

O BRINCAR DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE VIGOTSKI



BRUNA SILVA GRABOWSKI

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA SILVA GRABOWSKI

**O BRINCAR DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE VIGOTSKI**

BENTO GONÇALVES

2024

BRUNA SILVA GRABOWSKI

**O BRINCAR DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE VIGOTSKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Alquati Bisol.

BENTO GONÇALVES

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

G728b Grabowski, Bruna Silva

O brincar de crianças em idade pré-escolar com deficiência intelectual [recurso eletrônico] : considerações teóricas a partir de Vigotski / Bruna Silva Grabowski. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Incapacidade intelectual - Educação. 2. Crianças - Recreação. 3. Crianças - Desenvolvimento. 4. Educação pré-escolar. 5. Aprendizagem. 6. Psicologia educacional. 7. Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376.015.3-056.36

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



***“O BRINCAR DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: considerações teóricas a partir de Vigotski”***

Bruna Silva Grabowski

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Bento Gonçalves, 13 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

Dra. Cláudia Alquati Bisol (Presidente /orientadora – UCS)

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Flávia Miller Naethe Motta (UFRRJ)



Dedico esta dissertação às crianças com deficiência intelectual, em especial, às crianças da APAE de Garibaldi.

AGRADECIMENTOS

Certa vez li uma mensagem em uma das plaquinhas de beira de praia que dizia assim: “A gratidão é a memória do coração” (autor desconhecido). Concordo, pois para mim, ser grato é mostrar do que o seu coração está cheio. E, neste momento, o meu transborda gratidão às pessoas que estiveram comigo durante o processo de pesquisa. Sem essas pessoas, essa dissertação não existiria. Foram elas que me ajudaram a manter firme na qualidade científica, saúde emocional e a coragem de seguir mesmo diante das adversidades. Por isso, agradeço:

A Deus, por ser minha fortaleza e descanso. Toda honra e glória, a Ele.

À minha orientadora de mestrado, Dra. Cláudia Alquati Bisol, por me ajudar constantemente na construção desta dissertação, pela compreensão e responsabilidade profissional de assumir comigo do início ao fim todo esse trabalho. Olhando minuciosamente a ele e propondo soluções que levassem à qualidade científica.

Ao meu noivo, Bruno Cesar Pasini, pelas palavras motivacionais, pelo abraço apertado e o sussurro no ouvido “Vai ficar tudo bem, você consegue”. Por acreditar em mim e incentivar a realização deste sonho.

Aos meus pais e avó, Maria Angélica do Nascimento Silva Grabowski, Vanderlei Negreiros Grabowski e Lídia Negreiros Grabowski. Por terem cuidado de mim na infância e adolescência, refletindo (in)diretamente em quem eu me tornei. Por compreenderem minhas ausências quando estava mergulhada na pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (CAPES/PROSUC), pela taxa de auxílio custeio e pela confiança depositada.

Às pareceristas, Profas. Dras Eliana Maria do Sacramento Soares e Flávia Miller Naethe Motta, e à parecerista da qualificação do projeto de dissertação, Márcia Denise Pletsch, pela leitura atenta desta pesquisa e pelas sugestões de melhorias.

Ao grupo Incluir, colegas e professores de mestrado pela oportunidade de aprender e construir juntos novos conhecimentos.

À Geovana Mingarelli Euflausino, artista, responsável pelas ilustrações das capas.

Aos meus pacientes, tanto do consultório como da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Fraternal Auxílio Cristão (FAC), e a seus familiares e professores, agradeço a oportunidade de atendê-los e aprender prática o que venho estudando na teoria.

Aos familiares e amigos pelo amor e sinceros votos de sucesso na pesquisa.

A tudo que vivi e contribuí, sou grata!

RESUMO

Esta dissertação tem como foco o estudo do desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual. A perspectiva teórica escolhida é a teoria histórico-cultural e o modelo social da deficiência. Entende-se, ainda, que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois promove desenvolvimento e aprendizagem através da ampliação das funções psíquicas superiores, fortalecimento de vínculos afetivos e acesso aos bens culturais. Nessa direção, articulações entre a deficiência e o brincar são tecidas. Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar o brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar (de 3 a 6 anos), à luz da teoria histórico-cultural. Como objetivos específicos, tem-se: a) caracterizar a deficiência intelectual a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski e da perspectiva do modelo social da deficiência; b) explicitar conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski, centrais para compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual; c) descrever o brincar na educação infantil, com foco nas contribuições da teoria histórico-cultural clássica e contemporânea; d) situar, a partir da teoria histórico-cultural, quais os eixos para pensar o brincar da criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar, a fim de sinalizar possíveis intervenções para o campo da educação e da psicologia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, cujo percurso metodológico consiste em uma pesquisa teórico-conceitual. Elegeu-se o modo de conhecimento analítico como produção de conhecimento científico. Os resultados da investigação demonstram que brincar de faz de conta é a atividade-guia de crianças em idade pré-escolar, sendo fundamental para o desenvolvimento da imaginação e criatividade, emancipação da realidade, reconhecimento dos papéis sociais, zona de desenvolvimento proximal e funções psíquicas superiores também para as crianças com deficiência intelectual. Além do mais, o brincar coletivo de crianças com deficiência intelectual com seus pares (com ou sem deficiência) e adultos favorece a interação social, ludicidade, imaginação, imitação, evolução das funções psicológicas superiores, especialmente o pensamento, fala, memória e atenção, e a criação da zona de desenvolvimento proximal, graças à mediação do professor. Conclui-se que, para crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, tanto o brincar de faz de conta como o brincar coletivo são formas de acesso aos bens culturais e sociais e, portanto, de ampliação das experiências de vida, desenvolvimento, aprendizagens e inclusão. A presente pesquisa contribui para as áreas da educação e psicologia, situando-se na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Brincar; Teoria histórico-cultural; Criança pré-escolar.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the study of the development and learning of children with intellectual disabilities. The theoretical perspective chosen is the historical-cultural theory and the social model of disability. It is also understood that playing is essential for child development, as it promotes development and learning through the expansion of higher psychic functions, strengthening of affective bonds and access to cultural assets. In this sense, connections between disability and play are woven. Thus, the general objective of the research is to investigate the play of children with intellectual disabilities at preschool age (from 3 to 6 years old), in light of the historical-cultural theory. The specific objectives are: a) to characterize intellectual disability based on the assumptions of Vygotsky's historical-cultural theory and the perspective of the social model of disability; b) to explain concepts of Vygotsky's historical-cultural theory, which are central to understanding the development and learning of children with intellectual disabilities; c) to describe play in early childhood education, focusing on the contributions of classical and contemporary historical-cultural theory; d) to establish, based on historical-cultural theory, the axes for thinking about the play of children with intellectual disabilities at preschool age, in order to indicate possible interventions for the fields of education and psychology. This is a qualitative, exploratory study, whose methodological path consists of theoretical-conceptual research. The analytical mode of knowledge was chosen as the production of scientific knowledge. The results of the research demonstrate that “make-believe play” is the guiding activity of preschool children, being fundamental for the development of imagination and creativity, emancipation from reality, recognition of social roles, zone of proximal development and higher psychological functions also for children with intellectual disabilities. Furthermore, collective play of children with intellectual disabilities with their peers (with or without disabilities) and adults favors social interaction, playfulness, imagination, imitation, development of higher psychological functions, especially thought, speech, memory and attention, and the creation of the zone of proximal development, thanks to the mediation of the teacher. It is concluded that, for preschool-aged children with intellectual disabilities, both “make-believe play” and collective play are ways of accessing cultural and social assets and, therefore, of expanding life experiences, development, learning and inclusion. This research contributes to the areas of education and psychology, and is part of the research line Educational Processes, Language, Technology and Inclusion by the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the University of Caxias do Sul (UCS).

Keywords: Intellectual Disability; Play; Historical-Cultural Theory; Preschool Child.

SUMÁRIO

1 “JÁ PODE COMEÇAR?” INTRODUÇÃO	15
2 “ELE(A) TEM ALGUMA COISA”: SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	24
2.1 “NEM DOEU”: MODELOS DA DEFICIÊNCIA E AS DIFERENTES FORMAS DE CONCEBER A DEFICIÊNCIA	24
2.2 “VAI DOER SÓ UM POUQUINHO”: DEFINIÇÕES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	35
2.3 “LOGO, LOGO VAI PASSAR”: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA TERMINOLOGIA	41
3 “VOU CONTAR TUDO PRA PROFE”: ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS DE VIGOTSKI.....	47
3.1 “NÃO FUI EU”: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	47
3.2 “TU VAI VER SÓ”: PENSAMENTO, LINGUAGEM E INTELLECTO	52
3.3 “PRA VOCÊ APRENDER O QUE É BOM”: MEDIAÇÃO, ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E ZONA DE DESENVOLVIMENTO ATUAL.....	58
3.4 “VAI VENDENDO”: ESTUDOS DA DEFECTOLOGIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	62
4 “AGORA É HORA DE BRINCAR”	70
4.1 “POSSO BRINCAR?”: O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
4.2 “VAMOS BRINCAR?”: O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL CLÁSSICA.....	76
4.3 “QUER BRINCAR COMIGO?”: O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL CONTEMPORÂNEA	85
5 “FALTA MUITO PARA CHEGAR?”: PERCURSO METODOLÓGICO.....	90
6 “SÓ MAIS UM POUQUINHO”: O BRINCAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	95
6.1 “MAS A GENTE NEM BRINCOU”: O BRINCAR DE FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	96
6.2 “VAI FECHAR O ABACAXI”: O BRINCAR COLETIVO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	112

7 “SÓ MAIS 5 MINUTINHOS E DEU”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da família de uma criança com deficiência intelectual	18
Figura 2 – Nuvem de palavras sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual na Teoria histórico-cultural	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos da deficiência: definições e implicações	33
Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses para a BNCC de 2017	73
Quadro 3 – Modo de conhecimento analítico.....	92
Quadro 4 – Contribuições do brincar de faz de conta em crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar.....	111
Quadro 5 – O brincar coletivo de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association of Mental Retardation
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAC	Fraterno Auxílio Cristão
KABC	Bateria para Exame Psicológico da Criança
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NARC	National Association for Retarded Children
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCD	Inclusão da Pessoa com Deficiência
PPD's	Pessoas Portadoras de Deficiência
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
THE ARC	The Arc of the United States
UCS	Universidade de Caxias do Sul
QI	Coeficiente de Inteligência
WISC-IV	Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - 4a Edição

"JÁ PODE COMEÇAR?"

I N T R O D U Ç Ã O



1 “JÁ PODE COMEÇAR?” INTRODUÇÃO



Tudo pode ser
 Se quiser, será
 Sonhos sempre vêm pra quem sonhar
 Tudo pode ser
 Só basta acreditar
 Tudo que tiver que ser, será [...] (Lua de Cristal, 2015)

“Já pode começar?” é uma frase em alusão ao que as crianças geralmente dizem aos professores depois de receberem uma tarefa ou atividade. Assim sendo, em tom de brincadeira e ao longo de toda dissertação, utilizam-se frases nos títulos dos capítulos e subcapítulos que remetem às falas das crianças ou dos adultos que são comuns à nossa cultura. As frases foram escolhidas minuciosamente e articuladas à proposta de cada capítulo. Além disso, cada capítulo contém uma epígrafe musical da rainha dos baixinhos, Xuxa Meneghel. A epígrafe introdutória conduz-nos a acreditar nos sonhos, tal qual como a realização deste, o mestrado. Feita essa ressalva, agora sim, “já pode começar”!

Esta dissertação apresenta e entrelaça parte da minha história de vida e dos caminhos que me levam à minha constituição de pesquisadora. O acesso às minhas memórias me conduz até minha cidade natal, Palmares do Sul (RS), o pequeno município, de 12.844 pessoas (IBGE, 2022), onde tive o privilégio de crescer em contato com a natureza e em um ambiente afetivo, onde o brincar, os laços sociais e os estudos eram valorizados. Na adolescência este espaço amado ficou pequeno para a continuidade dos estudos. Então, migrei para outros territórios, iniciando em Tubarão (SC), passando por Torres (RS), Caxias do Sul (RS) e chegando em Garibaldi (RS), cidade que resido atualmente.

Em 2014, quando tinha apenas 17 anos, deixei minha cidade natal, amigos e familiares em busca da realização de um sonho: ser psicóloga. Felizmente, em 2020, concluí a graduação em psicologia e recebi uma láurea acadêmica. Hoje sou psicóloga clínica, realizo atendimentos psicoterapêutico de crianças, adolescentes e seus familiares em um consultório. Além disso, presto serviço como psicóloga ao Fraterno Auxílio Cristão (FAC), na cidade de Garibaldi (RS), entidade civil assistencial que recebe estudantes de 05 a 14 anos em seu contraturno escolar. E também na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Garibaldi (RS), onde realizo atendimento às crianças e adolescentes, por meio de psicoterapia breve individual e atendimentos em grupos. Tanto no FAC quanto na APAE as intervenções realizadas são por intermédio do brincar e dinâmicas de grupo, com foco na saúde mental

infanto-juvenil. Desde então, tenho me aproximado ainda mais da temática que estou a pesquisar, unindo teoria e prática.

Em 2023, iniciei o mestrado em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de tantos outros que me incentivaram nessa jornada. Sob orientação da professora Dra. Cláudia Alquati Bisol, sigo trilhando caminhos percorridos por ela e por mim, até chegar ao destino final, a dissertação: “O brincar de crianças em idade pré-escolar com deficiência intelectual: considerações teóricas a partir de Vigotski”. Em meu horizonte, vislumbrei e segui os rastros da linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, por onde estou a contribuir com as demais pesquisas já realizadas.

As temáticas que circulam minha dissertação de mestrado são: deficiência intelectual, crianças em idade pré-escolar¹ e o brincar, por intermédio da Teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski². Com isso, justifico, nesse momento, o porquê da escolha do mestrado em educação. Presumo oportuno revelar que a pedagogia era a minha segunda opção de curso de graduação, pois como filha de uma mãe pedagoga, tive a oportunidade de acompanhá-la, algumas vezes, à sala de aula. Além disso, quando eu era criança brincava de ser professora. À medida que fui crescendo, percebi que o desejo permaneceu e deslocou-se, desde cedo, para a docência na universidade. Logo, fazer uma pós-graduação em educação é, de certo modo, um dos possíveis encontros com os rastros da minha infância e da infância das crianças que pude encontrar.

Há de se ressaltar também que eu sou uma pessoa que gosta de brincar e amo as crianças. Para mim, o elogio mais sincero das crianças sobre o meu trabalho profissional é quando elas dizem: “Podemos brincar mais um pouquinho? Só mais um pouquinho?”. Nesse momento, entendo que há um vínculo psicoterapêutico estabelecido. A história frequentemente repete-se, especialmente no FAC, onde as crianças dizem: “Hoje eu posso brincar contigo?”. Eu recorro que ao notar que uma criança estava triste perguntei o que a deixava assim e ela respondeu: “É que meus pais não brincam comigo. Eles têm que trabalhar e cuidar da minha irmãzinha pequena.”. Acolhi seu sofrimento e passado um tempo perguntei: “Do que você gosta de brincar?” [sic]. E eis que ela me respondeu: “**Eu gosto de carinho** aquele da Hora do Rush!” [sic]. Entendi a mensagem cifrada, essa criança queria carinho e a

¹ Para Vigotski (2021), a idade pré-escolar é dos 3 aos 6 ou 7 anos de idade.

² Existem diferentes formas de grafar o nome Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Nesta pesquisa optou-se pela tradução em português, Vigotski, com exceção das referências que seguem a grafia do texto original.

brincadeira é uma das formas de demonstração de afeto. Então, brincamos com carrinho e, sobretudo, com carinho.

Apesar de ser psicóloga, algumas crianças chamam-me de Prof. e outras de Psi. Com o mestrado, tenho o potencial de me tornar professora. Se, na infância, eu brincava de ser professora, na vida adulta, para ser psicóloga e professora, eu reencontro o brincar. Parece até que o jogo virou e eu estou amando essa hora do jogo. Por meio da brincadeira, permito-me ocupar um lugar de leveza. Socialmente não convém aos adultos brincar, porém tratando-se de uma psicóloga infantil, tenho a sensação de que tenho permissão para brincar com crianças com e sem deficiência.

Além de brincar com as crianças, eu gosto de brincar com as palavras. Gosto de pensar que meu nome carrega um pouco do brincar: BRuNA BRiNcA. Pode parecer loucura e, talvez, até seja um pouco. Mas, eu compreendo que até no nome pessoal carrego um “tom de brincadeira”. E, nesse momento, vêm à tona uma memória, a voz doce de uma criança com deficiência física, de 4 anos, a dizer repetidamente: “Buna vamos brincar?” [*sic*]. Durante a brincadeira, a cena oculta revela-se: os bichinhos, que viviam a cair de uma montanha, representavam, na verdade, ele mesmo, tendo em vista que essa criança caía muito, dada a sua condição física. Percebo nesse momento e em outros que o brincar é uma das formas de comunicação. As crianças falam mais quando brincam, do que quando a chamamos para conversar.

Recordo-me de outra cena, quando perguntei a idade à uma criança e ela me disse “5 anos”, porém, seus colegas disseram: “A K. não tem 5 anos, ela tem 8 anos”. Nesse momento, um sinal de alerta acendeu, pois notei traços de deficiência intelectual que foram posteriormente confirmados, através de uma avaliação neuropsicológica. Ao brincar com esta criança percebi na prática o que a teoria de Vigotski propõe sobre a importância da mediação cultural para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entendi que muitas das atividades em grupo precisavam ser adaptadas para incluí-la. O desafio é grande e a recompensa é maior ainda, pois vê-la relacionando-se bem com os colegas, evoluindo em seus processos de aprendizagem é significativamente indescritível. Cultivo profundo afeto por esta criança e sinto reciprocidade. Ela está em meu coração e eu estou no desenho da família dela.

Figura 1 – Desenho da família de uma criança com deficiência intelectual



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Para mim, o brincar e a criança com deficiência intelectual têm um lugar precioso em meu coração. Entendo que pesquisar o brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar implica em um mergulho sensível na infância, alicerçado sobretudo nas áreas do conhecimento, educação, psicologia e estudos críticos da deficiência. O referencial teórico norteador centra-se na Teoria histórico-cultural de Vigotski, a fim de conduzir e enriquecer este estudo. Pensando nisso, apresenta-se, neste momento, o que é a deficiência intelectual e suas articulações com o brincar, modelo social e alguns conceitos vigotskianos.

Antes de adentrar propriamente no texto, torna-se necessário algumas ressalvas quanto aos termos, conceitos e expressões utilizados por Vigotski. O autor refere, em alguns momentos, “criança com retardo mental”³, “desenvolvimento mental não amadurecido”, “criança com atraso mental”, “criança mentalmente retardada”, “crianças anormais e crianças normais”, “criança intelectualmente atrasada”, “defeitos”⁴, e “crianças defectivas”. Esses termos, conceitos e expressões são reprováveis atualmente, contudo não eram pejorativos à época de Vigotski. Por isso, opta-se por preservar os termos, conceitos e expressão do autor, deixando-os entre aspas, como demonstração de cuidado para não distorcer e deturpar as suas

³ Os termos utilizados por Vigotski (1997, 2011, 2019), “retardo mental”, “desenvolvimento mental não amadurecido”, “criança com atraso mental”, “criança intelectualmente atrasada”, “criança mentalmente retardada”, podem ser compreendidos na atualidade por deficiência intelectual.

⁴ O conceito vigotskiano, “defectologia” “defeito”, pode ser compreendido por “deficiência” na atualidade (Valentini, Gomes, Bisol, 2016).

palavras, pois estas revelam o período histórico em que foram escritas e as transformações da linguagem até os dias atuais.

Entende-se que seria inapropriado dizer, por exemplo, que Vigotski estudou sobre crianças com deficiência intelectual, uma vez que o termo utilizado na época era retardo mental. O termo deficiência intelectual só passou a ser utilizado em meados do século XXI, conforme foi proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPS), na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004). Para manter uma linha histórica coerente e para ser fidedigno aos termos, conceitos e expressões dadas por Vigotski, conserva-se o seu estilo de escrita.

Feita essa ressalva, apresenta-se, neste momento, um dos primeiros passos para a construção desta dissertação, a realização de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em abril de 2023, com descritor: “deficiência intelectual”. Os resultados foram refinados de modo a selecionar apenas dissertações de mestrado do período de 2018 a 2023. Como grande área de conhecimento, selecionou-se ciências humanas e, dentro desta, delimitou-se a educação, psicologia e educação inclusiva. Através deste refinamento, obteve-se o resultado de 141 dissertações de mestrado, sendo encontradas em 2018, 27 dissertações; em 2019, 31 dissertações; em 2020, 36 dissertações; em 2021, 26 dissertações; em 2022, 18 dissertações; em 2023, 3 dissertações. Refeita esta busca em novembro de 2024, de modo a incluir o ano de 2023 em sua totalidade e o ano de 2024 até o presente momento, atualizou-se para 25 dissertações em 2023 e nenhuma dissertação encontrada em 2024.

Na análise feita até abril de 2023, utilizando os resumos e as dissertações na íntegra que estavam acessíveis, descobriu-se que, do total encontrado, 23 utilizam o referencial teórico da teoria histórico-cultural. Ressalta-se que este foi o referencial mais utilizado, o que colabora para o entendimento de que é um caminho seguro a se seguir nesta pesquisa, configurando-se como teoria que se demonstrou atual pela sua temporalidade, após passados mais de 90 anos da emergência das ideias de Vigotski. Prestes (2014) reafirma isto, ao colocar que as obras de Vigotski são válidas mesmo sua teoria tendo sido escrita há tempos. No Brasil, as obras do autor são conhecidas em diversas áreas do conhecimento, principalmente na pedagogia e na psicologia.

Evidencia-se que das 141 dissertações, 48 dissertações têm como temática principal “Inclusão escolar e práticas pedagógicas da criança com deficiência intelectual” e, infelizmente, uma dissertação apenas aborda “o brincar na educação infantil da criança com deficiência intelectual”. Tal ponto merece atenção, pois mostra que há pesquisas sendo feitas na primeira temática destacada, o que pode representar empenho e apreço dos pesquisadores

que estão sensíveis à inclusão escolar e práticas pedagógicas, de modo a ampliar o conhecimento. No que tange ao brincar na educação infantil da criança com deficiência intelectual, sublinha-se a ausência de pesquisa, não só no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como também em publicações de artigos científicos, o que dificulta o acesso ao conhecimento e a escrita de um dos subcapítulos presentes neste projeto de pesquisa. Por outro lado, devido às poucas pesquisas na atualidade, somadas à evidência da importância do brincar, reforça-se o argumento de que é necessário produzir mais conhecimentos sobre este assunto. Portanto, pesquisar sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, a partir do referencial teórico de Vigotski, parece oportuno e de relevância científica e social para escolas, instituições filantrópicas e para a comunidade como um todo.

Este levantamento permite concluir que há poucas pesquisas sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual na educação infantil. Interrogar acerca disso pode configurar como um importante campo de pesquisa a ser explorado, uma vez que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil. Vigotski, ao trazer contribuições importantes para a compreensão da defectologia, apresenta sustentação teórico-científica para este estudo. Segundo Prestes (2016), Vigotski escreveu apenas um único texto bem aprofundado sobre o brincar, porém trata deste assunto indiretamente em outros textos. O desafio é, portanto, localizar o brincar nas obras de Vigotski, articulando com os estudos sobre a deficiência intelectual e a educação inclusiva.

Em conformidade, Vigotski (2008) atribui o brincar à educação infantil como algo significativo para o desenvolvimento das crianças, porém não predominante na infância. Para este autor, no brincar há uma situação imaginária apoiada em regras. Dito de outro modo, toda situação imaginária contém regras, assim como todo o jogo com regras revela uma situação imaginária. Por exemplo, quando duas crianças decidem brincar de irmãs, elas reproduzem na brincadeira uma situação imaginária do que é ser irmã, com base nas regras adquiridas socialmente. Logo, tudo o que acontece na vida real apresenta-se como uma regra de comportamento na brincadeira. Leontiev (2010) também refere que o brincar não é a atividade predominante, porém para as crianças em idade pré-escolar o brincar é a atividade principal.

No tocante à temática brincar, Vigotski (2008) aponta três possíveis desafios para os estudos sobre o brincar. O primeiro refere-se aos perigos de algumas abordagens intelectualistas que transformam a brincadeira, como uma espécie de atividade de cálculo algébrico, ao passo de generalizar a atividade sob um sistema de sinais. Essa abordagem é criticada pelo autor que vê a brincadeira como algo próprio da imaginação e inter-relacionado aos impulsos. O segundo desafio é a superação da compreensão da brincadeira, apenas pelo

seu viés cognitivo, pois deve-se considerar o afetivo também. Por fim, o terceiro desafio alude à necessidade de descobrir o que tem por trás da brincadeira, ou seja, a situação imaginária da criança retratada na brincadeira.

Vigotski (2021a) anuncia que todas as crianças devem ter a oportunidade de brincar. Alicerçados na Teoria histórico-cultural, Santos e Shimazaki (2020) destacam as contribuições do brincar de crianças com deficiência intelectual para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Pinto e Góes (2006) ressaltam que o brincar contribui para a ampliação dos relacionamentos interpessoais de crianças com deficiência intelectual. Vieillevoye e Nader-Grosbois (2008) apontam as contribuições do brincar para o desenvolvimento da linguagem, socialização, cognição e aspectos emocionais.

Nos estudos da defectologia, Vigotski (1997) entende que as “crianças com defeitos” desenvolvem-se de um jeito diferente. De outro modo, a deficiência não é menos-valia, pois em toda deficiência, há um estímulo de compensação. No caso de “crianças com retardo mental”, a participação delas nas escolas possibilita avanços nas estruturas sociais. Vigotski (1998a) reforça a ideia de que o desenvolvimento intelectual possui relação com o desenvolvimento da linguagem, de modo que a participação na sociedade contribui para o crescimento do intelecto. Todas as funções psicológicas superiores, bem como as formas superiores de atividade intelectual, só se desenvolvem por meio dos instrumentos culturais (Vigotski, 2019). Justamente nesses aspectos as “crianças anormais” têm atrasos, porém os atrasos não dizem respeito necessariamente à deficiência orgânica (Vigotski, 2011).

Nessa linha, mudanças sociais importantes aconteceram por volta de 1970 a 1990, tendo em vista o surgimento de um novo paradigma chamado modelo social da deficiência, em oposição ao modelo predominantemente vigente, o modelo médico (Diniz, 2003, 2007, 2009, 2013; Ivanovich; Gesser, 2020). No modelo social, a deficiência é compreendida em suas multidimensões, ou seja, não apenas em termos funcionais, mas sociais, econômicos e políticos, pois entende que a sociedade cria exclusões, opressões e barreiras que afetam as pessoas com deficiência (Shakespeare, 2013). A deficiência não envolve apenas questões biológicas e psicológicas, a deficiência envolve obstáculos físicos, restrições e limitações provocadas pelo social (Goodley, 2014a). Esse salto paradigmático reverberou em ações de como a sociedade se organiza e compreende a deficiência, o que cooperou para mudanças sociais importantes.

Neste contexto apresentado, esta pesquisa propõe um importante campo de reflexão que deriva ao problema da pesquisa: *Como é o brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, à luz da Teoria histórico-cultural?* Assim sendo, este é o

cerne da questão e exige estudo. Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar o brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar (de 3 a 6 anos), à luz da teoria histórico-cultural.

Como objetivos específicos, tem-se: a) Caracterizar a deficiência intelectual a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski e da perspectiva do modelo social da deficiência; b) Explicitar conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski, centrais para compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual; c) descrever o brincar na educação infantil, com foco nas contribuições da Teoria histórico-cultural clássica e contemporânea; d) Situar, a partir da Teoria histórico-cultural, quais os eixos para pensar o brincar da criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar, a fim de sinalizar possíveis intervenções para o campo da educação e da psicologia.

O referencial teórico está organizado em três partes que correspondem aos capítulos 2, 3 e 4 desta dissertação. O capítulo 2, dedicado à deficiência intelectual, aborda questões relacionadas às definições, pressupostos teóricos, modelos da deficiência e concepções históricas da terminologia. No capítulo 3, dedicado à Vigotski, são apresentados alguns conceitos centrais sobre a teoria histórico-cultural e o modelo social da deficiência. No capítulo 4, dedicado ao brincar, busca-se a compreensão sobre o brincar e a educação infantil, o brincar na Teoria histórico-cultural clássica e contemporânea.

Em seguida, no capítulo 5, apresenta-se o método que compõe este estudo. Com delineamento qualitativo e de caráter exploratório, realizou-se uma pesquisa teórico-conceitual. Com base em Paviani (2013), recorreu-se à epistemologia prática. A partir do modo de conhecimento analítico, buscaram-se artigos, livros, teses e dissertações que contribuíssem para a construção de conhecimentos a respeito do brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar.

No capítulo 6, discorre-se sobre os resultados, tendo dois eixos norteadores: 1) brincar de faz de conta; 2) o brincar coletivo. Nesse sentido, encontram-se aproximações com conceitos da Teoria histórico-cultural sobre imaginação e criatividade, interação social, emancipação da realidade, papéis sociais, imitação, ludicidade, zona de desenvolvimento proximal, funções psíquicas superiores e mediação.

Por fim, no capítulo 7, dedicado às considerações finais, revelam-se as contribuições, os desafios e as potencialidades desta pesquisa. São retomados também os temas mais importantes localizados no processo de pesquisa, novas descobertas científicas e possíveis caminhos a serem trilhados em pesquisas futuras.



"ELE(A) TEM ALGUMA COISA"

S O B R E A
D E F I C I Ê N C I A
I N T E L E C T U A L

"Nem doeu"

"Vai doer só um pouquinho"

"Logo, logo vai passar"

2 “ELE(A) TEM ALGUMA COISA”: SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



[...] Eu sou diferente de você
Você é diferente de mim [...]
(Você Vai Gostar de Mim, 2011)

A frase “ele(a) tem alguma coisa” é inspirada na fala de alguns professores ao suspeitarem que seu aluno(a) tem algum diagnóstico clínico quando ainda “ele(a) não tem o CID”, outra frase comum dita por alguns professores. A epígrafe, música infantil “Você Vai Gostar de Mim”, de Xuxa Meneghel, retrata as diferenças de modo que não se limita a um grupo de pessoas, mas a todos nós, na medida em que “eu sou diferente de você, você é diferente de mim”.

Escrever sobre a deficiência intelectual é perder-se nas terminologias e encontrar-se nos subterfúgios dos deslizamentos semânticos que alcançam o termo adequado, em uma posição de inclusão. Por isso, inicia-se este capítulo apresentando os diferentes modelos de compreensão da deficiência, a partir de diferentes campos teóricos. Em seguida, discorre-se sobre as principais definições e pressupostos teóricos. A evolução histórica da terminologia da deficiência, em especial, a deficiência intelectual também constitui parte deste capítulo.

