe).

Da rotina:

Olha, a única dificuldade que ela tem, é naquilo que ainda não ensinei pra ela, estou esperando-a ficar mais velha, um exemplo: lavar louças, eu ainda não ensinei, porque é uma questão minha mesmo. Eu acho que ela ainda não está preparada para isso. Ela não tem aquela noção de perigo necessário que quando existe, por exemplo, é uma louça, então não vai lidar só com vasilhas de plástico, tem vidro, tem garfo que vão perfurar,

que são perfurantes, tem facas, que são perfurantes, perfura ou cortantes. Ela não tem a noção de trabalhar com isso. Há coisas que ela tem muita facilidade, autonomia, como: tomar banho, andar pela casa, no quintal (Mãe).

Dos cuidados pessoais:

Ela toma banho sozinha, quando vai se trocar eu deixo as roupas em cima da cama já na posição e ela veste, se for um short, eu coloco com o botão pra cima e ela já sabe como vestir, calçado mesmo, ela já pega sozinha e sabe calçar, essa autonomia de fazer as coisas mais sozinha começou mais quando ela tinha 6 anos, ela já se alimentava, até os 5 anos ela precisava de mais ajuda. A rotina dela nem sempre é na mesma ordem, só mais de segunda a sexta, período de aula, ela levanta, vai no banheiro, toma banho, escova os dentes, é a única rotina mais estática que ela tem, mas mesmo assim ainda é mutável (Mãe).

Da alimentação:

Eu entrego o alimento, explicou o que é, as vezes entrego na mão dela. Ela é seletiva parcialmente, não gosta muito de frutas, na escola ela come bem, aqui em casa não quer saber de comer. Mas ela tem autonomia, come sozinha (Mãe).

A cegueira pode ser um desafio significativo na busca pela autonomia, já que muitas das informações que percebemos e interações que temos com o mundo ao nosso redor dependem da visão. No entanto, é importante reconhecer que a autonomia não se limita apenas à independência física, mas também engloba a capacidade de fazer escolhas informadas, participar ativamente na sociedade e alcançar os objetivos pessoais. Conversamos com a professora que acompanhou a criança nas séries iniciais. Sobre esses aspectos, ela nos relatou:

Ela é carismática, atenciosa. Os alunos são com ela também. Eu me apaixonei por ela, sabe? Eu vi assim, a felicidade, ela é uma menina muito feliz, ela é carinhosa, ela conhece a gente pela voz, teve um dia que eu chegava, ela: Nossa professora, hoje você está tão bonita assim pela minha voz, o que eu falava, ela deduzia de certo que eu estava alegre. Então, assim ela é um amor. Ela gosta de participar das aulas, ela gosta de responder. Às vezes você faz uma pergunta para os outros alunos da sala, ela responde primeiro, já sabe a resposta. Nossa, foi muito aprendizado o tempo que eu fiquei com ela (P2).

Para muitas pessoas com cegueira a autonomia é alcançada através do desenvolvimento de habilidades específicas, como a orientação e mobilidade e a aprendizagem de estratégias de comunicação eficazes. Além disso, é essencial que haja acesso a recursos adequados e apoio para promover a inclusão e remover barreiras que possam limitar a independência.

É importante também reconhecer que a autonomia não significa fazer tudo sozinho, mas sim ter o poder de tomar decisões e buscar apoio quando necessário. A colaboração com amigos, familiares, e a instituição escolar pode desempenhar um papel crucial no fortalecimento da autonomia das pessoas com cegueira, oferecendo suporte emocional, orientação prática e acesso a recursos úteis.

Além disso, é fundamental que a sociedade como um todo promova uma cultura de inclusão e respeito, reconhecendo as habilidades e contribuições das pessoas com cegueira e proporcionando oportunidades iguais para que possam participar plenamente da vida em comunidade.

A autonomia para pessoas com cegueira não é apenas uma questão de habilidades individuais, mas também de acesso a oportunidades, recursos e um ambiente que valorize a diversidade e a inclusão. Para que essa autonomia se legitime, é importante que seja estabelecido um diálogo que se realiza entre as Práticas Educativas e a autonomia (Alquères, 2005; Arruda, 2008; Carvalho, 2010; Coimbra, 2003; Ropoli *et.al.*, 2010; Sasaki, 1997).

Seguindo essa análise, resolvemos conversar com a professora da Sala de Recurso Multifuncional, à questionamos sobre o atendimento que era disponibilizado para criança, bem como as adaptações pedagógicas, recursos didáticos e assistência recebida pela gestão escolar, considerando que esses aspectos se trabalhados de forma isolada ou não, contribuem para a autonomia da criança:

Sobre as adaptações, os professores pediam pra eu fazer, eles davam as provas, aí em cima das provas deles eu adaptava, eu diminuía a quantidade de conteúdo, de alternativas, trocava os textos por menores, eu devolvia a prova, que geralmente era aplicada pela monitora (P3).

Sobre a participação da gestão:

Geralmente acontecia mais encontro entre mim e a coordenadora de educação especial, a gestão tinha um olhar criterioso, mas a preocupação maior era se ela estava bem naquele espaço ali, se conseguia ficar tranquila naquele ambiente. O suporte mais preciso vinha mesmo, da coordenadora, que era direto da secretaria de educação, a coordenação pedagógica não tinha um suporte específico, porque os alunos da sala de recurso eram considerados como os meus, então se tinha algum problema, eu deveria estar ali para responder sobre o problema (P3).

Sobre os recursos didáticos:

Haviam alguns materiais que davam pra trabalhar, outros eu adaptava, nessa época também ela tinha iniciado o Braille com outra professora (P3).

Imaginar uma sociedade onde as pessoas de fato tenham seus direitos respeitados e reconhecidos, onde a diferença seja encarada como uma possibilidade e não um motivo para a exclusão, ensejando confrontar o processo exclusivo que foi sendo construído com o passar do tempo no desenvolvimento da sociedade humana. Mostra-a necessidade de se pensar a prática educativa de modo que ela contribua para a inclusão de pessoas com deficiência, onde Ropoli et al (2010) destaca o fato de que:

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (Ropoli *et. al*, 2010, p.9).

Assim, evidencia-se a necessidade de se realizar práticas inclusivas educativas, voltadas para uma reflexão-ação da inclusão do indivíduo com cegueira, não somente numa perspectiva de negar que estas contam com características, mas levando em consideração que as mesmas possuem especificidades diferenciadas demandando uma atuação e trabalho de maneira específica, levando em consideração as condições apresentadas por cada indivíduo.

Coimbra (2003, p. 56) destaca o fato de que “A perda de um dos sentidos centrais necessariamente, não faz do indivíduo alguém incapacitado”. Todavia, o torna imperfeito no olhar da sociedade, e por esse motivo, indivíduos suscetíveis a atitudes de preconceito, eventualmente, segregacionistas ou mesmo restritivas à sua participação em sociedade.

Nesse sentido, o autor se propõe à discussão a respeito da autonomia das pessoas cegas, expressando que:

[...] autonomia significa o domínio do ambiente físico e social, preservando a particularidade e a dignidade da pessoa que exerce. Nesse caso, o sujeito portador de deficiência tem controle dos vários ambientes físicos e sociais que ele queira ou necessite frequentar para atingir seus objetivos. A prontidão físico-social daquele portador e a realidade de um determinado ambiente são requisitos indispensáveis para sua autonomia, o que significa que ele pode ter mais condições autônomas em um ambiente do que em outro. (Coimbra, 2003, p.107).

Coimbra, considera que o ambiente em que o sujeito está inserido, bem como suas condições, contribuem e trazem mais condições para o desenvolvimento da autonomia da criança, sendo assim, conversamos com a Diretora e Coordenadora que acompanhou a criança, durante as séries iniciais, afim de compreendermos como foi sua recepção ao chegar na escola, bem como era ofertado esse espaço para criança, acesso e acessibilidade e, como a escola contribui para esse desenvolvimento:

Não tinha assim nenhuma preparação, né? Porque normalmente, quando chega não é algo que a gente tá esperando, Mas enfim, quando a gente recebeu ela, a gente assim, a escola toda recebeu muito bem, mas a gente teve aquele estranhamento de como como vai lidar, né? Que a gente não tá preparado. Como que vai ser, né? Como que ela vai desenvolver, então foi isso. Primeira parte é um estranhamento, mas lógico que foi recebida com muito carinho (D2).

A diretora nos relatou também que para contribuir com essa fase tão importante, foi necessário enxerga-la em sua capacidade:

É exatamente pensar que ela é capas, esse é o primeiro momento, e depois pensar como lidar com isso. Olha, eu acho que a gente assim escola não só para ela, mais para todas as crianças, né? Precisa fazer parte do momento. Ela se inseriu na escola e foi dada a ela as orientações dela, para dar capacidade de máximo possível de autonomia para ela.

Então assim também, a questão mesmo do ambiente, da forma das pessoas, lidar com ela, com a monitora, a gente também conversou (D2).

Considerando o fato de que o acesso e acessibilidade também são importantes nesse momento, questionamos se a escola contribuía nesse sentido:

Não, com certeza não, porque é um prédio antigo, inclusive, era uma escola cedida para município, pelo estado. Então assim era bem pouco, não tinha muito investimento na parte estrutural, eu lembro que tinha umas rampas lá e nem todas tinha corrimão, que se prejudicava, tinha muitos degraus. Enfim, não era preparado, não (D2).

Por meio de uma perspectiva trazida por Coimbra (2003), torna-se viável destacar que o processo de autonomia que uma pessoa com cegueira apresenta, nessa situação, não se trata de uma ação que acontece a partir de um instante para o outro ou mesmo de forma isolada. Existe a necessidade do esforço de todos que estão no convívio do sujeito e do espaço, de forma que haja possibilidade de se estabelecer práticas e também condições para atingir estas autonomias tão necessárias para que a pessoa com cegueira, leve uma vida normal. Na opinião de Paulo Freire (1996, p. 35), ‘A respeito à autonomia e à dignidade de cada pessoa, trata-se de um imperativo ético e não essencialmente um favor que se possa ou não conceder para outros’. Segundo ele, a autonomia consiste num processo que supera o ato da tolerância onde outra pessoa pode ir muito além de suas possibilidades, de modo que se constrói por meio da vivência, e é permeada por tomadas de decisões da parte da coletividade, não se limitando nessas situações, tão somente os sujeitos sem visão.

Quando se imagina as práticas educativas inclusivas, existe a necessidade de se levar em conta o fato de que a deficiência apresentada por uma criança ou jovem, e que tenha mais de uma característica diversa que o aluno pode ter, estar-se-á traçando globalmente sua condição (Alquéres, 2005, p. 21).

A partir de tal concepção pretende-se então para se atingir a autonomia conduzir a postura de que todos somos sujeitos que apresentam alguma especificidade e nessas especificidades compõe-se a coletividade.

Arruda (2008) destaca o quão importante é a permissão de que pessoas, tanto cegos quanto de baixa visão, possam desenvolver suas atividades cotidianas, contribuindo efetivamente no desenvolvimento da autonomia e ainda na independência dessas pessoas.

Em função da deficiência visual, de maneira geral, não ocorrem aprendizagens das tarefas diárias naturalmente, pois muitas delas envolvem riscos relacionados à segurança, ou mesmo são difíceis de ser realizadas da maneira convencional, por requerer o uso da visão. Outras vezes, há necessidade do uso de objetos ou esquemas facilitatórios. Ainda, a prática das tarefas diárias deixa evidente a deficiência visual, provocando resistências, tanto pela própria pessoa como pelos familiares. Verifica-se, portanto, que pais, “cuidadores”, familiares, esposos ou professores e empregadores não sabem como lidar, ensinar ou facilitar a prática dessas atividades. (Arruda, 2008.p.119).

Montilha e Arruda (2007) destacam que certos princípios em relação as práticas do dia a dia, contribuem tanto direta quanto indiretamente para o desenvolvimento da autonomia de das pessoas cegas. Fazendo referência a uma série de atividades, de como e por quem deverão ser escolhidas.

A escolha das atividades deve ser em conjunto com os participantes, seguindo critérios de necessidade, interesse, disponibilidade de materiais e de condições pessoais. –há muitas atividades que oferecem obstáculos para serem realizadas, mas há muitas outras possíveis. É importante selecionar as atividades, valorizando aquilo que pode ser feito. (Montilha e Arruda, 2007, p.125).

Com base em tal perspectiva de contribuição a partir da prática cotidiana vivenciada por essas pessoas, essas autoras ainda destacam sobre a importância do planejamento de atividades que possam ser realizadas, procurando continuamente norteá-las nas possibilidades que os indivíduos apresentam.

Sobre tal aspecto, a coordenadora relatou:

A gente conversa muito com a monitora porque ela estava mais próxima, ela tinha mais informações, mas as vezes a gente fazia reuniões e chamava o professor regente pra saber da situação dela, a gente fala sobre ter paciência, mais amor e carinho, essas coisas, e depois a gente ia para as atividades adaptadas, trabalhavam isso, para ver se os professores estavam adaptando as atividades, os professores não tinha tanta dificuldade assim, porque eles reuniam muito com a equipe da secretaria de educação, e tinha formações que eram mais pela SEMED (C2).

Consideramos que a fala da C2, reflete de uma forma geral no que diz respeito a adaptação das atividades, não é passado uma fonte de possibilidades, visto que a criança está em um ambiente onde tudo é processual e por etapas, talvez considera-se mais o cumprimento do dever pedagógico com base nos critérios estabelecidos pela gestão e secretaria de educação, do que a necessidade da criança em dada etapa do seu desenvolvimento.

Isso enseja uma reflexão sobre a forma de se vivenciar cada atividade e o modo como ela se relaciona com a faixa etária. Condições de desenvolvimento e também os interesses que cada um possui. As intervenções necessitam ser parte inerente da realidade de vida, convertendo-se em percepções de autoeficácia (Montilha, Arruda, 2007, p. 132).

Frente a essas questões, enfatiza-se a importância que a inclusão apresenta, onde se encontram ações que ocorrem e podem ser feitas com pessoas cegas, em prol de um desenvolvimento e estímulo que efetivem a autonomia. Uma vez que antes de se enxergar a especificidade / deficiência, é importante que se reconheça os sujeitos enquanto seres humanos, dotados de capacidade de desenvolvimento de maneira autônoma, sem que se tornem absoluta e totalmente dependentes de outros para realizar suas tarefas diárias.

Compreende-se que: “A inclusão social implica, num processo bilateral onde pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, vão procurar, numa parceria, equacionar os problemas, tomando decisões e efetiva a equiparação de oportunidades para todos” (Sasaki, 1997, p. 03).

Com isso, destaca-se que a realização de trabalhos que visem romper a prática de rotular pessoas por conta de suas limitações é algo a ser superado principalmente em relação a perspectiva binária entre o “ser” ou “não ser” deficiente.

Isso faz remeter a seguinte indagação: “mas [...] é possível dizer que a condição de ser cego consiste no oposto de ser vidente, que ser deficiente mental exclui a possibilidade de ter altas habilidades artísticas, por exemplo, que ser surdo é negativo de ser ouvinte e assim por diante?” (Carvalho, 2010, p. 14). Nesse sentido, mostra-se a necessidade de se reconhecer as pessoas a partir de suas diferenças e principalmente com base nas suas potencialidades.

No processo de desenvolvimento, é importante se considerar as necessidades apresentadas pelo sujeito, consciente a respeito da “forma de vivenciar cada atividade que tem relação direta com sua faixa etária”. Isso trata-se de uma condição de desenvolvimento e interesse que cada uma busca, onde as intervenções deverão constituir parte da sua realidade, revertendo nas percepções de autoeficácia (Montilha, Arruda, 2007, p. 123).

Com base nesses elementos, fica entendida a necessidade de se pensar em ações que tragam contribuição para assegurar o respeito à autonomia e a dignidade da pessoa com cegueira, ressaltando a importância de suas especificidades que necessariamente não vão caracterizá-lo como inferiores. Frente a esta análise, atrelando ainda, a teoria e a prática, nota-se que as atividades cotidianas que podem ser propostas devem ter como finalidade precípua contribuir no processo de inclusão das pessoas cegas.

Nesse sentido apresenta-se a forma como as práticas educativas inclusivas podem contribuir no processo de inclusão de pessoas cegas, da mesma forma que no desenvolvimento da autonomia.

Conversamos também com a Coordenadora que acompanhou a criança no Centro de Educação infantil, CEINF, a questionamos sobre o papel da coordenação tanto no acolhimento, quanto também nas ações que poderiam promover o desenvolvimento da criança e também de forma mais específica o desenvolvimento da autonomia, um passo importante na fase em que ela se encontrava.

Não me recordo detalhes, mas na época a gente sempre fala para acolher naquilo que for necessário, mas assim, a gente não tem um acolhimento diferenciado. A gente trata como aluno normal e orientar naquilo que for preciso. A gente acolhe qualquer outra criança, não só ela, mas qualquer outra criança, numa situação de apuro ou de risco, né? Mas tem as questões de planejamentos também, nesse caso o dela era diferente, a gente tinha que ver se tinha as adequações necessárias pra ela, a gente era orientada pela direção que ao planejar um plano de aula, tinha que por observação, como que aquela atividade tinha que ser inserida. A gente, a gente que procurava mesmo, nós

coordenadores, sempre em busca de informações, adequações, de recurso ou então até improvisar algumas atividades (C1).

Sobre o desenvolvimento da autonomia, em específico, a coordenadora nos relata:

Em todos esses aspectos, ela desenvolveu tudo, essa parte social, emocional. A gente percebeu que ela era uma criança mais segura, que ela já conversava. Ela já socializava com as outras crianças. Ela tinha um bom convívio com os outros alunos, com as professoras, até nas atividades de movimento ela fazia isso muito bem. Agora, nessa parte pedagógica, pela falta de recurso que a gente não tinha, de repente ficou às vezes a desejar pela carência de recurso que a gente tinha na época e até mesmo a desinformação, né? Que na época a gente não tinha, que hoje a gente já tem, que é uma equipe de multiprofissionais que hoje a SEMED tem lá para atender esses alunos, para orientar esses professores, como lidar, como desenvolver todos os movimentos da criança que necessita, né? (C1).

Nota-se que a falta de recursos de didáticos/pedagógicos, é um dos fatores mais comprometedores durante a fase escolar da criança. Com isso, a partir do momento que se propõe a realizar uma reflexão a respeito das práticas educativas inclusivas, passa-se a considerar a necessidade do reconhecimento das especificidades apresentadas por cada pessoa, procurando refletir a respeito do processo de inclusão e também de exclusão que essas pessoas enfrentam, considerando todos os recursos possíveis que são necessários no espaço escolar.

Isso significa que no âmbito de tal contribuição, poderão surgir organizações, movimentos que estão justamente procurando, somar forças, para garantir maior visibilidade para essas pessoas, por meio de práticas educativas, e dentre estas, a realização do atendimento pedagógico, utilizando de recursos como o Braille, o soroban, atendimentos a crianças com baixa-visão, atividades esportivas, de informática, de violão entre outros, tendo por fundamento a contribuição e a ressignificação do processo de inclusão social, ensejando o desenvolvimento da autonomia das pessoas com cegueira.

Partindo de tal premissa, que decidimos também ouvir a Diretora que acompanhou a criança no CEINF, em que ela fez uma reflexão, sobre a inserção da criança quando chegou na instituição e como a direção se preparou para recebê-la:

Estar preparado nós estamos, né? Pra fazer a inclusão, porém, vai depender do profissional que vai vir para cuidar dela, porque normalmente são estagiários. São monitores que formaram e que estão se formando, né? Então, assim, às vezes você não acerta no primeiro momento, o monitor, mas você tem que ter alguém que tem mais tato para trabalhar com essa criança ou a gente tem que ver quem é a pessoa que vai ter mais habilidade para estar trabalhando (D1).

Em relação ao desenvolvimento da autonomia da criança, a diretora nos contou sobre um momento muito importante:

Porque quando a gente a recebeu, a mamadeira dela, era a alimentação dela. Era uma alimentação que vinha tudo batido do liquidificador numa mamadeira, arroz, beterraba, sabe? E foi nisso que a monitora, foi uma excelente profissional. E ela falou: não! Ela

vai começar a comer comida no prato, então onde foi feito isso aí? Foi aqui na instituição. Então ela passou a comer no pratinho dela, comida pra ela mastigar, sabe? Foi devagarzinho, mas ela fez assim, ó, era um incentivo, talvez que estava faltando ali. Então a monitora foi uma excelente profissional junto com a professora, né, para poder dar esse ponta pé inicial, porque aí mudou da água para o vinho, a alimentação dela aqui e ela tinha essas condições (D1).

Sabe-se que a introdução alimentar para os pais pode as vezes passar uma certa insegurança, no caso da criança, essa insegurança se perpetuou um pouco mais, e isso pode ser levado em consideração sua especificidade, gerando um pouco mais de preocupação e cuidado excessivo/superproteção.

É nesse sentido, que se deve fazer uma autoanálise sobre a autonomia de pessoas com cegueira, pois esta, conclui-se na vivência e nas práticas cotidianas, as quais atuam com um papel de suma importância no processo e também no desenvolvimento da autonomia, propiciando à estes indivíduos possibilidades de se reconhecerem enquanto sujeitos dotados de potenciais e que possam desenvolver-se motivando outras pessoas que enfrentem algum tipo de limitação, procurem superar suas dificuldades e barreiras.

Por fim, pontua-se que tais práticas vão contribuir ainda no rompimento do olhar preconceituoso e discriminador para que as pessoas cegas que, diversas vezes são vistas como ‘pessoas dependentes’, tenham condições de assumir uma postura autônoma e independente e participar da vida em sociedade.

A vida cotidiana é repleta de desafios e conquistas para todos nós, mas para aqueles que vivem com sem a visão, esses desafios podem parecer ainda mais difíceis de superar. A autonomia, a capacidade de agir e tomar decisões por si mesmo, é essencial para enfrentar esses desafios e viver uma vida plena e satisfatória.

No entanto, a autonomia vai além das tarefas domésticas e se estende a todas as áreas da vida, incluindo educação, emprego e participação na sociedade. Na escola, por exemplo, os estudantes cegos muitas vezes enfrentam barreiras no acesso à educação, desde a falta de materiais adaptados até a falta de apoio de professores e colegas, mas, com o apoio de profissionais especializados, muitos estudantes com cegueira conseguem superar esses obstáculos e alcançar o sucesso acadêmico.

No mercado de trabalho, as pessoas com cegueira também enfrentam uma série de desafios. A falta de acessibilidade no local de trabalho, o preconceito por parte dos empregadores e a falta de oportunidades de treinamento e desenvolvimento podem dificultar a obtenção e a manutenção de emprego para essas pessoas. No entanto, com o apoio de organizações de defesa dos direitos das pessoas cegas e programas de inclusão no local de trabalho, muitas pessoas com cegueira conseguem encontrar emprego e construir carreiras de sucesso. Além disso, a participação na sociedade pode ser um desafio para pessoas com cegueira. A falta de acessibilidade em espaços

públicos, transporte e serviços pode limitar a capacidade de pessoas com cegueira de participar plenamente da vida comunitária.

Em conclusão, a ausência da visão, apresenta uma série de desafios no cotidiano, no entanto, muitas pessoas conseguem superar esses obstáculos e viver vidas plenas e satisfatórias. A autonomia é essencial para enfrentar esses desafios e assegurar que todas as pessoas, independentemente de sua condição visual, tenham a oportunidade de realizar seu pleno potencial e contribuir para a sociedade.