2.1 “NEM DOEU”: MODELOS DA DEFICIÊNCIA E AS DIFERENTES FORMAS DE CONCEBER A DEFICIÊNCIA

A frase “nem doeu” presente no subtítulo deste capítulo refere a algo que as crianças costumam dizer depois de uma briga com tapas. É comum escutarmos essa frase, a criança sente necessidade de dizer que não doeu para provar que é mais forte. Nesse sentido, o texto a seguir mostra um pouco desse cenário, porém, ao invés de se tratar de brigas de crianças, trata-se de reflexões dos diferentes modelos da deficiência, de modo a ressaltar as diferenças e aproximações. A frase “nem doeu” se relaciona ao entendimento de que há modelos da deficiência que apesar de reconhecer a “dor” da pessoa com deficiência, parece tratar a dor apenas como um sintoma orgânico que diz única e exclusivamente da pessoa afetada, porém ao contrário do que prega essa concepção, defendemos a ideia de que essa “dor” também é nossa, pois é provocada pela sociedade, logo o foco não está no indivíduo, mas no meio.

Academicamente, há uma abrangente área de pesquisa denominada *Disability Studies* (Estudos da Deficiência), na qual a deficiência é pensada de maneira complexa, considerando

questões sociais, culturais, estruturais, políticas, envolvendo raça, gênero, etnia, classe social (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Goodley, 2011, 2014a, 2014b). Nas pesquisas nacionais, com frequência discute-se sobre os modelos da deficiência, pautando-se no modelo médico e modelo social e/ou pós-social (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Diniz, 2003, 2009; Gomes; Lhullier, 2017; Corso, 2020).

No entanto, nesta pesquisa, tendo como base artigos científicos e livros publicados em língua portuguesa e língua inglesa, cuja temática específica versa sobre os modelos da deficiência, identifica-se pelo menos 14 modelos de deficiência. São eles: 1) modelo moral também denominado religioso; 2) modelo da caridade; 3) modelo médico; 4) modelo social; 5) modelo de segunda geração do modelo social também chamado de modelo pós-social ou modelo pós-moderno; 6) modelo minoritário; 7) modelo cultural; 8) modelo relacional também conhecido como modelo relacional nórdico; 9) modelo biopsicossocial; 10) o modelo de abordagem weberiana ou foucaultiana; 11) modelo de identidade também nomeado como modelo de afirmação; 12) modelo de direitos humanos; 13) modelo econômico; e 14) modelo dos limites. Apresenta-se detalhadamente a seguir os modelos da deficiência, destacando as possíveis aproximações e divergências entre eles:

O modelo mais antigo da deficiência é o modelo moral (Retief; Letsosa, 2018; Goodley, 2011). Este, também denominado modelo religioso, está presente em tradições religiosas, em que há uma crença de que a deficiência é uma resposta punitiva de Deus, em virtude dos pecados cometidos (Retief; Letsosa, 2018). Logo, este modelo considera a deficiência como algo vinculado ao pecado, à imoralidade, à prova de fé e ao fracasso. Essa caricatura da deficiência resultava em sentimentos de vergonha dos familiares de pessoas com deficiência, pois entendia-se que ter uma pessoa com deficiência era uma prova de que a família havia cometido pecados. Em vista disso, muitas famílias escondiam e privavam a pessoa com deficiência do convívio em sociedade (Goodley, 2011).

Por outro lado, ambigualmente, acreditava-se que havia um objetivo para a deficiência, no qual era preciso encontrar propósito, sentido e aceitação por ter sido um dos selecionados a conviver ou a ser uma pessoa com deficiência (Goodley, 2011). Perpetuava-se a crença de que a deficiência era uma benção, porque Deus concedia para as pessoas com deficiência poderes superiores, habilidades especiais e transcendentais (Retief; Letsosa, 2018).

O modelo da caridade, por sua vez, entendia que as pessoas com deficiência eram vítimas acometidas pela tragédia e sofrimento e, por isso, dever-se-ia ter pena delas. Diferente do modelo religioso ou moral, que possui um olhar negativo para a pessoa com deficiência, o modelo da caridade apresenta um olhar complacente, buscando agir e amparar as pessoas com

deficiência por meio de serviços e instituições especiais. Contudo, não há um consenso quanto ao que se acaba de dizer, pois para alguns teóricos, o modelo da caridade apresenta um aspecto negativo à medida em que se cria um estereótipo de que as pessoas com deficiência são dependentes e indefesas (Retief; Letsosa, 2018).

Outra perspectiva paradigmática é o modelo médico da deficiência. Este surgiu a partir do século XIX, mediante os avanços da medicina (Retief; Letsosa, 2018). Nascido e fortalecido na modernidade, foi predominante até a década de 1990. O modelo médico categoriza o que é anormal e patológico na busca de promover a reabilitação, a melhoria do corpo deficiente e a medicalização. Compreende a deficiência a partir de uma posição de patologia, com foco na falha, incapacidade e nos prejuízos cognitivos, sensoriais ou físicos (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017; Goodley, 2011).

O médico Philippe Pinel (1801/2004), em “Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania”, concebeu o insano e o alienado como análogo à loucura, os quais eram encontrados nos hospitais de Bicêtre e de Salpêtrière. No entanto, há de se ressaltar que o modelo médico participou da diferenciação semântica entre deficiência e doença mental (Dias; Oliveiras, 2013), sendo Pinel o primeiro a fazer essa diferenciação (Corso, 2020). Contudo, encontram-se resquícios de que, por alguns tempos, “Philippe Pinel, trata idiotia, imbecilidade, debilidade mental e demência como sintomas de degeneração no nível do sistema nervoso central e divididos em grau de comprometimento intelectual” (Simões, 2019, p. 188). A separação entre idiotia e loucura foi realizada pelo médico Jean-Étienne Esquirol (1772-1840) (Simões, 2019). Assim sendo, a noção de doença e loucura foram modificadas, de modo que Pinel, no texto *Nosographie do Dictionnaire des Sciences Médicales*, menciona:

Que dizer de uma classificação... na qual o roubo, a baixeza, a maldade, o desprazer, o temor, o orgulho, a vaidade, etc. se inscrevem no número das afecções doentias? Trata-se na verdade de doenças do espírito, e muito frequentemente de doenças incuráveis, mas seu verdadeiro lugar é antes entre as Máximas de La Rochefoucauld ou entre os Caracteres de La Bruyère do que numa obra de patologia (Pinel, 1819, p.220 apud Foucault, 1978, p. 218).

Mediante as concepções do modelo médico vigente, no Reino Unido, a partir de 1970, surge o modelo social da deficiência, que, em meados de 1990, recebe o impacto das críticas feministas (Ivanovich; Gesser, 2020; Diniz, 2003, 2007, 2009, 2013). Fortemente influenciado pelo materialismo histórico, o modelo social questiona o capitalismo, a lógica produtiva de corpos considerados funcionais e a opressão (Diniz 2007, 2009). Este nasce

como uma crítica ao modelo anterior, ou seja, critica-se o modelo médico que estava às voltas da racionalidade médica e do positivismo (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Este modelo reconhece as evoluções e as contribuições do modelo médico. Contudo, questiona as compreensões do corpo deficiente não apenas pela sua incapacidade ou lesão, mas sim por via das opressões sociais, tecendo na dinâmica social da deficiência críticas à estrutura social do capitalismo. Com isso, apontam-se as opressões que as pessoas com deficiência sofrem, compreendendo que há diferentes formas de conceber estes sujeitos, para além do medicalizar. Como já mencionado, o sofrimento de uma pessoa com deficiência não é apenas por conta do corpo lesionado, pois o preconceito, a estigmatização do normal e do patológico, a medicalização e os sistemas sociais opressivos também geram sofrimentos (Simões, 2019).

Um dos fundadores do modelo social, Colin Barnes, refere que todas as pessoas são deficientes, pois o impedimento é algo recorrente nos seres humanos. Por impedimento entende-se as deficiências criadas socialmente como violência, pobreza, poluição e o envelhecimento (Diniz, 2013). Nessa direção, Gesser, Nuernberg e Toneli (2012, p. 559) mencionam: “Em linhas gerais, essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e política sem sua análise”. Dessa maneira, o modelo social considera as intersecções entre deficiência, questões de gênero, classe social, geração e etnia (Diniz, 2007; Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Este modelo tem influência da crítica feminista e dos estudos de gênero, e foca no compromisso político contra opressões e desigualdades (Diniz, 2003).

Historicamente foi estabelecida a crença deturpada de que o corpo deficiente é um corpo marcado pela tragédia pessoal. No entanto, os debates políticos e acadêmicos, pautados no modelo social da deficiência, contestam e desafiam o modelo médico, questionando este discurso e pondo em relevo a concepção de que os impedimentos do corpo são, antes de tudo, impedimentos sociais (Diniz, 2009). Pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, tendo escolhas próprias que devem ser acolhidas, garantidas e amparadas socialmente. A deficiência não está no sujeito, a deficiência está na relação entre sociedade e sujeito (Ivanovich; Gesser, 2020). Logo, pensar sobre a deficiência é uma questão de direitos humanos (Diniz, 2009).

Nessa via, Shakespeare (2008) compreende a deficiência como algo complexo e multidimensional, entendendo que algumas teorias sobre a deficiência são precárias, pois desconsideram o contexto social e o ambiente. De acordo com Shakespeare (2013), a sociedade incapacita fisicamente, oprime, cria desvantagens, restrições e exclusões de

atividades às pessoas com deficiência. Estas são apenas algumas das barreiras sociais que precisam ser superadas. Para isso, faz-se necessário o envolvimento político, com legislações inclusivas, oportunidade de vida independente, remoção da opressão e da discriminação. Afinal, a deficiência não é só em termos funcionais e individuais, mas também sociais, em que a sociedade insiste em criar exclusão e opressão ao grupo de pessoas com deficiência.

As reflexões de Shakespeare (2008, 2013) procedem e apontam as contribuições e as fraquezas do modelo social. O autor realiza uma crítica ao modelo social, ao reduzir todas as pessoas com deficiência em uma mesma concepção de opressão, pois para ele é impossível afirmar que todas as pessoas com deficiência são oprimidas. Somado a isso, Shakespeare (2013) e Diniz (2007, 2009) alertam para a seguinte situação: quem é que estava à frente do modelo social em seus primórdios? A resposta encontrada é: são em sua maioria homens, de cor branca e com uma deficiência não tão grave como, por exemplo, lesão medular.

Goodley (2014a) compreende a deficiência para além dos fatores psicológicos e biológicos, destacando também os fatores sociológicos, culturais, políticos e econômicos. Nesta perspectiva, a deficiência é concebida como uma das maneiras que todos nós, pessoas com ou sem deficiência, têm para repensar a vida, envolvendo questões éticas e políticas, com foco nas diferentes formas de vida que são interdependentes e, por isso, sustentadas pela cooperação, em detrimento da ideia individualista de autonomia. Somos todos interdependentes, conforme dito (Goodley, 2014a). Assim sendo, a deficiência afeta a todos, independentemente da situação socioeconômica. No entanto, as pessoas com deficiência têm mais chances de sofrerem violência e não receberem proteção, além disso, têm mais chances de dependerem de caridade e do Estado, uma vez que há exclusão do mercado de trabalho diante do sistema capitalista. Muitas vezes, pessoas com deficiência são tratadas de forma objetificada, outrora fetichizadas, mas também ignoradas (Goodley, 2011).

A deficiência inclui uma limitação funcional e redução ou restrição de participar igualmente da sociedade, visto a existência de obstáculos físicos e sociais. Se existem corpos deficientes, há, então, o corpo ideal. Apesar da deficiência ser vista socialmente de maneira negativa, afirma-se que a cultura da deficiência é potente e seus slogans são a personificação disso: *“Piss on Pity”*, *“Disabled and Proud”* e *“People First”* (Goodley, 2011).

É comum as pesquisas sobre as deficiências destacarem apenas dois modelos, o modelo médico ou o modelo social. No entanto, no final do século XX, críticas ao modelo social permitem avanços, no que é chamado de segunda geração do modelo social, modelo pós-social ou modelo pós-moderno. Convém destacar que não há consenso quanto a esta

denominação. As críticas avançam no sentido de compreender a deficiência como multidisciplinar, social e inserida num contexto (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Sob influência da psicologia social e das feministas, os pesquisadores da segunda geração do modelo social da deficiência atentam-se às questões de gênero, classe social, raça e, até mesmo, às gerações (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Para Diniz (2003), são muitas as contribuições teóricas feministas. Dentre as mais relevantes, está a crítica ao princípio da igualdade pela independência, a discussão sobre o cuidado e a experiência do corpo doente, incluindo discussões sobre a dor e os gravemente deficientes.

Nessa via, não se trata apenas de retirar as barreiras físicas, mas, antes de tudo, o reconhecimento de que se faz necessário a justiça social para as pessoas com deficiência (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Assim sendo, a ideia de justiça social critica a lógica individualista e da independência, pois compreende que todas as pessoas, em certa medida, são dependentes uma das outras. A dependência caracteriza-se, portanto, como fenômeno universal. Além do mais, apoia-se na ideia de igualdade interdependente das pessoas com deficiência para alcançar a justiça (Gaudenzi; Ortega, 2016).

Inspirado no modelo social, surge o modelo minoritário da deficiência, com foco em grupos minoritários, tendo uma abordagem de interpretação social e neomarxista. Nessa perspectiva, a deficiência está sendo pensada considerando também os grupos marginalizados, como africanos, hispano-americanos e nativos. Este reconhece que a cor de pele da pessoa com deficiência pode agravar o preconceito e a desvalorização, de modo a aumentar as barreiras sociais e de exclusão (Goodley, 2011). Além disso, o modelo compreende que a deficiência é fenômeno social e contextual e, por essa razão, não está apenas nos corpos das pessoas, mas na sociedade e nas barreiras sociais criadas, como, por exemplo, as maiores taxas de desempregos das pessoas com deficiência de grupos raciais/étnicos minoritários. Assim sendo, as múltiplas opressões e marginalizações se cruzam (Reeve; Watson; Roulstone; Thomas, 2019).

O modelo minoritário contempla pessoas com deficiência de grupos oprimidos (Shakespeare, 1996). As organizações de pessoas com deficiência intelectual tiveram forte adesão ao modelo minoritário, especialmente os ingleses e os norte-americanos estadunidenses, alguns destes influenciados pelas ideias de Goffman e do movimento dos direitos civis de pessoas negras, defendendo a identidade minoritária como positiva e promovendo um senso de pertencimento, de comunidade e de orgulho da deficiência (Goodley, 2011). Shakespeare (1996), nessa mesma direção, confirma a relação entre o modelo minoritário e as abordagens norte-americanas.

Adiante, surge um novo modelo chamado de modelo cultural da deficiência, que está vinculado aos engendramentos culturais, de modo que a depender da cultura, encontram-se diferentes significados culturais compartilhados sobre o corpo da pessoa com deficiência. Reconhece a existência de representações culturais da deficiência, bem como culturas normativas que fabricam o mito do corpo normal e o mito do corpo deficiente (Goodley, 2011). O modelo cultural também entende que a deficiência se situa na relação entre o corpo da pessoa com deficiência e a sociedade. Com isso, a herança cultural interfere como uma pessoa experimenta o seu corpo (Adams; Reiss; Serlin, 2015).

O modelo cultural surgiu no contexto norte-americano por meio de abordagens interdisciplinares (Retief; Letsosa, 2018). A deficiência é pensada por meio das representações culturais como, por exemplo: os estereótipos, o significado da deficiência em cada cultura, as negações e projeções culturais, bem como a linguagem (Shakespeare, 1996). O referido modelo reconhece o modelo social e o modelo médico, porém entende a necessidade de um modelo mais amplo que considere os fatores culturais. Diante das proposições apresentadas, o modelo cultural tem obtido aceitação nos grupos de pessoas com deficiência especialmente na cultura surda (Retief; Letsosa, 2018).

Seguindo em frente, acadêmicos norte-americanos e ativistas deram impulso a um novo paradigma chamado modelo relacional da deficiência, também denominado modelo relacional nórdico da deficiência, que se propõe a pensar a deficiência a partir de seus próprios contextos. Neste, a deficiência é compreendida a partir de uma conjuntura de bem-estar e princípios de normalização, aqui incluídos a autodefesa, a valorização do papel social, o feminismo e a alfabetização. Os pressupostos compartilhados são de que a deficiência é uma questão pessoa-ambiente, contextual e relativa (Goodley, 2011). Há ainda quem compreenda que o modelo relacional seja, na verdade, um outro tipo de modelo social (Shakespeare, 2004a).

O modelo relacional possui influência feminista e entende a deficiência como algo que surge na relação entre deficiência e modos incapacitantes, fruto de como a sociedade se organiza socioeconomicamente. A exemplo disso, as pessoas com deficiência muitas vezes são excluídas de oportunidades, devido aos desencontros de expectativas. Luta-se por trabalhos não segregados às pessoas com deficiência. Tudo isso são princípios de normalização defendidos por este modelo (normalização concebida como valorização do papel social e o direito a uma vida independente, comunitária e inclusiva). Neste modelo, há um ponto negativo a se mencionar, a pouca participação da pessoa com deficiência liderando este movimento, em contrapartida, a liderança está frequentemente associada à academia com

foco nas práticas profissionais para prestação de serviços às pessoas com deficiência. O lado positivo é que os países nórdicos oferecem os melhores serviços às pessoas com deficiência a partir de 1950, conforme relata a pesquisa (Goodley, 2011).

Outra perspectiva é o modelo biopsicossocial, vinculado à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, que concebe a deficiência numa perspectiva que considera o corpo, fatores psicológicos e socioambientais, ao mesmo tempo em que reconhece as barreiras e as relações sociais nesta dinâmica. Este modelo propõe-se a ressaltar as possibilidades e expectativas das pessoas com deficiência e seus familiares (Pletsch; Sá; Rocha, 2021). Vale ressaltar que a CIF é uma ferramenta, concebida em 2001, vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS). É também uma das classificações utilizadas dentro da Família de Classificações Internacionais, sendo um complemento à Classificação Internacional de Doenças (CID). Concebe a funcionalidade como vinculada às questões de participação, atividade, funções e estrutura do corpo, condição de saúde e fatores sociais e pessoais. Concebe a incapacidade como implicada nas interações entre a pessoa e os fatores contextuais como, por exemplo: restrição e limitação à participação e atividade, prejuízos nas funções e estrutura do corpo, condições de saúde, fatores pessoais e barreiras ambientais. Entende que tanto a funcionalidade quanto as incapacidades são multifuncionais (Fiocruz, 2019).

O modelo biopsicossocial apresenta-se como um modelo universal e propõe a integração do modelo médico com o modelo social (Goodley, 2011). Este modelo, incorporado pela CIF, busca interligar a ciência biológica com a ciência sociológica (Imrie, 2004). Até pouco tempo atrás este modelo recebeu críticas de muitos autores, dentre eles Goodley (2011) e Imrie (2004), que o consideravam como um modelo vago, sendo uma nova variante do modelo médico. Criticavam a lógica universalista como muito diferente dos estudos críticos da deficiência, que trabalham numa perspectiva do reconhecimento das especificidades, tanto históricas quanto econômicas e políticas. No entanto, pesquisas mais recentes como as de Pletsch, Sá e Rocha (2021) e da Fiocruz (2019) trazem atualizações sobre o modelo biopsicossocial, que passou a considerar no bojo de sua perspectiva as relações sociais e as barreiras.

Há também outros modelos pouco explorados em pesquisas acadêmicas nacionais. Este é o caso do modelo de abordagem weberiana ou foucaultiana, discutido por Deborah Stone, em 1985, pelo qual a deficiência é entendida a partir de uma perspectiva política social. Este modelo é marcado pela tese de que a sociedade cria distinções políticas e sociais entre as pessoas com deficiência que merecem e as que não merecem atenção do ponto de vista

político e legal. Dessa maneira, criam-se rótulos, os quais influenciam a vida das pessoas com deficiência. Por essa razão, este modelo é pautado pela categoria político e social (Shakespeare, 1996). Anos depois, Shakespeare (2008) reconhece que a linha foucaultiana é bem aceita no âmbito acadêmico, contudo, não têm a mesma adesão social, e uma das razões apontadas é a complexidade da linguagem defendida por este modelo.

Outro modelo, também não muito discutido, é o modelo de identidade ou modelo de afirmação, que faz parte do modelo social, mas se afasta dele ao reivindicar a deficiência sob uma identidade positiva. O modelo de identidade pertence à identidade minoritária, seja ela de raça ou gênero. A deficiência é vista como uma forma de estar no mundo, contudo, dentro de um mundo não pensado e projetado para elas. A identidade da pessoa com deficiência é modelada conforme o sistema social, marcado pela não aceitação de um grupo social, o que em inglês chama-se de “*outsider*”, sendo que também deveriam ter acesso a oportunidades e terem sua identidade marcada pelos mesmos privilégios de estar por dentro, melhor referido pela expressão inglesa “*insiders*”. Ser *outsider* ou *insiders*, para o modelo de identidade, deveria ser uma escolha identitária e não uma sentença. Por isso, o modelo de identidade luta pelos direitos civis e pela igualdade de oportunidades (Retief; Letsosa, 2018).

Nessa direção de modelos da deficiência pouco discutidos, há o modelo de direitos humanos, que enfatiza a dignidade humana e contempla os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Abrange os direitos humanos de primeira e de segunda geração. Defende a justiça social, reconhece as diferentes situações e fatores de vida das pessoas com deficiência e promove a identificação minoritária e cultural. Embora reconheça o valor do modelo social, se distancia deste na medida em que busca proteger os direitos humanos e não somente explicar o porquê de as pessoas com deficiência serem mais propensas à pobreza. O modelo de direitos humanos busca soluções para mudar a realidade socioeconômica e, por consequência, melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. No entanto, há de se ressaltar que muitos autores compreendem o modelo de direitos humanos como sinônimo do modelo social, e há outros autores que fazem essa distinção (Retief; Letsosa, 2018).

Ao dar continuidade aos modelos pouco estudados, há o modelo econômico da deficiência, fazendo uma análise capacitista, envolvendo as pessoas com deficiência nas atividades laborais e empregos. Neste modelo, entende-se que a pessoa com deficiência possui capacidade de trabalhar, produzir e, assim, contribuir para o crescimento da economia. Utiliza-se este modelo para criação e reformulações políticas. No entanto, uma das críticas tecidas é de que este modelo está mais preocupado com as finalidades econômicas do que

propriamente com a pessoa com deficiência, de modo a ter um olhar aparentemente desumanizado e apenas financeiro. A deficiência é vista em termos de custos (Retief; Letsosa, 2018).

Por fim, apresenta-se o modelo dos limites, criado por Creamer, em 2009, no qual apresenta as noções do corpo e das limitações, entendendo que todas as pessoas têm limitações e não somente as pessoas com deficiência. E esses limites mudam de acordo com a fase do desenvolvimento humano de cada pessoa. Não é algo negativo e sim inerente ao ser humano. Este modelo evita categorizar as pessoas como “deficientes”, argumentando que uma pessoa cega tem muito mais proximidade de experiências com uma pessoa que usa óculos do que com uma pessoa que usa cadeira de rodas, por exemplo. O modelo dos limites se distancia do modelo social ao adotar uma postura de que os limites são naturais a todos e não necessariamente apenas produzidos pela sociedade (Retief; Letsosa, 2018).

Diante da diversidade de modelos e com intuito de facilitar a compreensão de cada um, criou-se o quadro *Modelos da deficiência: definições e implicações*, no qual se explicita resumidamente cada um dos modelos da deficiência, de forma a destacar o conceito central.

Quadro 1 – Modelos da deficiência: definições e implicações

(Continuação)

Modelos da deficiência	Definições e implicações
Moral/religioso	Deficiência como resposta punitiva de Deus ao pecado, à imoralidade, à prova de fé e ao fracasso ou, na contramão, como bênção, porque Deus concedia poderes superiores, habilidades especiais e transcendentais.
Caridade	Deficiência como algo digno de pena que necessita de amparo de serviços e instituições especiais.
Médico	Deficiência como anormalidade, falha e patologia, no qual precisa ser medicalizada. Foco nos prejuízos cognitivos, sensoriais ou físicos. Racionalidade e positivismo.
Social	Deficiência vinculada a questões de gênero, classe social, geração e etnia. Foca no compromisso político contra opressões e desigualdade, sob influência do feminismo e crítica ao sistema capitalista.

Segunda geração do modelo social/ pós-social/ pós-moderno	Deficiência como multidisciplinar, social e inserida em um contexto amplo e relacional. Ênfase à interseccionalidade, interdependência e cuidado, a partir das contribuições dos estudos feministas.
Minoritário	Deficiência vinculada a grupos marginalizados (raciais/étnicos) e minoritários, tendo uma abordagem de interpretação social e neomarxista.
Cultural	Deficiência com diferentes significados culturais. O mito do corpo normal e a herança cultural em como o sujeito experimenta o seu corpo.
Relacional/relacional nórdico	Deficiência compreendida a partir de uma conjuntura de bem-estar e princípios de normalização. Inclui o direito à autodefesa, a valorização do papel social, o feminismo e a alfabetização.
Biopsicossocial	Deficiência vinculada à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Deficiência numa perspectiva que considera o corpo, fatores psicológicos e socioambientais.
Weberiana/foucaultiana	Deficiência entendida a partir de uma perspectiva política e social.
Identidade/afirmação	Deficiência como uma forma de estar no mundo, contudo, dentro de um mundo não projetado para elas. Reivindica a deficiência sob uma identidade positiva.
Direitos humanos	Deficiência pensada a partir dos direitos humanos. Enfatiza a dignidade humana, os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.
Econômico	Deficiência pensada na capacidade das pessoas em trabalhar, produzir e, assim, contribuir para o crescimento da economia.
Limites	Entende que todas as pessoas têm limitações e não somente as com deficiência. Os limites são naturais a todos e não os apenas produzidos pela sociedade.

(Conclusão)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Até este momento, apresentou-se os modelos que discorrem sobre a deficiência, seus respectivos contextos e épocas históricas que envolveram diferentes mudanças e avanços acadêmicos e mesmo sociais, porém alerta-se para que não haja retrocesso. Demonstrou-se que não há consenso sobre a compreensão das deficiências, pois em cada modelo existe alguma singularidade que os diferencia dos demais. Reconhece-se a importância do modelo médico para distinção entre doença mental e deficiência, porém destaca-se a relevância ímpar do modelo social, que proporcionou uma ruptura paradigmática sobre as deficiências. Dito isto, anuncia-se a volta ao fio condutor, o objeto desta pesquisa: a deficiência intelectual. O

ponto de partida da reflexão que segue se situa na seguinte questão: o que é a deficiência intelectual?

2.2 “VAI DOER SÓ UM POUQUINHO”: DEFINIÇÕES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em continuidade à ideia anterior sobre “nem doe”, surge uma frase célebre, mas desta vez muito utilizada pelos adultos. Geralmente os adultos dizem “vai doer só um pouquinho” quando a criança vai tomar uma injeção, por exemplo. No entanto, quem pode mensurar ou prever a dor do outro? O que não dói para o adulto pode muito bem doer para a criança. A psicanalista Ana Suy (2021) referiu no seu Instagram: “Ninguém veste a pele do outro, ainda que o suponha”, sendo uma das suas publicações mais famosas nas redes sociais. Nessa lógica, discorre-se sobre as definições e pressupostos teóricos da deficiência intelectual, advertidos de que a exclusão, o estigma, o preconceito e todas outras formas de opressão doem, e se não doem em você talvez seja porque você não habita a pele do outro.

A deficiência intelectual, em uma lógica médica, diz respeito a pessoas com prejuízos nas funções intelectuais e adaptativas, cujo coeficiente de inteligência (QI) é igual ou inferior a 70 (APA, 2014). Já para o modelo social, a deficiência intelectual é compreendida a partir de um caráter qualitativo, complexo, dinâmico e plural, muito além das classificações quantitativas (Dias; Oliveira, 2013). Logo, não se limita apenas ao QI, pois envolve questões sociais, biológicas, organizações da personalidade e funções psicológicas (Vigotski, 1997).

No modelo médico, a deficiência intelectual pode ser caracterizada por um desempenho cognitivo baixo, tendo um coeficiente de inteligência inferior a 70, manifestado ao longo do desenvolvimento. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) considera 5 pontos, para mais ou para menos, a fim de diagnosticar alguma deficiência intelectual, ou seja, QI 65 ou 75 entram dentro do espectro (Dumas, 2011; APA, 2014). Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008) referem que, em 1959, a *American Association of Mental Retardation* (AAMR) considerava zona limítrofe para o diagnóstico de deficiência intelectual, pessoas com QI 70 a 85. Em 1975, a mesma instituição, AAMR, e em 1977, a Organização Mundial da Saúde (OMS), decidiram desconsiderar a zona limítrofe de deficiência intelectual. Essa situação provocou consequências para pessoas que haviam sido diagnosticadas com deficiência intelectual na zona limítrofe, pois deixaram de ser consideradas a partir de 1975 e 1977.

Papalia e Martorell (2021) ainda consideram QI 70 a 85 como zona limítrofe ao diagnóstico de deficiência intelectual. Porém, o DSM-V não menciona a zona limítrofe (APA, 2014). Os critérios de diagnóstico para a presença de deficiência intelectual e que precisam ser preenchidos, conforme o DSM-V são:

- A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social, e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento (APA, 2014, p. 33).

Os três critérios destacam tanto a lógica médica e biológica, quanto o envolvimento com o meio social e cultural, além disso, existem fatores que ajudam no diagnóstico, sendo eles: função intelectual inferior; prejuízo na adaptabilidade; e aparecimento antes dos 18 anos. Com relação ao último fator, Schalock, Luckasson e Tassé (2021) referem que, mesmo com a presença ao longo do desenvolvimento, ela pode surgir antes dos 22 anos de idade. Já o DSM-V expõe que como ela é um transtorno que pode se manifestar no início do desenvolvimento não há idade limite do aparecimento (APA, 2014). Dessa forma, apresentam-se variações em níveis, sendo: leve, moderado, grave ou profundo, a depender do funcionamento intelectual (Dumas, 2011). Para tal, destacam-se alguns pontos (APA, 2014):

- Nível leve: a pessoa pode apresentar dificuldades acadêmicas; prejuízo em pensamentos abstratos, funções executivas e memória a curto prazo; imaturidade nos relacionamentos sociais; comunicação concreta; limitação do julgamento social; pode necessitar de apoio para tomadas de decisões e dificuldades em organizações.
- Nível moderado: a pessoa pode apresentar lentidão nas habilidades acadêmicas; necessidade de apoio constante; linguagem como recurso primário; dificuldade em perceber os sinais sociais; e a aprendizagem é lenta.
- Nível grave: a pessoa pode apresentar limitações na linguagem, escrita, números, tempo (foco no presente), dinheiro e quantidade; necessita de apoio constante; não consegue decidir sozinho.

- Nível profundo: a pessoa pode apresentar prejuízos motores e sensoriais e físicos; não acesso ao simbólico; limitações na comunicação (interage geralmente apenas com familiares); dificuldades em compreender instruções; depende de outras pessoas para questões cotidianas (higiene, segurança, saúde e outros).

Em julho de 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) compartilhou a nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11). E, em 2019, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) realizou a 72ª Assembleia Mundial da Saúde, onde foi apresentada a versão mais recente da CID-11, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2022 (OPAS; OMS, 2018; WHO⁵, 2024a). Em fevereiro de 2024, a OMS atualizou a tradução da CID-11 para a língua portuguesa. Para realização deste feito, contou com parceria da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Ministério da Saúde do Brasil (OPAS; OMS, 2024).

Nessa nova edição da CID-11, a deficiência intelectual está especificada pelo código 6A00 Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, podendo ser caracterizada em (WHO, 2024b):

- 6A00.0 Transtorno Leve do Desenvolvimento Intelectual - pessoas com este diagnóstico podem apresentar dificuldades na compreensão de conceitos, mas são relativamente independentes na vida adulta, podendo, no entanto, necessitar de um apoio.
- 6A00.1 Transtorno Moderado do Desenvolvimento Intelectual - pessoas com este diagnóstico têm a linguagem e competências acadêmicas afetadas, precisando de suporte considerável na vida adulta para terem uma vida relativamente independente.
- 6A00.2 Transtorno Grave do Desenvolvimento Intelectual - pessoas com este diagnóstico possuem muita limitação na linguagem e competências acadêmicas, necessitando de cuidados diários e treinamento de habilidades básicas.
- 6A00.3 Transtorno Profundo do Desenvolvimento Intelectual - pessoas com este diagnóstico possuem limitação na linguagem, restrição às experiências concretas, precisam de suporte diário e supervisão constante.

⁵ Nesta pesquisa optou-se por consultar o CID-11 na versão inglesa e portuguesa, por isso, há referências denominadas WHO e outras OMS. Esta escolha está pautada na evidência de que a versão do CID-11 na língua inglesa tem mais informações do que a versão em português.

- 6A00.4 Transtorno Temporário do Desenvolvimento Intelectual - este diagnóstico é concedido a bebês ou crianças de até 4 anos de forma provisória, devido à complexidade e à impossibilidade de fazer uma avaliação assertiva do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo.
- 6A00.Z Transtornos do Desenvolvimento Intelectual, Não Especificados.

Diferentemente da CID-10 e do DSM-V, a CID-11 especifica o nível da gravidade do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual de crianças de até 6 anos de idade em leve, moderado e forte (WHO, 2024a). Por se tratar de uma pesquisa com essa faixa etária, considera-se relevante trazer os níveis de severidade que são:

- Nível Leve - No domínio conceitual, a maioria dos bebês ou crianças mantém atenção por 15 minutos e precisa de ajuda para sustentar a atenção em 30 minutos; fala ao menos 100 palavras; apresenta dificuldades em relatar experiências; e consegue dizer seu nome e sua idade. No domínio social, a maioria consegue imitar, demonstrar afeto e educação ao dizer “por favor e obrigado”. No domínio prático, a maioria consegue ter o autocuidado como lavar as mãos, usar o banheiro, no entanto, pode precisar de apoio para tomar banho, escovar os dentes, entre outros. Geralmente consegue contar até 10 e, com frequência, não tem consciência dos dias da semana (WHO, 2024).
- Nível Moderado - No domínio conceitual, a maioria consegue apontar para os objetos desejados; consegue seguir comandos simples; geralmente consegue dizer seu próprio nome; fala até 50 palavras e aponta ao menos 10 objetos e precisa de apoio para usar verbos corretamente. No domínio social, podem precisar de ajuda para fazer novos amigos; apresenta habilidades básicas nas relações sociais, contudo, habilidades mais complexas como a empatia estão em déficit. No domínio prático, pode precisar de mais ajuda na alimentação e autocuidado como vestir-se, escovar os dentes, beber em um copo etc. Via de regra, consegue aprender noções básicas de perigo (WHO, 2024).
- Nível Forte - No domínio conceitual, a maioria consegue dar tchau, fazer gestos corporais de sim e não, apontar, reconhecer seus pais; apresenta dificuldade em manter a atenção por 5 minutos; fala menos de 50 palavras. No domínio social, precisa de ajuda para imitar; precisa de apoio no brincar cooperativo e simbólico; necessita de apoio para mudanças de rotina; constantemente não demonstram habilidades de sorrir e olhar. No domínio prático, necessita de cuidados para vestir-se, usar copo e colher, entre outros;

não conseguem reconhecer o perigo; apresenta dificuldades em utilizar coisas simples, sendo bastante dependentes (WHO, 2024a).

Não é possível afirmar a etiologia da deficiência intelectual, ainda assim, pode-se traçar que determinados fatores (sociais, biológicos, culturais e familiares) acarretam pistas sobre suas possibilidades etimológicas. Em ocasiões de prevalência biológica, via de regra, está relacionada à mutação do gene e desvio cromossômico, que como uma das características está a presença de deficiência intelectual. A título de exemplos cita-se: a trissomia-21 (também denominada por Síndrome de Down), a Síndrome de Prader-willi, a Síndrome do x Frágil, Síndrome de Lesch Nyhan, Síndrome de Turner e a Fenilcetonúria. Quanto aos possíveis fatores sociais, culturais e familiares entende-se que há outras questões inter-relacionadas, como: desvantagens econômicas, psicopatologia dentro da família, negligência de cuidados e baixa escolarização (Dumas, 2011).

Entende-se que 40% das pessoas com deficiência intelectual são, justamente, as pessoas com Síndrome de Down. Além disso, pelo menos 30% ou 50% das causas de deficiência intelectual são desconhecidas. Existem alguns indicadores que podem ocasionar deficiência intelectual, sendo: a ingestão de álcool na gestação; acidentes traumáticos; exposição à radiação ao útero; exposição ao chumbo ou mercúrio; a falta ou a redução de oxigênio do neonato; distúrbio enzimático fenilcetonúria ou PKU não tratado precocemente com dieta especial; disfunções genéticas e contaminantes ambientais (Papalia; Martorell, 2021).

Como já mencionado, um dos principais critérios para o diagnóstico está na aplicação de testes de QI, sendo os mais comuns a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - 4a Edição (WISC-IV) e a Bateria para Exame Psicológico da Criança (KABC) (Dumas, 2011). No Brasil, os testes psicométricos frequentemente utilizados são: WISC-IV destinados à avaliação de crianças de 6 anos a 16 anos e 11 meses; SON-R 2½-7[a] para a avaliação de inteligência de crianças de 2½ a 7 anos; e o teste SON-R 6-40 para a avaliação de inteligência de pessoas de 6 a 40 anos (Lima; Laros, 2017).

Além dos testes, uma das características marcantes que apoiam o diagnóstico está na ausência da consciência de riscos, devido aos possíveis danos que as interações podem acarretar. Na existência dos diferentes níveis, um fator que dificulta as interações está no prejuízo da comunicação, podendo levar a comportamentos agressivos (APA, 2014). No entanto, é preciso reconhecer a pessoa com deficiência intelectual em um todo e não só a parte que compete à cognição. Nessa via, deve-se considerar as capacidades e não apenas as limitações (Dumas, 2011).

Diante destes entendimentos, apoiado numa abordagem médica normativa do desenvolvimento, lança-se olhares sobre a complexidade da compreensão da deficiência intelectual no paradigma social e pós-social. Mais adiante aprofunda-se essa discussão no capítulo que se dedica à Teoria histórico-cultural de Vigotski.

A deficiência intelectual, na perspectiva social, é compreendida como uma das formas de desenvolvimento humano, em oposição à ideia estigmatizante de impossibilidade do desenvolvimento intelectual (Dias; Oliveira, 2013). Nota-se que o essencialmente importante, nessa perspectiva, não é o cálculo estatístico, e sim a compreensão mais abrangente que envolve não só o desenvolvimento intelectual da pessoa, mas o desenvolvimento cultural em que ela está inserida. Historicamente, Alfred Binet estuda a criança desconsiderando sua escolarização, enquanto, pelo viés do método instrumental de Karl Marx e de Friedrich Engels, estudam a criança como escolar (Vigotski, 1999a). E, neste contexto, a deficiência é, portanto, social (Vigotski, 1997).

Segundo Dumas (2011), Vigotski foi um dos primeiros autores a se preocupar com a origem da doença, enquanto outros autores apontavam para a deficiência intelectual sem esta visão. Nas situações em que o nível é considerado leve, entende-se que, para além de um fenômeno psicopatológico, configura-se também como um fenômeno social. No DSM-V, no capítulo sobre as deficiências intelectuais, há apenas um parágrafo, com quatro linhas, discutindo as questões diagnósticas relativas à cultura (APA, 2014). Considera-se que além de não ser central ao texto, também parece generalista, como demonstra a citação:

A deficiência intelectual ocorre em todas as raças e culturas. Sensibilidade e conhecimento culturais são necessários durante a avaliação, devendo ser considerados antecedentes étnicos, culturais e linguísticos individuais, experiências disponíveis e funcionamento adaptativo na comunidade e no cenário cultural individuais (APA, 2014, p. 39).

Isso leva a inferir que neste manual os aspectos relativos ao cultural não são centrais. Vigotski (1997) anuncia que, enquanto a área clínica compreender o “retardo mental” como um conjunto de sintomas, os quais devem ser estabilizados, a psicologia histórico-cultural debruça-se sobre o “retardo mental” numa compreensão de processo. Além disso, analisam as crianças através do que elas são, o que possuem e não as reduzem as suas faltas ou insuficiências. Para Vigotski (2021a), a pessoa com deficiência não é apenas a sua deficiência, mas sim suas forças e suas possibilidades.

Goodley (2014) menciona que muitos dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência intelectual não são propriamente derivados dela, mas sim de situações que

ocorrem por causa da sociedade deficiente que não oferece apoio, aceitação e participação social. Vigotski (2019) entende que uma criança “mentalmente atrasada” é o seu organismo como um todo e não somente os seus “defeitos” e incompletude. Mais importante do que isso é saber como essa criança se desenvolve, o que pode contribuir para a superação e o equilíbrio da deficiência. Acrescenta que um ambiente ruim faz com que a “criança mentalmente atrasada” tenha agravantes negativos somados a sua deficiência. Assim sendo, não se trata somente das dificuldades da criança, mas também do ambiente que a cerca. Por outro lado, em determinados ambientes em que estas crianças estão inseridas poderá haver uma superação, equilíbrio e compensação da deficiência.

Além disso, Goodley (2011) lança a hipótese de que a deficiência intelectual seja uma contingência social e uma criação cultural recente da modernidade. Nesse sentido, o que atualmente entende-se pelo binômio não carrega o mesmo significado do que se entendeu em outras épocas, especialmente porque é na modernidade que o conceito de inteligência passa a ser reconhecido e valorizado culturalmente.

2.3 “LOGO, LOGO VAI PASSAR”: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA TERMINOLOGIA

Depois de um tombo e um joelho ralado há uma criança a chorar e pode ser que exista um adulto a consolar, dizendo: “logo, logo vai passar”. Não é verdade? A frase do subtítulo é inspirada nessa vivência. Nesse sentido, estabelece relação com a linguagem, pois a linguagem se modifica conforme os tempos passam. Nesse sentido, buscou-se realizar uma pesquisa aprofundada sobre as concepções históricas das terminologias da deficiência, com foco na deficiência intelectual. Na tentativa de cicatrizar algumas feridas, a sociedade busca, através das palavras, termos que sejam mais inclusivos. É sobre isso que veremos a seguir.

Qual é o termo correto? Por que utilizar o termo “pessoa com deficiência intelectual”? Essas são perguntas frequentes e, para respondê-las, deve-se atentar para o fato de que o termo correto está dentro de um período histórico. Não existe o termo correto definitivo, pois conforme a sociedade evolui, a linguagem acompanha esta evolução (Sasaki, 2003). As mudanças de terminologias, portanto, estão dentro de um contexto histórico, cultural e político, advém para melhor funcionalidade e compreensão, com intuito de torná-lo mais inclusivo e menos pejorativo. As mudanças de nomenclatura devem estar em consonância às mudanças de uma sociedade inclusiva, a fim de reverberar em melhorias conceituais, estruturais e políticas (Veltrone; Mendes, 2012). Logo, as terminologias não são estáticas e evoluem conforme os valores de cada época e de cada sociedade (Madruga, 2021).

Do século XX até aproximadamente 1960, utilizavam-se os termos: incapacitados, indivíduos sem capacidade, indivíduos com capacidade residual e indivíduos que não são capazes (Sasaki, 2005). O termo inválido designava pessoas sem valor, porém não havia sentido pejorativo nessa palavra, pois nessa época pessoa com deficiência era vista socialmente como alguém inútil, portanto, sem valor (Sasaki, 2003). A partir de 1960 a meados de 1980, os termos utilizados eram: os defeituosos, os deficientes e os excepcionais. Nos anos de 1981 a mais ou menos 1987, o termo usado era pessoas deficientes. Por volta de 1988 até 1993, o termo utilizado em países de língua portuguesa era pessoas portadoras de deficiência. A partir de 1990, utilizou-se o termo: pessoas com necessidades especiais. Com intuito de atenuar a palavra deficiente começaram a surgir termos como: crianças especiais e alunos especiais. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, o termo referido passou a ser pessoas com deficiência (Sasaki, 2005).

O termo “pessoa com deficiência” foi empregado oficialmente na Assembleia Geral das Nações Unidas por meio da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, feita em 2006. No Brasil, contudo, o termo “pessoa com deficiência” já estava sendo utilizado desde meados de 1990. Antes disso, utilizavam-se os termos pessoa deficiente e pessoa portadora de deficiência. Ora, ter uma deficiência não significa que todo seu corpo é deficiente, e portar uma deficiência traz a ideia de carregar uma deficiência, o que é incorreto, pois a pessoa possui uma ou mais deficiência, ela não carrega, como se pudesse escolher levar ou não levar consigo a sua deficiência. Já a palavra deficiência traz luz à questão de que há uma carência ou algumas limitações como, por exemplo, a deficiência intelectual sendo manifestada no que tange ao funcionamento intelectual abaixo da média. Contudo, essa carência ou limitação não é só da pessoa com deficiência e, sim, sobretudo, do social que apresenta entraves para a sua inclusão (Madruga, 2021).

Para a definição conceitual de deficiência intelectual, em sua evolução temporal, faz-se necessário o emaranhamento de diferentes áreas do conhecimento. Do século V ao século XVIII, as pessoas com deficiência intelectual ficavam afastadas da sociedade, e muitas delas eram enviadas a lugares longes dos centros. Inclusive, com a chegada dos locais como os hospícios e os sanatórios, estas pessoas eram enviadas para estes lugares na intenção de realizarem tratamentos psiquiátricos, no entanto, sofriam abusos dos mais variados tipos. Se, por um lado, eram taxadas de loucas, por outro lado, ambigualmente, eram consideradas pessoas com lucidez atípica, própria de sua condição, o que lhes permitiam dizer certas coisas que ninguém mais dizia e, por essa razão, era comum ver pessoas com lucidez atípica junto a corte real (Dumas, 2011).

Em meados do século XVIII, na Idade Média, acreditava-se que as “pessoas portadoras de alguma deficiência”, tal como a deficiência intelectual, estavam possuídas por demônio e forças malignas, necessitando de cura. Na Idade Moderna, com a introdução do conceito de deficiência por Philippe Pinel, mesmo que ainda incipientemente, iniciou-se certo avanço teórico. Contudo, foi na idade contemporânea que o acadêmico influencia nas políticas públicas sobre deficiência, ganhando notoriedade e representativa evolução (Corso, 2020).

Os diferentes termos utilizados a partir do século XX para reportar-se à deficiência intelectual referia-se a: déficit intelectual, déficit no comportamento adaptativo, déficit socialmente definido, déficit cognitivo, atraso mental, dificuldades intelectuais, deficiência mental, incapacidade mental, dificuldade mental, dificuldades de aprendizagem e dificuldades desenvolvimentais (Belo; Caridade; Cabral; Sousa, 2008). Além disso, idiotas, monstros, cretinos, retardados mentais e deficientes mentais (Simões, 2019). O termo idiotia passa a ser substituído da Segunda Guerra Mundial por deficiência mental (Smith; Noll; Wehmeyer, 2013).

Compreende-se que a terminologia que designa a deficiência intelectual passou por várias transformações que são desde: “[...] débeis, mongoloides, imbecis, retardados, deficientes mentais, portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência e deficiência intelectual” (Bezerra; Martins, 2010, p. 73). No Brasil, os termos como retardado mental, idiotia, imbecil, fraco de espírito, anormal, déficit mental são alguns dos exemplos de como se chamavam as pessoas com deficiência intelectual (Simões, 2019).

Em uma análise relativa ao período que se inicia no séc. XVI e se estende até o início do séc. XXI, Januzzi (2005) verificou que no Brasil se escondia e silenciava as pessoas com deficiência sob a justificativa de causar desconforto. Conforme a educação primária avançou, mudanças ocorreram, especialmente com interesse econômico de incentivar ao trabalho produtivo as pessoas com deficiência. Contudo, as escolas continuavam a categorizar os alunos entre “normais” e “anormais”, de modo a segregar todo estudante que desviasse dos padrões e expectativas sociais da época.

É no século XXI que o termo deficiência intelectual, como já mencionado, ganhou notoriedade (Corso, 2020; Simões, 2019). Em Montreal/Canadá, na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, no dia 06 de outubro de 2004, foram realizadas discussões com a participação da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPS), resultando na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Esta institui medidas, a fim de garantir os direitos culturais, civis, políticos, sociais, econômicos e à

liberdade; eliminar discriminações; proteger dos maus tratos, segregação, discriminação e exploração; respeito; garantia ao acesso à educação inclusiva; trabalho remunerado, entre outros direitos e posicionamentos éticos, a fim de promover a inclusão de pessoas com deficiência intelectual (OPS; OMS, 2004).

O DSM-V utiliza a terminologia Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) e, em nota, menciona: “[...] o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico CID-11 de transtornos do desenvolvimento intelectual” (APA, 2014, p. 33). Já Vigotski (1997, 1999a, 2000, 2007, 2021a) utiliza o termo “retardo mental”, dado o período histórico em que viveu, 1896-1934.

Destaca-se que este conceito forjado pelo DSM-V adentra como uma terminologia normativa médica, enquanto os demais conceitos até aqui discutidos envolvem o âmbito acadêmico e social.

A complexidade das terminologias expandiu-se, pois por muito tempo “retardo mental” e “deficiência mental” foram tratados como sinônimos. Historicamente, os termos deficiência mental e doença mental geravam confusões. A fim de atenuar as confusões e, depois de muitos estudos, percebeu-se que o termo deficiência intelectual era o termo apropriado para este período (Simões, 2019). Tanto a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) quanto a *American Association on Mental Retardation* (AAMR) adotaram a terminologia deficiência intelectual em detrimento da deficiência mental. O Brasil também passou a adotar a nomenclatura deficiência intelectual, conforme a AAIDD e a AAMR (Veltrone; Mendes, 2012). Pletsch (2014) refere que, no Brasil, o uso do termo deficiência intelectual em substituição de deficiência mental veio a partir da Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Schalock, Luckasson e Tassé (2021), nessa mesma direção, referem que o termo retardo mental é um termo desatualizado, e o mais apropriado neste momento é deficiência intelectual.

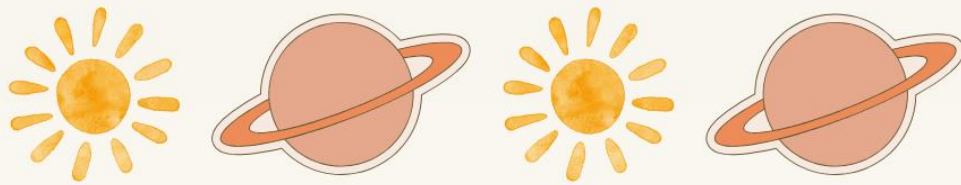
Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008) apontam diferenças entre os termos mental e o intelectual e o porquê eles não devem ser encarados como sinônimos. A deficiência mental remete a algo mais amplo, envolvendo dimensões biológicas e o funcionamento da mente, remetendo a um retrato mais global de como é o funcionamento da mente, enquanto a deficiência intelectual pode ser avaliada através de teste de QI. Dessa forma, questiona-se a ideia de inteligência que está relacionada à capacidade de pensar, de resolver problemas e de aprender. No entanto, reduzir a deficiência intelectual aos resultados de testes psicológicos padronizados é simplório, pois esta pode ser compreendida para além do QI. Afinal, como

propõem a AAIDD: “A DI é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas” (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021, p. 1). Portanto, engloba mais critérios do que apenas o que os testes conseguem mensurar.

Como já mencionado, em fevereiro de 2024, a OMS fez a tradução da língua inglesa para a língua portuguesa da CID-11 (WHO, 2024a). Esse processo iniciou-se em 2021, desde então esforços foram empenhados para a tradução no Brasil, o que envolveu diversas decisões, dilemas e desafios. Convém mencionar que, desde 2022, a CID-11 estava em vigência em outros países com traduções em diversos idiomas. A CID-11 conta com a inovação de ser disponibilizada de forma eletrônica nas plataformas *online* (França; Abreu; Marinho; França; Córtez-Escalante; Assunção, 2023).

Nessa nova edição, os Transtornos Mentais, Comportamentais ou do Neurodesenvolvimento (códigos 6A00 a 6A0Z) são referidos no capítulo 06. Este, por sua vez, engloba os Transtornos do neurodesenvolvimento, que apresenta, através do código 6A00, o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), caracterizado por “funcionamento intelectual e comportamento adaptativo significativamente abaixo da média” (WHO, 2024b, np. tradução nossa). O termo “Retardo Mental” presente na CID-10 e o termo “Deficiência Intelectual (Transtornos do Desenvolvimento Intelectual)” presente no DSM-5 (APA, 2024) foram substituídos por Transtornos do Desenvolvimento Intelectual (TDI) na CID-11. A CID-11 buscou, através deste termo, retirar o foco da deficiência para focar na abordagem centrada na saúde e no transtorno (Oliveira; Trentini, 2023).

Outra modificação percebida na CID-11 é que foi acrescida uma nova categoria, a 6A00.4, relativa ao Transtorno Temporário do Desenvolvimento Intelectual, destinado a bebês ou crianças menores de 4 anos (WHO, 2024b). Percebe-se que este transtorno não era referido na CID-10 e nem no DSM-5, sendo caracterizado, assim, como uma nova categoria de Transtornos do Desenvolvimento Intelectual.



“VOU CONTAR TUDO PRA PROFE”

ALGUNS CONCEITOS
CENTRAIS DE VIGOTSKI

“Não fui eu”

“Tu vai ver só”

“Pra você aprender o que é bom”

“Vai vendo”



3 “VOU CONTAR TUDO PRA PROFE”: ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS DE VIGOTSKI



Mão direita na frente
 Mão direita atrás
 Mão direita na frente
 E mexendo sem parar
 Roda, roda, roda
 E não saia do lugar
 Vem que eu vou te ensinar [...]
 (Vem Que Eu Vou Te Ensinar, 2011)

Você já parou para pensar que existem coisas que as crianças falam, dentro de uma determinada cultura, que é quase que universal? Dentro das escolas existem conflitos, e as crianças são as primeiras a denunciá-los dizendo: “vou contar tudo para a profe...”, “tu vai ver só”, “pra você aprender o que é bom”, “não fui eu”, “vai vendo”, ou com outras frases análogas. Pensando nisso e articulando com o tema central, foram criados o título e os subtítulos deste capítulo. O intuito é de contar “tudo” ao leitor do que consideramos central nos conceitos de Vigotski, a fim de pensar a deficiência, a deficiência intelectual e o brincar. Além disso, a epígrafe, música “Vem Que Eu Vou Te Ensinar”, de Xuxa Meneghel, alude aos processos de ensino e aprendizagem, os quais são abordados neste capítulo.

A pesquisa alicerçada na Teoria histórico-cultural requer um cuidado minucioso, pois existem diversas traduções das obras de Vigotski do russo para a língua portuguesa. Torna-se necessário aprofundar teoricamente nos textos, a fim de não se perder no emaranhamento de possibilidades propostas. Diante dos desafios apresentados e sabendo-se do valor ímpar das obras do referido autor, propõe-se neste capítulo apresentar alguns conceitos-chave como as aproximações entre a Teoria histórico-cultural e o modelo social da deficiência; articulações entre pensamento, linguagem, intelecto para o desenvolvimento funções psíquicas superiores; aproximações entre os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento atual para os processos de aprendizagens; e, por fim, destacam-se os estudos da defectologia, especialmente no que tange à deficiência intelectual.

3.1 “NÃO FUI EU”: A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Basta uma criança fazer alguma coisa errada para o “mini advogado” entrar em ação, tendo como argumento principal: “não fui eu”. Assim nasce a brincadeira, o jogo de palavras nesse subtítulo. Escolheu-se a frase “não fui eu” porque entende-se que por trás de todo

processo de pesquisa há uma teoria por trás que a sustenta. O pesquisador produz conhecimento a partir de outros conhecimentos. Logo, “não fui eu” quem inventou o que vamos tratar a seguir. Este subcapítulo apresenta o criador do principal referencial teórico desta pesquisa, a Teoria histórico-cultural, buscando aproximações com o modelo social da deficiência.

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em Orsha/Bielorrússia, em 5 de novembro de 1896, e faleceu em 11 de junho de 1934, aos 38 anos de idade, de tuberculose, em Moscou/Rússia (Cole; Scribner, 2007). A tuberculose era uma doença comum naquele período e não havia prevenção e tratamento. Há indícios de que Vigotski tinha consciência da própria morte e tinha pressa para registrar seus estudos (Prestes, 2014).

Em 1913, terminou o primeiro grau e, em 1917, completou a graduação com especialização em Literatura (Luria, 2007). Graduou-se em Direito e Filosofia (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010). Além disso, foi psicólogo, atuando na área depois da Revolução Russa, em 1917, porém, antes desse período ele já havia tecido ensaios e críticas literárias sobre psicologia e educação (Cole; Scribner, 2007).

De 1917 a 1923, ministrou aulas de literatura e psicologia, em uma escola em Gomel, realizou palestras, criou a revista literária *Verask*, fundou um laboratório de psicologia, dirigiu teatro, entre outras atividades. Em 1924, foi morar em Moscou, onde ingressou no Instituto de Psicologia e depois fundou o Instituto Experimental de Defectologia⁶. Concomitantemente às atividades desempenhadas, ele coordenava o departamento de educação de crianças com deficiências. De 1925 a 1934, Vigotski cursou medicina. Nessa época, contava com a colaboração de jovens cientistas com interesses semelhantes aos seus para os estudos de psicologia e estudos das anormalidades (Luria, 1992). Luria, Leontiev e Sakharov são alguns dos estudantes e colaboradores que pesquisavam sobre psicopatologia, psicologia do desenvolvimento e educação (Bruner, 1998).

Segundo Luria (1992), ele e Leontiev encontravam-se duas vezes por semana nos aposentos de Vigotski para avançar nas pesquisas. Alexei Leontiev dedicou-se à pesquisa das

⁶ O texto refere que Vigotski criou o Instituto de Estudos da Deficiência, contudo, ao considerar as alterações de tradução, entende-se que quando o tradutor Paulo Bezerra diz “Instituto de Estudos da Deficiência”, ele quer dizer “Instituto Experimental de Defectologia”. Vale ressaltar o que Prestes (2014) alerta sobre as traduções das obras de Vigotski, pela Editora Martins Fontes, traduzidas por Paulo Bezerra no livro “A formação social da mente”. Prestes (2014) localiza um trecho onde os tradutores revelam que fizeram alterações. Segue o trecho em específico: “O leitor não deve esperar encontrar uma **tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada** da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as ideias de Vygotsky” (Vigotski, 1999a, p. XIV, *apud*, Prestes, 2014, p.6, grifos nossos). Em outro momento, Prestes (2012) diz que a tradução feita por Paulo Bezerra em Construção do Pensamento e da Linguagem também sofreu alterações.

crianças “normais e retardadas”, com foco no desenvolvimento da memória. Enquanto Luria dedicou-se juntamente com Vigotski aos estudos sobre a linguagem. Distúrbios na linguagem, como, por exemplo, a afasia, com frequência estão associados a distúrbios no pensamento. Para Luria (1992), de acordo com as ideias de Vigotski, a linguagem é um instrumento-chave da humanidade, pelo qual há um desenvolvimento do pensamento. A linguagem é um repositório de cultura humana.

De 1936 a 1956, as obras de Vigotski ficaram suspensas na União Soviética e não foram bem aceitas no Ocidente (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010). O autor concebeu trabalhos científicos nas áreas de psicologia, educação, defectologia, artes, entre outros (Prestes; Tunes, 2021). Atualmente, as suas obras estão presentes em todos os continentes e em vários idiomas. No Brasil, suas obras começaram a chegar no fim da década de 1970. Em várias partes do mundo, inclusive na própria Rússia, muitas obras foram alteradas e retiradas certas partes, isso porque muitos editores adulteraram e conferiram autoria a ele, contudo, ao comparar com as obras originais, percebem-se deturpações. Guita Lvovna Vigodkaia, filha de Vigotski, diz que as alterações por parte dos editores foram consentidas, porque havia a intenção de publicar e disseminar as obras pelo Ocidente no final dos anos 70. Entende-se que a biografia de Vigotski também sofreu alterações, tendo em vista que sua história de vida contém mistérios, contradições e acontecimentos não esclarecidos (Prestes, 2011, 2014).

Vigotski intitula seus estudos de psicologia de “instrumental”, entendendo a relação mediadora que envolve todas as funções psicológicas complexas; ou de “cultural”, referindo-se à forma pelas quais as estruturas sociais se organizam, sendo a linguagem uma das ferramentas disponíveis para organizar e possibilitar o desenvolvimento do pensamento; ou de “histórico”, compreendendo a junção com a cultura, pois ao longo dos tempos foram construídos instrumentos culturais pelos quais a sociedade domina o ambiente, como, por exemplo, a linguagem e a aritmética (Luria, 2010).

A base teórica e metodológica do autor está inicialmente no materialismo histórico-dialético, criado e estabelecido por Marx. Por meio desta perspectiva, a psique humana está subordinada aos eventos históricos, de modo que os fenômenos psíquicos possuem estreita relação com os fenômenos sociais. Os bens materiais e culturais configuram-se como oportunas vias de superação do desenvolvimento biológico (Tuleski; Facci; Barroco, 2013).