Assim também ocorre em relação as práticas educativas, das quais, desempenham um papel fundamental no fortalecimento da autonomia das pessoas com cegueira. Ao adotar abordagens inclusivas e centradas no aluno, as instituições de ensino podem capacitar os estudantes a desenvolverem habilidades essenciais para a vida e a superarem desafios relacionados à sua condição visual.

É crucial que os educadores reconheçam e respeitem as necessidades individuais de cada aluno, oferecendo suporte personalizado e acesso a recursos adequados e materiais adaptados. Além disso, é importante promover um ambiente inclusivo e colaborativo, no qual os estudantes sintam-se valorizados e encorajados a expressar suas opiniões e ideias.

Ao fomentar a autonomia da pessoa com cegueira, as práticas educativas não apenas capacitam os alunos a alcançarem seu pleno potencial, mas também os preparam para enfrentar os desafios da vida cotidiana e se tornarem membros ativos e independentes da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foram trazidas contribuições acerca da Teoria Histórico-Cultural que, como objetivo, buscaram compreender o desenvolvimento da criança cega a partir das interações com o meio social, levando em consideração o papel da família, da escola e a relação entre ambas.

Nota-se que durante a pesquisa era necessário elencar conceitos importantes que nos ajudassem a compreender um pouco mais todo processo de desenvolvimento da criança cega. Inicialmente, de forma introdutória, optamos por demonstrar a importância do Materialismo Histórico Dialético como método e sua importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Julga-se necessário, antes de discorrer sobre o desenvolvimento da criança cega, ressaltar sobre o desenvolvimento humano de uma forma geral, sob perspectiva histórica, com base nos escritos de Vigotski e Leontiev.

Para que fosse possível compreender com mais propriedade esse momento, consideramos necessário também, discorrer sobre a periodização do desenvolvimento infantil. A pesquisa teve como foco específico o desenvolvimento da criança no período da infância, no entanto, houve necessidade de retomarmos o período da primeira infância, para compreendermos a transição que ocorre nas atividades guias de cada período.

Nesse caminho, foi trazido um capítulo específico sobre o desenvolvimento da criança cega na infância. Neste, destacamos a importância de alguns aspectos, tais como: relações sociais; mediação; linguagem; inclusão; compensação; e a inter-relação entre a família e a escola. Cada um desses aspectos foi fundamental para o embasamento teórico da pesquisa e compreensão da temática. E, por final, trouxemos nossa pesquisa de campo, que foi um desafio, devido tantos contratempos. Questões como a pandemia, agendamento e cancelamento das entrevistas, entre outros, contribuíram para um atraso significativo nas entrevistas e, conseqüentemente, na análise dos dados. A pesquisa de campo contribuiu para conhecer de maneira mais próxima a realidade de vida da criança cega, observar seu comportamento, seus costumes e de seus familiares. Entender a realidade do objeto de pesquisa é o ponto de partida para uma análise mais sistemática dos dados coletados. Finalizada a coleta dos dados, iniciamos sua análise, a partir do referencial e do método proposto, com base em três categorias: desenvolvimento social, desenvolvimento da oralidade e desenvolvimento da autonomia.

Conclui-se, então, que todo processo de desenvolvimento da criança cega não acontece de forma isolada, há uma imersão de acontecimentos que se envolvem simultaneamente. Destacamos a relação da família e da escola, as quais são responsáveis por ensinarem e disponibilizarem a cultura à criança e por mediarem as ações da criança. A escola nesse cenário tem por responsabilidade dar suporte, criando técnicas culturais e pedagógicas adaptadas às necessidades

da criança; dispendo de acesso e acessibilidade, oferecendo um espaço de apoio e sua inclusão no espaço escolar.

Diante da pesquisa, percebe-se que há dificuldades por parte dos professores no que diz respeito a cuidar e ensinar. Mesmo sabendo que é necessário um envolvimento maior por parte da escola, percebe-se pelas falas das entrevistadas que isto não acontece, há falta de suporte e formações que elevem o conhecimento do professor, pouco acontece, o que recai diretamente no desenvolvimento da criança, isso ocorre porque se não há conhecimento por parte do professor, não há possibilidades suficientes para que momentos específicos às necessidades da criança aconteçam, como: a mediação, socialização, estímulos psicomotores, estímulos visuais, isso ocorre tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou nas demais etapas de ensino.

Porque depende muito da concepção de desenvolvimento humano, e conseqüentemente do papel da educação, que se tem, a fim de orientar as ações educativas.

Em tese, sobre o processo de aprendizagem, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que a cegueira não é uma barreira que se limite, mas possui variáveis nesse processo, do qual exige práticas pedagógicas específicas. Assim, consideramos, que no âmbito escolar é necessário criar espaços com possibilidades inclusivas, onde a criança possa desenvolver-se em sua plenitude, pois o desenvolvimento da criança não ocorre de forma natural e que a deficiência possa ser compreendida como alterações nesse processo, das quais serão compensadas a partir das práticas pedagógicas.

Ou seja, é a partir da mediação do professor, entre o conhecimento pedagógico e científico que levam a criança a apropriar-se do conhecimento, desenvolvendo assim, as funções psicológicas superiores, e isso só ocorre na relação com o outro, se apropriando do conhecimento construído historicamente

A família, por sua vez, não diferente da escola, tem o dever de preparar a criança para a vida em sociedade, considerando que é no meio familiar que a criança interage desde seu nascimento, é nesse meio que a criança passa, a partir da mediação do adulto, a exercer suas percepções táteis e auditivas e posteriormente passa a adquirir as percepções do ambiente que está inserida. Toda essa relação precisa ser mediada intencionalmente, assim como o papel do professor na escola.

A família precisa considerar que a criança cega pode se desenvolver como qualquer outra criança, no entanto, consciente que este processo ocorre de forma e tempo diferente do que as outras crianças, pois seu desenvolvimento ocorre por outros meios. Isso ocorre tanto no processo de escolarização, quanto no desenvolvimento social, sendo assim é necessário que a família busque meios de compensar a criança por vias adequadas, que só ocorrem por meio dos estímulos e das

aprendizagens adequados. A luz de Vigotski, podemos dizer que o desenvolvimento cultural pode compensar a falta de visão, pois aquilo que não se desenvolve organicamente, supera-se no cultural.

Finalmente há que se considerar que tanto a família quanto a escola possuem papéis fundamentais no desenvolvimento da criança cega e é imprescindível que estas atuem juntas para que a criança se desenvolva integralmente. A família precisa estar presente na escola, e a escola por sua vez precisa manter um diálogo aproximado com a família. Optar pela pesquisa de campo, nos trouxe a certeza de que nós, como educadores, precisamos ouvir a família e a escola. Compreender a realidade social e cultural de cada espaço nos abre um leque de possibilidades como pesquisadores, tão difícil seria analisar e compreender a criança desassociando o papel da família e da escola.

É possível dizer que essa pesquisa serviu para demonstrar o quanto é necessário para o campo acadêmico abordar essa temática e dar seguimento à pesquisa em outras etapas do desenvolvimento da criança cega, buscando compreender como ocorre todo esse processo desde a adolescência à velhice, analisando os principais conceitos que permeiam o desenvolvimento, comparando avanços e retrocessos que possuem significados históricos e culturais, que se revelam ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. **Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico**: Uberlândia, MG, Vol 3, n.3, p. 1-36, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/52974/28260>. Acesso em: 12/12/2020

ADLER, Alfred. **A educação das crianças**. Salvador: Arte em Palavras, 2003.

ALQUERÉS, Hubert. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso ?**- São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paul: AshokaBrasil,2005.

AMADEO, Javier. Mapeando o marxismo. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Almedina, 2013.

ARCE, Alessandra.; SIMÃO, Rosimeri. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.

ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. **Acessibilidade no cotidiano de pessoas com deficiência visual**. Revista @mbienteeducaçãoSão Paulov1n2p113-121ago/dez2008.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky**: contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

BEZERRA, Janaina Pereira Duarte.; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. **A criança em idade pré-escolar e as funções psicológicas superiores: focando a atividade ludo-pedagógica para o processo de desenvolvimento da imaginação**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_101_janaina_dsp@hotmail.com.pdf> Acesso em: 07/01/2024.

BISSOLI, Micheli de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: Contribuições da teoria Histórico-Cultural**. Tese de (Doutorado). Marília-SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102230>. Acesso em: 28/12/2020

BISSOTO, Maria Luisa. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Ciências

& Cognição. Ano 02. Vol. 04, mar/2011. Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acessado em 11/09/2023.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, 1990.

BRUNO, Maria Moraes Garcia. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1**, fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. _____ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, 196 p.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. Campinas: Autores Associados; Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 7ed, 2010.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. IN: MARTINS, Lígia Márcia; BRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 109-126, 2016.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 93-108, 2016.

COIMBRA, Ivanê Dantas. **A Inclusão do portador de deficiência visual na escola regular** Salvador: EDUFBA, 2003.

CUNHA, Ana Cristina Barros.; ENUMO, S.R.F. **Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações**. *Psicologia, Saúde e Doenças*, Lisboa, v. 4, n.1, p. 33-46, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v4n1/v4n1a03.pdf>. Acesso em: 10/11/2020.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues; ARRUDA, Silvia Maria Chadi de Paula. Alunos com cegueira. IN: DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler (Orgs). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília-Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza-Ceará, v.3, 2010.

DORNAS, Roberto Geraldo de Paiva. **Diretrizes e bases da educação nacional: comentário e anotações**. Modelo Editorial, Belo Horizonte, 1997.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 1983.

ELKONIN, Daniil Borisovitch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fones, 2009.

ENGELS, Friedrich. *Dialética da natureza*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FARIAS, Gerson Carneiro. **Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até os dois anos de idade.** *Pensar a prática*, Goiânia, p. 85-102, 2004a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/68/67>. Acesso em: 9/12/2023

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.** 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 20/09/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara; PINHEIRO, Maria Francisco (Orgs.). **Marx morreu: Viva Marx!** Campinas: Papirus, 1993.

GARCÍA, María Teresa; BEATÓN, Guillermo Arias. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Linear B, 2014.

GÓES, Maria Cecília Rafael. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação:** contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002. p. 95 – 114.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. **Inclusão:** uma realidade em discussão. 2º ed. Curitiba: Ibepe, 2011.

GRASS, Idania. B. Pena **O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural.** In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. *A questão do método e a teoria Histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas.* Marília-SP, Ed. ABEU, 2017. p. 39-60.

HADDAD, Lenira. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil:** desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2012.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana.* Barcelona: Península, 2017.

HOBSBAWM, Eric (org.). *História do marxismo. O marxismo no tempo de Marx.* Vol. 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HOUAISS, Antônio ; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. **Dialética & capitalismo:** ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 2021'.

KAMII, C; DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KAODOINSKI, Fabia; TONIAZZO, Fernanda Ribeiro. **Deficiência Visual, Interação e**

desenvolvimento da linguagem. Belo Horizonte-MG, v.21, n.41, p. 185-203, 2017. Disponível em:<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.23583428.2017v21n41p185/1971>. Acesso em: 02/12/2023

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEAL, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a. 352p.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Moraes, 2004.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo, Sobradinho, Sobradinho, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica.** São Paulo: Cortez, 17ed, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas, SP: Autores Associados (Coleção formação de professores), 2007.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nadia Maria Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n.4, p.675-683, out/dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a02.pdf>. Acesso em: 20/04/2023

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos.; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz.; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando Saberes.** 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes, 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, volume I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl. Prefácio do Capital. 1ª Edição: [1867]. Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974.

MELLO, Suely A. **Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil**. Em Mendonça, S. G. L., & Miller, S. (Orgs.), Vygotsky e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MONTILHA, Rita de Cássia Letto; ARRUDA, Sonia Maria Chadi de Paula. Habilidade e reabilitação de adultos e idosos com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano. (org). **A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**- 1ª Ed. São Paulo: Vetor, 2007.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. In: CUNHA, Célio da; Sousa, José vieira de; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para educação de pessoas com deficiência visual**. Maringá- PR, v.13, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>. Acesso em: 17/11/2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil Psicologia em Estudo**. Universidade Estadual de Maringá: 2009. Vol 14. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122120005> ...> Acesso em: 02/12/2023.