O modelo social da deficiência também recebe influências do materialismo histórico-dialético (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). O modelo social teve sua origem na Inglaterra, no final dos anos 70, em que o campo das humanidades retira do campo biomédico a dominância da discussão sobre a deficiência. E que, portanto, nesta nova configuração, passa a ser

considerado teorias e métodos das áreas sociais e humanas, em que pese a interseccionalidade, a autonomia, a independência, a saúde, o gênero, a sexualidade, dentre outros (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012). Nessa via, são discutidas as possibilidades de aproximações entre a Teoria histórico-cultural e o modelo social da deficiência.

Retoma-se que Vigotski origina uma nova teoria dos estudos das pessoas com deficiência, que, por sua vez, ganha potência no século XX (anos 1970) com a emergência do modelo social da deficiência. O autor entende que a pessoa não pode ser reduzida à sua deficiência ou ao diagnóstico, e que não se deve priorizar só a enfermidade, mas também aquilo que a pessoa tem de saúde. Pois, se o foco estiver no defeito da criança, deixa-se de enxergar as riquezas que ela possui (Abreu; Pederiva, 2021). Próximo às ideias mencionadas, o modelo social da deficiência rompe com a hegemonia do modelo médico e com a ideia positivista de que a deficiência está apenas na lesão corporal. Este modelo dá um salto na compreensão da deficiência como uma construção social, política, que envolve questões relativas a gênero, geração, raça, classe social, entre outros (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012; Gomes; Lhullier, 2019).

Gomes e Lhullier (2019) concebem que há aproximações entre a perspectiva Teoria histórico-cultural e o modelo social da deficiência para pensar a representação social da deficiência intelectual. As autoras tecem críticas aos sistemas classificatório, normatizador e organicista, cuja base é o modelo médico. A concepção vigotskiana tensiona esse discurso em que o defeito recai na pessoa, e aponta para a necessidade de ampliar essa concepção para criar novas oportunidades de experiências no meio social, a fim de superar a normatização e barreira sociais.

Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019) dialogam a respeito dos estudos da deficiência a partir dos estudos das teorias feministas que consideram a dimensão interseccional. A interseccionalidade considera gênero, raça e etnia como unidos por contingências sociais que, por sua vez, promovem e potencializam espaços de opressão, marginalização, que são produzidos culturalmente e historicamente. Entende-se que Vigotski, para o período e momento de escrita, aproxima-se do conceito de interseccionalidade ao afirmar:

Num ambiente social diferente, a cegueira não é psicologicamente a mesma. A cegueira, para a filha de um fazendeiro americano, para o filho de um proprietário de terras ucranianas, para uma duquesa alemã, um camponês

russo, um proletário Sueco, são factos psicologicamente muito diferentes⁷(Vigotski, 1997, p. 81, tradução nossa).

Vigotski também expõe que o ser humano é fruto das relações sociais, e nessa via, o desenvolvimento humano dá-se das relações sociais para a individualização. O que na qualidade dessas relações, expõe as dominâncias e apropriações nos níveis de desenvolvimento, acarretando na mediação entre criança e o meio, podendo favorecer ou prejudicar a expansão do desenvolvimento. Vale lembrar que, para Vigotski, o ser humano não é um organismo dentro do social, ele é também o social, o conjunto das relações sociais. Por meio disso, há a internalização e a transformação das relações sociais ativas em funções próprias. Assim sendo, o que humaniza não é o biológico e sim a transmissão dos bens culturais (Padilha, 2018).

Carvalho (2016) declara que a deficiência é um conceito social, pois o dano e o impacto não são apenas da lesão, o impacto é produzido culturalmente, assim sendo: “não é o dano corporal que afeta diretamente a criança, mas a percepção que ela tem dos efeitos desse dano no grupo social” (p. 12). Coloca-se que a deficiência está associada aos impedimentos do corpo somados às barreiras sociais. Nessa mesma direção, o autor refere que o modelo social se orienta pela dimensão social, política e econômica.

A deficiência pensada pela Teoria histórico-cultural tem como base o social, logo, o que é cultural é também social, pois as relações culturais são resultadas das práticas sociais. O desenvolvimento cultural é a principal maneira da criança compensar a sua deficiência, pois o que não é possível de desenvolvimento orgânico pode ser conquistado pelo desenvolvimento cultural. A cultura nivela as diferenças produzidas pelo desenvolvimento orgânico incompleto (Vigotski, 2011).

Mendonça (2020) anuncia que o diagnóstico de alguma deficiência, por vezes, é associado à incompletude e limitação. Em oposição ao modelo biomédico, o modelo social concebe estas limitações como produzidas socialmente por meio das opressões, barreiras, discriminações, impedimentos de acesso a certos ambientes, entre outros. Vigotski (1999a) reconhece a importância dos princípios metodológicos dos testes psicotécnicos e da escola de mensuração de Binet, contudo, entende que os diagnósticos psicotécnicos são superficiais, levianos e pouco comprometidos com os aspectos culturais.

⁷ Citação original: “En un ambiente social distinto, la ceguera no es psicológicamente igual. La ceguera, para la hija de un granjero norteamericano, para el hijo de un terrateniente ucraniano, para una duquesa alemana, un campesino ruso, un proletario sueco, son hechos psicológicamente muy distintos” (Vigotski, 1997, p. 81).

No modelo médico, a deficiência é tida como patologia, e a pessoa com deficiência intelectual é retratada como incapaz e dependente. Já o modelo social não foca no diagnóstico da deficiência como algo classificatório, pois entende que as limitações não são necessariamente da pessoa com deficiência, mas da sociedade ocidental que fabrica limitações e exclusões. Por isso, o modelo social pensa em diferentes vias no planejamento educacional para pessoas com deficiência (Braga, 2019). Vigotski (1997) refere que o defeito orgânico não afeta só o corpo, mas afeta as relações sociais. O problema não é biológico, mas social.

Diante do que foi exposto, os estudos de psicologia e educação na Teoria histórico-cultural têm suas peculiaridades e potencialidades para os avanços de lutas de classe e avanços sociais na área de inclusão de pessoas com deficiência. A teoria de Vigotski parece ter um diálogo fluido com o modelo social. A discussão ganha potência ao destacar a deficiência não como uma lesão corporal, mas articulada com a interseccionalidade e barreiras sociais que necessitam ser superadas. Para seguir o caminho, avança-se quatro ou cinco esquinas (ou páginas) ao discorrer sobre conceitos vigotskianos de pensamento, linguagem e intelecto, a fim de colaborar na compreensão do desenvolvimento do intelecto e na deficiência intelectual.

3.2 “TU VAI VER SÓ”: PENSAMENTO, LINGUAGEM E INTELECTO

A vingança, para as crianças, tem nome e sobrenome e se chama: “tu vai ver só”. Apesar do texto a seguir não se tratar de vingança, utilizou-se essa frase, pois deseja-se que o leitor “veja só”, ou melhor dizendo, “veja melhor” o que encontramos a respeito de conceitos como pensamento, linguagem e o intelecto da criança, à luz da Teoria histórico-cultural.

O choro e o balbucio de uma criança são as suas primeiras palavras e, portanto, manifestações de linguagem. A criança conhece algumas palavras, porém a fala, nos primeiros meses de vida, não possui relações com o progresso do pensamento. Por volta do primeiro ano de vida, na fase pré-intelectual, a fala passa a cumprir uma função social. As risadas, os movimentos e os sons são contatos sociais que a criança estabelece. Mas é por volta dos dois anos de idade que um marco importante acontece, fala e pensamento fundem-se. A criança percebe que as coisas têm nomes, nesse momento, a fala passa a amparar o intelecto, de modo que há uma necessidade de usar palavras e relacionar signos a objetos (Vigotski, 1998b).

A linguagem surge primeiro como uma forma da criança comunicar-se com o meio externo. Somente depois a linguagem passa a ser interna, de modo a transformar-se em funções mentais e pensamento (Vigotski, 2010). A fala não acontece sem o pensamento. Nessa concepção, entende-se que primeiro a fala é interiorizada psicologicamente, para depois ser externalizada, de modo que: “[...] o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vigotski, 1998b, p. 63). Assim sendo, o desenvolvimento da fala acontece do biológico para o sócio-histórico (Vigotski, 2021b). Beyer (2005) salienta a importância das interações interpsicológicas como um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

A criança percebe o seu mundo não só com os olhos, mas com a fala. A fala está associada ao desenvolvimento cognitivo da criança e é um dos mais importantes comportamentos de uso de signos que permite superar as limitações do ambiente. A fala tem função planejadora, organizadora e de controle de si e do outro (Vigotski, 2007). A fala para a criança é uma das formas de manter contato com outras pessoas, denominado fala externa, que serve como função social. Da fala externa deriva a fala interna, ou seja, a fala interna surge por causa da fala externa. A fala interna é uma das funções importantes que serve aos processos internos e raciocínio da criança (Vigotski, 2010). Na idade escolar surge a fala interna que mantém relação com a fala escrita (Vigotski, 2021a).

A criança em idade pré-escolar dedica-se à linguagem com si própria, o que permite criar novas conexões e novos elos entre as funções. Se, no princípio, o comportamento era coletivo, começa a ser gradativamente utilizado para si mesmo. Se antes a atenção estava voltada para o outro, de modo a cumprir o que o outro ordenava, agora a atenção está voltada para si mesma e a criança ordena e cumpre a si mesma. Por exemplo, a criança ordena a si mesma e depois cumpre a ordem ao falar: “[...] um, dois, três [...]” (Vigotski, 1999a, p. 113). Fala esta, que antes, era um adulto que dizia.

Se no início a linguagem cumpre o papel de vínculo entre criança e o social, depois a linguagem passa a ter outras funções, pois a criança passa a falar para si mesma. Desse modo, a linguagem é utilizada para entender os outros, mas principalmente para entender a si mesma (Vigotski, 1999a).

A fala surge, inicialmente, como meio de relação de convivência (*iobschenie*) entre a criança e as pessoas que a cercam. Apenas posteriormente, transformando-se em fala interna, torna-se o principal meio de pensamento da criança e assume sua função psíquica interna (Vigotski, 2021b, p. 262-263).

Vigotski (1998a) refere que o desenvolvimento intelectual da criança está associado ao desenvolvimento da linguagem: “[...] o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem” (p. 63). Em outro momento, Vigotski (1998a, p. 93) reforça esta ideia ao dizer: “[...] a esse respeito, o processo de criação da linguagem é análogo ao processo de formação dos complexos no desenvolvimento intelectual das crianças”. O autor ressalta que o crescimento cultural e social da criança afeta a formação de conceitos, o modo de pensar e o processo intelectual.

Para a compressão do desenvolvimento psicológico, Vigotski busca na pedologia⁸ possíveis respostas para compreensão desse conceito. Por meio da pedologia, constata que o ambiente desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança. Uma mãe embriagada ou uma mãe ou babá psiquicamente doente influencia no desenvolvimento psíquico da criança, pois refere-se ao ambiente em que ela está inserida. A tomada de consciência e compreensão do que acontece no ambiente pode ou não ocorrer. No caso de crianças com “retardo mental” (leia-se atualmente por deficiência intelectual), observa-se insuficiência na compreensão dessas vivências. A falta de clareza sobre o que se passa no ambiente pode levar uma criança a atribuir significados felizes em situações tristes (Vigotski, 2010).

O meio exerce influência no desenvolvimento, conforme o nível de compreensão que a criança tem dele. O meio é dinâmico e variável, desempenhando certa dominância de acordo com a idade da criança, porque à medida que essa se transforma, ela transforma o meio também. Enquanto isso, o mesmo meio domina de maneiras distintas a mesma criança. O meio é a fonte de todas as propriedades humanas que a criança necessita para desenvolver suas ações (Vigotski, 2010).

Vigotski (1998a) entende que a psicologia tradicional faz uma separação entre mundo físico e psicológico. Em decorrência, desconsidera fatores importantes como a origem e a evolução do funcionamento da psique. Desse modo, o objeto de estudo, função da psique humana, fica sem explicação, tendo em vista que estudar fatos isolados compromete os resultados dessa explicação. O autor entende que construir uma teoria com base em retalhos fragmentados impede a construção de um entendimento integral da criança. É necessário, portanto, propor vias de inter-relação entre o mundo físico e a psique.

Vigotski (1998b) anuncia que as raízes do intelecto humano podem ser compreendidas através do reino animal. Vigotski (2007) estudou a inteligência das crianças e a dos macacos,

⁸ Estudo da criança (Vigotski, 2010).

o que contribuiu para o entendimento biológico do comportamento humano. O autor constatou que a fala é algo que favorece os seres humanos, observando que algumas crianças, ao tentarem pegar os potes de doces, falavam enquanto agiam, o que ajudou na resolução do problema. Nessa via, entende-se que a fala tem uma função psicológica complexa e que, se fosse impedida de seu uso, as crianças pequenas não conseguiriam resolver a operação de pegar os potes de doces. A fala cumpre uma função planejadora e ajuda a atingir os objetivos.

Vigotski (1998b), ao estudar Koehler, constatou que nos macacos antropóides a fala não está relacionada ao intelecto. Pensamento e fala seguem cursos diferentes, neste caso. Já em seres humanos, a relação entre fala e pensamento podem passar por algumas mudanças em seu curso, e se juntarem em algum momento. Pensamento e fala possuem correspondências, ou seja, o progresso da fala é diferente do progresso do pensamento. Em crianças muito pequenas, de 10 meses aos 12 meses, as ações são primitivas e análogas às dos chimpanzés, o que denominou de *idade chimpanzóide*⁹. Há estudiosos que não acreditam na presença de intelecto nos chimpanzés, porém, evidencia-se que os macacos antropóides tem algo que se assemelha ao intelecto de uma criança. Além disso, Vigotski (2021b) anuncia que o macaco não tem intelecto, porque não tem a zona de desenvolvimento proximal. Acrescenta a ideia de que o que diferencia os seres humanos de outros animais são funções psíquicas superiores¹⁰ (Braga, 2019).

A psicologia histórico-cultural possui uma ideia ímpar que é a de transformação das funções psíquicas naturais em superiores (Vigotski, 2021b). As funções psíquicas naturais (memória e atenção) junto com os instrumentos psicológicos são uma função em desenvolvimento que pode vir a se transformar em um grau superior, ou seja, mais elevado. O desenvolvimento orgânico da criança engendra com o meio cultural, de modo que os processos biológicos são subordinados aos processos históricos (Vigotski, 2019). Assim sendo, entende-se que não é possível estudar as funções psíquicas superiores sem antes estudar a pré-história dessas funções, que compreende também a dimensão biológica. Entende-se que o bebê tem impregnado na sua genética as formas culturais do comportamento. As formas superiores de comportamento existem por causa da evolução

⁹ “Na idade chimpanzóide ocorrem as primeiras invenções da criança - muito primitivas, é claro, mas extremamente importantes para o seu desenvolvimento mental” (Buehler, 1928, p. 47, apud Vigotski, 1998a, p.52).

¹⁰ As funções psíquicas superiores receberam outras traduções no Brasil, tais como: funções psicológicas superiores, funções psicointelectuais e funções mentais. Para esta pesquisa, adotou-se a tradução de funções psíquicas superiores, pois é o conceito adotado por Prestes (2010) em sua tese de doutorado dedicada às traduções das obras de Vigotski do russo para a língua portuguesa no Brasil.

histórica da humanidade (Vigotski, 2000). Toda e qualquer constituição do ser humano acontece na relação com o outro social (Oliveira, 1992).

A Teoria histórico-cultural investiga o comportamento humano a partir do aspecto histórico e, no âmago desta, investiga as funções psíquicas superiores, ou seja, a memória, pensamento verbal ou matemático e a atenção (Vigotski, 1999a). Vigotski, de 1928 a 1934 (ano de sua morte), dedicou-se aos estudos sobre a origem social e a mediação dos processos psíquicos superiores. O autor considera que processos psíquicos superiores estão relacionados à interação de fatores biológicos e culturais que evoluíram ao longo do tempo, mas o homem não é apenas resultado deste ambiente social, tendo em vista que é um ser ativo e responsável por criar ambiente em que participa (Luria, 2010).

As funções psíquicas superiores são compreendidas como algo flexível e, portanto, inacabado, tendo em vista a plasticidade cerebral. Nessa via, o cérebro pode alcançar novas funções, mesmo com a inexistência de mudança morfológica neste órgão, pois o que está em jogo não é apenas a biologia, mas sim o sistema funcional atravessado pela história dos seres humanos e pela história do desenvolvimento individual (Oliveira, 1992).

Estas funções são complexas, incluindo o pensamento, a memória, a percepção e a atenção. Faz-se necessário compreender as especificidades do cérebro e das células que o compõem, porém é preciso avançar o entendimento, de modo a ir ao encontro também do sistema funcional, um sistema complexo, que faz uso de diferentes combinações e possibilidades. A título de exemplo, uma pessoa pode responder uma pergunta de matemática utilizando os dedos ou fazendo uso da calculadora ou da sua memória. Todos os meios para a obtenção da resposta são considerados as possíveis rotas de um funcionamento cerebral com base na concepção de sistemas funcionais (Oliveira, 1992).

Todas as funções psíquicas superiores nascem da relação entre os seres humanos (Vigotski, 2014). Por consequência, todas as funções psíquicas superiores, no início, estão divididas entre duas pessoas. Isso quer dizer que em uma conversa de duas crianças, há uma divisão do sistema de pensamentos, como, por exemplo: “Este é meu lugar”, “Não, é meu”, “Eu peguei primeiro” (Vigotski, 1999a, p. 113). A fala egocêntrica infantil cumpre uma função imprescindível para o desenvolvimento do discurso interior (Vigotski, 2011). Na fala egocêntrica, a criança fala com ela mesma em voz alta e, ao mesmo tempo, dirige a sua ação (Prestes, 2012).

As crianças relacionam-se com os adultos e, por consequência, incorporam a cultura e os significados historicamente compartilhados. Justamente nesta interação com o adulto as crianças vão tendo a oportunidade de acesso aos processos psicológicos instrumentais mais

complexos, o que mais para frente irá se transformar em processos intrapsíquicos destas crianças (Luria, 2010). Sobre as funções psíquicas superiores das crianças, Vigotski (2010, p. 114) afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicos.

Por meio dos estudos destas funções constata-se que a forma superior de comportamento aparece em dois momentos do desenvolvimento, sendo: o primeiro momento é como uma função intersíquica, cuja atividade é coletiva; já o segundo momento é como uma função intrapsíquica, cuja atividade é individual (Vigotski, 1997, 1999a, 2014, 2021b). Assim sendo, as funções psíquicas superiores surgem nas formas de comportamento coletivo e de cooperação de uma criança e, conforme ela avança, estas tornam-se funções interiores individuais desta criança (Vigotski, 2010). As funções psíquicas superiores do comportamento só se desenvolvem sob pressão, pois se a criança não tem motivos para pensar, logo, por que pensaria? (Vigotski, 2011).

As funções psíquicas que se iniciam no nascimento passam do natural ao cultural, por meio da mediação com o outro. Ressalta-se ainda que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não se finaliza depois dos três anos de idade de uma criança. Por essa razão, a psicologia precisa considerar o desenvolvimento cultural e psicológico, a fim de também considerar o ambiente social e cultural. Da mesma forma em que considera os aspectos culturais, é preciso considerar os aspectos naturais (Vigotski, 2000).

As funções psíquicas superiores estão associadas aos processos de aprendizagens da criança, em que a criança ativa em si características historicamente passadas que são humanas não-naturais. A aprendizagem é o meio de acesso à zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2010). Na idade escolar é crucial o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que vai cooperar nos processos de aprendizagem de leitura e fala escrita (Vigotski, 2021b).

Por conseguinte, a comunicação social é crucial para formar complexas conexões psicológicas (Vigotski, 1999a). A pedra angular que forma as funções psíquicas superiores é o social e não a biologia ou a filogênese. O desenvolvimento destas funções só acontece pelo

caminho da cultura, tanto pela fala, escrita e aritmética, quanto pela memória lógica, atenção voluntária, pensamentos abstratos, formações de conceitos e outros (Vigotski, 2011).

3.3 “PRA VOCÊ APRENDER O QUE É BOM”: MEDIAÇÃO, ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E ZONA DE DESENVOLVIMENTO ATUAL

Talvez, ou melhor dizendo, provavelmente, você já escutou a seguinte afirmação em uma discussão acalorada com as crianças: “pra você aprender o que é bom”, em um tom de castigo, ou algo análogo. No entanto, apesar de escolher essa frase, o propósito dela é outro. Pretende-se mostrar os processos de aprendizagens pela Teoria histórico-cultural, trazendo conceitos-chave para pensar essa questão. Dos conceitos vinculados à aprendizagem, destacam-se: mediação, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento atual, os quais serão explicitados ao longo dessa reflexão “pra ti ver o que é bom”.

A escola é vista como um espaço formidável para o desenvolvimento infantil, pois oferece trocas entre as pessoas, a mediação social, sendo um terreno fértil para a diversidade (Beyer, 2005). Vigotski (2021a) destaca o papel da prática de ensino nas escolas como um movimento de processo de desenvolvimento da cultura. Um dos processos de desenvolvimento cultural é a união entre a pedagogia da infância tradicional e a pedagogia da infância defectiva na educação das crianças. Salienta-se a importância de reconhecer e valorizar os aspectos saudáveis das crianças e não as falhas ou limitações (Vigotski, 1997, 2021).

Com isso, a mediação é o elo que fica entre uma coisa e outra (Vigotski, 2007), ou seja, a mediação ofertada pelo professor oportuniza às crianças a acomodação dos conceitos vistos em sala de aula. Com a mediação de um professor, uma criança pode realizar certa atividade complexa, o que contribui para que depois ela consiga fazer sozinha uma atividade análoga a esta que fez em colaboração com o professor (Vigotski, 2000). Assim, em uma tarefa complexa e difusa pode vir a ser realizada por intermédio de mediação (Vigotski, 2010). A mediação acontece na relação homem-ambiente por meio do uso de instrumentos, que constituem as sociedades ao longo da história, e signos, a escrita, a linguagem e os números. Dessa maneira, cada mudança individual tem sua origem na mudança da sociedade e da cultura (Vigotski, 2007).

Vigotski, em consonância às ideias de Bakhtin, entende que a relação do homem com o mundo acontece através da mediação da linguagem. Graças à mediação, o homem aprende sobre o mundo, forma ideias e pensamentos, recebe uma concepção de mundo e sobre si

integrando-a a sua própria palavra. O signo como algo análogo ao instrumento de trabalho medeia as relações sociais. Assim, todo comportamento humano é mediado por signos, de modo que os significados das palavras mudam em um sentido amplo (Bezerra, 2000). A mediação e a interação social são peças-chave na educação e na constituição dos sujeitos, pois, por meio da mediação do professor e da utilização de determinados instrumentos, os estudantes aprendem e criam novos significados à história. A mediação oferece suporte de forma colaborativa aos seus estudantes para que eles possam aprender, interagir e intervir no mundo (Wuo; Leal, 2020). A mediação pedagógica articula-se com outros conceitos vigotskianos, denominados de zona do desenvolvimento atual¹¹ e zona de desenvolvimento proximal¹², o qual se discute no que segue.

Vigotski considera a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Para este autor, o desenvolvimento humano ocorre em dois níveis, sendo: o nível de desenvolvimento atual, em que a criança é capaz de desenvolver certa atividade sem a ajuda de um outro, ou seja, consegue sozinha, e isso denota ciclos de desenvolvimento completos; e o nível de desenvolvimento proximal, em que a criança, com as orientações de alguém, consegue resolver uma atividade, logo, precisa de alguém que a ajude. Esse último é indicativo de desenvolvimento da criança, pois refere-se às prospecções futuras da criança, enquanto o desenvolvimento atual alude ao passado com ciclos já completados (Zanella, 1994). Na zona de desenvolvimento proximal, a criança faz algo com a mediação de um adulto, de tal modo que depois ela fará esse mesmo algo, sem a presença deste adulto.

Por meio da pedagogia da colaboração, a criança recebe ajuda e, mediante a aprendizagem, altera seu nível de desenvolvimento para zona de desenvolvimento atual. Existe uma zona de desenvolvimento proximal, tanto em crianças quanto em adultos (Vigotski, 2021b). Esta refere-se ao estágio em que a criança faz algo com ajuda do professor ou de um colega mais avançado. Por meio do fazer em colaboração e da iniciativa, a criança transpõe seu desenvolvimento proximal para novas aprendizagens (Bezerra, 2000).

¹¹ A *zona blijaichego razvitia* recebeu outras traduções no português, tais como: chamada de zona de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento real. Nesta pesquisa, optou-se pela tradução da zona de desenvolvimento atual, pois é o conceito adotado pela Prestes (2010) em sua tese de doutorado que se dedica aos estudos das traduções de Vigotski para o Brasil. No entanto, vale ressaltar que “Vigotski usa tanto a expressão nível do desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para referir-se ao nível de desenvolvimento afetivo da criança” (Prestes, 2010, p.174).

¹² A *zona blijaichego razvitia* recebeu diversas traduções no português, tais como zona de desenvolvimento, próximo, proximal, potencial, imediato (Prestes, 2010; Chaiklin; Pasqualini, 2011). Em outras versões foi traduzida por zona de desenvolvimento iminente (Bezerra, 2001). Nesta pesquisa, optou-se pela tradução da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que *blijaichego* significa *próximo*, e também porque o termo é corriqueiramente utilizado por pesquisadores, professores e estudantes brasileiros (Prestes, 2010; Chaiklin; Pasqualini, 2011).

Vigotski, ao aplicar testes de inteligência em duas crianças, percebeu que em algumas operações as duas crianças conseguiam fazer sozinhas. Em operações mais complexas, o pesquisador interagiu com as crianças de modo que uma das crianças conseguiu resolver o problema e a outra não. Desse modo, concluiu que as crianças, apesar da homogeneidade do nível de desenvolvimento alcançado sozinhas, havia algo que as diferenciavam, e este algo se chama zona de desenvolvimento proximal, que revela novas perspectivas de aprendizagens (Zanella, 1994).

A zona de desenvolvimento proximal concebe as funções que estão em processo de amadurecimento. Além do mais, concede a passagem do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, no desenvolvimento psicológico superior, pois vai da atividade social para a reconstrução interna. Esta zona revela a importância das interações sociais para o desenvolvimento como um todo, além disso, testemunha que pessoas com o mesmo desenvolvimento atual podem se diferenciar posteriormente, dado a zona de desenvolvimento proximal (Zanella, 1994).

Um dos desdobramentos de pesquisadores da psicologia histórico-cultural revela que Vigotski discutiu a zona de desenvolvimento proximal considerando a relação entre crianças e adultos. O que os pesquisadores contemporâneos observam é que apesar de ele não ter focado na relação entre companheiros (relação entre crianças), nota-se certa equivalência nos resultados, de modo que a criança menos experiente se beneficia de conhecimentos que não tinha, mas que passou a ter com a ajuda de outro companheiro (Zanella, 1994).

Esta zona diz respeito à reavaliação do problema da imitação, por exemplo, uma criança, assim como um animal, pode imitar e, a partir desta imitação, aprender coisas novas e executar coisas análogas, o que tem a ver com o desenvolvimento proximal, e se esta criança tem a mediação de outra pessoa, ela pode desenvolver capacidades que antes não tinha. Assim, uma criança que faz uma atividade com a ajuda de um adulto emite um sinal da sua zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2001).

A criança com o auxílio do professor aprende o que ela não sabe, aprende algo novo. Para que a aprendizagem ocorra, a imitação é um fator importante, pois é ela que constitui a zona de desenvolvimento proximal. A imitação, portanto, contribui para a preeminência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Somado a isso, só é possível ensinar a criança o que ela é apta a aprender. Do desenvolvimento proximal, a criança pode avançar para o desenvolvimento atual, onde o que antes a criança fazia com a ajuda de uma pessoa, agora ela consegue fazer sozinha e, por isso, não precisa mais de ajuda para a respectiva atividade (Vigotski, 2001).

A zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento atual põem em relevo questões relativas à aprendizagem. Estudos sobre aprendizagem destacam que crianças de 4 e 5 anos, que vivem com família onde há presença de uma ou mais crianças mais velhas, onde há disponibilidade de lápis, papéis e livros, podem apresentar o domínio da escrita, fala oral e leitura com maior facilidade. Do mesmo modo, as crianças aprendem a falar naturalmente, podem aprender a ler e a escrever, tudo isso vai depender do ambiente em que estão inseridas, bem como a inserção da leitura e escrita nas brincadeiras (Vigotski, 2021b).

Para aprender a falar é preciso atenção, memória e intelecto. Tais condições estão mais amadurecidas em uma criança de 3 anos do que se comparado a uma de 1 ano e meio. Assim como a fala escrita está mais amadurecida em uma criança de 5 a 6 anos do que na criança de 3 anos. Aos 8 ou 9 anos, a fala escrita está mais amadurecida do que quando a criança tinha 5 ou 6 anos. Logo, o ensino pressupõe o amadurecimento de certas funções. Contudo, há de se ressaltar que uma criança de 1 ano e meio assimila muito mais rápido uma ou mais línguas estrangeiras do que uma criança que vai aprender outra língua estrangeira aos 8 anos de idade. Apesar da memória, intelecto e atenção estarem mais desenvolvidos com 8 anos de idade, percebe-se que crianças de 1 ano e meio assimilam com maior facilidade outra língua estrangeira. E mais, crianças com 8 anos aprendem outra língua por meio de funções distintas do que se apoiaria se fossem na primeira infância (Vigotski, 2021b). Pode-se depreender disso que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o desenvolvimento da fala, e que o amadurecimento de certas funções é alcançado conforme o avanço da idade. Contudo, crianças muito novas, apesar de não terem certas funções amadurecidas, assimilam e desenvolvem novas habilidades por outras vias. Ao que tudo indica, os primeiros anos de vida são basilares para o desenvolvimento humano.

Aprender a escrever e a falar marca uma etapa fundamental na vida das crianças, pois são exigidas delas processos psicointelectuais novos e complexos (Vigotski, 2010). O desenvolvimento da escrita não se inicia propriamente com a figura do professor, mas antes de tudo tem a ver com a pré-história das formas superiores do comportamento infantil. Acredita-se que a criança tenha desenvolvido técnicas primitivas que dão suporte para a escrita. A escrita é uma das funções psicológicas que acontece via mediação cultural (Luria, 2010).

Neste texto tentou-se evidenciar a importância da mediação pedagógica no processo de ensino, onde inicialmente o professor ajuda os estudantes a realizarem atividades complexas para que depois estes possam desenvolver a atividade sem a presença do professor, uma vez que acomodaram determinado conhecimento. A zona de desenvolvimento potencial

e zona de desenvolvimento atual participam dessa operação. Nessa concepção, a aprendizagem ampara-se naquilo que a criança está aprendendo e pode aprender e não nas suas limitações. Com isso, inaugura-se o próximo tópico de discussão sobre os estudos da defectologia, em especial aos que se dedicam à deficiência intelectual.

3.4 “VAI VENDENDO”: ESTUDOS DA DEFECTOLOGIA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Vai vendo é uma continuação da proposta de “ver melhor”, ou seja, de conhecer e compreender os conceitos centrais da teoria Vigotskiana. Os textos em que Vigotski fala sobre defectologia são diversos, há registros deles nas obras de 1924 até 1936. Muitos dos textos foram compilados e postos em um único livro, chamado *Tomo V das Obras Escogidas — Fundamentos de Defectologia*, de 1997. Dos 29 textos presentes neste livro, apenas 3 deles foram traduzidos para o português até 2021. As obras do autor estão em consonância com a política educacional, após a Revolução Socialista de 1917, pois apresenta uma nova visão de ser humano, não mais pautada no diagnóstico e rótulos (Abreu; Pederiva, 2021).

No ano de 1920, Vigotski e outros estudiosos depararam-se com a seguinte situação: crianças abandonadas, vagando pelos territórios russos, com sérios problemas no desenvolvimento, uma vez que ficaram nessa situação por aproximadamente 5 anos. Mediante à realidade exposta foi fundado o Serviço de Defectologia. A premissa básica defendida pela defectologia é de que: a “criança com defeito” não é menos desenvolvida e, sim, desenvolvida de um modo diferente (Carneiro, 2017).

Defectologia é um termo derivado do russo para designar o estudo das deficiências, incapacidades e impedimentos. Este considera aspectos qualitativos do desenvolvimento humano de crianças anormais, a diversidade e as múltiplas formas de desenvolvimento. Vigotski (1997, p. 12) é contundente ao dizer: “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas desenvolvida de outro modo”. Assim sendo, as crianças com deficiência não são inferiores ou menos, mas sim, desenvolvem-se de formas diferentes, em que o maior destaque não está em saber sobre a deficiência, mas como a pessoa vive com a deficiência. Naquilo em que a criança não se é capaz de desenvolver biologicamente, ela pode ser compensada no desenvolvimento cultural (Carneiro, 2017; Lima; Rossetto; Castro, 2020).

Vigotski, nos estudos de defectologia, propõe um entendimento inovador a respeito da deficiência, a partir da constituição social, em oposição às concepções médicas clínicas com ênfase nos aspectos biológicos da deficiência. Para o autor, crianças com deficiência têm um

desenvolvimento análogo às crianças sem deficiência, o que as diferencia são os meios culturais com meios indiretos de acesso ao mundo. A criança beneficia-se quando há caminhos indiretos para compensar a sua deficiência orgânica, pois, na falta de uma função, outras funções podem aparecer, nivelar, suprimir e se reorganizar. Esses recursos compensatórios estão localizados nas mediações sociais (Mendonça, 2020).

A defectologia entende que qualquer defeito propicia estímulos de compensação. Dessa forma, é preciso considerar o aspecto dinâmico do desenvolvimento destas crianças que envolve, como já dito, a compensação, e também as substituições, os processos formadores e os equilibradores. Nesta perspectiva, o foco não é a insuficiência, mas sim a criança com a sua insuficiência. Faz-se preciso considerar que junto com defeito orgânico, há as forças e os desejos de tentar equilibrá-los (Vigotski, 2019).

O autor reconhece a dimensão biológica no desenvolvimento, não como algo determinante, mas como sistemas complexos que se transformam conforme as experiências culturais e históricas, em que todas as crianças podem aprender. Com isso, aquilo que era defeito, por meio da compensação (requer mediação, internalização e prática), se revela como força propulsora. Mais do que isso, o que não é possível de obter avanços biologicamente pode, por outro lado, obter avanços através do desenvolvimento cultural (Braga, 2019).

Vigotski inspirou-se em Adler, psiquiatra austríaco criador da Psicologia Individual, para pensar o conceito de compensação. Adler menciona que o órgão deficiente entra em luta e busca adaptar-se. Nesta luta existe morbidade, mortalidade e possibilidades de compensações, exemplifica-se que, quando um órgão, como o rim, tem alguma doença, o outro rim aperfeiçoa o seu funcionamento e adquire funções compensatórias. Partindo da dialética, Adler filia-se a Marx e Vigotski, reconhecendo que a personalidade humana tem contradições e, nessa, apresenta-se a deficiência não como menos, mas se estimulado deriva na supercompensação, em que a personalidade se torna resultado do social e não do defeito em si. O conceito de supercompensação é reconhecido como algo de valia para os estudos sobre as crianças com defeito (Vigotski, 1997).

Vigotski (1997) afirma que muitos pedagogos não têm conhecimento das ideias de Adler. Alguns professores desinformados compreendem os defeitos de seus estudantes apenas como defeitos, e não como forças positivas na educação. A pedagogia tradicional fracassa toda vez em que enxerga somente fraqueza e pobreza psicológica e, tem muito a ganhar, quando se posiciona sob uma ótica de superar as forças naturais do desenvolvimento, orientando-se para os processos de compensação.

A educação de crianças com “retardo mental” denota mais desafios do que a educação de crianças cegas ou mudas, uma vez que o aparelho central delas apresenta prejuízos e a busca compensatória é fraca. O pensamento abstrato e imaginação estão menos desenvolvidos em crianças com “retardo mental”. Contudo, ainda assim, podem fazer uso da compensação e, quando bem-sucedida, vê-se o aparecimento de aptidões, capaz de futuramente trabalhar (Vigotski, 1997).

As funções psicológicas, como a memória e atenção, são processadas de maneiras diferentes nas crianças com deficiência. Diante de uma dificuldade ou insuficiência destas funções psicológicas, pode-se utilizar de outros caminhos como a criatividade, a imaginação, pensamento, de modo a realizar outras combinações que compensam a memória ou a atenção propriamente dita. Para a criança, pensar significa lembrar, e o uso de substituições estimula a criança ao uso de recursos auxiliares. Os recursos auxiliares são a base para o desenvolvimento dos processos compensatórios (Vigotski, 1997).

Beyer (2005) compreende que o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência ganha novos contornos potentes na dinâmica sociogênica, pois salienta a importância das trocas psicossociais de qualidade para contribuir no desenvolvimento infantil e o quanto o isolamento social é prejudicial. O desenvolvimento humano envolve as relações sociais, ou seja, a sociogênese e a condição fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento são as interações sociais.

Na contramão das ideias apresentadas até o presente momento, havia a escola métrica de Binet e o perfil Rossolimo, que se baseavam em dados quantitativos para a compreensão do desenvolvimento infantil com defeito. Essa ideia de quantificar o desenvolvimento da criança, a partir de uma soma de defeitos e limitações, estava vinculada ao performismo pedológico. Os estudos da defectologia, com base na psicologia e pedagogia, compreendiam que as crianças com o desenvolvimento complicado por um defeito desenvolviam-se de um modo diferente, o que não quer dizer que elas teriam menos valor do que as outras crianças (Vigotski, 2019).

Nas escolas havia crianças com o “desenvolvimento mental não amadurecido” e, por essa razão, essas crianças ingressaram em instituições especiais. Muitas dessas crianças possuíam QI inferior ao esperado para a idade cronológica. Vigotski fazia uma crítica a esta concepção, pois entendia que crianças com QI baixo podem elevá-lo ao longo do tempo, assim como crianças com QI alto podem diminuí-lo ao longo do tempo, tendo em vista que os indicadores de QI não são absolutos, portanto, não são acabados e determinantes. No entanto, o autor ressalta que crianças com QI médio tendem a mantê-lo (Vigotski, 2021b). O que

diferencia uma criança com “retardo mental” de uma outra criança sem “retardo mental” não são necessariamente as variantes quantitativas em relação ao que se espera da normatividade, mas sim a estrutura orgânica, a estrutura psicológica e a personalidade que possuem um tipo especial de desenvolvimento (Vigotski, 2019).

Os testes de inteligência medem o quociente de inteligência, a partir de uma concepção imutável dos resultados, classificatória, hereditária e inata. Essa forma de compreensão da pessoa com deficiência intelectual favorece a disseminação de que essas pessoas não são educáveis e, por essa razão, não há nada a ser feito. Na outra via, Vigotski está mais interessado em saber das possibilidades de desenvolvimento, pois introduz a mediação com o outro como um dos caminhos alternativos para o desenvolvimento, chamado zona de desenvolvimento proximal, de modo que aquilo que a criança conseguiu fazer sob o auxílio de um outro, depois ela poderá repetir este feito, porém sozinha (Mendonça, 2020).

Vigotski, ao estudar a “criança com defeito”, dedicou o interesse nas capacidades, virtudes e no potencial de desenvolvimento dessas crianças. O foco do autor está nas potencialidades e na procura de soluções para problemas, na contramão de outros estudos que se interessavam puramente nos dados quantitativos que reduzem a personalidade da criança aos resultados obtidos em testes (Luria, 1992). Esta nova concepção de deficiência defende a compensação das barreiras sociais e dificuldades, pois reconhece a força motriz e singular da capacidade de cada pessoa com deficiência. Logo, o foco não é a falta ou a deficiência em si, mas no que cada um é capaz (Lima; Rossetto; Castro, 2020).

Retoma-se rapidamente uma questão importante, Vigotski (2019) faz uma distinção entre a criança primitiva e a “criança com atraso mental”, mencionando que são dois fenômenos diferentes e que podem ou não coexistir. Por muito tempo, fez-se confusões quanto ao diagnóstico, pois a primeira, criança primitiva, pode desenvolver por completo aspectos culturais, ter uma psique saudável, sem defeito e, por vezes, uma psique superdotada; já a segunda, criança com atraso mental, tem um defeito orgânico e comprometimento no desenvolvimento da cultura.

Como pode ser analisado, torna-se necessário criar caminhos alternativos, em especial para crianças com deficiência intelectual. Sobre isso, Vigotski (2011, p. 869) diz:

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento da “criança com retardo mental” não pode ser visto como atraso ou dificuldade de aprendizagem e, ainda, como um fim em si mesmo, mas como um processo. Essa criança não é o seu “defeito”. Ela tem um corpo que se organiza como um todo e articula-se como a personalidade que equilibra e busca compensar aspectos de seu desenvolvimento infantil. Vigotski (1997) menciona algumas pesquisas que alegam que muitas “crianças com retardo mental” não reconhecem a sua insuficiência e inferioridade como outras crianças, por exemplo, reconhecem. O fato de não perceber essa insuficiência pode resultar na não necessidade ou busca por compensação. Por outro lado, Vigotski (2018a, p.7) defende a ideia de processos compensatórios orgânicos, dizendo que:

A fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara no processo de desenvolvimento. Ela tenta contornar ou superar essas dificuldades com a ajuda de uma série de formações que originalmente não estão dadas em seu desenvolvimento.

Tal pensamento alude para a relação de que a ideia do processo compensatório não está relacionada em compensar algo ligado à gravidade da deficiência, em seu aspecto biológico, mas sim centrar-se nas dificuldades objetivas e problemas construídos social e historicamente. Nessa via, a interação com o ambiente pode configurar-se como força motora que impulsiona o seu desenvolvimento (Vigotski, 1997). Todo “defeito” produz estímulos de compensação. Nessa direção, o autor cita que: “[...] a criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança” (p. 134).

Na escola, as crianças com deficiência intelectual precisam depreender uma energia compensatória e uma reorganização cognitiva maior, se comparado às demais crianças. Em que a compensação pode ocorrer por caminhos indiretos, ou seja, por outras alternativas que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Mendonça, 2020). Como também coloca Vigotski (2019), a “criança com atraso mental” tem um “defeito” orgânico que naturalmente causa limitações no desenvolvimento intelectual e, por essa razão, também não desenvolve completamente aspectos relacionados à cultura.

A incompletude das funções psíquicas superiores não é apenas uma limitação da pessoa com deficiência intelectual, mas, antes de tudo, concerne às relações sociais estabelecidas. Por isso, é importante proporcionar à criança com deficiência intelectual acesso aos signos mediadores e convivência em ambientes culturalmente dedicados, empenhados em

seus processos pedagógicos. Na concepção vigotskiana, a vida social oferece oportunidades de adentrar nos signos culturais e desenvolver as funções psíquicas superiores (Carneiro, 2017).

Vigotski (2019) propõe a reflexão de que dizer que uma “criança é retardada mentalmente” não é suficiente, pois é preciso considerar quais foram experiências culturais que esta criança foi privada de experimentar. Sobre isso, adverte: “O desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores está relacionado ao desenvolvimento cultural insuficiente da criança com atraso mental, a sua exclusão do meio cultural circundante e ao abandono da “nutrição” do meio” (p. 197). Desse modo, conforme propõe o autor, os atrasos acumulam-se e agravam as consequências negativas, resultado de uma educação de má qualidade. Tais complicações são secundárias e não estão só vinculadas à deficiência, mas à precariedade do meio cultural.

Segundo Vigotski (2019), “crianças com atraso mental” apresentam predominantemente o pensamento representativo, concreto e pouco desenvolvimento do pensamento abstrato. Essas crianças necessitam de preparação para a escola e para vida, pois por mais que estudem mais tempo do que as “crianças normais”, ainda assim apresentam resultados inferiores. Tendo em vista isto, a escola pode buscar meios de proporcionar que essas crianças desenvolvam habilidades e possibilidade de domínio do pensamento abstrato.

Ainda segundo o autor, crianças com atraso mental podem pensar melhor com as mãos do que com a cabeça, isso porque o pensamento abstrato pouco desenvolvido pode levar ao desenvolvimento do intelecto prático. Além disso, podem ter uma ou outra função elevada, como a memória, indicativo do grau de compensação do defeito. Contudo, a capacidade de assimilação, organização e raciocínio podem comprometer a utilização da memória (Vigotski, 2019).

Vigotski (2011) refere que a educação é pensada para pessoas com certos órgãos e funções que se encaixam em um “tipo normal de pessoa”. Desse jeito, quando uma criança diverge dessa norma, vê-se uma divergência entre o natural e o cultural, pois se dependesse só do desenvolvimento natural uma criança cega não escreveria, por exemplo. A educação, portanto, precisa utilizar técnicas e instrumentos adaptados às necessidades da “criança anormal”. Logo, a educação destas crianças só acontece a partir das formas de comportamentos culturais por meio de caminhos indiretos.

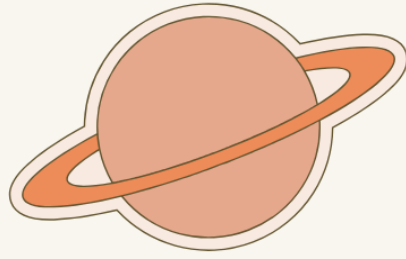
A educação tradicional parte da concepção de que a “criança anormal” apresenta e é representada somente pelas suas limitações, falhas, perdas e outros significados. Enquanto a educação pautada por novos olhares reconhece a dinâmica do desenvolvimento desta criança,

identificando as falhas, os obstáculos e as adaptações e, por essa razão, buscando caminhos diferentes, adaptados e indiretos para compensar a deficiência. Esse novo olhar da educação encontra caminhos indiretos para o desenvolvimento dessa criança, retratando-o de forma positiva e não mais apenas a caricatura negativa da criança (Vigotski, 2011).

É papel da escola possibilitar que as crianças com deficiência tenham acesso à cultura e à história da humanidade. A educação da criança com deficiência deve desenvolver-se junto à educação geral, ou seja, a escola deve-se utilizar de meios distintos para alcançar essas crianças (Lima; Rossetto; Castro, 2020). Inspirado nas ideias de Vigotski, os processos escolares marcados pela mediação, inclusão e equidade, visam construir um espaço de desenvolvimento das pessoas com deficiência. As práticas pedagógicas, pautadas na Teoria histórico-cultural, devem atentar-se para a diversidade, as mudanças do mundo, de modo a forjar caminhos de processos compensatórios, considerando as relações culturais (Abreu; Pederiva, 2021).

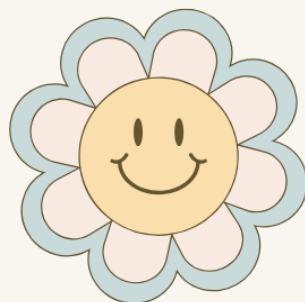
As diversas alternativas direcionam-se ao social e não ao defeito, exemplos: a criança cega passar a ler com as mãos, sob o sistema de braille; a criança surda pode fazer a leitura com os olhos, e assim por diante. Como defende Vigotski, a plasticidade neural são movimentos capazes de lidar com as mudanças e de se desenvolverem, esperando o determinismo biológico e apostando no desenvolvimento cultural (Abreu; Pederiva, 2021).

Constitui-se, dessa forma, uma nova concepção da criança com deficiência, a partir de leitura vigotskiana. Os estudos da defectologia apontam para as potencialidades e capacidades das crianças com deficiência intelectual, em que a compensação se torna um conceito-chave, somado à superação das barreiras sociais e o acesso ao meio cultural que, por sua vez, contribuem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Infelizmente, devido à ausência de tradução para o português, e em decorrência de confusões textuais, pesquisadores brasileiros podem ter dificuldades em encontrar materiais sobre os estudos da defectologia. Por fim, analisou-se que a educação de crianças com deficiências deve considerar as potencialidades de cada estudante, em seus contextos culturais, sociais, políticos, econômicos e sociais, considerando também as relações familiares.



"Posso brincar?" "Vamos brincar?"

"Quer brincar comigo?"



4 “AGORA É HORA DE BRINCAR”



Tá na hora, tá na hora
Tá na hora de brincar
Pula, pula, bole, bole
Se embolando sem parar
(Ilariê, 2023)

O título “agora é hora de brincar” é inspirado em frases que os adultos adoram dizer às crianças: “agora é hora de escovar os dentes”, “agora é hora de guardar os brinquedos”, “agora é hora de ir embora”. Poucas vezes, ou quase nunca, dizem: “agora é hora de brincar”. Eis que vem a questão: por que não dizemos às crianças esta frase com a mesma frequência que dizemos às outras? A música da Xuxa “Ilariê”, epígrafe acima, também apresenta a mesma proposta ao referir “tá na hora de brincar”.

Qual criança não gosta de brincar? As crianças brincam em boa parte de seu tempo, frequentemente perguntando: “posso brincar?”, “vamos brincar?”, “quer brincar comigo?”. Considerando a pergunta inicial e a literatura sobre o brincar, este capítulo apresenta, em um primeiro momento, o brincar na educação infantil, que versa com as legislações, brincadeiras coletivas e práticas pedagógicas. Em um segundo momento, são tecidas considerações do brincar de crianças com deficiência intelectual e as suas articulações com a brincadeira faz de conta. No terceiro momento, discute-se sobre o brincar para a teoria histórico-cultural, dando destaque às obras clássicas de Vigotski, Elkonin e Leontiev, que se dedicaram a esta temática que se articula com conceitos de satisfação de afetos generalizados, imaginação, regras, papéis, enredo e atividade-guia. Por fim, no quarto e último momento, dá-se continuação às reflexões do terceiro momento, contudo, numa perspectiva contemporânea.

4.1 “POSSO BRINCAR?”: O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao observar o ordinário brincar em grupo de crianças, percebe-se com frequência a pergunta: “posso brincar?”. Às vezes, as crianças mal se cumprimentam com “bom dia” ou “boa tarde” e já saem com a pergunta-chave que os levam para a brincadeira no coletivo. Geralmente, quando essa pergunta é lançada, a brincadeira já está acontecendo e mais um participante deseja entrar. Paralelamente à situação recém mencionada, pode-se questionar: as crianças podem brincar na escola? Qual é o espaço do brincar na educação infantil?

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, destaca os aspectos relacionados ao brincar, estabelecendo no capítulo II, Art. 16, inciso IV, o direito da criança e do adolescente de “[...] brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 2022a, p. 20). Ele ainda traz a Lei da Primeira Infância, Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, indica no Art. 5, a prioridade de políticas públicas na primeira infância que considerem a educação infantil, saúde, alimentação, o brincar, o convívio em família e no meio ambiente, lazer e não violência. E, no Art. 17, destaca-se a necessidade de criar espaços públicos para as crianças brincarem, exercerem a criatividade e terem acesso ao contato com o lúdico (Brasil, 2022b).

A educação infantil é obrigatória para crianças de 4 e 5 anos de idade, conforme previsto na Emenda Constitucional nº 59/2009. Para qualificar a reflexão, recorreu-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Considera-se fundamental conhecer a BNCC, documento subordinado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e refletir sobre as propostas pedagógicas, a fim de salvaguardar ou reivindicar os direitos das crianças (Pereira, 2020). A BNCC não é um currículo para a educação infantil e sua finalidade é de contribuir no planejamento das atividades escolares (Melo; Silva; Ferreira; Peixoto, 2020).

Vale destacar que a BNCC nasceu em meio a disputas entre diferentes grupos, desigualdades, privilégios de uma pequena parcela em detrimentos da grande massa social. Inspirada na base legal da Itália, a BNCC parece desconsiderar a autenticidade da comunidade brasileira, em especial ao que tange a filosofia de protagonismo da criança (Melo *et al.*, 2020).

A partir deste ponto nodal – o brincar, o texto apresenta as articulações do brincar na educação infantil. O brincar para a criança é tão importante quanto comer, dormir e outras necessidades básicas (Brasil, 2016; Cardoso; Fernandes Procópio; Procópio, 2017), sendo o brincar uma necessidade e um direito da criança, que despende maior parte do seu tempo realizando estas práticas (Navarro; Prodócimo, 2012; Almeida, 2017). O brincar revela aspectos correlacionados à cultura, à sociedade e à história passados de geração a geração através das brincadeiras e materiais lúdicos (Almeida, 2017).

A BNCC especifica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, a partir de seus eixos estruturantes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Sobre o brincar, a BNCC (Brasil, 2017, p. 38) destaca:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Tiriba, Santos, Schaefer (2023) reconhecem que a BNCC reduz os parceiros do brincar das crianças ao dizer que seus parceiros são outras crianças e adultos. Seria possível ampliar estes parceiros a animais e vegetais, de modo a somar as diferentes possibilidades de experiências, produção e acesso aos bens culturais. Além do mais, a falta de participação das crianças no plano pedagógico contribui para que elas não tenham voz e autonomia nesta escolha dos parceiros, brincadeiras, ambientes e materiais. Via de regra, são os adultos que escolhem as brincadeiras, estipulam o tempo e o espaço, conforme explicita a BNCC. Faz-se necessário considerar o que está posto no Art. 4º DCNEI (2009):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que **a criança, centro do planejamento curricular**, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 18, grifo nosso).

A BNCC prevê momentos de brincadeiras e interações por meio de campos de experiências, expondo que neste campo existem saberes e conhecimentos que podem ser apreendidos, sendo: *Traços, sons, cores e formas* estabelecido por meio de músicas e de brincadeiras de faz de conta para as crianças pequenas; *Corpo, gestos e movimentos* indicam experiências que facilitam a consciência da corporeidade a partir de brincadeiras faz de conta, unindo corpo, emoção e linguagem; *O eu, o outro e o nós*, são enaltecidas vivências sociais, culturais e respeito às diferenças; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, sugere a promoção de experiências que ampliem o vocabulário e potencializam a convivência, recomenda-se a literatura infantil; *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, salienta a importância de criar momentos onde a criança possa manipular os objetos, criar hipóteses, aguçar a curiosidade e oportunidades de acesso ao mundo sociocultural (Brasil, 2017).

Embora a BNCC apresente aos campos de experiências separadamente, salienta-se o cuidado para não atuar em tempos distintos, separados e descolados do interesse, uma vez que as experiências das crianças ocorrem de forma simultânea, isto é, integrada. Desse modo, convém precisar ainda que as experiências cotidianas das crianças na educação infantil devem

ser articuladas às demais experiências e não de forma isolada e fragmentada (Melo *et al.*, 2020).

Além disso, a BNCC propõe objetivos específicos para cada eixo estruturante e para cada faixa etária (bebês de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses). Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, são apresentados no Quadro 2 os trechos em que o descritor “brincadeiras” está presente. Vale destacar que a pesquisa se deu inicialmente com o descritor brincar e depois desdobrou-se para “brincadeiras”.

Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses para a BNCC de 2017

Campo de Experiências	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Corpo, Gestos e Movimentos	<p>“Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (Brasil, 2017, p. 47).</p> <p>“Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades” (Brasil, 2017, p. 47).</p> <p>“Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (Brasil, 2017, p. 47).</p>
Traços, Sons, Cores e Formas	<p>“Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas” (Brasil, 2017, p. 48).</p>
“Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”	<p>“Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (Brasil, 2017, p. 49).</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

A BNCC menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), documento norteador que estabelece os eixos estruturantes da educação básica. Este documento elenca as interações e as brincadeiras como parte das práticas pedagógicas, entendendo que as interações estabelecidas no brincar propiciam aprendizagens,

desenvolvimento, socialização, manifestações de afetos, regulação emocional, manejo das frustrações e conflitos (Brasil, 2017).

Contudo, no tocante às interações e brincadeiras, propõem-se que essas devam ter objetivos somente de aprendizagem e desenvolvimento (Pereira, 2020). A dimensão afetiva não é claramente mencionada. Ora, entende-se que as qualidades dessas interações, bem como as relações entre educação-aprendizagem, dependem do componente afetivo. Faz-se necessário atenção, acolhimento e sensibilidade, portanto (Melo *et al.*, 2020).

Outra crítica à BNCC está apoiada na argumentação de que o brincar ao ar livre, na pré-escola e nas creches, é limitado. A maior parte do tempo do brincar das crianças é destinado aos espaços fechados. O confinamento das crianças ganha cada vez mais espaço quando os espaços de área verde são substituídos por ampliação de sala e outras construções. Não há uma lei que institua a obrigatoriedade de espaços verdes nas escolas, assim como não é obrigatoriedade o brincar ao ar livre, ficando a critério de cada professor levar as crianças para brincar a céu aberto. Este modelo de emparedamento das escolas inviabiliza o contato com a natureza e o brincar no chão (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023).

Em sentido oposto, é urgente desemparedar, ultrapassar as paredes e muros, remover cimento dos pátios escolares, oferecer quintais, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas e descampados como espaços de viver-brincar-conhecer (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023, p. 22).

Ainda de acordo com Tiriba, Santos e Chaefer (2023), o brincar constrói o ser humano, especialmente quando o brincar é livre. Assim, o brincar livre possibilita liberdade dos corpos e desejos, novas construções de conhecimentos, escolher como viver e ser, espaço de imaginação, invenção, fluidez das emoções e afetos, exercício de autenticidade. Do contrário, a criança tem seus desejos e possibilidade de ser negado. A BNCC não dá ênfase e nem prioridade ao brincar livre.

No Rio Grande do Sul, as discussões sobre educação infantil estão sendo apresentadas no Referencial Curricular Gaúcho (2018), documento que orienta os currículos de escolas, a partir das diretrizes da BNCC. Este expõe na sessão educação infantil a importância das interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas ao longo do processo de aprendizagem, elas devem estar associadas ao cuidar e ao educar, a fim de construir novas potencialidades, descobertas e significados. Além disso, faz-se fundamental que o brincar seja valorizado pelos professores para que as crianças tenham acesso às novas experiências e apropriação de conhecimentos. Ao brincar com outras crianças, ou adultos experimentam desafios, buscam soluções para os problemas, assumem novos papéis e ampliam as aprendizagens.

O Referencial Curricular Gaúcho (2018) destaca também que o brincar e interagir são dois eixos estruturantes na educação infantil. A infância deve ser pensada no plural, pois há diversas infâncias, de modo que os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, etnia e gênero precisam ser considerados. Acredita-se que, pela brincadeira, as crianças tornam-se sujeitos ativos que revelam elementos do seu contexto de vida, interagem no mundo e têm potencial de transformar o mundo em que vivem. O brincar é a linguagem da criança, em que, por meio da observação do brincar das crianças, o professor pode aderir às suas práticas pedagógicas brincadeiras que ampliem a aprendizagem, além de fortalecer o vínculo entre crianças e o professor.

De acordo com Navarro e Prodócimo (2022), a educação infantil deve valorizar o brincar nas escolas, oportunizar espaços, tempos e acesso aos materiais que favorecem as brincadeiras, por intermédio da mediação do professor. Os autores enfatizam o brincar com a mediação do professor, pois do contrário, configura-se “abandono pedagógico”¹³. A qualidade do brincar, portanto, está na mediação do professor.

Estudos de Brougère (1998) apontam que na educação de crianças em idade pré-escolar, quando elas estão brincando, na maioria das vezes estão felizes, por consequência, os adultos não deveriam privá-las desta emoção. O brincar é uma maneira de educar a criança, em que elas podem usufruir dos seus gostos em se movimentar, dançar, pular, correr e pensar livremente. Desse jeito, o brincar cumpre o seu papel de satisfazer as necessidades das crianças e de promover a educação.

Segundo Almeida (2017), o brincar na escola desperta solidariedade, inclusão, resolução de conflitos, aproximações entre pessoas e nascimento ou fim de amizades. Contudo, o brincar na escola está ameaçado de desaparecer. Navarro e Prodócimo (2022) e Almeida (2017) também advertem os adultos para que possibilitem liberdade das crianças para escolherem suas brincadeiras, em oposição às tentativas de dominação do adulto. Por consequência, tecem críticas à cultura adultocêntrica que solicita às crianças comportamentos de submissão, além de exigir que não façam bagunça, falem baixo e se movimentam pouco.

Nessa linha, Barros (2009) revela que muitas vezes as crianças são proibidas de brincar, sorrir e conversar sob a justificativa de que é necessário atentar-se para a alfabetização na educação infantil. Nota-se que o brincar não é priorizado, percebendo-se um desprezo e uma diminuição do brincar e do lúdico nas escolas e nas discussões

¹³ Expressão utilizada por Navarro e Prodócimo (2022) para designar a falta de mediação do professor durante as brincadeiras das crianças.

governamentais. Nota-se que o brincar não é valorizado pela sociedade, com a máscara de que a disciplina e a alfabetização devem ser a prioridade. Quando o brincar tem como foco a alfabetização e a disciplina em detrimento do brincar como um processo, ele perde o seu sentido. O brincar não é pelo resultado, o brincar está no processo. Por isso não pode ser tratado por fins didáticos, mas antes de tudo como um fundamental ao desenvolvimento humano. O benefício primário está no desenvolvimento humano, a alfabetização vem por acréscimo.

Portanto, o brincar na educação infantil é imprescindível para a formação humana. Não se trata apenas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mas de experiências inerentes à infância que estão vinculadas a um desenvolvimento infantil harmônico. As crianças são favorecidas quando há diferentes parceiros para brincar, valorização do adulto, dimensão afetiva, mediação do professor, diversidade de espaços para brincar (brincar em sala de aula, no parquinho, ao ar livre), quando ela quem escolhe a brincadeira e não apenas o adulto. Tudo isso mostra que precisamos rever algumas concepções adultocêntricas para olhar pelas lentes da infância. A regra é burocratizar menos e brincar mais.

4.2 “VAMOS BRINCAR?”: O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL CLÁSSICA

No convívio, na intimidade e nos laços com as crianças torna-se comum escutar o convite: “vamos brincar?”. Pergunta que une as crianças em um mesmo objetivo. Ao brincar em conjunto, realidades sociais, culturais, econômicas, étnicas e raciais se misturam e formam um todo com múltiplas vivências históricas. Implica o “nós”, a pluralidade e a diversidade. Pensando nisso, o presente subcapítulo investiga o brincar pelas lentes da teoria histórico-cultural. Inicia-se questionando: Qual é a importância do brincar na vida das crianças? O que a teoria histórico-cultural diz sobre este tema?