PIAGET, Jean. Segunda parte: **O Jogo**. In: _____ **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. Revista Interface - **Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt> . Acesso em 17/06/2024.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski**. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011.

REGO, Tereza Cristina. VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Uma perspectiva histórico-cultural da Educação**, Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 1995.

ROPOLI, Edilene Aparecida et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich. **Princípios de psicologia general**. México, D. F: Grijalbo, 1967.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Alunos com cegueira. IN: DOMINGUES, Celma dos Anjos, etal (Orgs). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza-Ceará, v.3, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Papyrus, 2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Helena Garcia; FALKENBACH, Atos Prinz. **Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygostki**. Revista Digital Buenos Aires, n° 122, julho, 2008. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd122/desenvolvimento-da-crianca-com-deficiencia-visual.htm>. Acesso em: 19/12/2023

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo um mundo para TODOS. Coleção Inclusão**. WVA. Rio de Janeiro, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar / organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. **O conceito dialético de mediação na pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural** – Marília: Oi cina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 77-102, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2017.

SIQUEIRA, Sandra, M.M; PEREIRA, Francisco. **O materialismo histórico**. Salvador-BA, nov,2010.

SOARES FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6°. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social** / Raúl Rojas Soriano; tradução de Ricardo Rosenbusch. _ Petrópolis, RJ : Vozes, 2004. p. 61-69.

SOUZA, Ricardo Ferreira de; FRATARI, Maria Helena Dias. **Alfabetização da Criança Cega nas Séries Iniciais**. Artigo elaborado para a conclusão do curso Graduação em Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia (MG), 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino**. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campo. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação**. *Rev. Simbio-Logias*, V. 12, Nr. 17 – 2020.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski, Lev Semionovitch. **A construção de uma Psicologia Marxista**. *Eduem*: Maringá, 2008.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, v. 20, n. 5, p. 383-386. Setembro/Outubro, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21- 44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **QUARTA AULA: A questão do meio na pedologia**. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 27 (4), 681-701.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. [Org.e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos – São Paulo, Editora Ícone, (10 ed.), 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra; São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch . *Obras escogidas tomo III. Método de Investigación*, URSS, 1931.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1996. (Tomo IV).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36 jun. 2008a. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/ame/artigo+ZOIA+PR+ESTES.cg-.pdf>: Acesso em: 17 dez 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ENTREVISTA COM PROFESSOR (A) DO ENSINO REGULAR

TÍTULO DA PESQUISA: TIA, MEU CÉU É VERMELHO! DE QUE COR É O SEU? A INFÂNCIA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

SUJEITOS DA PESQUISA: criança, família; professores (as); monitor (a); coordenador (a) e diretores (as) do Centro de Educação Infantil e anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

E-mail: _____

FORMAÇÃO

Formação Inicial (Graduação): _____

Formação (Pós-Graduação): _____

Tempo de atuação na docência: _____ Efetivo? () SIM () NÃO

ETAPA 1 - DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A RELAÇÃO DIRETA COM O PROFESSOR (A)

1. De forma geral, relate sua relação com a aluna.
2. Como define a personalidade da criança em sala de aula?
3. E sua interação com os demais alunos, como ocorre durante as aulas?
4. Considera a aluna comunicativa?
5. Em qual momento das aulas a aluna mais se identifica?
6. Nos momentos em que a aluna menos se identifica, quais medidas são tomadas para despertar seu interesse? Para que ela possa interagir mais com a aula.
 7. Durante o período que acompanhou a aluna, como define se desenvolvimento?
 8. Sobre os aspectos cognitivos, motor, afetivo e sociais, como define?
9. Durante todo processo de escolarização, do qual acompanhou, em qual momento notou mais dificuldade na aprendizagem? Pode explicar o porquê?
 10. E durante esse processo, em qual aspecto percebeu um avanço significativo?
11. Sobre o momento que há a acompanhou, conseguiu definir o antes e o agora, em relação ao seu desenvolvimento de forma geral?
 12. Como define a autonomia da criança?
 13. Em qual espaço da sala a aluna se senta? Esse lugar é o ideal para ela?
14. Ela se locomove com facilidade na sala de aula? Os espaços entre as carteiras facilitam sua locomoção?
15. Alguma criança se prontifica a ajuda-la quando há necessidade? Ou essa ajuda cabe somente do monitor/professor?
16. Se lembra de algum momento em que a criança tenha feito algo ou questionou sobre algo, que a fez refletir sobre o seu papel como professor (a) e também sobre sua prática adotada em sala de aula? Pode nos contar?
17. Sobre as aulas: sabendo que há momentos importantes para a alfabetização, que são importantes também para o desenvolvimento psíquico da criança, trazendo aqui um exemplo, pode relatar, como ocorrem as aulas com leituras, em específicos as leituras literárias.
18. De forma geral, acha que suas aulas, para além do conteúdo programado, pode favorecer em outros aspectos, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança?
 19. O que acha que pode levar dessa experiência como professora?
20. Sobre a aluna e seu futuro, quais são suas expectativas mediante a tudo que acompanhou durante seu desenvolvimento?

ETAPA 2 - REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA SALA DE AULA REGULAR

1. Como a professora se prepara para receber em sala de aula uma criança público-alvo da Educação Especial, em específico uma criança com deficiência visual?
 2. Como foi a adaptação da criança na escola, em específico na sala de aula?
 3. Como foi sua adaptação para acompanhar uma criança DV?
 4. Quais foram as maiores dificuldades na adaptação da criança?
 5. Que estratégias foram utilizadas para incluir esta criança? Dê exemplos.
 6. Essas estratégias foram eficazes para a criança se sentir incluída?
 7. As atividades da aluna recebem alguma adaptação feita por você?
 8. De que modo realiza intervenções junto à criança durante a realização das atividades?
 9. Como a coordenação pedagógica atua na orientação de seu trabalho com essa criança no AEE?
 10. A aluna é alfabetizada?
 11. Sobre o processo de alfabetização, como foi?
 12. Quais as maiores dificuldade durante esse processo?
 13. Qual a importância do monitor dentro da sala de aula?
14. Quais as atribuições do monitor dentro da sala de aula? E em qual sentido isso beneficia a estudante?
 15. Sobre a relação professor-monitor, qual estratégia utiliza em sala de aula?
 16. Quem acompanha a aluna em suas avaliações?
17. Há uma análise criteriosa em relação à adaptação da criança, em que são baseadas essas adaptações?
 18. Em que áreas notou uma maior evolução?
 19. Em que áreas notou uma maior dificuldade?
 20. Como é o relacionamento com as outras crianças da mesma idade?
 21. Como é a relação professor/aluno?
 22. A estudante interage na aula?
 23. Durante a aula, em quais momentos das atividades a professora precisa interferir?
24. Em seu papel como professora, levando em consideração todo cenário educacional, o que levará de aprendizado com a aluna para sua ação docente?

ETAPA 3 - SOBRE RELAÇÃO PROFESSOR E FAMÍLIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

1. Há quanto tempo como Professor (a) acompanha a criança na escola?
2. Lembra-se de como foi sua recepção ao chegar?
3. Como foi a apresentação da escola à criança?
4. Houve orientações sobre sua chegada?
5. Em algum momento durante o início de sua adaptação, você como docente precisou procurar auxílio sobre a inclusão, adaptações de atividades, métodos e/ou outros, para auxiliá-la em sala de aula?
6. Durante todo processo de escolarização da criança, acha importante a participação da família?
 7. Em quais momentos essa relação se torna fundamental?
 8. Pode relatar algum momento em que teve contato com a família da criança?
 9. Esse momento foi pertinente? Por quê?
 10. De que forma essa relação contribui para a autonomia e a vida social da criança?
11. Sobre a relação da escola e família, o quanto isso é importante durante o processo de escolarização da criança?
12. E sobre o desenvolvimento em geral, acha que a ação conjunta e colaborativa da escola e família pode contribuir para esse desenvolvimento?

APÊNDICE 2- ENTREVISTA COM COORDENADOR (A) E DIRETORES (AS) DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PARANAÍBA/MS

TÍTULO DA PESQUISA: Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola

SUJEITOS DA PESQUISA: criança, família; professores (as); monitor (a); coordenador (a) e diretores (as) do Centro de Educação Infantil e anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____

DIRETOR (A) ()

COORDENADOR (A) ()

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

E-mail: _____

2. FORMAÇÃO

Formação Inicial (Graduação): _____

Formação (Pós-Graduação): _____

Tempo de atuação na docência: _____ Efetivo? () SIM () NÃO

Etapa da Educação Básica em que atuou como docente:

Tempo de atuação na coordenação pedagógica: _____ Efetivo? () SIM () NÃO

ETAPA 1: REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO DIRETOR/COORDENADOR NA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Como a instituição de ensino se prepara para receber uma criança público-alvo da Educação Especial, em específico uma criança com deficiência visual?
2. Quais medidas são tomadas pela coordenação/direção da instituição quando uma criança com laudo de cegueira é matriculada?
3. A instituição de ensino dispõe de acesso e acessibilidade física adequada para receber crianças com DV?
4. O que é feito para assegurar o acesso e a permanência do educando DV na instituição?
5. A unidade dispõe de recursos financeiros para aquisição de material didático pedagógico específico para estudantes DV?
6. Quais as dificuldades que a gestão enfrenta em relação à organização da instituição de ensino para receber uma criança DV?
7. A gestão dispõe algum tipo de formação com o corpo administrativo para receber o estudante DV?
8. O PPP da instituição de ensino tem sua construção pautada em uma unidade inclusiva, em especial o estudante DV?
9. Qual visão da gestão em relação às políticas públicas voltadas para a capacitação dos profissionais de educação?
10. Quais os direitos legais são assegurados a criança DV dentro da instituição de ensino?

ETAPA 2: SOBRE A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL SUJEITA DA PESQUISA

1. Com quantos anos de idade a criança DV iniciou na instituição de ensino?
2. Há quanto tempo como Diretor/Coordenador (a) acompanhou a criança na instituição?
3. Lembra-se de como foi sua recepção ao chegar?
4. Como foi a apresentação da criança ao ambiente da instituição? Em específico nos espaços de interação com as demais crianças da unidade.
5. Houve orientações ao corpo administrativo sobre a chegada da criança?
6. Como era a interação da criança com o professor (a) e demais pessoas que a acompanhavam?
7. Em relação aos momentos como: brincar, tomar banho e a hora de lanche, poderia relatar de forma individual, como era organizado cada um desses momentos?
8. Em alguns aspectos mais específicos, tais como: cognitivo, motor, afetivo e social, como define o desenvolvimento da criança?
9. Em algum momento durante o início de sua adaptação, algum docente procurou auxílio sobre adaptações de atividades, métodos e/ou outros? A quem compete à orientação ao docente? Como ela é feita?
10. Durante todo processo de adaptação da criança, achou importante a participação da família? Em quais circunstâncias e como o contato com a família foi realizado?
11. Em quais momentos essa relação se tornou fundamental?
12. Pode relatar algum momento em que teve contato com a família da criança?
13. De que forma a instituição de ensino contribuiu para a autonomia e a vida social da criança?