Segundo Elkonin (2009), Vigotski escreve em uma carta a seguinte observação: a imaginação nasce a partir do brincar. Ou seja, a imaginação está apoiada na brincadeira, sem ela, não existe imaginação. Vigotski acrescenta na carta que, se caso eles (Vigotski e Elkonin) conseguirem esclarecer alguns aspectos envolvendo o brincar, terão criado uma nova teoria sobre o brincar. É sobre essa “nova” e atual teoria sobre o brincar que se falará a seguir. Mas antes é preciso fazer alguns esclarecimentos.

Parte-se do ponto linguístico, em que as traduções das obras do russo para o português dificultam o entendimento sobre o brincar na teoria histórico-cultural, inclusive podendo

significar diferentes compreensões de conceitos, por exemplo, a atividade de brincar foi traduzida para o português como brinquedo (Prestes, 2010; Prestes; Tunes, 2012). Outro desafio de tradução é o da palavra *jouer* que em português significa jogo e brincar¹⁴ (Prestes, 2021 apud Silva, Barroso, 2022).

Em francês, a palavra *jouer* significa tanto “Jogar” como “Brincar”. O mesmo acontece com a tradução dessas palavras para o inglês, que são traduzidas para o português como *play*. Em russo, a palavra *igra* também significa tanto “jogo” quanto “brincar” (Prestes, 2021 apud Silva; Barroso, 2022, p. 2).

Portanto, entende-se o brincar como atividade-guia, articulando-se com os conceitos de imaginação, brincadeira de faz de conta, satisfação de desejos generalizados, regras, papéis e níveis do desenvolvimento da brincadeira. Além disso, ao longo deste subcapítulo, outros conceitos secundários emergem, o que enriquece a discussão e a compreensão sobre os possíveis efeitos do brincar.

Em 1933, Vigotski dá uma aula chamada: “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*”, no Instituto Estatal de Pedagogia de Leningrado Guertsen. Em 1966, esta aula é transformada em um texto e publicada na Revista *Voprosi Psirrologuii*. O tema central, o brincar, inspirou seus contemporâneos, alunos e pesquisadores, especialmente Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Daniil Borissovitch Elkonin, a darem seguimento nos estudos sobre o brincar na infância (Prestes, 2012, 2016; Vigotski, 2008).

Vigotski (2008) questionou se a brincadeira se configura como uma atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante¹⁵ da criança. O autor chega à conclusão de que o brincar não é uma atividade predominante, porém é imprescindível para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Leontiev (2010) reforça a ideia de Vigotski de que a brincadeira é um processo secundário e, por isso, não é a atividade predominante do desenvolvimento. Contudo, crianças na pré-escola passam a ter o brincar como atividade de processo primário, ou seja, determinante. A argumentação dada é que nesse período há uma abertura para outras experiências do mundo em geral, de modo a

¹⁴ Conforme as recomendações de Silva, Barroso (2022), optou-se por usar as duas palavras, ou seja, o brincar e o jogo, pois estas foram as traduções adotadas por Prestes no livro: *L S Vigotski: presença e atualidade*. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

¹⁵ Na obra “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*”, Vigotski não havia concebido o termo atividade-guia *veduschaia deiatelnost* para reportar a atividade predominante (Prestes, 2010). Por isso, manteve-se, neste momento, o termo utilizado por ele.

dominar o seu mundo e agir sobre ele. A brincadeira é a principal atividade da criança em idade pré-escolar (Vigotski, 2007).

Leontiev (2010) menciona que as crianças em idade pré-escolar brincam aproximadamente 3 ou 4 horas por dia, dificilmente brincam mais do que esse tempo. O brincar na idade pré-escolar pode até não ser uma atividade predominante, porém é de extrema importância para o desenvolvimento, em especial, da zona de desenvolvimento proximal (Elkonin, 2009). Mukhina (1996) menciona que a criança de 3 anos já tem potencial para compreender mais de mil palavras, usar talheres, se vestir, manusear objetos, fazer perguntas e se satisfaz na brincadeira ao imitar o comportamento do adulto. A criança desta idade é um ser social com amplas relações humanas. Concretiza suas ideias através de brincar e desenhar. Aprendeu a contar até 10, conhece algumas letras, entre outros. No brincar reproduz o seu mundo e suas histórias prediletas.

A criança brinca para realizar desejos imaginários e ilusórios. O brincar diz respeito à vida e à realidade da criança, que, no momento, se trata de uma situação imaginária e, portanto, não vivida no real (Prestes, 2010). No entanto, crianças menores de 3 anos não experimentam situações imaginárias na brincadeira devido às limitações situacionais experimentadas. Vigotski buscou em Lewin explicações para este fenômeno, em que na primeira infância, os objetos impõem o que a criança deve fazer, assim, a campainha, por exemplo, preconiza o toque. Desse modo, os objetos motivam a ação que influencia o comportamento. Contudo, no brinquedo, o objeto tende a reduzir essa influência determinante no comportamento, pois as crianças menores de três anos manipulam os brinquedos de forma livre e não necessariamente condicionadas a realizar uma ação (Vigotski, 2007).

Elkonin (2009) diz que, ao brincar, as crianças usam significados que estão dissociados dos objetos, porém que mantêm certa relação com dados da realidade. Nessa direção, Vigotski (2007) afirma que a realidade é transformada por meio do brincar. Por exemplo, uma vassoura vira um cavalo de pau, e assim decorre a transição do objeto para a separação. Logo, o objeto vassoura possui um significado usual, que na brincadeira vai precisar se separar para assumir um novo significado, o de cavalo. No entanto, cada objeto tem seu significado, o qual se denomina razão significado/objeto. Logo, um cartão postal ou palito de fósforo não pode ser um cavalo, por causa da atividade não simbolizada da criança.

A criança que brinca de fazer um cavalo de pau despende energia para criar seu brinquedo, mas essa energia é gasta na brincadeira. Fazer o cavalo de pau é, portanto, brincar. Depois de pronto o cavalo de pau vira brinquedo e dá seguimento para a brincadeira. Ora, enquanto a criança cria seu brinquedo, ela brinca. Depois disso, a criança pode novamente

gastar energia ao galopar seu cavalo de pau, porque sua fantasia foi estimulada e, por meio da imaginação, ela age como se estivesse no cavalo de verdade (Leontiev, 2010). Através da imaginação a criança pode experimentar sua primeira emancipação das restrições do ambiente (Vigotski, 2007).

Vigotski (2012) refere que é possível observar sinais de atividade imaginativa através do brincar e do jogo na primeira infância por onde as crianças tendem ao devaneio e à fantasia, por consequência, da imaginação. Em suas palavras: “O rapaz que cavalga um pau imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com a boneca imagina-se como mãe dela, a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou em marinheiro [...]” (Vigotski, 2012, p. 27). A brincadeira é mais do que representações do cotidiano, acima de tudo, são elaborações criativas do que já viveu. A criança cria algo novo com combinações de elementos do passado e elementos criativos.

Elkonin (2009) diz que as crianças utilizam objetos substitutivos que representam o objeto almejado. Assim, durante a brincadeira e o jogo, uma criança pode pedir para a professora que pegue um fósforo e penteie o cabelo de uma boneca. Desse modo, o fósforo é o objeto substitutivo do pente de cabelo, em que podem ou não ter semelhança com o objeto representado. Nessa direção, Vigotski (2021b) refere que, para as crianças, os objetos podem transformar e significar outros objetos. Não importa se o objeto atual é parecido com o objeto representado, o que importa é a sua funcionalidade. Desse jeito, o cabo de vassoura transforma-se em um cavalo não pela semelhança propriamente dita, mas porque a criança consegue pôr no meio das pernas e, por essa razão, alcançar a funcionalidade desejada.

[...] na brincadeira, para a criança, tudo pode ser tudo. Isso pode ser explicado porque o objeto adquire a função e o significado do signo graças apenas ao que o gesto lhe confere. Fica claro que o significado está no gesto e não no objeto. Eis porque é indiferente qual é o objeto, nesse caso. Ele deve ser apenas o ponto de efetivação do gesto simbólico correspondente (Vigotski, 2021b, p. 112).

Leontiev (2010) refere que a criança almeja agir como adulto, contudo há coisas que ela não é capaz de fazer por causa de sua pouca idade. Na impossibilidade de executar certas ações como, por exemplo, dirigir um carro, a criança encontra na atividade lúdica e no jogo soluções para essas operações. Para a criança, olhar o carro em movimento não é o suficiente, pois ela precisa agir, na ânsia de dominar e guiar este objeto. Então, a criança busca no brinquedo carrinho substituições do objeto automóvel pelo qual está preservada a ação, pois estão ligados no mesmo mundo de objetos.

Sabendo-se que na brincadeira há aspectos combinados entre a imaginação e a realidade (Prestes, 2010), pontua-se que todo brincar envolve regras (Elkonin, 2009). Nas brincadeiras existem regras, tal qual como na vida real, como resultado da situação imaginária. Há jogos em que as regras podem mudar, contudo os princípios são inalterados, como é o caso da brincadeira de amarelinha (Leontiev, 2010). Todavia, às vezes as crianças são levadas a fazer algo solicitado pelos adultos em prol de brincar, como, por exemplo, na situação onde uma criança só pode brincar depois de cumprir com os seus deveres escolares. Assim, o motivo da criança fazer seus deveres é porque ela quer brincar e não porque ela quer tirar boas notas. A longo prazo, o motivo amplia-se, ou seja, a criança passa a cumprir seus deveres em busca de tirar boas notas e ir brincar. A atividade insere-se na vida de uma criança quando ela arranja motivos para a ação para resolução de problemas, seja de aritmética ou puramente brincar (Leontiev, 2004).

Nas brincadeiras com crianças de 4 e 5 anos nota-se que há combinações previamente acordadas entre as crianças, ou seja, há regras. Nesta mesma faixa etária, a fala cumpre uma função importante que é a de informar os próximos movimentos. Bem como, anterior a este período, o brincar começa a ser utilizado com uso de significados (Vigotski, 2006), em que determinadas gesticulações são atribuídas a determinados objetos (Vigotski, 2021a). Este é um dos casos que Vigotski (2021b, p. 112) apresenta:

[...] bem cedo, nas brincadeiras de crianças de 4 e 5 anos, ocorre uma representação verbal condicional. As crianças combinam entre si: “Essa será a nossa casa; isso o prato” etc. Aproximadamente nessa mesma idade surge a fala coerente, extremamente rica, que impulsiona, explica e comunica o sentido de cada movimento, objeto e comportamento isoladamente. A criança não apenas gesticula, mas conversa, explica a brincadeira para si própria, envolve-se, dedica-se e organiza um todo, parecendo confirmar, de modo concreto, a ideia de que as primeiras formas de brincadeira ilusória, na realidade, nada mais são do que um gesto inicial, a fala com ajuda de signos. Na brincadeira, podemos observar o momento em que ocorre a emancipação do objeto sob a forma de signo e gesto. Graças à longa utilização, o significado do gesto transfere-se para o objeto e, mesmo fora da brincadeira e sem gestos correspondentes, os objetos começam a representar objetos conhecidos e suas relações.

O brincar vai ganhando outros contornos, além das regras, atividade-guia e da imaginação. Com efeito, outro conceito-chave entra em ação que é o da satisfação. Elkonin (2009) sugere que na brincadeira a criança se satisfaz ao controlar seus impulsos imediatos.

No brincar há um significado subordinado à situação real. Vigotski (2007) alega que no brincar a criança escolhe aquilo que gosta e lhe gera prazer, no entanto, tal escolha é acompanhada de regras, renúncia e controle dos impulsos, o que, paradoxalmente, leva ao prazer durante o brincar.

Outra questão que deve ser considerada é que a criança muito pequena não consegue adiar a satisfação, pois quer tudo de imediato: “[...] não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias” (Vigotski, 2008, p. 25). Ou seja, não há crianças desse período de idade que consigam adiantar seu desejo, se porventura, não forem satisfeitos, a criança faz um escândalo. Já as crianças com mais de três anos têm potencial para abdicar de seu desejo imediato. Doravante, nascem tendências contraditórias de abrir mão do desejo imediato e, ao mesmo tempo, uma tendência para a realização de desejos. Nisso entra em cena a brincadeira, como forma de realização dos desejos imaginários e ilusórios, mas mais do que isso, de afetos generalizados.

Há de se ressaltar também que nem toda brincadeira traz satisfação às crianças, especialmente àquelas brincadeiras em que a criança não demonstra interesse. Desse modo, o brincar traz satisfação à criança quando esta demonstra interesse pela atividade. Vigotski (2008) coloca que o brincar não pode ser compreendido pelo princípio de satisfação, porque nem sempre é isso que acontece.

A criança em idade pré-escolar (3 a 6 anos) possui necessidades e impulsos que as levam a brincar. Tal feito está relacionado ao adiamento dos seus desejos, inclusive, sem o amadurecimento das necessidades não realizáveis, a brincadeira não existiria. Elas apresentam tendências contraditórias, pois de um lado podem adiar os desejos, por outro lado, há uma tendência de realizá-los de forma imediata. Por causa disso, a criança brinca (Vigotski, 2021b).

Na primeira infância (do nascimento aos 3 anos), brincar é uma atividade feita por prazer e não almeja alcançar resultado ou propósito (Vigotski, 2006). Na idade pré-escolar, a brincadeira e jogo são as atividades em que o motivo de fazer a atividade está no próprio processo. Quando uma criança brinca com cubos, a brincadeira está no processo de construção e não no resultado final da estrutura construída, ou quando uma criança brinca em jogos competitivos, a motivação não é vencer, mas sim competir. O jogo deixa de ser brincadeira quando o motivo principal está em vencer (Leontiev, 2010).

Uma criança brinca de ser adulto porque tal brincadeira alimenta uma função necessária à vida adulta (Vigotski, 1999b). O autor anuncia que, através da brincadeira, a criança revela sua potencial profissão no futuro. A criança, em contato com experiências

sociais, observa as profissões dos adultos mais próximos e imita essas atividades através do brincar. Assim, ainda na concepção vigotskiana, o brincar consiste na satisfação de desejos de afetos generalizados e na criação de um cenário imaginário por onde é plausível representar papéis. Os objetos também desempenham papéis, uma fila de cadeiras transforma-se em uma locomotiva de trem (Elkonin, 2009). Uma criança que brinca e assume o papel de mãe assume também a regra advinda da imaginação do que ela supõe ser o comportamento de uma mãe, ou se a criança assume o papel de irmã, na brincadeira, a criança busca representar o que ela imagina ser uma irmã alicerçada a partir de certas regras (Vigotski, 2007). Ainda, se brinca de ser motorista pode ser que ela passe a agir como um único motorista que tenha visto, sob este aspecto a brincadeira é para a criança uma atividade generalizada. A criança generaliza e reproduz aquilo que ela imagina ser do papel em que desempenha no brincar, o papel lúdico (Leontiev, 2010).

Durante a brincadeira percebe-se a automeção do nome próprio, quando a criança escolhe um nome para ela ser durante a brincadeira. Esta é uma manifestação de que a criança sabe que ela é ela mesma. É possível que uma criança brinque de ser professora e atribua a si o nome de sua professora, imitando os gestos corporais e comportamentos da professora (Elkonin, 2009). A brincadeira torna-se a primeira forma de dramatização da criança. O teatro permite que as crianças escolham seus papéis, atuem, improvisem e usem a criatividade (Vigotski, 2012).

Elkonin (2009) pesquisou sobre o enredo e os papéis na brincadeira infantil. Ele descobriu que a brincadeira está relacionada à história da sociedade primitiva, pois nessa época, as crianças de 3 e 4 anos já trabalhavam e, assim, realizam concretamente a participação na vida adulta. Ainda, destaca que para as crianças brincarem de médicos ou de piloto de avião, antes, elas devem ter imaginado como trabalham esses profissionais para que, então, possam assumir este papel. Quando a criança assume um personagem de adulto, ela se comporta a partir daquilo que compreendeu que é o jeito de agir daquele personagem.

Elkonin (2009, p. 141) refere que: “[...] a ficção não é outra coisa senão o protesto interno contra a sensação real de deficiência ou de impotência”. Desse modo, a menina que brinca no papel de mãe pode inconscientemente se satisfazer das repressões vividas pela figura materna na realidade. Desse jeito, a criança assume papéis de sua vida real ou daquilo que ela captou dos contos e outras experiências sociais.

Leontiev (2010) diferencia brincadeiras e jogos didáticos, de dramatização e de fantasia. Nos jogos e brincadeiras didáticas e/ou jogos limítrofes, a motivação para o jogo é o resultado. Assim, a criança em idade pré-escolar relaciona-se com o produto. Nesses casos, a

aprendizagem não surge da do jogo didático, mas do desenvolvimento psíquico da criança que é anterior à própria brincadeira. Nos jogos e brincadeiras de dramatização, a motivação é afetar outras pessoas, para isso, utiliza-se da imitação, mímica e representação de um personagem. Nesta trama, há uma transição entre atividade estética para atividade de afeto aos outros. Nos jogos e brincadeiras de fantasia não há objetivos, regras e ações. As crianças usam a imaginação e experimentam experiências e sentimentos agradáveis. A partir desse ponto, ocorre a transição da brincadeira para o devaneio.

Crianças de diferentes faixas etárias, quando brincam da mesma coisa, brincam de jeitos diferentes, por exemplo, crianças de 2 e 4 anos, ao brincarem de bonecas, carrinhos ou blocos de construção, apesar de brincarem com os mesmos brinquedos, as razões são diferentes (Vigotski, 2006; Leontiev, 2010). Além disso, há diferenças entre o brincar de crianças de 3 anos e o brincar de crianças de 6 anos, não por causa da percepção simbólica, mas sim porque possuem diferentes representações. Ao brincar de desenhar, as crianças de 3 anos não compreendem o significado simbólico do seu desenho, diferentemente das crianças de 7 anos que compreendem (Vigotski, 2021a).

Elkonin (2009) destaca quatro níveis do desenvolvimento do brincar. No primeiro nível, geralmente a criança ocupa-se de brincar de dar de comer ao seu companheiro, exemplo, mãe alimentando o filho. A criança ocupa papéis de relações típicas de vida: mãe, professora, cozinheira da escola e assim por diante. As ações do brincar em geral são monótonas, como é o caso de levar a comida até a boca de um objeto. No segundo nível, assim como no primeiro, o conteúdo principal é a ação com objeto. A criança brinca de representar ações vinculadas ao papel por ela escolhido, a partir daquilo que ela observa na vida real. Assim, a criança não só dá de comer ao objeto, mas representa uma certa sequência lógica da situação (Elkonin, 2009).

No terceiro nível, o conteúdo da brincadeira é a interpretação dos papéis representados. Estes condicionam o comportamento da criança, em que as ações são determinadas por uma lógica, assim ao brincar de fazer vacina, em seguida há o fazer o curativo, aferir a temperatura e assim por diante. Nesse nível as crianças protestam quando na brincadeira tem algumas ações que fogem da lógica, sob a justificativa de que na vida real não é dessa forma que acontece (Elkonin, 2009). No quarto nível, o conteúdo do brincar é adotado pela criança de agir conforme as suas interpretações de papéis, ou seja, ao representar o papel da professora, executa suas ações com base nas interpretações que fez das professoras que teve contato. Os papéis estão bem definidos ao longo de todo brincar. As ações têm lógica

real e são submetidas às regras da vida real. Assim sendo, infringir regras nas ações é motivo de repúdio pelas crianças (Elkonin, 2009).

Os níveis estão vinculados às fases do desenvolvimento da criança e, conforme a idade aumenta, o nível da brincadeira aumenta também. Contudo, a idade não é determinante para estar em um determinado nível, sendo possível que haja concomitância de níveis. As crianças de 3 anos geralmente estão no segundo nível, e as crianças de 4 anos geralmente estão no terceiro nível. Em ambas as idades, pode ser que fiquem no segundo e no terceiro nível, porém dificilmente irá encontrar uma criança de 3 ou 4 anos no quarto nível. Via de regra, as crianças de 3 a 5 anos situam-se entre o primeiro e o segundo nível. Já crianças de 5 a 7 anos em geral estão em níveis mais elevados, isto é, terceiro e quarto nível do desenvolvimento da brincadeira (Elkonin, 2009).

O tema brincar na educação infantil também é discutido por Vigotski no livro “Psicologia, educação e desenvolvimento”. O autor (2021) conclui que a brincadeira fictícia, o desenho e a escrita estão relacionados ao desenvolvimento da fala escrita. Na brincadeira, a escrita aparece com facilidade, como uma atividade muscular e simbólica que está para além da própria brincadeira. Vigotski critica Montessori quanto à alfabetização de crianças de 4 anos, pois para ele, a alfabetização de crianças de 6 e 8 anos também é precoce. Por outro lado, reconhece a possibilidade de escrita e leitura na idade escolar como algo até mesmo desejável, desde que estas fossem úteis para as crianças e não como algo mecânico. A escrita e a leitura devem ser significativas nas necessidades naturais das crianças. Assim, na brincadeira, espera-se que a escrita brote naturalmente, em oposição à ideia de imposição da escrita e leitura. O ambiente que a criança está inserida é o que pode facilitar esse processo natural de ler e escrever. Prestes (2016), pesquisadora brasileira, refere que as ideias de Vigotski sobre o brincar se mantêm atuais e podem ser pensadas para os contextos educacionais brasileiros, acreditando que as contribuições dele permitem repensar e reorganizar as rotinas institucionais das escolas.

Com o que foi descrito até o momento, torna-se possível identificar a importância do brincar, em especial da brincadeira faz de conta. Foi apresentado que brincar estimula a imaginação, compartilhamento de regras, dramatizações, zona de desenvolvimento proximal, representações de papéis sociais e satisfação de desejos generalizados. Além disso, a depender da criança e de sua faixa etária, há níveis de desenvolvimento da brincadeira infantil.

4.3 “QUER BRINCAR COMIGO?”: O BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL CONTEMPORÂNEA

A pergunta em relevo “Quer brincar comigo?” é inspirada em duas vivências particulares da pesquisadora. A primeira vivência é de tempos remotos rastros de sua infância, pois quando era criança um querido colega da educação infantil com frequência franzia as sobrancelhas, cruzava os braços e com raiva dizia “Eu nunca mais vou ser teu amigo”, quando alguém não queria brincar com ele ou brincar da brincadeira dele. A segunda vivência é como psicóloga de uma das crianças com deficiência intelectual que, com frequência, pergunta aos seus colegas de sala de aula “Quer ser meu/minha amigo/a?”. O verbo querer e o verbo brincar são dois verbos de ligação que unem as crianças em laços de amizade. A partir desses dois exemplos, vê-se que o antigo e o atual são na essência o mesmo: o desejo de querer brincar. O brincar clássico (antigo) foi apresentado no texto anterior, o brincar contemporâneo (atual) será apresentado a seguir.

Silvestre e Barbosa (2022) destacam que as principais concepções teóricas dos autores, na perspectiva da teoria histórico-cultural e dialética, sobre a brincadeira e o jogo, partem de Elkonin, Vigotski, Leontiev, Luria e Wallon. Elkonin entende a brincadeira e o jogo como representações sociais que pertencem ao processo histórico, social e cultural da humanidade. Vigotski e Leontiev partilham da mesma intenção, na busca de compreender os motivos e as necessidades de uma criança brincar, e constata que a brincadeira pode favorecer o desenvolvimento psicológico e cognitivo. Para Leontiev, a brincadeira é a atividade-guia da criança. Luria entende que o jogo e a brincadeira propiciam desenvolvimento mental, auxiliando a linguagem escrita. Wallon entende que a brincadeira e o jogo têm componentes funcionais, ficção, imaginação e satisfação, pois, por meio da brincadeira, as crianças têm liberdade para romper com a vida opressora.

Prestes (2010) afirma que Vigotski situa a brincadeira em três abordagens: a abordagem intelectualista, a abordagem cognitivista e a abordagem que busca descobrir como a brincadeira promove o desenvolvimento da criança. Arelada à última abordagem está a atividade-guia (*veduchaia deiatelnost*¹⁶), comumente observada em crianças em idade pré-escolar. Para Leontiev a atividade-guia surge em determinadas faixas etárias e contribui para

¹⁶ Este conceito foi traduzido em algumas versões brasileiras por atividade predominante ou atividade principal. Para este trabalho, optou-se pelo termo atividade-guia, termo também adotado por Prestes (2010). Contudo, como já foi reportado, Vigotski utilizou o termo “atividade predominante” em algumas de suas obras, antes de conceber o termo atividade-guia. Salienta-se o cuidado na escrita para utilizar a tradução mais adequada dos textos de Vigotski.

o desenvolvimento infantil. Por exemplo, aos 6 ou 7 anos, nasce a atividade-guia que favorece o ensino.

Smirnova e Riabkova (2019) destacam que, na concepção de Vigotski, a brincadeira não é a atividade predominante em crianças de 3 a 7 anos de idade, porque na brincadeira a criança age de maneira diferente do que quando não está brincando. Geralmente, as crianças em idade pré-escolar agem nas brincadeiras como se fossem mais velhas. Por isso, a brincadeira configura-se não como atividade dominante, mas como atividade-guia. Na brincadeira, a criança em idade pré-escolar é guiada pela função idealizada e imaginária, agindo na lógica de como se fosse, de modo a substituir um objeto ou situação para outra, um pedaço de pau transforma-se em um canivete. A situação imaginária é central na brincadeira.

O brincar na concepção de Vigotski está atrelado a motivos e necessidades, por onde a criança pré-escolar busca por meio da brincadeira satisfazer suas necessidades e desejos não concretos, mas sim de afetos generalizados. Estes têm a ver com a realização de desejos imaginários, isto significa dizer que a criança não quer necessariamente subir em um cavalo e cavalgar, ela quer sentir como pertencente a uma parte da esfera adulta. Ela não quer ser adulta, ela quer vivenciar essa situação como se fosse, em uma posição imaginária e generalizada. É sobre isso que se trata a brincadeira: a possibilidade de acessar simultaneamente o real e o imaginário (Smirnova; Riabkova, 2019).

Fróis (2012), em introdução ao livro de Vigotski, *Imaginação e Criatividade na Infância*, menciona que a imaginação se diferencia entre imaginação ligada à memória e a imaginação ligada à criatividade, e percebe-se a presença das duas na infância. Anuncia que o brincar, o jogo e as demais atividades lúdicas são as primeiras formas de manifestações da imaginação criativa que fomentam o desenvolvimento do pensamento analítico, associada às experiências culturais, às trocas simbólicas e aos diálogos estabelecidos no social.

As brincadeiras desempenham um papel importante na imaginação, ambiguidade e múltiplas possibilidades. O brincar de faz de conta, por exemplo, faz parte da imaginação e contribui no desenvolvimento cognitivo, criatividade e manejo das emoções. Instigar a brincadeira de faz de conta mostra-se imprescindível na educação infantil, pois envolve aspectos simbólicos. A mediação de um adulto ao longo das brincadeiras de crianças configura-se como oportunas vias de desenvolvimento de habilidades para as crianças, estas que antes não estavam completamente desenvolvidas (Bondioli, 2017).

Para Prestes (2012), o brincar de faz de conta ganha destaque especial nos estudos de Vigotski, pois é através dela que aparecem elementos da imaginação. No brincar, de acordo com Vigotski, a criança não reproduz exatamente a sua realidade de vida, apesar de conter

elementos da vida real, a brincadeira trata-se antes de tudo de evidenciar e retratar a imaginação infantil. Uma brincadeira pode retratar várias experiências de vida, pois ela generaliza as experiências. Assim sendo, não cabe aos professores e psicólogos frequentemente interpretar toda e qualquer ação de atividades excetuadas em brincadeira.

Para Silva (2006) o conceito de imaginação em Vigotski se distancia da psicologia do século XIX porque essa não depende da memória. A imaginação está vinculada aos processos de criação e não somente a elementos do passado, mas sim de experiências novas também. “Ao transformar o ambiente, o homem cria. Para criar, imagina” (Silva, 2006, p. 30). Os processos de produzir imagens, imaginação e criação fazem parte das condições de vida, necessidades, desejos e a maneira como se concebe o mundo. Um lápis pode ser para a criança mais do que um lápis, pode se transformar por meio da imaginação, em uma nave. Uma simples pedra em um posto de gasolina, e assim por diante.

Nos primeiros anos de vida, o cenário da fantasia é constituído com base no que as crianças escutam e olham. A criança, portanto, reproduz em parte sua realidade por meio da imaginação. Ao mesmo tempo em que acrescenta novos elementos por meio do brincar, desenhar ou narrativas. A exemplo, uma criança pode brincar de faz de conta que ela é certo personagem e, para reproduzi-lo, faz uso de elementos da realidade como regras, papéis e generalizações sobre esse personagem, ao mesmo tempo que recria novos elementos no plano simbólico. Ademais, a fantasia pode influenciar os sentimentos vividos na realidade. A despeito disso, uma criança pode fantasiar e imaginar que há um fantasma embaixo de sua cama, e assim os sentimentos despertados de medo são vividos como realidade (Silva, 2006).

Bojovitch, um dos estudantes e colaboradores de Vigotski, ressalta que na brincadeira as crianças internalizam e tomam consciência das regras, porque querem e não porque são obrigadas por um adulto (Prestes, 2010).

Ao brincar as crianças podem assumir diferentes papéis (Silva, 2006): “Ela brinca daquilo que vivencia (filha); daquilo que ainda não pode ser (mãe); daquilo que o código social censura (ladrão, bêbado, sequestrado); daquilo que aspira ser (pai, mecânico, astronauta); e assim por diante” (Góes, 2000, p. 123). Nessa via, a criança vivencia como é ser o outro e o eu, a partir de sua cultura, rituais e modelos sociais. Logo, o seu eu contém vários papéis e personagens (Góes, 2000). Assim, a liberdade na brincadeira é relativa, pois está condicionada à compreensão da criança sobre o papel de ser um adulto (Smirnova; Riabkova, 2019).

No que tange aos processos de generalizações sobre o real, há uma maneira sensível e autoral das crianças dizerem sobre o que lhes cercam. Isso quer dizer que, se existem

generalizações da realidade, por outro lado, existe também algo de particular que é a experiência sensível. Configurando-se assim a tensão entre geral (significado) e particular (sentido) que decorre a inventividade (Silva, 2006). Vigotski, Luria e Leontiev entendem que o brincar e o jogo para a criança são necessidades de satisfação de afetos generalizados (Silvestre; Barbosa, 2022).