ETAPA 3: CRIANÇA, ESCOLA E FAMÍLIA

1. A coordenação/direção repassava para todos os professores a situação da criança em questão?
2. Quais orientações foram passadas para esses professores?
3. A direção/coordenação verificou se os professores faziam as adequações necessárias nas atividades do estudante DV?
4. Existe regularmente formação continuada para orientar os professores a respeito dessas adaptações?
5. A instituição de ensino dispunha na época e dispõe hoje de recursos que favoreçam a aprendizagem/desenvolvimento da criança?
6. A instituição de ensino dispunha e dispõe de monitor (a) para acompanhar a criança DV?
7. Qual o papel desse monitor (a)?
8. A direção/coordenação envolvia de alguma forma a família no processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança DV?
9. Havia um trabalho conjunto com as professoras da instituição de ensino? E com a família dessa criança, como se dava essa relação?
10. De forma geral, sobre a instituição de ensino e a família, como avalia essa relação? Quais os maiores desafios?
11. E a relação direta da família dessa criança com os professores da instituição de ensino, como ocorreu?
12. Em relação às atividades com a criança e as adaptações necessárias, houve alguma participação dessa família?
13. A brincadeira é umas das principais atividades nesse período, considera que os espaços da instituição de ensino são adequados para que a criança DV possa brincar?
14. Quais os maiores desafios relatados pelos professores para fazer as adequações necessárias tanto para as atividades, quanto aos cuidados necessários diários, devido a especificidade da criança?

APÊNDICE 3 - ENTREVISTA MONITOR (A) DA SALA DE AULA REGULAR

TÍTULO DA PESQUISA: TIA, MEU CÉU É VERMELHO! DE QUE COR É O SEU? A INFÂNCIA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

SUJEITOS DA PESQUISA: Criança, Família; Professores (as); Diretores (as), Coordenador (a) e Monitor (a) do Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefone(s): (____) _____ (____) _____

E-mail: _____

Escolaridade: _____

Tempo de experiência como monitor(a): _____

ETAPA 1 - SOBRE A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A RELAÇÃO COM O MONITOR (A).

1. Há quanto tempo acompanha a criança na escola?
2. Como foi sua apresentação à criança?
3. Como foi recebida por ela?
4. Houve orientações sobre sua chegada?
5. Como define a personalidade da criança? É uma criança comunicativa? Tem facilidade em fazer amizades?
6. Em qual momento ela mais interage na escola?
7. Em questão de autonomia, como a define?
8. Qual momento ela mais recorre a sua ajuda?
9. Como você reage aos momentos de estresse e frustração da criança? Consegue se lembrar de algum momento assim e o motivo que o causou?
10. A aluna dialoga com você sobre assuntos pessoais, como: sua relação com amigos e família, seus “hobbies”, frustrações, vontades, fala sobre seu humor? Como você reage a esse momento?
11. Acha importante essa relação mais afetiva com a criança? Por quê?
12. Sobre os cuidados pessoais, é você quem a acompanha? Pode relatar como ocorrem esses momentos de cuidados?
13. Houve algum momento em que a aluna se recusou em assistir alguma aula? Qual motivo causou essa recusa?
14. Nos momentos de dinâmica da sala, como envolvem a aluna na atividade?
15. Relate como é a interação dos alunos com a criança, dentro e fora da sala de aula?

ETAPA 2

1. Em algum momento durante o início de sua adaptação, você como monitor (a) precisou procurar auxílio sobre a inclusão, adaptações de atividades, métodos e/outros, para auxiliá-la em sala de aula?
2. Acha importante a relação entre monitor (a) e família?
3. Em quais momentos essa relação se torna fundamental?
4. Pode relatar algum momento em que teve contato com a família da criança?
5. Esse momento foi pertinente? Por quê?
6. De que forma essa relação contribui para a autonomia e a vida social da criança?
7. Sobre a relação da escola e família, o quanto isso é importante durante o processo de desenvolvimento da criança?

ETAPA 2 - REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO MONITOR EM SALA DE AULA

1. Como monitor (a) como se preparou para acompanhar uma criança público alvo da Educação Especial, em específico uma criança com deficiência visual?
 2. Como foi a adaptação da criança em sala?
 3. Quais foram as suas maiores dificuldades na adaptação?
 4. Que estratégias foram utilizadas para incluir esta criança? Dê exemplos.
 5. Essas estratégias foram eficazes para incluir a criança?
 6. Quem faz as adaptações nas atividades ministradas em sala de aula?
 7. Qual a importância do monitor (a) dentro da sala de aula?
8. Quais são suas atribuições dentro da sala de aula? E em qual sentido isso beneficia a estudante?
 9. Sobre a relação professor regente - professor AEE - monitor, qual estratégia em sala de aula?
 10. Você acompanha a aluna em suas avaliações?
11. Há uma análise criteriosa em relação à adaptação da criança, em que são baseadas essas adaptações?
 12. Em que áreas se notou uma maior evolução no desenvolvimento da criança?
 13. Em que áreas se notou uma maior dificuldade?
 14. Como é o relacionamento com as outras crianças da mesma idade?
 15. Como é a relação professor/aluno, professor/monitor (a) e monitor/aluno?
16. Em seu papel como monitora, levando em consideração todo cenário educacional, o que levará de aprendizado para sua ação docente?
17. Há algum relatório realizado sobre o desenvolvimento da criança? Você participa da elaboração desse relatório? Em quais aspectos esse relatório contribui para seu trabalho? Quais critérios são utilizados para sua elaboração?
 18. O monitor (a) participa de maneira conjunta com a professora em sala de aula?
19. Sobre o laudo médico, é apresentado ao monitor (a)? São debatidas possíveis ideias de adaptações de materiais e também das práticas pedagógicas?
20. Sobre a família, como define sua relação com a família da criança? Mais específico com a mãe da aluna.
21. Em quais momentos há reuniões da escola com a família para debater sobre o desenvolvimento da criança? Você participa dessas reuniões?

APÊNDICE 4 - ENTREVISTA COM COORDENADOR (A) E DIRETORES (AS) DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DE PARANAÍBA/MS

TÍTULO DA PESQUISA: Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola

SUJEITOS DA PESQUISA: criança, família; professores (as); monitor (a); coordenador (a) e diretores (as) do Centro de Educação Infantil e anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____

DIRETOR (A) ()

COORDENADOR (A) ()

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

E-mail: _____

2. FORMAÇÃO

Formação Inicial (Graduação): _____

Formação (Pós-Graduação): _____

Tempo de atuação na docência: _____ Efetivo? () SIM () NÃO

Etapa da Educação Básica em que atuou como docente:

Tempo de atuação na coordenação pedagógica: _____ Efetivo? () SIM ()
NÃO

ETAPA 1: REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO DIRETOR/COORDENADOR NA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

1. Como a escola se prepara para receber uma criança público-alvo da Educação Especial, em específico uma criança com deficiência visual?
2. Quais medidas são tomadas pela coordenação/direção escolar quando uma criança com laudo de cegueira é matriculada na escola?
 3. A escola dispõe de acesso e acessibilidade física adequada para receber crianças com DV?
 4. O que é feito para assegurar o acesso e a permanência do educando DV na escola?
5. A escola dispõe de recursos financeiros para aquisição de material didático pedagógico específico para estudantes DV?
 6. A criança faz uso do Sistema Braille?
7. Sabendo que o Braille é um sistema importante para criança com cegueira ou baixa visão, pois é ele que possibilita à criança acesso à leitura, em qual momento da jornada da aluna lhe foi ofertado esse acesso? Considera que foi o momento adequado? Quais os motivos que levaram a criança a ter esse acesso somente nesse período?
8. Em relação ao mundo da leitura, do acesso às informações de modo geral, o que o Braille possibilitou à criança?
 9. A criança faz o uso do Braille em sala de aula de regular? Há algum acompanhamento?
 10. Há materiais adaptados com o recurso do Braille para a aluna? Quais?
11. Quais as dificuldades que a gestão enfrenta em relação à organização da escola para receber um estudando DV?
12. A gestão dispõe algum tipo de formação com o corpo administrativo da escola para receber o estudante DV?
13. O PPP da escola tem sua construção pautada em uma escola inclusiva, em especial o estudante DV?
14. Qual visão da gestão em relação às políticas públicas voltadas para a capacitação dos profissionais de educação?
 15. Fora o direito a participar da sala de aula regular, o que mais é assegurado à criança?

ETAPA 2: SOBRE A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL SUJEITA DA PESQUISA

1. Há quanto tempo como Diretor/Coordenador (a) acompanha a criança na escola?
2. Lembra-se de como foi sua recepção ao chegar?
3. Como foi a apresentação da escola à criança?
4. Houve orientações ao corpo administrativo da escola sobre a chegada da criança?
5. Houve algum relato dos docentes em relação à adaptação da criança em sala de aula?
6. Como era e como é a interação da criança com os demais alunos em sala de aula?
7. Em relação aos intervalos/recreios, como é a interação com os demais alunos nesses horários?
8. Desde a chegada até o momento atual, como avalia, de forma geral, o desenvolvimento da criança?
9. Em alguns aspectos mais específicos, tais como: cognitivo, motor, afetivo, social e aprendizagem escolar, como define o desenvolvimento da aluna?
10. Em algum momento durante o início de sua adaptação, algum docente procurou auxílio sobre adaptações de atividades, métodos e/ou outros? A quem compete à orientação ao docente? Como ela é feita?
11. Durante todo processo de escolarização da criança, acha importante a participação da família? Em quais circunstâncias e como o contato com a família é realizado?
12. Em quais momentos essa relação se torna fundamental?
13. Pode relatar algum momento em que teve contato com a família da criança?
14. De que forma a escola contribui para a autonomia e a vida social da criança?

ETAPA 3: CRIANÇA, ESCOLA E FAMÍLIA

1. A coordenação/direção repassa para todos os professores a situação da estudante em questão?
2. Quais orientações são passadas para esses professores?
3. A direção/coordenação verifica se os professores fazem as adequações necessárias nas atividades do estudante DV?
4. Existe formação continuada para orientar os professores a respeito dessas adaptações?
5. A escola dispõe de recursos que favoreçam a aprendizagem do estudante?
6. A escola dispõe de monitor (a) para acompanhar essa aluna?
7. Qual o papel desse monitor (a) na sala de aula?
8. Sobre as atividades, incluindo avaliações, quem acompanha essa aluna, professor (a) ou monitor (a)?
9. Essa criança frequenta o AEE? Se sim, há trabalho conjunto entre os trabalhos da sala regular com o trabalho do AEE? Se sim, como esse trabalho conjunto é planejado/realizado?
10. Como é a relação da direção/coordenação com o trabalho do professor AEE? Em quais momentos há necessidade de uma ação conjunta entre Direção/Coordenação e Professor AEE?
11. A direção/coordenação envolve de alguma forma a família no processo de ensino aprendizagem do estudante?
12. Há um professor (a) especializado que acompanha o desenvolvimento?
13. Qual a função/atuação desse professor (a) e sua importância para o desenvolvimento dessa criança?
14. Há um trabalho conjunto com as professoras da sala de aula regular? E com a família dessa criança, como se dá essa relação?
15. De forma geral, sobre a escola e a família, como avalia essa relação? Quais os maiores desafios?
16. E a relação direta da família dessa criança com os professores da sala de aula regular, como ocorre?
17. Em relação às atividades ministradas em sala de aula regular e das adaptações necessárias, há alguma participação dessa família?
18. Quais os maiores desafios relatados pelos professores para fazer as adequações necessárias dessas atividades?

APÊNDICE 5- ENTREVISTA COM PROFESSOR (A) DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

TÍTULO DA PESQUISA: TIA, MEU CÉU É VERMELHO! DE QUE COR É O SEU? A INFÂNCIA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

SUJEITOS DA PESQUISA: criança, família; professores (as); monitor (a); coordenador (a) e diretores (as) do Centro de Educação Infantil e anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____ Sexo: ()

Feminino () Masculino Idade: _____

E-mail: _____

FORMAÇÃO

Formação Inicial (Graduação): _____ Formação

(Pós-Graduação): _____

Tempo de atuação na docência: _____ Efetivo? () SIM () NÃO

Experiência com crianças PAEE: _____

ETAPA 1 - DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A RELAÇÃO DIRETA COMO PROFESSOR (A)

1. De forma geral, relate como foi sua relação com a criança.
2. Durante o período que acompanhou a aluna, como define seu desenvolvimento?
3. Sobre os aspectos cognitivos, motor, afetivo e sociais, como define o desenvolvimento da criança?
4. Durante o momento que a acompanhou na instituição de ensino, em qual momento teve mais dificuldade? Pode explicar o porquê?
5. E durante esse momento, houve algum aspecto na criança que notou um avanço significativo?
Exemplo: motor, cognitivo, afetivo...

6. Como define a autonomia da criança?
7. Sobre a criança de modo geral pode explicar como ocorria as adaptações e intervenções em alguns momentos:
 - **Mobilidade** (Como a criança era auxiliada de modo que sua mobilidade fosse segura? Quais sentidos eram buscados para ajudá-la nesse processo?)
 - **Brincar** (Como ensinava a criança DV o conceito dos objetos/significados sociais usados nas brincadeiras? Como era a intervenção mediante a manipulação desses objetos? Como mostrava a criança à diferença de formas, cor, peso e textura desses objetos?)
 - **Conhecendo o Corpo Humano:** (Na ausência da visão, como era apresentada à criança partes que compõem o corpo humano? Formas e Significados)
 - **Contação de História** (Como eram apresentados os personagens das histórias infantis e suas características à criança?)
 - **Musicalização** (Como era sua intervenção quando as músicas eram seguidas de vídeos e coreografias? De um exemplo.)
 - **Conceito de números** (A criança não conta somente verbalmente, então quais eram as estratégias usadas para a criança aprender o conceito dos números?)

Observação: Para essa resposta, deve-se levar em consideração o tempo que a professora acompanhou a criança na instituição de ensino)

- **Banho** (Como mostravam à criança que aquele momento era do banho? O que era usado no banho e para que e como servia cada item)
- **Alimentação** (Como mostravam à criança que aquele momento era de refeição? E como apresentava a ela os alimentos e bebidas?)
- **Hora de dormir**, exemplo: (Como era explicada à criança sobre a hora de dormir?)

Atividades que envolviam:

***Tato**, Exemplo: as texturas dos alimentos, as formas das plantas, os pelos dos animais.

***Paladar**, exemplo: o doce, amargo; o azedo; o quente e o gelado.

***Olfato**, exemplo: o som dos animais

8. Com base nos aspectos citados acima, acha que a intervenção precoce, tanto no ambiente familiar, quando na instituição de ensino, contribui ainda mais para o desenvolvimento da criança DV? Por quê?
9. Você acha que um diagnóstico pedagógico no ato em que a criança é inserida na instituição contribui para que suas intervenções fossem mais intencionais e adaptadas de forma mais correta para as especificidades da criança DV? Foi realizado por você um diagnóstico pedagógico ou cabe somente ao professor especializado essa função?
10. Você teve acesso ao laudo da criança? Achou importante? Por quê?
11. Se lembra de algum momento em que a criança tenha feito algo, que a fez refletir sobre o seu papel como

professor (a) e sobre suas intervenções com a criança DV? Pode nos contar?

12. O que levou dessa experiência como professora?

13. Sobre a aluna e seu futuro, quais são suas expectativas mediante a tudo que acompanhou durante seu desenvolvimento?

ETAPA 2 - REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Como a professora se preparou para receber uma criança público-alvo da Educação Especial, em específico uma criança com deficiência visual?
 2. Como foi a adaptação da criança na instituição de ensino?
 3. Como foi sua adaptação para acompanhar uma criança DV?
 4. Quais foram as maiores dificuldades na adaptação da criança?
 5. Que estratégias foram utilizadas para incluir esta criança? Dê exemplos.
 6. Essas estratégias foram eficazes para a criança se sentir incluída?
7. Quais foram as principais atividades da criança nesse período? Essas atividades recebiam adaptação feita por você?
8. De que modo realizava intervenções junto à criança durante a realização das atividades?
9. Como a coordenação pedagógica atuava na orientação de seu trabalho com a criança DV?
 10. Havia algum monitor (a) que acompanha a criança?
 11. Qual era importância desse monitor (a)?
12. Quais eram as atribuições do monitor (a)? E em qual sentido isso beneficiava a criança?
 13. Como você definia a relação professor-monitor?
 14. Como definia a relação monitor-criança?
15. Havia uma análise criteriosa em relação à adaptação da criança no ambiente da instituição? Em que eram baseadas essas adaptações?
 16. Como era o relacionamento da criança DV com as outras crianças da mesma idade?
 17. Como professora, como definia sua relação com a criança?
18. A criança DV interagiu com as demais crianças? Qual era o momento em que essa interação mais ocorria?

ETAPA 3 - SOBRE RELAÇÃO PROFESSOR E FAMÍLIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

1. Há quanto tempo como Professor (a) acompanhou a criança na instituição de ensino?
2. Lembra-se de como foi sua recepção ao chegar?
3. Como foi a apresentação do espaço da instituição à criança?
4. Houve orientações sobre sua chegada?
5. Em algum momento durante o início de sua adaptação, você como docente precisou procurar auxílio sobre a inclusão, adaptações de atividades, métodos e/ou outros, para auxiliá-la?
6. Em alguns momentos dentro da instituição houve necessidade de recorrer a ajuda da família? Quais foram esses momentos?
 7. Em outros momentos, acha importante a participação da família?
 8. Em quais momentos essa relação se torna fundamental?
 9. De que forma essa relação contribuiu para a autonomia e a vida social da criança?
10. Sobre a relação da instituição de ensino e família, o quanto isso é importante durante o processo de desenvolvimento da criança?

E sobre o desenvolvimento em geral, acha que a ação conjunta e colaborativa da instituição de ensino e família pode contribuir para esse desenvolvimento.

APÊNDICE 6- ENTREVISTA COM PROFESSOR (A) DO AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)

TÍTULO DA PESQUISA: TIA, MEU CÉU É VERMELHO! DE QUE COR É O SEU? A INFÂNCIA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

SUJEITOS DA PESQUISA: criança, família; professores (as); monitor (a); coordenador (a) e diretores (as) do Centro de Educação Infantil e anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

FORMAÇÃO

Tempo de atuação na docência: _____ Efetivo? () SIM () NÃO

Tempo de atuação no AEE: _____

Formação Inicial (Graduação): _____

Formação (Pós-Graduação): _____

ETAPA 1 – SOBRE A ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

1. De forma geral, relate sua relação com a aluna.
2. Como define a personalidade da criança durante o atendimento na sala de recurso?
3. E sua interação com os demais alunos, como ocorre durante o atendimento? Ou os atendimentos são individualizados?
4. Considera a aluna comunicativa?
5. Em qual momento do seu atendimento aluna mais se identifica?
6. Nos momentos em que a aluna menos se identifica, quais medidas são tomadas para despertar seu interesse?
7. Durante o período que acompanhou a aluna, como define seu desenvolvimento?
8. Sobre os aspectos cognitivos, motor, afetivo e sociais, como define?

9. Durante todo processo de escolarização, do qual acompanhou, em qual momento notou mais dificuldade na aprendizagem da aluna? Pode explicar o porquê?
10. E durante esse processo, em qual aspecto percebeu um avanço significativo?
11. Sobre o momento que a acompanhou, consegue definir o antes e o agora, em relação ao seu desenvolvimento de forma geral?
12. Como define a autonomia da aluna?
13. Ela se locomove com facilidade? Considera os espaços acessíveis para sua locomoção?
14. A criança relata boas ações de outros alunos durante as aulas na sala de aula regular? Eles se prontificam a ajuda-la quando há necessidade?
15. Qual a maior queixa da aluna sobre o dia a dia na escola?
16. Se lembra de algum momento em que a criança tenha feito algo ou questionou sobre algo, que a fez refletir sobre o seu papel como professor (a) e também sobre sua prática adotada em sala de aula? Pode nos contar?
17. Sobre as aulas, em qual das disciplinas a aluna relata maior dificuldade? O que é feito em relação a isso?
18. De forma geral, como professor (a) especializada, como acha que seu atendimento pode contribuir para o desenvolvimento da criança?
19. O que acha que pode levar dessa experiência como professora?
20. Sobre a aluna e seu futuro, quais são suas expectativas mediante a tudo que acompanhou durante seu desenvolvimento?

ETAPA 2 - REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR AEE NA INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA

1. Como a professora se prepara para receber uma criança público-alvo da Educação Especial, em específico uma criança com deficiência visual?
2. Como foi a adaptação da criança em sala?
3. Quais foram as suas maiores dificuldades na adaptação?
4. Que estratégias foram utilizadas para incluir esta criança? Dê exemplos.
5. Essas estratégias foram eficazes para a criança se sentir incluída?
6. As atividades da aluna recebem alguma adaptação feita por você?
7. Qual a importância do monitor dentro da sala de aula?
8. Quais as atribuições do monitor dentro da sala de aula? E em qual sentido isso beneficia a estudante?
9. Sobre a relação professor AEE-monitor-professor regente, qual estratégia em sala de aula?
10. Quem acompanha a aluna em suas avaliações?

11. Há uma análise criteriosa em relação à adaptação da criança, em que são baseadas essas adaptações?

12. Em que áreas notou uma maior evolução?
13. Em que áreas notou uma maior dificuldade?
14. Como é o relacionamento com as outras crianças da mesma idade?
15. Como é a relação professor/aluno?
16. Há algum relatório realizado sobre o desenvolvimento da criança? Quais critérios são utilizados para sua elaboração?
17. Quais as diferenças entre o trabalho do AEE e o trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula comum?
18. O professor do AEE dialoga com a professora da sala regular dessas crianças que fazem parte do atendimento?
19. Como a coordenação pedagógica atua na orientação de seu trabalho com essa criança no AEE?
20. Sobre o laudo médico, é apresentado ao professor (a) da sala de aula regular e do AEE e debatido sobre possíveis ideias de adaptações de materiais e também das práticas pedagógicas?
21. O estudante passa por alguma avaliação diagnóstica antes de iniciar os atendimentos?
22. Qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio específico para sua necessidade?
23. Em quais momentos há reuniões com a família para debater sobre o desenvolvimento da criança?
24. Sobre as reuniões, quais os principais aspectos que são discutidos?

ETAPA 3 - SOBRE A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, PROFESSOR AEE E A FAMÍLIA

1. Há quanto tempo como Professor (a) acompanha a criança na escola?
2. Lembra-se de como foi sua recepção ao chegar?
3. Como foi a apresentação da sala de AEE à criança?
4. Houve orientações sobre sua chegada?
5. Em algum momento durante o início de sua adaptação, você como docente precisou procurar auxílio sobre a inclusão, adaptações de atividades, métodos e/ou outros, para auxiliá-la em sala de aula?
6. Durante o processo de escolarização da criança, acha importante a participação da família?
7. Em quais momentos essa relação se torna fundamental?
8. Pode relatar algum momento em que teve contato com a família da criança?
9. Esse momento foi pertinente? Por quê?
10. De que forma essa relação contribui para a autonomia e a vida social da criança?
11. Sobre a relação da escola e família, o quanto isso é importante durante o processo de escolarização da criança?
12. E sobre o desenvolvimento em geral, acha que a ação conjunta e colaborativa da escola e família pode contribuir para esse desenvolvimento?
13. Levando em consideração todo processo que acompanhou, como avalia o desenvolvimento da criança?
14. Em qual aspecto considera que ela mais avançou?
15. Em relação à autonomia e independência dela no ambiente escolar, como você define?

16. A aluna é alfabetizada?
17. Sobre o processo de alfabetização, como foi?
18. Quais as maiores dificuldades durante esse processo?
19. O quanto significa ter essa relação com a criança hoje, e o que isso contribuiu na sua vida como docente? Como acha que isso contribuiu para vida dela como aluna.

APÊNDICE 7 - ENTREVISTA CRIANÇA

TÍTULO DA PESQUISA: TIA, MEU CÉU É VERMELHO! DE QUE COR É O SEU? A INFÂNCIA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

SUJEITOS DA PESQUISA: Criança, Família; Professores (as); Diretores (as), Coordenador (a) e Monitor (a) do Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefone(s): (____) _____ (____) _____

ETAPA 1 – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua idade?
3. Qual escola você estuda atualmente?
4. Que série você estuda?
5. Com quem você mora?