O brincar proporciona uma zona de desenvolvimento proximal (Silva, 2006). Quando uma criança imita alguém, isso refere-se à zona de desenvolvimento proximal. Através do jogo e do brincar, por exemplo, a criança imita e olha de um jeito diferente, o que exige dela controle dos impulsos ao mesmo tempo que revela fantasia e imaginação daquilo que diz respeito ao seu próprio papel social e ao papel social das pessoas próximas dela (Zanella, 1994). John-Steiner e Soubberman (2007) anunciam as implicações educacionais presentes no brincar e instrução escolar, a partir de Vigotski, destacando que, por meio da brincadeira, aparecem aspectos da vida e aspectos do que está sendo ensinado, de modo que em ambos os contextos a criança elabora e internaliza conhecimentos ao passo de favorecer zona de desenvolvimento proximal.

Barros (2009), inspirado nas perspectivas de Vigotski e da sociologia da infância, refere que o brincar permite ler o mundo, sem necessariamente usar as letras. O brincar oportuniza que as crianças tenham voz no seu processo de formação. Todavia, o autor percebe que muitas vezes as escolas reproduzem a lógica capitalista de produtividade no processo de formação das crianças na educação infantil. A educação na lógica de mercantilização atende as necessidades do mercado e não da formação humana das crianças. Nessa via, ele questiona o descaso com educação infantil que deveria ser considerada o momento crucial para o crescimento.

No limite deste texto, encerram-se as considerações sobre o brincar na Teoria histórico-cultural contemporânea, mas leva-se o legado dos pesquisadores contemporâneos, a fim de produzir junto a eles novos diálogos que valorizem o brincar na infância. Afinal de contas, o brincar permite satisfação de desejos generalizados, experimentar diferentes papéis na brincadeira, romper e se emancipar de uma vida opressora, liberdade para criar, ler o mundo e ser agente do seu próprio mundo escrevendo sua própria história. A brincadeira faz de conta, o uso da imaginação, processos de generalização, real e simbólico são todos elementos presentes no brincar e constituintes do ser humano.

"FALTA MUITO PARA CHEGAR?"

PERCURSO
METODOLÓGICO



5 “FALTA MUITO PARA CHEGAR?”: PERCURSO METODOLÓGICO



Na estação, cedo de manhã
 Vejo trenzinhos um atrás do outro
 Vejo o capitão soando o apito
 Pãf-pãf, tuf-tuf, vai partir
 Pãf-pãf, tuf-tuf, vai partir [...]
 (Trenzinho, 2011)

Quem já viajou com crianças deve ter escutado a frase: “falta muito para chegar?”. Não importa se é 200 km, 20 km ou 2 km a percorrer pelo caminho, a pergunta quase sempre é a mesma: “falta muito para chegar?” ou com pequenas variações: “estamos chegando?”. Pensando nisso, e novamente brincando com as palavras da infância, o título deste capítulo aborda o caminho, isto é, o percurso metodológico da pesquisa para que possamos chegar lá, no destino final que é a dissertação de mestrado em si. Ah, *spoiler*: “não falta muito para chegar”, como diriam os adultos: “estamos quase lá”. Pãf-pãf, tuf-tuf, vai partir “o trem”, com destino ao percurso metodológico.

O delineamento da pesquisa é qualitativo de caráter exploratório. A escolha pela pesquisa qualitativa é justificada em decorrência dos aspectos relacionados aos significados, valores, motivações e percepções de fenômenos humanos das ciências sociais que não são possíveis de serem quantificados. O caráter exploratório permite construir um novo discurso interpretativo para os problemas que possuem poucas teorias desenvolvidas e, por isso, carecem de exploração (Minayo, 2009). Assim, as pesquisas qualitativas exploratórias investigam as relações sociais, exploração de novos conhecimentos e descobertas para o campo científico com objetivo de ampliar o conhecimento acerca de um fenômeno (Flick, 2009).

De acordo com Flick (2009), para garantir o rigor metodológico, precisa-se respeitar alguns critérios, sendo: as descobertas devem estar fundamentadas em instrumentos empíricos; aplicação metodológica adequada; necessário relevância; e procedimentos flexíveis. Além dos critérios, as pesquisas qualitativas possuem aspectos essenciais que precisam ser considerados (Flick, 2009, p. 23):

Escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

As pesquisas qualitativas dedicam-se ao estudo das práticas dos participantes, no que tange às suas percepções, significados sociais e perspectivas, de modo a considerar o ponto de vista de cada participante da pesquisa. Nessa linha, é considerada a dialógica, tanto do ponto de vista do pesquisador, quanto do ponto de vista dos participantes, pois a subjetividade de ambos faz parte da pesquisa. Com isso, os sentimentos e atitudes do pesquisador constituem alguns dos dados coletados, seja por meio de interpretação ou do diário de campo (Flick, 2009). Logo, convém destacar que esta pesquisa traz a subjetividade da pesquisadora, a partir da sustentação do referencial teórico escolhido, da pesquisa de campo, e da escolha dos materiais até aqui vistos. Os significados, interpretações e as percepções da pesquisadora e dos participantes irão refletir e denunciar a sociedade e a cultura em que estão inseridos.

Realizou-se uma pesquisa teórico-conceitual. Com base em Paviani (2013), recorreu-se à epistemologia prática. O termo é utilizado pelo autor em alusão a Kant e consiste em um saber teórico-prático. A epistemologia abarca os pressupostos (crenças, regras, objetivos, problema de pesquisa, coerência com a teoria, entre outros) do conhecimento científico. Assim, consiste na explicação, justificativa e determinações das decisões externas pressupostas.

Paviani (2013) ressalta que é preciso ter clareza das condições externas e internas da pesquisa. Nesta pesquisa as condições epistemológicas externas estão vinculadas ao trabalho da pesquisadora como psicóloga em instituições vinculadas à educação. O contato frequente com crianças com deficiência intelectual em uma instituição de educação especial, a APAE, como também em uma instituição de contraturno escolar FAC, conduziu o interesse de investigar o brincar dessas crianças, alicerçado sobretudo na teoria histórico-cultural.

A metodologia abrange o caminho da pesquisa, com as regras, instrumentos, técnicas e procedimentos, coleta de dados, descrição, análise, síntese, explicação e interpretação. No método, há, portanto, primeiro o caminho, depois os modos de conhecer e, finalmente, as formas utilizadas para obtenção dos dados e informações. No entanto, ele não é como uma receita de bolo, pois a cada projeto de pesquisa o método precisa ser construído. Uma pesquisa une teoria e método para produção de conhecimento, o que requer uma lógica cognitiva. Assim, a epistemologia e a metodologia investigam os aspectos internos e externos dos conhecimentos científicos (Paviani, 2013).

Os modos básicos de conhecer podem ser elucidados através dos verbos “intuir, entender, perceber, descrever, analisar, sintetizar, explicitar, compreender, interpretar, definir, classificar, identificar, avaliar, decidir, e outros são variações desses modos de básicos de conhecer” (Paviani, 2013, p. 66). Dentro desta lógica, optou-se por utilizar os verbos

caracterizar e descrever nos objetivos desta pesquisa, a fim de produzir conhecimentos científicos com uma coerência teórico metodológica.

Os modos de conhecer podem ser dialéticos, analíticos ou hermenêuticos. Para essa pesquisa, optou-se pelo modo analítico, apresentado a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Modo de conhecimento analítico

Modo Analítico	Conhecimento = juízo
	Linguagem = enunciado
	Realidade = fato

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Paviani (2013).

O conhecimento analítico consiste em analisar os enunciados, tendo como centro a linguagem, ou seja, as palavras que indicam o que é cada coisa. O modo de conhecer analítico examina as elucidações tanto gramaticais como de estrutura lógica dos enunciados, de tal modo que atribui juízo como produção de conhecimento (Paviani, 2013). Logo, no processo de conhecimento desta pesquisa, adotou-se a postura de um arqueólogo, que busca em meio às ruínas elementos que permitam buscar na literatura o brincar de crianças com deficiência intelectual, a partir da teoria histórico-cultural, por meio de artigos, livros, teses e dissertações. Permite-se assim, por meio da descrição dos fatos, isto é, a realidade das pesquisas feitas sobre estes assuntos até então. Por meio dos documentos encontrados, fez-se uma seleção com base na linguagem, na posição teórica e no enunciado dos textos. Feito isso, o material investigado foi sintetizado, descrito, caracterizado e analisado, produzindo o juízo como lugar de conhecimento. Nessa direção, o que é análise?

A análise consiste em definir conceitos, estabelecer categorias, codificações, tabulações, dados estatísticos, generalizações de dados, relação entre variáveis, etc. A análise também pode ser entendida “como redução, com decomposição e como elucidação”. Podem-se decompor ideias, conceitos ou atos (vivências), proposições, discursos, conceitos. Cada uma dessas formas combinadas entre si podem dar origem a diferentes processos metodológicos (Paviani, 2013, p. 76).

A análise trabalha com a linguagem lógica e simbólica, mas também com aspectos pragmáticos e semânticos, identifica os modos de dizer e fazer. A presente pesquisa buscou

sustentar a sua posição teórica com base na teoria histórico-cultural de Vigotski e abraçando o modelo social da deficiência, a partir da investigação de proposições, conceitos e teorias clássicas e contemporâneas, buscando assim tecer uma articulação entre períodos históricos. A composição dos dados teóricos foi comparada e analisada sob um viés crítico. Atentou-se para a mudança na linguagem por meio das diferentes terminologias, de acordo com cada época. Assim, privilegiou-se o juízo como produção de conhecimentos, apontando as potencialidades e limitações do brincar de crianças pequenas com deficiência intelectual, tal como apresentado na literatura.



"SÓ MAIS UM POUQUINHO"

O BRINCAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL EM IDADE PRÉ-ESCOLAR



"Mas a gente nem brincou"
"Vai fechar o abacaxi"

6 “SÓ MAIS UM POUQUINHO”: O BRINCAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM IDADE PRÉ-ESCOLAR



[...] Bom estar com você
 Brincar com você
 Deixar correr solto
 O que a gente quiser
 Em qualquer faz de conta
 A gente apronta
 É bom ser moleque
 Enquanto puder
 Ser super-humano
 Boneco de pano [...]

(Doce Mel, Bom Estar Com Você, 2023)

Os resultados da pesquisa sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar atendem os pedidos de “brincar só mais um pouquinho”. A minha experiência pessoal e profissional com crianças tem mostrado que elas não gostam de parar de brincar. Quando a brincadeira termina, em coro, quase sempre elas dizem: “só mais um pouquinho?”. Esse assunto é tão popular que, em 2010, a Rede Globo lançou um quadro chamado “Vamos brincar de quê?”, através do programa humorístico Zorra Total. Nele havia um bordão que virou sucesso brasileiro entre as massas sociais, onde as crianças, ao serem obrigadas a parar de brincar, diziam: “Ah, mas agora que a brincadeira estava ficando boa?”. Era uma forma de protesto diante do adiamento do desejo de continuar a brincar. Pensando nisso e, em alusão ao quadro mencionado, questiona-se: Vamos brincar de quê neste capítulo? Vamos brincar de faz de conta e coletivamente. A música escolhida para embalar este capítulo é “Doce Mel” de Xuxa Meneghel, pois trata do brincar coletivo (brincar com você) e do brincar de faz de conta (em qualquer faz de conta a gente apronta).

O primeiro subcapítulo aborda o brincar de faz de conta (a atividade-guia de crianças em idade pré-escolar) em crianças com deficiência intelectual, no qual se destacam as contribuições para a imaginação e criatividade, emancipação da realidade, zona de desenvolvimento proximal, funções psíquicas superiores e compensação. O subcapítulo seguinte trata do brincar coletivo em crianças com deficiência intelectual, no qual se destacam as contribuições para a interação social, ludicidade, imaginação, imitação, funções psicológicas superiores (com foco no pensamento, fala, memória e atenção), zona de desenvolvimento proximal e mediação.

6.1 “MAS A GENTE NEM BRINCOU”: O BRINCAR DE FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A questão posta no subtítulo deste capítulo revela uma frase popular das crianças: “mas a gente nem brincou”, mesmo tendo passado 1, 2 ou 3 horas. Como propõe Einstein (1905/2022), o tempo é relativo. E o tempo da criança quando está engajada no brincar parece “passar voando” como diz o senso comum. Então, quantas horas são necessárias para satisfazer o brincar das crianças? De acordo com Leontiev (2010, 2014), as crianças brincam de 3 a 4 horas por dia. Sabendo-se disso, discorrer sobre o brincar de faz de conta, uma vez que este é a atividade-guia de crianças em idade pré-escolar. A atividade-guia significa uma atividade que leva a criança a subir de nível de desenvolvimento, promovendo importantes mudanças psíquicas.

O brincar de faz de conta contribui para o desenvolvimento cognitivo, imaginação e cuidado das emoções. Por envolver aspectos simbólicos, sua presença é fundamental na educação infantil (Bondioli, 2017). Inclusive, a BNCC recomenda o brincar de faz de conta no campo de experiência: *Traços, sons, cores e formas* e no campo de experiência: *Corpo, gestos e movimentos* (Brasil, 2017). Nas pesquisas realizadas sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual pela perspectiva da Teoria histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta ganha destaque. Primeiro porque é a atividade-guia em crianças em idade pré-escolar. E, segundo, porque as crianças com deficiência intelectual podem se beneficiar não apenas pelo desenvolvimento cognitivo, mas também pelo desenvolvimento da imaginação e criatividade, emancipação da realidade, zona de desenvolvimento proximal e funções psíquicas superiores, os quais serão apresentados e mais bem detalhados ao longo deste texto.

De acordo com Prestes (2016), a partir de estudos de Elkonin, o surgimento da brincadeira de faz de conta está associado às mudanças na maioria das sociedades, onde a sobrevivência deixou de ser uma preocupação e as crianças passaram a ser impedidas de trabalhar como adultos. Assim, a brincadeira de faz de conta não possui origens apenas instintivas e sim sociais. Silva e Silva (2017) ressaltam que a brincadeira não é algo natural e sim construída socialmente, de acordo com a cultura. Prestes (2011) anuncia que, na idade média, as crianças cresciam em meio às atividades dos adultos, sendo esta forma majoritária de adquirir aprendizados e desenvolvimento. Com o surgimento da noção de infância, a criança deixa de participar das atividades laborais dos adultos, o que resulta em imitação das de adultos por meio da brincadeira de faz de conta.

As brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, desenvolvem-se lentamente nas crianças com deficiência intelectual, se comparado com outras crianças sem deficiência intelectual (Astramovich; Lyons; Hamilton, 2015). Vale ressaltar que a deficiência intelectual não impede as crianças de dispor da situação imaginária. A situação imaginária evolui conforme as experiências de vida e cultura que a criança experimenta. Embora não se restrinja apenas a elas, pois há um potencial criativo, o que se caracteriza como uma neoformação do desenvolvimento infantil (Abreu; Silva; Costa; Mendonça, 2023).

Segundo Abreu *et al.* (2023), no que compete ao brincar, pensamento abstrato e imaginação de crianças com deficiência intelectual, Vigotski esboça uma visão um pouco pessimista ao dizer: “O pensamento abstrato, assim como a imaginação, exige uma particular fluidez e mobilidade dos sistemas psicológicos e, naturalmente, é por isso que em ambas as áreas em particular estão incompletamente desenvolvidas na criança com retardo mental” (Vygotski, 1997, p. 258, apud Abreu *et al.*, 2023). Acrescenta dizendo em outro texto: “as pesquisas mostram que não é apenas quando estamos lidando com crianças com desenvolvimento intelectual insuficiente que a brincadeira não se desenvolve, mas também com crianças cuja esfera afetiva não está suficientemente desenvolvida” (Vygotski, 2022, p. 297, apud Abreu *et al.*, 2023).

A imaginação está ausente na primeira infância e nos animais. Já em crianças em idade pré-escolar, ou seja, 3-7 anos, observa-se o desenvolvimento da situação imaginativa. Na situação imaginativa, os objetos podem ser utilizados de diversas formas, como, por exemplo, um lápis pode ser utilizado como um avião (Abreu *et al.*, 2023). Esse fenômeno só acontece porque é realizado um descolamento do campo perceptivo, de modo que a partir da linguagem é estabelecida uma convenção. Assim, a criança em idade pré-escolar forja um deslocamento do campo semântico e do campo perceptivo/visual.

Para Pinto e Góes (2006), a brincadeira faz de conta permite que as crianças tragam dados da realidade da sociedade, com encenações de bandidos, polícia, tiros e mortes, como também apresenta rupturas da realidade, por exemplo, a ressurreição de alguém que havia falecido e voltou a viver na brincadeira. Desse modo, a criança reproduz na brincadeira sua realidade de vida; porém, mais do que isso, ela se emancipa dessas situações por meio da imaginação, onde utiliza objetos substitutivos e ressignifica as experiências de vida. Pela via da brincadeira de faz de conta, age como se fosse outro, o que lhe concerne certa liberdade para agir sobre o ambiente. Desse jeito, a criança na brincadeira apropria-se da realidade de experiências cotidianas, representa e elabora, explorando a imaginação.

Algumas pesquisas na área com crianças com deficiência intelectual ajudam a identificar a importância do brincar de faz de conta. Uma dessas pesquisas é a sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual, desenvolvida por Ferreira, Mäkinenb e Amorim (2016), a partir da perspectiva sócio-histórico de Vigotski e Wallon, e outras perspectivas que buscam explorar o brincar de faz de conta de crianças em idade pré-escolar com deficiência intelectual. Participaram desta pesquisa uma criança de 5 anos com deficiência intelectual e Síndrome de Down, chamada pelo pseudônimo de Ignácio, e os seus colegas. A pesquisa transcorreu em Minas Gerais, Brasil. Foram feitas gravações em vídeo, ao longo do ano letivo, tendo como foco de análise a interação no brincar, sendo a brincadeira faz de conta um tópico importante de ser analisado.

Dos principais resultados desta pesquisa, destacam-se a reciprocidade, manejo dos comportamentos de Ignácio, oportunidades de imitação e abertura para brincar de faz de conta de crianças com e sem deficiência intelectual. São pontuados também os desafios das crianças com deficiência intelectual nos processos imaginativos, de fingimento e abstração, presentes na brincadeira faz de conta. Reitera-se a importância da interação com outros (especialmente seus pares). Apresenta-se a concepção anticapacitista de que as crianças com deficiência intelectual podem envolver-se e liderar as brincadeiras de faz de conta (Ferreira, Mäkinenb; Amorim, 2016).

Em um dos episódios relatados nesta pesquisa, ocorreu a seguinte brincadeira faz de conta com o Ignácio e seus colegas:

Descrição da cena A: Ignácio está pressionando um pedaço de gesso sobre a mesa. A monitora se aproxima e o encoraja a fazer um bolo de aniversário enquanto o lembra da atividade do dia anterior. Ignácio olha para ela e imediatamente coloca um pedaço de madeira sobre o modelo de gesso. A monitora olha para Ignácio com os olhos abertos e sorri, e, enquanto segura as mãos juntas em uma posição de bater palmas, ela pergunta o que são os pedaços de madeira. Ignácio olha para ela e bate palmas, sussurrando algo incompreensível (ele está começando uma situação de festa de aniversário de mentira). O monitor diz que ele deve soprar a vela. Ignácio dá um passo para trás e bate palmas novamente, fingindo cantar parabéns (seguindo suas próprias regras para a dinâmica da farsa). Ao mesmo tempo, as outras duas crianças que dividem a mesa com Ignácio também se envolvem na brincadeira. A criança (Gabriela) sentada na frente de Ignácio coloca um pequeno pedaço na bola de gesso que ela estava fazendo, e o aluno ao seu lado (Artur) se concentra na atividade de Gabriela e cantarola a canção de parabéns junto com Ignácio. Regina, que está sentada na mesa atrás da de Ignácio, olha fixamente para a dinâmica iniciada por Ignácio, seguindo-a com seu olhar e rindo do que acontece. O monitor pede a Ignácio para cortar um pedaço para ela, mas ele se afasta da mesa e bate palmas novamente, agora acompanhado por outras crianças. Ignácio então retorna ao gesso, sopra no bastão (que representa a vela) e sorri para a câmera, seus colegas e

o monitor. Ele então corta um pedaço do gesso e o leva até a boca do monitor. Regina sorri para Ignácio. As crianças observam tudo isso. Artur bate palmas, canta parabéns e coloca dois bastões no gesso à sua frente. Ignácio observa as interações entre seus colegas enquanto ele rola o pedaço de gesso com as mãos, fazendo um bolo de aniversário novamente (Ferreira; Mäkinen; Amorim, 2016, p. 493).

Prestes (2016) introduz a ideia Vigotskiana que o brincar de faz de conta envolve liberdade de ação, porém ilusória, já que todas as ações são apoiadas em regras ainda que ocultas. E quando a criança percebe essas regras sociais, ou seja, tem consciência, ela está se autoeducando. Assim, por meio da cena descrita acima, percebe-se que há “regras sociais” nos aniversários que são transpostas para a brincadeira faz de conta como bater palmas, cantar os parabéns, bolo e assoprar as velas. Ignácio reproduz algumas dessas regras e convenções sociais, porém se recusa a outras, como soprar as velas. Tal questão vem a coincidir com as concepções de Vigotski (2008), ao afirmar que na situação imaginária também existem regras de comportamento, pois muitas vezes as brincadeiras contêm relações reais. Assim sendo, tudo o que está presente na relação real de um aniversário transformou-se em uma regra na brincadeira de Ignácio.

O brincar de faz de conta promove sentido à situação imaginária, pois nele existem regras socialmente estabelecidas. A criança, portanto, não é totalmente livre no brincar, pois há regras, especialmente regras de comportamento. Assim, quando brinca de ser professora reproduz regras de uma professora na qual atua por meio de generalizações do que se percebe dessa profissão. Outro tipo de regras no brincar são regras de objetos. Desse modo, não é qualquer objeto que pode substituí-lo. Um envelope não pode representar um cavalo, mas um cabo de vassoura pode ser um cavalo, pois este último objeto tem uma relação com a ação lúdica (Abreu *et al.*, 2023). Ignácio, na cena descrita acima, assumiu inicialmente o papel de aniversariante e representou um bolo com gesso e o pedaço de madeira, a vela. O pedaço de madeira tem relação com o objeto vela. Assim como o pedaço de madeira teria relação com o objeto faca, o qual poderia ser usado para cortar o bolo. O pedaço de madeira também teria relação com o objeto avião, o qual poderia ser usado como presente de aniversário. No entanto, o pedaço de madeira não poderia ser balão de aniversário, pois não há uma relação com a ação lúdica, ou seja, é impossível ver um balão atrás da palavra pedaço de madeira.

Na cena destaca-se a mediação da monitora ao sugerir que um pedaço de gesso seja um bolo na brincadeira faz de conta. Luria (2010) afirma que por meio da mediação de um adulto são desenvolvidos processos psicológicos complexos. Na interação entre criança e adultos são partilhados a cultura e processos históricos acumulados que vão sendo

interiorizados. Nessa ocasião, percebe-se que, através da mediação da monitora, a criança com deficiência intelectual é estimulada na imaginação, no fingimento, na farsa ao concordar que o gesso fosse “na verdade” um bolo na brincadeira. Assim, o significado concreto do objeto é transformado em significado simbolizado. Por meio da mediação da monitora, Ignácio é ensinado a como brincar. Mais do que isso, pela mediação, outros colegas sem deficiência intelectual se aproximam e se juntam para brincar de festa de aniversário. Tal questão nos leva a pensar no brincar coletivo, o qual será discutido melhor no subcapítulo 6.2.

Voltando para o tema central, observa-se que a monitora ajuda a criança com deficiência intelectual a lembrar da atividade feita no dia anterior. Espontaneamente, aparentemente, sem ninguém ter batido palmas, Ignácio inicia essa ação, o que denota envolvimento com a função psicológica superior, a memória. Prestes (2016) refere que o brincar de faz de conta proporciona desenvolvimento psicológico de neofunções das funções psíquicas. Silva e Silva (2017) ressaltam que o brincar de faz de conta é uma das atividades mais fundamentais para o desenvolvimento infantil. Destacam a importância desta para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a evolução dos processos simbólicos mais complexos.

No entanto, Prestes (2010) destaca outro ponto interessante, a crítica da intelectualização da brincadeira faz de conta, pois não pode ser vista apenas para a criança evoluir intelectualmente ou desenvolver as demais funções psíquicas superiores, pois isso estaria desconsiderando os desejos da criança. Tal pensamento está em consonância com a ressalva de Vigotski (2008), ao salientar o desafio, ao mesmo tempo, o perigo de transformar em abordagens intelectualistas o brincar das crianças. O perigo de focar apenas nos aspectos cognitivos, sem atentar-se para o afetivo.

Outra cena que ocorreu na pesquisa de Ferreira, Mäkinenb e Amorim (2016) é essa:

Descrição da cena C: Todas as crianças perto de Ignácio – Regina, Arturo, Loren e Gabriela – cantam "Parabéns a você", batem palmas e criam suas próprias versões de um bolo de mentira, como se estivessem compartilhando a mesma história de mentira. Descrição da cena D: Ignácio está manipulando um pedaço de gesso e agora fazendo outros objetos. Ele ouve Regina cantando 'Parabéns a você' novamente, agora mais alto. Ele se vira na direção da mesa dela, se levanta e vai em direção a Regina. Ele se curva na direção da bola de gesso com o bastão de madeira e sopra nela (Ferreira, Mäkinenb; Amorim, 2016, p. 497).

Os pesquisadores Ferreira, Mäkinenb e Amorim (2016) destacam o papel de liderança que Ignácio assume nessa brincadeira faz de conta. Pela imitação, imaginação e relações

sociais no brincar de faz de conta são construídas aprendizagens. Vigotski (2007) refere que nos processos de imitação a criança manipula objetos, imita e repete ações de tal forma que essas experiências vão se sobrepondo como se fosse uma fotografia. Por meio da imitação, há um esquema cumulativo que gradativamente se cristaliza, fazendo com que a criança possa usar essa ação no futuro. Isso quer dizer que, como na cena anterior, Ignácio brincou de festa de aniversário mais de uma vez, imitou e repetiu a ação. Tanto que na primeira vez que brincou, cena A, ele não soprou a vela como sugerido, porém na cena D soprou a vela. Tudo isso leva-nos a compreender que Ignácio e seus colegas poderão transpor esses aprendizados do brincar de faz de conta para situações reais em festas de aniversário.

Outra pesquisa que trata do brincar e, apesar de não ser o foco, abrange o brincar de faz de conta de crianças com deficiência intelectual, é a realizada por Pinto e Góes (2006), em uma instituição de educação especial, no interior de São Paulo, que atende crianças com deficiência intelectual e múltiplas. A pesquisa é sobre o brincar de 12 crianças, de 4 a 6 anos, com deficiência intelectual e suas articulações com aspectos de imaginação e mediação.

Esta pesquisa de campo transcorreu ao longo de 7 meses em sessões semanais de brincadeiras livres que foram gravadas em vídeos e analisadas pela abordagem microgenética. Os participantes da pesquisa são: Iara (6 anos) e José (5 anos), ambos com Síndrome de Down e comprometimentos na linguagem; Antônio (5 anos), Julio (5 anos) e Sara (5 anos), todos com paralisia cerebral e comprometimentos na linguagem; Diogo (5 anos), Gilberto (6 anos), Luiz (5 anos), Marcos (5 anos) e William (6 anos) apresentam limitações na linguagem e apesar de não terem o diagnóstico de deficiência intelectual, o atraso em âmbito cognitivo indicavam a presença desta deficiência; Gustavo (5 anos) e Marta (4 anos), apesar de estarem na mesma turma, os dois não tinham deficiência intelectual e sim deficiência física.

Pinto e Góes (2006) destacam o episódio denominado: “Aonde o nenê vai dormir?”. Na trama um dos participantes questiona: “Diogo: Onde o nenê vai dormir? No chão? (falando em tom de indignação). Pesquisadora: “Arruma uma cama para o nenê, Diogo. Cuida dele.” (p. 20). Diogo encena o nenê chorando porque não tem cama e uma das crianças, Julio, sugere uma ferramenta para fazer de cama, ao que Diogo, acata a sugestão fazendo então a cama para o seu nenê. Pinto e Góes (2006) afirmam que, em razão do pensamento concreto, a imaginação dessas crianças tende a ser tomada como precária. Porém, como ensina Vigotski, a pedagogia deve olhar para a saúde e não para a insuficiência. Logo, por mais que Diogo não tenha encontrado uma solução para o problema cama, seu colega Julio, também com deficiência intelectual, conseguiu ver por trás de uma ferramenta uma cama, pois fez uso da imaginação pela qual permitiu uma solução criativa.

No episódio onde o nenê vai dormir, observa-se o processo de aprendizagem por meio da zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vigostki (2021b), na zona de desenvolvimento proximal, a criança faz algo com a ajuda de alguém. Para Bezerra (2011) e Zanella (1994), este alguém pode ser tanto um adulto quanto uma outra criança mais desenvolvida, o que resulta em novas perspectivas de aprendizados. Prestes (2010) afirma que o brincar de faz de conta proporciona esta criação da zona de desenvolvimento proximal. As crianças dão um salto no desenvolvimento por meio desta brincadeira que, inicialmente, começa sem um tema definido, apenas com representações casuais, mas conforme progride passa a ter tema com papéis definidos, ações, sentimentos e regras. Tal qual como na cena em que o tema era mãe e filha, ações colocar o nenê para dormir, sentimentos tristeza e regras acordadas “nessa brincadeira a ferramenta é a cama”.

Como já descrito, a criança com deficiência intelectual apresenta déficits nas funções intelectuais e nas funções adaptativas. No que diz respeito às funções adaptativas, há um prejuízo no cuidado de si mesmo e do próximo, tendo déficits nas tarefas diárias, comunicação, participação social e vida independente, conforme explicita o DSM-V (APA, 2014). Embora existam estas dificuldades, vê-se através do episódio em análise, o processo de construção de habilidades para tarefas de autocuidado e cuidado com o próximo, de modo que Julio está desempenhando tarefas de vida diária ao cuidar do seu nenê e conta com auxílio de outros pares para desempenhar essa função. Ultrapassando assim a lógica médica que reduz a pessoa à sua deficiência e sintomas para uma lógica Vigotskiana (2021b), ao reconhecer forças e potencialidades da pessoa com deficiência.

Nesta lógica argumentativa, destaca-se a emancipação da realidade, onde Diogo, apesar de ter déficits nas funções adaptativas, assume o papel de cuidador na brincadeira. Ou seja, se na realidade ele é quem necessita de cuidados, na brincadeira, ele é o provedor de cuidado com o próximo. Tal situação vai ao encontro do que Vigotski (2019) nomeia como superação e equilíbrio da deficiência. Mendonça (2020) pontua que na perspectiva da Teoria histórico-cultural há um interesse nas potencialidades, ou seja, naquilo que a criança com deficiência pode vir a fazer, seja com a mediação de um adulto ou seus pares, o que promove o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal. Assim sendo, com a mediação de Julio durante a brincadeira, há uma ampliação na zona de desenvolvimento proximal de Diogo.