ETAPA 2 – DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO FAMILIAR - RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

- Conte-me como é sua rotina diária em casa. (O que faz durante o dia, desde a hora que acorda até a hora de dormir).

A - DIA A DIA:

- 1- Durante a manhã
- 2 - Durante a tarde
- 3 - Durante a noite

B - ALIMENTAÇÃO:

- 1 - Café da manhã
- 2 - Almoço
- 3 - Lanches da tarde
- 4 - Jantar

C - TAREFAS ESCOLARES:

- 1 - Acompanhamento das tarefas
- 2 - Trabalhos escolares
- 3 - Provas

D - HORA DE BRINCAR:

- 1 - Com quem costuma brincar em casa?
- 2 - Tem horário certo para brincar?
- 3 - Quando está com amigos o que mais gosta de brincar?
- 4 – Quando está sozinha, o que mais gosta de brincar?
- 5 – Alguém da família brinca com você? Quem?
- 6 – Além de amigos, outras pessoas vão a sua casa brincar com você, como primos ou primas?
- 7 – Você tem um melhor amigo ou amiga?
- 8 – Com que frequência vocês estão juntos?

E – CUIDADOS PESSOAIS: Quem a acompanha e como é realizado as etapas.

- 1- Banho.
- 2- Higiene bucal-escovar os dentes.
- 3- Escolha da roupa-vestir a roupa.

- 4- Escolha dos sapatos-calçar sapatos.

- 5- Os cuidados com os cabelos- pentear e prender (penteados, tranças).
- 6- As unhas- cortar, limpar.

ETAPA 3 – DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR – RELAÇÃO COM PROFESSORES E ALUNOS (AS)

- *Conte-me como é seu dia a dia na escola. (Desde a chega até a saída, fale sobre amigos, professores, as aulas e atividades)*

F - ORGANIZAÇÃO

- Como é organizado o momento que você vai para escola?
- Você se arruma sozinha, ou precisa de ajuda de alguém? Quem?
- Como são organizados seus materiais? É você quem organiza?
- Como você sabe quais aulas terá no dia?

G – DA ESCOLA

- Ao chegar à escola, quem a acompanha até a sala de aula?
- Tem algum monitor ou monitora que a acompanha durante as atividades?
- Qual disciplina você mais gosta? Por quê?
- Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?
- Sobre os professores e professoras, tem algum que é especial? Por quê?
- Você fica cansada às vezes durante as aulas? O que acha que acontece?
- Conte como é em relação ao intervalo (recreio): o que gosta de fazer? Com quem fica?
- Qual a melhor hora da escola?

SOBRE AS AULAS NA ESCOLA:

- Sobre a aula de Educação Física, quem a acompanha nas atividades, é o monitor ou professor?
- Qual atividade da aula de Educação Física você mais gosta?
- Sobre as aulas de matemática, como é feito as atividades? Quais materiais usa para contar?
- Nas demais aulas o que usa para escrever e ler?
- Como a professora te ajuda nas lições?
- Tem algum momento diferente que sempre acontece na escola que gostaria de relatar?
- Consegue se lembrar qual ano você mais gostou de ir para escola? Porque?
- Entre todos os anos, qual foi o professor (a) que mais gostou? O que ele (a) fazia que você se sentia feliz?
- Além do professor (a) que você mais gostou, qual pessoa da escola você se lembra e que gosta muito? Porque?

- Tem alguma coisa que gostaria de nos contar que não foi perguntado?

SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

**(AS PERGUNTAS SERÃO RESPONDIDAS CONFORME AS LEMBRANÇAS DA CRIANÇA
NESSA ETAPA)**

- Consegue se lembrar, de quando era bem pequena como foi sua primeira vez na escolinha/creche? Como foi?
- Se lembra de alguma professora?
- Lembra de alguma colega daquela época?
- Como eram as brincadeiras? Pode descrever?
- Na hora de ir ao banheiro quem a acompanhava?
- Na hora do lanche com quem se sentava? E quem a ajudava?
- Você gostava de ir para escolinha/creche? Porque?
- Havia algum momento em que você gostava de participar? Como dançar e cantar?
- Há mais alguma coisa que gostaria de relatar que lembrou desse época?

Todos os blocos denominados (a; b; c; d; e; f; g) são questões que nortearão o diálogo com a criança, de modo a permitir obter informações sobre cada etapa prevista.

APÊNDICE 8 - ENTREVISTA COM MÃE DA CRIANÇA PAEE

TÍTULO DA PESQUISA: TIA, MEU CÉU É VERMELHO! DE QUE COR É O SEU? A INFÂNCIA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

SUJEITOS DA PESQUISA: criança; família; professores (as); monitor (a); coordenador (a) e diretores (as) do Centro de Educação Infantil e anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Carla Nubiana Rezende (Mestranda), Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:

Nome Completo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Telefone(s): (____) _____ (____) _____

E-mail: _____

Grau de instrução:

Profissão:

ETAPA 1 – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

1. No contexto geral, em casa, na escola, nos demais ambientes que frequenta, como é a criança?
2. Qual a idade da criança?
3. O que ela mais gosta de fazer?
4. No sentido de acesso, a criança se queixa de quais espaços? Qual sua maior reclamação sobre esses dois aspectos?
5. Das suas ações no dia a dia, em qual momento a criança tem mais autonomia? Em qual tem mais dificuldade?
6. Ela recebe ajuda com os cuidados pessoais? Exemplo: banho, vestir roupa, alimentação, etc.
7. Existe uma rotina diária para que a criança se adapte com os afazeres necessários durante o dia? Como a criança lida com essa rotina?

8. Em alguns momentos a criança busca resolver problemas sozinha? Qual sua atitude mediante a isso? Acha importante?

9. Mostrar para criança como é o mundo é muito importante. Sabemos que isso é um processo, no entanto ela já deve ter passado por alguns momentos em que foi preciso mostrar a ela aquilo que faz parte da nossa vida cotidiana. Com alguns exemplos simples, relate como foi sua apresentação em alguns aspectos como:

- Alimentos
- Uso de itens pessoais
- Móveis da casa
- Brinquedos

10. Pode descrever o dia a dia de mãe e filha?

11. Como você define a personalidade da sua filha?

12. Como ela interage com as pessoas (adultos e outras crianças) no dia a dia?

13. Sobre as amizades, ela tem alguma pessoa especial que considera muito? Por que acha que ela criou esse vínculo?

14. Fora você, com quem ela mais se identifica na família?

15. Sobre o desenvolvimento da criança, relate sobre os aspectos relacionados ao:

- Desenvolvimento Cognitivo
- Desenvolvimento Motor
- Desenvolvimento afetivo
- Desenvolvimento Social

ETAPA 2- SOBRE O DIAGNÓSTICO E ADAPTAÇÃO DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA

1. De forma geral, como foi sua gestação?
2. E sobre o diagnóstico médico, quando e como foi concebido?
3. Você já tinha algum conhecimento sobre a DV quando recebeu o diagnóstico?
4. Sobre a deficiência visual, esta foi Congênita ou Adquirida?
5. Esse comprometimento gerou ausência total da visão?
6. Como foi saber da DV?
7. Houve uma intervenção precoce em relação aos cuidados com a criança?
8. Houve auxílio e orientação de algum profissional da saúde para os primeiros cuidados com a criança?
9. Posteriormente houve um acompanhamento de modo a nortear os cuidados necessários para o desenvolvimento da criança?
10. Houve ou ainda há acompanhamento com profissionais da área da saúde? Quais?
11. Quem leva a criança nesses acompanhamentos com profissionais?
 - 11.1 - Sobre esse acompanhamento, existe alguma dificuldade em realizar consultas e exames? Em quais aspectos?
 - 11.2 - Há algum suporte gratuito para consultas e remédios caso houver necessidade?
 - 11.3 - Onde recorre a essa ajuda?
12. A criança faz uso de remédios contínuos?
 - 12.1 – Se sim, os remédios são adquiridos de forma gratuita?
13. Houve alguma outra condição patológica além da DV diagnosticada?
14. No decorrer da vida a criança teve outros problemas de saúde? Quais?

ETAPA 2.1 COMPLEMENTAR

Como foi receber o diagnóstico da DV? Qual foi a maior dificuldade que teve naquele momento?

25. Como foi relatar para a família o diagnóstico?
26. Tem alguma pessoa que foi essencial para você nesse momento?
27. Como foi a adaptação da criança aos espaços da casa?
28. Quais foram as suas maiores dificuldades na adaptação às necessidades da criança?
29. Quais foram os maiores desafios durante a adaptação da criança no ambiente familiar?
30. Em que momento você notou um maior desenvolvimento em sua filha??
31. Qual foi o momento em que mais teve dificuldade?
32. Sobre a capacidade de mobilidade e autocuidado, como define?

33. Sobre as limitações mais frequentes, para qual você estima mais cuidado e necessidade de apoio?
34. Sobre o contato e a criação de vínculos com as demais pessoas (adultos e crianças), como você descreve?
35. Tendo em vista que a família é a primeira fonte de interação social da criança, e pode colaborar de forma significativa no seu desenvolvimento, como você define a participação da sua família diante do nascimento da sua filha e do diagnóstico médico?
36. Quais foram as estratégias usadas para enfrentar a situação, houve um processo para priorizar a independência e autonomia da criança?
37. Relate o que mudou do nascimento até o momento de agora, e complete descrevendo se possível, qual a fase que teve mais dificuldade de adaptação, e o porquê.
38. Tendo em vista todo processo de desenvolvimento no passar dos anos, o que hoje você faria diferente? Justifique.
39. Como pensa o futuro dela como adolescente e posteriormente adulta? Acha que seu papel como mãe será o mesmo?
40. A superproteção é um aspecto muito discutido sobre mães de crianças com necessidades especiais. Você se considera uma mãe superprotetora? Acha que isso pode contribuir ou não para o desenvolvimento da criança?

ETAPA 3 - SOBRE A CRIANÇA, E A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.

20. Lembra-se de como foi o primeiro dia da criança na creche? Quanto tempo de vida ela tinha? O que foi mais difícil para você nesse dia?
21. O que foi diferente entre o início na creche e o início na escola?
22. Com o decorrer do tempo, você se deparou com alguns desafios? Quais?
23. A escola aparece como fundamental na vida de uma criança. Como você enxerga isso em relação a sua filha e as experiências obtidas nas escolas?
24. Como mãe, você tem uma participação ativa na escola da filha?
25. Sobre sua relação com a escola, como define?
26. Com quais profissionais da escola você teve e tem mais contato? Como esse contato acontece?
27. Como foi o processo de alfabetização da criança? Qual foi a maior dificuldade durante esse processo?
28. Sobre a alfabetização, como considerou seu papel em casa?
29. Quem ajuda a criança nas tarefas de casa?
30. Durante o processo de escolarização da criança, acha importante a relação família e escola?
31. Em quais momentos essa relação se torna fundamental?
32. De que forma essa relação contribui para a autonomia e a vida social da criança?

ANEXOS

ANEXO 1 : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MÃE:

AUTORIZAÇÃO PARTICIPAÇÃO DA FILHA

Solicitamos que a senhora autorize sua filha a participar do Projeto de pesquisa intitulado “Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola” que está sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Nubiana Rezende, residente e domiciliada na Rua Laurentino Francisco Amaral, 505, Vila Salomé, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para contato (67) 99898-2853 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: carlanubiana@gmail.com, e está sob a orientação de: Maria Silvia Rosa Santana, Telefone: (67) 98132-8005, e-mail: mariasilvia@uems.br

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. O trabalho tem por objetivo compreender como ocorre o desenvolvimento da sua filha, tanto na família quanto na escola, levando em consideração as relações sociais nos meios em que ela faz parte e como essas relações ajudam no desenvolvimento total de sua filha.

2. As informações serão coletadas nas escolas onde sua filha estudo e na família em conversas com você, sua filha, professores, monitor (a), coordenadores e diretores das escolas. Assim, os professores; coordenadores; diretores, monitores e a família poderão relatar como ocorre a relação entre eles, trazendo suas considerações sobre o desenvolvimento da criança, como também a criança poderá relatar através da entrevista como é o seu dia a dia tanto em casa junto à família, quanto na escola, e todas essas considerações irão contribuir para a escrita da pesquisa.

Toda a análise da pesquisa será realizada por meio da Psicologia Histórico-Cultural, essa teoria considera o sujeito um ser social e histórico, o qual se desenvolve por meio das interações sociais, que educam a criança.

3. Riscos: Todo o levantamento de dados será realizado de forma criteriosa a fim de preservar a integridade física, moral e pessoal da sua filha. No entanto, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos mínimos como: desconforto ou constrangimento durante os questionamentos realizados na entrevista, como também sua filha pode se sentir cansada devido à quantidade de questionamentos. Caso isso ocorra, podemos reduzir o número de perguntas ou fazer nossas conversas em etapas, em alguns encontros. Sendo assim, sua filha pode recusar a responder aquelas que lhe causam esse desconforto ou constrangimento ou respondê-las parcialmente.

4. Benefícios: A participação da criança na pesquisa trará importantes informações a respeito de seu entendimento sobre seu desenvolvimento, suas experiências nas escolas e na família, suas facilidades e dificuldades, suas alegrias e tristezas. Juntamente com as demais informações adquiridas nas outras entrevistas, a pesquisa poderá contribuir para a melhoria do atendimento às crianças com cegueira.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, as entrevistas, ficarão armazenadas sob a responsabilidade de Carla Nubiana Rezende, residente e domiciliada na Rua Laurentino Francisco Amaral, 505, Vila Salomé, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para

contato (67) 99898-2853 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: carlanubiana@gmail.com, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantido o direito de retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – telefone (067) 3902-2699, e-mail: cesh@uems.br, endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, Km 12 s/nº, Jardim Aeroporto, Dourados – MS. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecidas as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **“Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Paranaíba/MS, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do participante/responsável legal

ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MÃE:

AUTORIZAÇÃO PARTICIPAÇÃO DA FILHA

Solicitamos que a senhora autorize sua filha a participar do Projeto de pesquisa intitulado “Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola” que está sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Nubiana Rezende, residente e domiciliada na Rua Laurentino Francisco Amaral, 505, Vila Salomé, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para contato (67) 99898-2853 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: carlanubiana@gmail.com, e está sob a orientação de: Maria Silvia Rosa Santana, Telefone: (67) 98132-8005, e-mail: mariasilvia@uems.br

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. O trabalho tem por objetivo compreender como ocorre o desenvolvimento da sua filha, tanto na família quanto na escola, levando em consideração as relações sociais nos meios em que ela faz parte e como essas relações ajudam no desenvolvimento total de sua filha.
2. As informações serão coletadas nas escolas onde sua filha estudo e na família em conversas com você, sua filha, professores, monitor (a), coordenadores e diretores das escolas. Assim, os professores; coordenadores; diretores, monitores e a família poderão relatar como ocorre a relação entre eles, trazendo suas considerações sobre o desenvolvimento da criança, como também a criança poderá relatar através da entrevista como é o seu dia a dia tanto em casa junto à família, quanto na escola, e todas essas considerações irão contribuir para a escrita da pesquisa.
Toda a análise da pesquisa será realizada por meio da Psicologia Histórico-Cultural, essa teoria considera o sujeito um ser social e histórico, o qual se desenvolve por meio das interações sociais, que educam a criança.
3. Riscos: Todo o levantamento de dados será realizado de forma criteriosa a fim de preservar a integridade física, moral e pessoal da sua filha. No entanto, durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos mínimos como: desconforto ou constrangimento durante os questionamentos realizados na entrevista, como também sua filha pode se sentir cansada devido à quantidade de questionamentos. Caso isso

ocorra, podemos reduzir o número de perguntas ou fazer nossas conversas em etapas, em alguns encontros. Sendo assim, sua filha pode recusar a responder aquelas que lhe causam esse desconforto ou constrangimento ou respondê-las parcialmente.

4. **Benefícios:** A participação da criança na pesquisa trará importantes informações a respeito de seu entendimento sobre seu desenvolvimento, suas experiências nas escolas e na família, suas facilidades e dificuldades, suas alegrias e tristezas. Juntamente com as demais informações adquiridas nas outras entrevistas, a pesquisa poderá contribuir para a melhoria do atendimento às crianças com cegueira.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, as entrevistas, ficarão armazenadas sob a responsabilidade de Carla Nubiana Rezende, residente e domiciliada na Rua Laurentino Francisco Amaral, 505, Vila Salomé, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para contato (67) 99898-2853 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: carlanubiana@gmail.com, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantido o direito de retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – telefone (067) 3902-2699, e-mail: cesh@uems.br, endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, Km 12 s/nº, Jardim Aeroporto, Dourados – MS. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecidas as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo “**Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola**”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Paranaíba/MS, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante/responsável legal

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Carla Nubiana Rezende, residente e domiciliada na Rua Laurentino Francisco Amaral, 505, Vila Salomé, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para contato (67) 99898- 2853 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: carlanubiana@gmail.com, e está sob a orientação de: Maria Silvia Rosa Santana, Telefone: (67) 98132-8005, e-mail: mariasilvia@uems.br

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: A presente pesquisa objetiva compreender o desenvolvimento do sujeito com deficiência visual durante a infância, buscando analisar a inter-relação entre a família e a escola, como propulsores desse desenvolvimento.

Os dados para o estudo serão coletados na Instituição de ensino, Nos Centros de Educação Infantil e Anos Iniciais *locus* da pesquisa, no município de Paranaíba-MS por meio de entrevistas, observações e análises de documentos (portfólios, atividades, provas e relatórios feitos por docentes das instituições). Assim, os professores; coordenadores; diretores, monitores, bem como a criança e a família poderão relatar como a relação direta e indireta entre eles pode influenciar nas práticas pedagógicas e nas ações da família, e como essa prática influencia diretamente no desenvolvimento da criança com deficiência visual. Toda a análise da pesquisa será realizada por meio da Psicologia Histórico-Cultural.

RISCOS diretos para o voluntário: Todo o levantamento de dados será realizado de forma criteriosa a fim de preservar a integridade moral e pessoal daqueles incluídos. Mesmo assim, podem ocorrer situações em que ocorra algum tipo de desconforto com perguntas feitas durante a entrevista. **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários:** O fato de a pesquisa trazer uma perspectiva teórica que prioriza o desenvolvimento humano por meio da apropriação cultural, superando a concepção biológica ainda predominante, poderá apresentar importantes elementos que promovam o desenvolvimento psíquico da criança cega, elementos estes que se encontram na esfera da educação familiar, na esfera da educação institucional e na interface entre elas, contribuindo para uma educação, de fato, inclusiva. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, as entrevistas, ficarão armazenadas sob a responsabilidade de Carla Nubiana Rezende, residente e domiciliada na Rua Laurentino Francisco Amaral, 505, Vila Salomé, CEP: 79500-000, Paranaíba/MS, telefone para contato (67) 99898-2853 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: carlanubiana@gmail.com, pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantido o direito de retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – telefone (067) 3902-2699, e-mail: cesh@uems.br, endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, Km 12 s/nº, Jardim Aeroporto, Dourados – MS. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Tia, meu céu é vermelho! De que cor é o seu? A infância do sujeito com deficiência visual: inter-relação família e escola”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Paranaíba/MS, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do participante/responsável legal

ANEXO 4- PARECER CONSUBSTANCIADO

- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TIA, MEU CÉU É VERMELHO! DE QUE COR É O SEU? A INFÂNCIA DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: INTER-RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.
Pesquisador: CARLA NUBIANA REZENDE **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 57903522.2.0000.8030

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.449.508

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho traz reflexões acerca do desenvolvimento da criança com deficiência visual, analisando as possibilidades dentre os graus de visão, optamos por trabalhar nesta pesquisa a criança especificamente com cegueira. Segundo Gil (2000, p.6) “Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão ‘deficiência visual’ se refere ao espectro

que vai da cegueira até a visão subnormal.”. A visão subnormal é aquela chamada de baixa visão segundo alguns especialistas, já a cegueira é considerada pela perda total da visão. Esta pode ser congênita ou adquirida.

A pesquisa propõe trazer aspectos e conceitos relevantes acerca do desenvolvimento humano, e tem como objetivo compreender o desenvolvimento do sujeito com cegueira durante a infância, buscando analisar a inter-relação família e a escola, como propulsores desse desenvolvimento [...]

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as condições de desenvolvimento de uma criança com cegueira, a partir da análise fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural da relação estabelecida entre a família e a escola

por meio de um estudo de caso no município de Paranaíba / MS, a fim de promover reflexão acerca da importância desta relação ser intencionalmente estabelecida para a superação das limitações que a cegueira possa promover no desenvolvimento psíquico da criança.

Objetivo Secundário:

Compreender o conceito de infância e de desenvolvimento infantil para a Psicologia histórico-cultural; Compreender o desenvolvimento do sujeito com cegueira durante a infância, a partir do conceito de compensação, para este referencial teórico;

Compreender as especificidades e características de desenvolvimento do sujeito da pesquisa, uma criança com cegueira, buscando analisar a interrelação entre a família e a escola como propulsora desse desenvolvimento.

Apresentar e analisar os dados levantados na pesquisa de campo, por meio de categorias de análise, a fim de refletir sobre os possíveis limites e possibilidades de promover situações sociais e educativas de desenvolvimento infantil para crianças cegas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Apresentou os riscos e benefícios

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Inseriu os critérios de inclusão e exclusão;
- Esclareceu sobre a questão da participação da criança de 12 anos (critério de inclusão e, mesmo de exclusão).
- Reescreveu o TALE para ser lido para a participante criança cega de 12 anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Apresentou todas as alterações sugeridas.

Recomendações:

- Na coleta de dados, a pesquisadora deverá observar os protocolos de biossegurança em relação a evitar contaminação da Covid 19.
- Observar os prazos de coleta de dados nos cronogramas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de

2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida “Notificação” via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913249.pdf	17/05/2022 17:13:32		Aceito
Outros	TALE.pdf	17/05/2022 17:12:40	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.pdf	17/05/2022 17:07:51	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito

Página 03 de

Investigador	PROJETO.pdf	17/05/2022 17:07:51	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_GESTORES.pdf	17/05/2022 17:07:34	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAE_FILHA.pdf	17/05/2022 17:07:20	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAE.pdf	17/05/2022 17:07:04	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/04/2022 16:41:58	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	13/04/2022 17:31:53	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	ROTEIRO_PROFESSOR_ED_INFANTIL.pdf	13/04/2022 17:28:37	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	ROTEIRO_PROFESSOR_REGULAR.pdf	13/04/2022 17:27:51	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito

Outros	ROTEIRO_PROFESSOR_AEE.pdf	13/04/2022 17:27:33	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	ROTEIRO_MAE.pdf	13/04/2022 17:26:35	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	ROTEIRO_MONITOR.pdf	13/04/2022 17:25:55	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	ROTEIRO_CRIANCA.pdf	13/04/2022 17:25:44	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	ROTEIRO_COORDENACAO_DIRECAO _EDUCACAO_INFANTIL.pdf	13/04/2022 17:24:40	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Outros	ROTEIRO_COORDENACAO_DIRECAO .pdf	13/04/2022 17:24:25	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/04/2022 17:23:07	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/04/2022 17:21:25	CARLA NUBIANA REZENDE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Página 04 de

DOURADOS, 05 de Junho de 2022

**Assinado por: Alessandra Aparecida Vieira Machado
(Coordenador(a))**