Outra pesquisa realizada é a de Abreu (2019) e Abreu *et al.* (2023), feita no Distrito Federal, em uma turma de classe especial constituída por alunos com deficiência intelectual e

múltipla. Participaram deste estudo 3 crianças, entre 7-10 anos¹⁷, com o pseudônimo de Iza (7 anos), Gael (8 anos), Ana (10 anos) e sua professora pedagoga especialista em atendimento educacional especializado. Nessa pesquisa apresenta-se um episódio denominado: “Caixa de plástico e pedaço de pau!”. Nela, o estudante Gael retira de sua mochila uma pequena caixa de plástico. Ele inicia a brincadeira sozinho, mas logo depois recebe a companhia de outra criança da escola (Martin). A cena que se passa é a seguinte:

Gael, então, começa a correr pelo pátio, fazendo movimentos de atirar com a caixa de plástico, sons de tiro com a boca e, em alguns momentos, movimentava seu corpo na tentativa de desviar de tiros. Ele simula os tiros de forma aleatória e solitária. Esconde-se entre as pilastras como se estivesse se esquivando de um possível ataque. Martin, que caminhava pelo pátio, decide entrar na brincadeira de Gael. Ele pega um pedaço de pau, mira em Gael e age como se estivesse atirando. Os dois simulam uma perseguição e, com a caixa de plástico e o pedaço de pau, atiram um no outro (ABREU *et al.*, 2023, p. 13).

A monitora, ao se deparar com a cena, intervém, fazendo com que Martin pare de brincar, enquanto Gael continua a correr, mas dessa vez sem emitir sons de tiros e nem fazer perseguições. Gael é um dos alunos que demonstra expectativas em relação ao intervalo, e com frequência traz brinquedos de casa ou pega objetos da escola para brincar neste período. Ele geralmente brinca de “polícia ladrão” no faz de conta e utilizava as pilastras da escola para proteção de possíveis ataques. Nessas brincadeiras identifica-se os papéis sociais, processo simbólico (caixa de plástico e pedaço de pau viram uma arma) e imaginação (Abreu *et al.*, 2023). Na cena observa-se que há uma plateia (a monitora e suas colegas). Para Silva (2006), a brincadeira com plateia tem um cunho embrionariamente artístico.

No episódio acima, Gael transita entre o real e o imaginário, assumindo o papel de policial de forma fidedigna. Percebe-se que, por meio de generalizações que podem ter sido adquiridas por filmes, pessoas próximas, noticiários e outros, ele assume o papel de policial que é tanto genérico quanto criado por ele. Mais do que isso, faz uso do faz de conta, abrindo espaço para a dramatização como se fosse um teatro onde ele é o autor. Contudo se difere desta ao não requisitar ensaio, bem como pode ter coautoria, na medida em que a brincadeira é compartilhada. Ademais, vale ressaltar que a brincadeira não é uma profecia autorrealizável, ou seja, o fato de o Gael brincar de policial não determina a futura profissão dele, assim como

¹⁷Apesar deste estudo ser com crianças maiores, escolheu trazê-lo porque há poucas pesquisas nacionais e internacionais que tratam do brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar e pela Teoria histórico-cultural. Ter encontrado a pesquisa base de Abreu (2019) foi como ter encontrado uma “agulha no palheiro”. Por isso, optou-se por apresentá-la na composição dos resultados, ciente de que não são crianças em idade pré-escolar. Todavia, convém lembrar que, para Vigotski, criança de 7 anos é criança em idade pré-escolar.

uma criança ao brincar de bandido não está em um estágio preparatório para se tornar um (Abreu, 2019).

No episódio acima, é possível estabelecer uma relação com os conceitos de dramatização e papéis. Vigotski (2012) destaca que o brincar é para criança uma das primeiras manifestações de dramatização. Leontiev (2010) apresenta a ideia de que pela dramatização e representação de papéis, a criança cria, imagina e experimenta diversos sentimentos. Elkonin (2009) refere que quando a criança escolhe um papel, ela assume características deste e passa a agir conforme as características do personagem escolhido. O papel escolhido determina as suas ações. Logo, o “ladrão” Martin não poderia prender o “policial” Gael, mas o contrário poderia ocorrer, pois há uma lógica nesta ação. Assim como há uma lógica em atacar e se proteger atrás da pilastra, mesmo sabendo que as balas da arma são de faz de conta. Tudo isso leva-nos ao entendimento que o papel em ação tem um caráter de imitação. Para assumir o papel, antes de tudo, é preciso conhecê-lo.

Salva e Beltrame (2021) destacam que no brincar de faz de conta a criança é a protagonista e, portanto, pode tudo dentro da invenção de mundo criado por ela. Como mencionado, Martin teve o seu fluxo do brincar interrompido, enquanto Gael, apesar de acatar as ordens da monitora, consegue encontrar uma solução para continuar brincando de polícia e ladrão. Em um ato de resistência e criatividade, ele segue a brincar. Vigotski (1999b) propõe que os processos criativos advêm da elaboração de elementos velhos em novos, de modo a combiná-los. A criatividade se desenvolve gradualmente com base nas experiências de vida acumuladas, ou seja, quanto mais a criança viu, viveu e observou mais ela consegue assimilar elementos da realidade com a fantasia, aumentando a sua capacidade imaginativa e criativa.

A criatividade é contrária à falta de vontade, ela é força de vida. Napoleão Bonaparte, por exemplo, precisou inventar um plano para vencer a batalha (Vigotski, 1999b). Assim também Gael precisou se reinventar para “vencer essa batalha” de continuar a brincar de faz de conta da polícia. Infelizmente, Martin não teve o mesmo desfecho, ele “abandona a batalha” ao seguir à risca as ordens de seu superior, ou seja, as ordens da monitora. Na contramão do que poderíamos imaginar, foi justamente o personagem “ladrão” que acatou a lei para parar de brincar de polícia e ladrão. Vigotski (2008) alerta para o risco de os professores matarem a criatividade literária espontânea da criança. Tal consideração se estende também ao brincar de faz de conta. Salva e Beltrame (2021) são categóricos ao dizer que quem comanda o brincar é a criança, ou seja, o protagonismo é dela. Cabe ao adulto entrar ou interferir na brincadeira apenas se a criança quiser.

Prestes (2010) anuncia que Vigotski compreende a brincadeira de faz de conta como algo importante para o desenvolvimento das crianças. O faz de conta não é uma das brincadeiras que promovem intensas satisfações. Vigotski (2007) diz que o brincar de faz de conta possui motivações diferentes e não apenas de satisfação, assim a criança em idade pré-escolar, diferentemente da criança na primeira infância que chupa o dedo para se satisfazer, pode querer andar de automóvel e, na ausência deste, finge estar andando em um automóvel por meio da brincadeira faz de conta, o que satisfaz em parte o seu desejo. Contudo, raramente este caminho é tão direto, pois, geralmente, a criança desconhece as suas motivações de brincar.

Prestes (2016) refere também que pelo brincar de faz de conta as crianças experimentam dramas, liberdade imaginativa e regras de comportamento social. Isso significa dizer que, através desta, a criança vivencia dramas de conflitos reais, oportuniza adiar a gratificação imediata, porque muitos de seus desejos não podem ser realizados no momento presente devido à condição social.

Para Vigotski (1999), o brincar de faz de conta é bem mais recorrido pelas crianças quando estas já se firmaram no real, ou seja, quando possuem um estado verdadeiro das coisas. Desse modo, Vigotski (2008) ressalta que para a palavra sair do objeto é preciso que primeiro a criança consiga visualizar a imagem por trás do objeto. Logo, quando pega um cabo de vassoura e diz ser um cavalo, a criança vê por trás da palavra cabo de vassoura, um cavalo. A criança não vê a palavra, mas sim o objeto que tem atrás da palavra. Assim, a palavra cavalo para um cabo de vassoura faz com que mentalmente a criança enxergue um cavalo ali. Assim como faz Gael no episódio mencionado acima, ao pegar uma pequena caixa de plástico e transformar em uma arma, e Martin ao pegar um pedaço de pau e transformá-lo em uma arma também.

Prestes (2016) refere que antes da criança brincar de faz de conta, ela explora os objetos. A criança conhece o significado do objeto. No brincar de faz de conta, a criança separa o significado do objeto. A fala proporcionará à criança agir conforme pensou e imaginou e assim os objetos ganham outros significados. Tal fenômeno é complexo, pois a criança dá início ao processo de separação da ideia e objeto. Logo, não é o objeto que guia a ação, mas a ação que guia o objeto no brincar de faz de conta. Assim, uma criança pode brincar de catar conchinhas na praia e colocar como telhado em seu castelo de areia, e essas mesmas conchinhas podem, em outro momento, serem servidas como se fossem balas a outra criança. O objeto conchinha, portanto, ganha outros significados. Tudo isso gera uma mudança na estrutura psicológica.

Sobre o brincar de faz de conta, Prestes (2016) enaltece esta atividade-guia ao dizer:

Então, qualquer análise da atividade de brincar de faz de conta, que tenha por base a teoria histórico-cultural de Vigotski, não pode desconsiderar o importante papel que ela desempenha no desenvolvimento infantil. Não se trata de uma atividade qualquer ou de divertimento apenas. As transformações que ocorrem no desenvolvimento infantil numa brincadeira de faz de conta ampliam as possibilidades da condição humana. Assim como o trabalho forjou o homem histórico, a brincadeira de faz de conta contribui com o desenvolvimento cultural do ser humano em determinado período. No entanto, ela não deixa simplesmente de existir, pois dos conflitos gestados no seu interior emerge uma outra atividade, a instrução, que também será guia, porque passa para o primeiro plano na idade escolar. Esse tema, no entanto, mereceria outro texto (Prestes, 2016, p. 37).

Prestes (2010) afirma que o brincar de faz de conta é crucial para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, sendo caracterizado como *veduchaiia deiatelnost*¹⁸, isto é, uma atividade-guia. Vigotsky (1996) afirma que a atividade-guia da criança de até 1 ano é a interação emocional com os adultos. A atividade-guia das crianças de 1 a 3 é as ações objetivas manipuladoras. A atividade-guia das crianças de 3 a 7 anos é brincar de faz de conta. Conforme explicita Salva e Beltrame (2021), outros autores, também da perspectiva da Teoria histórico-cultural, vão dizer que a atividade-guia da criança em idade pré-escolar é a brincadeira (Leontiev), o jogo protagonizado (Elkonin) e o jogo dramático (Mukhina). Reafirma-se novamente a importância desta brincadeira para a criança com deficiência intelectual nesta fase de vida.

Prestes (2011) refere que o termo atividade-guia não significa que é a atividade mais importante, que a criança mais brinca ou a única presente. A atividade-guia significa a atividade que irá guiá-la em determinada fase de seu desenvolvimento infantil, ou seja, em determinada idade e o que resulta no desenvolvimento psicológico e neoformações. Ao brincar de faz de conta, a criança desenvolve pensamento abstrato, aprende regras sociais e amplia a sua imaginação. Conforme destaca Salva e Beltrame (2021), alicerçados na Teoria histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta é a atividade-guia da criança em idade pré-escolar. Portanto, é uma necessidade que promove aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim sendo, cabe aos professores da educação infantil conceder às crianças o direito de brincar de faz de conta.

¹⁸ No Brasil, o termo foi traduzido por atividade-guia ou por atividade predominante ou principal.

Elkonin (2009) refere que, antes dos 3 anos de idade, o brincar é sem enredo, com situações desconexas entre si, na maioria das vezes. Com o passar do tempo, a partir dos 3 ou 4 anos, a estrutura do brincar se transforma de modo que passa a ter enredo, argumentação e as situações se conectam. Em geral, as crianças desta idade executam tarefas domésticas como cozinhar, lavar e assim por diante, conforme crescem passam a exercer papéis de mãe, pai, cozinheira e assim por diante. Elas agora são protagonistas em suas ações e atribuem significados a elas.

Outro episódio descrito na pesquisa de Abreu (2019) chama-se: “Eu sou”. Na cena as crianças da pesquisa estão brincando na hora do intervalo da escola, aliás, o recreio é um dos momentos em que as crianças têm liberdade para brincar. Na cena em que se segue o participante principal chamado Gael brinca de faz de conta, assumindo o papel de policial. Com uma folha de papel, Gael faz um protótipo de arma de fogo que defende e ataca. O pesquisador pergunta ao menino se ele gosta de brincar de polícia. O menino responde: “Eu não brinco, tio, eu sou!” (Abreu, 2019, p. 35). Desse modo, mais do que representar um papel, Gael encarna o personagem policial.

Outra hipótese para a resposta “eu sou”, vem da observação de um ponto que merece destaque. O adulto interrompe a brincadeira para perguntar: “Gael, você gosta muito de brincar de polícia, né?” enquanto Gael está brincando de polícia. Ou seja, o adulto sai da brincadeira de faz de conta, porém a criança está imersa na brincadeira e, por isso mesmo, anuncia a resposta: “Eu não brinco, tio, eu sou!”. O pesquisador fez uma pergunta para Gael, mas quem estava em cena era o policial. A criança não saiu do personagem, pois ela não saiu da brincadeira. De acordo com Goés (2000), é possível que pelo brincar de faz de conta a criança assuma “eus” fictícios, experimentando o lugar do outro nesta relação eu-outro. A criança, desse modo, brinca daquilo que é, do que ela ainda não pode ser, do que aspira ser e do que é censurado socialmente. A mesma criança pode transitar entre diferentes papéis e temas da brincadeira.

Há, também, uma íntima relação entre imaginação e emoção quando Gael, a criança com deficiência intelectual, fala: “Eu não brinco, tio, eu sou” (p. 35). Na brincadeira, mais do que reproduzir os papéis sociais de um policial, a criança age e sente como se fosse verdade. A imaginação tem como uma de suas funções mobilizar emoções. A imaginação afeta a emoção e o contrário também ocorre. Ao sentir recorrentemente tristeza, por exemplo, uma criança pode enxergar o mundo sob uma ótica mais pessimista, pois a percepção da realidade sofre influência das emoções. Assim sendo, na brincadeira faz de conta o processo imaginativo pode haver conteúdos irrealistas, porém os sentimentos são vividos como reais.

Nesse caso, Gael organiza seus afetos como se fosse um policial de modo que coragem e adrenalina são reais (Abreu, 2019).

Em outro episódio descrito na pesquisa de Abreu (2019), os participantes estão na sala de brinquedoteca. Gael pega um secador de brinquedo e passa a ventilar sua professora, e Ana, instigada pelo pesquisador, pega uma boneca e verbaliza “mamãe” e gestos afetivos como colo e carinho. A imaginação, nesse caso e nos demais, se organizou por meio de elementos da realidade e criação. Gael e Ana buscaram elementos reais e criativos. É possível que Gael saiba a função do secador de cabelo e Ana já tenha visto ou vivido a experiência de cuidar de uma criança. Contudo, tais situações não são meras reproduções de uma memória do passado, e sim atos criativos por meio de combinações e generalizações. Quanto mais a criança tem acesso aos bens culturais, mais ela amplia a criatividade. E quanto mais é feita a retirada da criança com deficiência ao meio cultural, mais empobrecidas as brincadeiras faz de conta são, como é o caso de Ana e a Iza (Abreu, 2019). Sobre isso, o autor alerta:

Os dados demonstram que quanto maior o grau de desenvolvimento cognitivo e de operacionalização com a linguagem, mais refinados são os processos simbólicos – que se organizam em enredos mais complexos com deslocamento do campo perceptivo-imediato e com a assunção de papéis mais elaborados. Percebemos que crianças com maior comprometimento intelectual assumem posições de meras observadoras nos espaços propícios para a experiência imaginativa, como no intervalo e na brinquedoteca (Abreu, 2019, p. 50).

A situação acima mencionada desperta para a necessidade de promover ampliação de experiências sociais. O brincar de faz de conta pode ser uma intervenção pedagógica orientada pela mediação de um adulto, onde este ensina a criança a brincar. Ademais, argumenta-se a necessidade e ampliação do brincar de crianças para além dos intervalos do recreio e em todos os espaços escolares (Abreu, 2019). Apesar de importante, no entanto, o faz de conta tem sido frequentemente deixado de lado em decorrência de que muitas escolas priorizam o jogo de regras, pois tem um aspecto didático e faz com que as crianças voltem para o real. A desvalorização da brincadeira imaginativa resulta em maiores desafios no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual (Pinto; Góes, 2006).

Embora a partir de outra perspectiva teórica, as investigações de Vieillevoye e Nader-Grosbois (2008) permitem realizar algumas considerações sobre o brincar de faz de conta. Os autores investigam sobre a autorregulação e o comportamento simbólico de crianças com e sem deficiência intelectual durante as brincadeiras. Participaram deste estudo 80 crianças com idades de 3 a 6 anos, sendo que destas 40 tinham deficiência intelectual e eram estudantes da educação especial, e as outras 40 crianças sem deficiência intelectual eram estudantes de

classes regulares. O estudo indicou que a brincadeira de faz de conta configura-se como oportuna via de capacidade de autorregulação, tanto de crianças com deficiência intelectual quanto de crianças sem deficiência intelectual, porém a autorregulação emocional nas crianças com deficiência intelectual foi menor se comparado às demais crianças. A autoestima e atenção conjunta, que fazem parte da autorregulação, também foi menor em crianças com deficiência intelectual. Já o comportamento simbólico das crianças com deficiência intelectual não difere das crianças sem deficiência intelectual. As crianças beneficiam-se do desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e emocional por meio da brincadeira faz de conta.

Na pesquisa de Vieillevoye e Nader-Grosbois (2008), as crianças foram estimuladas a brincar de faz de conta com os seguintes temas e/ou roteiros: hora do chá, médico, transporte e criatividade simbólica (objetos que podem servir como objetos substitutos).

A partir da pesquisa acima mencionada, é possível realizar as seguintes interpretações dos resultados. As crianças com deficiência intelectual ficaram com os escores de pontuação abaixo nas brincadeiras faz de conta: hora do chá, transporte e principalmente criatividade simbólica. Esta última ficou com uma diferença significativa nas estratégias de autorregulação e comportamento simbólico. Contudo, no brincar de faz de conta de doutor, as crianças com deficiência intelectual tiveram pontuações maiores em todas as esferas: diferentes cenários, linguagem, autoestima e atenção conjunta do que as crianças sem deficiência intelectual. Embora sejam escores semelhantes, as crianças com deficiência intelectual obtiveram melhores desempenho. Nessa direção, vale lembrar o que Luria (1992) e Lima, Rossetto e Castro (2020) destacam a respeito das concepções vigotskiana sobre a importância de enxergar as potencialidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, dando destaque às capacidades e não somente à falta ou limitação, de modo a reduzir a personalidade da criança aos resultados obtidos nos testes.

Levanta-se a hipótese de que as crianças com deficiência intelectual se saíram melhor na brincadeira de faz de conta de doutor, pois essa situação faz parte da realidade delas e, portanto, há um maior repertório cultural. Pinto e Goés (2006) destacam que, na brincadeira de faz de conta, as crianças trazem dados, conteúdos e vivências de suas realidades, ao mesmo tempo em que se emancipam da realidade ao criar desfechos diferentes, o que contribui para a elaboração de vivências possivelmente dolorosas. Paralelamente a isso, Vigotski (2007) anuncia que, através do brincar, a criança modifica a sua realidade. Elkonin (2009) introduz a ideia de que para brincar de médico a criança geralmente se situa no quarto nível (nível mais elevado) de desenvolvimento do brincar. Para interpretar o papel de médico é necessário

conhecer certas instruções como pedir para arregaçar as mangas, pedir para esticar os braços, falar “não vai doer”, dizer “calma vai ficar tudo bem”, entre outras ações e palavras. Ao brincar de médico a criança pode pegar um pedaço de pauzinho e fazer dele uma seringa. A criança não aprende a ser médico, mas sim a atuar como se fosse um adulto.

Em continuidade aos achados da pesquisa de Nader-Grosbois e Vieillevoye (2012), os autores dedicam-se às estratégias de autorregulação (compreender objetivos, avaliar, planejar, atenção e motivação), estabelecendo uma relação com os níveis de desenvolvimento simbólico (papéis, ações, objetos, envolvimento e participação social) presentes na brincadeira faz de conta, tanto estruturada como não estruturada. As crianças com deficiência intelectual tiveram dificuldades em compreender os objetivos das tarefas. Além disso, quando o brincar de faz de conta não era estruturado, a criança com deficiência intelectual tinha mais dificuldade de escolher o tema e dificuldade em fazer um brincar relaxado, evidenciando-se, assim, a importância também da mediação do adulto nesse brincar.

Nader-Grosbois e Vieillevoye (2012) mencionam que, por meio do brincar de faz de conta, crianças com e sem deficiência intelectual beneficiam-se na autorregulação que, por sua vez, favorece a imaginação e a resolução de problemas de modo a encontrar soluções menos rígidas. A autorregulação possui relação com maiores coeficientes de inteligência (QI), sendo a falta de autorregulação como causa de maiores insucessos escolares. Além disso, o brincar de faz de conta em crianças com deficiência intelectual com outras crianças promove habilidades socioemocionais e de comunicação, podendo também reduzir aspectos vinculados à dependência de outras pessoas. Quanto mais brinca de faz de conta contendo aspectos da vida diária, mais treinamento recebe e, portanto, aumenta o repertório de aprendizagem. O apoio de seus pares ou adultos é imprescindível, pois raramente a criança com deficiência intelectual toma a iniciativa de brincar de faz de conta.

Smolucha e Smolucha (2021) destacam que o brincar de faz de conta, apesar de ser necessário, tem sido negligenciado pelas pré-escolas. O brincar de faz de conta na pré-escola é o nível mais alto de desenvolvimento e proporciona zona de desenvolvimento proximal. Por meio do brincar de faz de conta, habilidades como matemática, escrita, ciência, artes visuais, pensamento abstrato e outros são desenvolvidos. Destacam também que as interações com pessoas mais experientes do que a criança ajuda a alcançar níveis mais altos de desenvolvimento. Na brincadeira de faz de conta a criança se comporta como se fosse mais velha, ou seja, com uma idade superior à que ela tem no presente momento.

Ao tratar do brincar de faz de conta de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, reafirma-se a importância de criar oportunidades para essa brincadeira. Afinal de

contas, o brincar de faz de conta é a atividade-guia na pré-escola. Como já detalhado ao longo do texto, o brincar de faz de conta está vinculado à ampliação da imaginação e criatividade, emancipação da realidade, zona de desenvolvimento proximal e funções psicológicas superiores. Negligenciá-lo, portanto, é deixar de oferecer ferramentas para o desenvolvimento infantil. Logo, convém a todos, especialmente às escolas, garantir o direito das crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, brincar de faz de conta.

Para exemplificar melhor tudo o que foi dito, abaixo consta um quadro com breve resumo do que foi tratado neste subcapítulo, de modo a apresentar as principais contribuições do brincar de faz de conta em crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar.

Quadro 4 – Contribuições do brincar de faz de conta em crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar

Criatividade e imaginação	Embora se desenvolva lentamente, a situação imaginária está presente no brincar de faz de conta de crianças com deficiência intelectual. Nesse aspecto, estão envolvidos drama, liberdade de ação ilusória, regras, papéis sociais, generalizações e, especialmente, a criatividade. Conforme há um alargamento das experiências de vida e cultura em crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, amplia-se a imaginação e a criatividade.
Emancipação da realidade	Ao brincar de faz de conta ocorre a emancipação da realidade. Quando a criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar brinca de ser adulto, ela cria uma realidade diferente da atual. Se no dia a dia ela necessita de cuidado de outrem, no brincar de faz de conta ela pode ser a provedora deste cuidado ao escolher o papel de mãe, por exemplo. Graças à emancipação da realidade, é possível ressignificar experiências de vida.
Papéis sociais	Os papéis sociais escolhidos pela criança com deficiência intelectual no brincar de faz de conta estão apoiados em regras, logo, é ilusório achar que a criança é totalmente livre no brincar. Dos papéis sociais que a criança com deficiência intelectual pode assumir é o da liderança, contrariando a lógica capacitista.
Zona de Desenvolvimento Proximal	Existe a criação de zona de desenvolvimento proximal durante o brincar de faz de conta de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, pois com a ajuda de uma pessoa mais experiente, a criança passa a desenvolver tarefas que antes não fazia. Por exemplo, passa a enxergar um bolo feito de massinha de modelar quando brinca de faz de conta com a temática de aniversário.
Funções Psicológicas Superiores	Toda vez que a criança brinca de faz de conta, há uma movimentação das funções psicológicas superiores. Logo, o brincar de faz de conta estimula o desenvolvimento de emoção, memória, fala, consciência, percepção, formação de conceitos, pensamento, vontade e atenção de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar.

Fonte: Elaboração própria (2024).

6.2 “VAI FECHAR O ABACAXI”: O BRINCAR COLETIVO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Há uma brincadeira em forma de canção infantil que diz o seguinte: “Quem quer brincar põe o dedo aqui, que já vai fechar, o Abacaxi”, pensando nisso, a parte do subtítulo que diz: “vai fechar o abacaxi” é inspirado nessa brincadeira/música que instiga tanto a inclusão como a exclusão de crianças no brincar coletivo. Essas dicotomias entre inclusão *versus* exclusão, pode brincar ou não pode brincar, crianças com deficiência intelectual *versus* crianças sem deficiência intelectual, são articuladas ao longo do texto.

Os textos de Vigotski inauguram uma visão otimista para as pessoas com deficiência. A deficiência intelectual concebida por ele não diz respeito somente ao coeficiente de inteligência, pois considera o meio social, a estrutura orgânica e de personalidade que se relaciona a termos sistêmicos e culturais (Abreu *et al.*, 2023). Facci (2004), alicerçada na Teoria histórico-cultural de Vigotski, Elkonin e Leontiev, destaca que o brincar influencia o desenvolvimento psíquico infantil. A cada evolução no brincar, há por consequência uma evolução no desenvolvimento psíquico. A brincadeira para crianças em idade pré-escolar é a principal atividade.

Astramovich, Lyons e Hamilton (2015) mencionam que as brincadeiras de crianças com deficiência intelectual são diferentes às de seus pares sem deficiência intelectual. Uma das diferenças do brincar é que as crianças com deficiência intelectual dificilmente fazem uso combinatório de seus brinquedos. A respeito disso, o presente texto propõe investigar o brincar coletivo das crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar. Serão destacadas as seguintes questões: interação social, ação lúdica, imaginação, imitação, funções psicológicas superiores (com foco no pensamento, fala, memória e atenção), zona de desenvolvimento proximal e mediação.

Inicia-se o texto com a temática da exclusão *versus* interação social no brincar de crianças com deficiência intelectual. Estudos revelam que há uma tendência de problemas sociais nas brincadeiras, resultando em rejeição pelo grupo e, por consequência, as crianças com deficiência intelectual podem passar mais tempo brincando sozinhas. Isso se deve, por exemplo, a que muitas vezes a criança com deficiência intelectual não compreende a atividade da brincadeira do grupo e, portanto, passa a ser rejeitada por seus pares. A falta de brincadeiras em grupo compromete participar de experiências e relacionamentos sociais. Uma vez que o brincar em grupo promove socialização e amizade, as crianças com deficiência

intelectual têm mais propensão a terem dificuldades nesse aspecto (Astramovich; Lyons; Hamilton, 2015).

Outro aspecto envolvendo a exclusão de crianças com deficiência intelectual é descrito por Vigotski (2018b), que relata uma situação em que atendeu uma criança com “retardo mental severo” decorrente de uma malformação. Na situação descrita, algumas crianças sem deficiência se recusaram a brincar, zombaram e humilharam esta criança. Aquilo que poderia ser traumático para a criança com “intelecto normal¹⁹”, no entanto, parece não ter gerado traumas nesta criança especificamente, pois devido a não compreensão de sentidos e significados desta situação e por não conseguir generalizar, parece não ter despertado sentimentos de menos-valia.

Diante do que foi exposto, Vigotski (2010, 2018b) supõe que é o “defeito” que a protege de adoecer diante de situações como esta, pois sua inabilidade de atribuir sentido ao todo faz com que a criança com deficiência intelectual não sofra tanto. A mesma situação para uma “criança com desenvolvimento normal” teria um desfecho provavelmente diferente. O autor comenta que a “criança com retardo mental” sofre menos, se comparado às demais crianças, diante de situações em que outras crianças não aceitam brincar com ela. A falta de generalizações das experiências faz com que vivenciem essas experiências sem, necessariamente, resultar em sentimentos de inferioridade ou menos-valia.

Até o presente momento, pode-se refletir sobre situações envolvendo a exclusão de crianças com deficiência intelectual. Contudo, há pesquisas, como veremos a seguir, que trazem as possibilidades e os benefícios da interação social no brincar de crianças com deficiência intelectual. Inicia-se com a descrição da cena de um vídeo do Youtube: “Inclusão e Educação - Um vídeo impactante | Paulo Henrique” e, após, destacam-se os resultados da pesquisa de Siperstein, Glick e Parker (2015), porém a temática interação social estará presente ao longo de todo restante do texto deste subcapítulo.

Em um vídeo produzido pela *Naked Heart Foundation* na Rússia, Moscow, em 2020, retrata a conscientização de uma sociedade mais inclusiva inspirado no comportamento de crianças em idade pré-escolar (3,5 e 5 anos). Nela, realizou-se um experimento que consistiu em criar duas salas idênticas, porém uma das salas estava vazia e na outra sala havia uma criança com *Síndrome de Down* chamada Egor, com a idade de 9 anos. As crianças maiores hesitam em qual sala iriam brincar e, por fim, escolhem a sala que estava vazia, enquanto as crianças menores majoritária e prontamente escolhem brincar na sala onde havia uma criança.

¹⁹ Expressão utilizada pelo autor.

O vídeo alerta para a questão de que os processos de exclusão são aprendidos culturalmente pela sociedade e pelos pais. As crianças mais novas, por outro lado, não percebem as diferenças de crianças com ou sem deficiência, escolhendo prontamente o brincar coletivo. Abaixo, segue QR code do vídeo em questão:



Siperstein, Glick e Parker (2015) refletem sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual em espaços de recreação fora da escola. Investiga-se a aceitação social dessas crianças com outras crianças sem deficiência intelectual em um programa recreativo de verão. Os resultados do estudo revelam que as crianças com deficiência intelectual foram aceitas pelos seus pares, e a maioria das crianças gostavam de interagir e fazer amizades com elas. Neste programa, as atividades esportivas eram o foco, o que pode ter contribuído para maior inclusão, pois como o estudo aponta, é comum as crianças com deficiência intelectual sentirem-se isoladas e rejeitadas nos espaços escolares. Segundo as autoras, os programas recreativos inclusivos podem contribuir para os ambientes escolares, pois destacam os pontos fortes e as competências que as crianças com deficiência intelectual podem alcançar, promovendo espaços de inclusão.

A ludicidade, como veremos, pode ser um destes importantes espaços de inclusão. Apresentam-se, a seguir, algumas reverberações do lúdico no brincar coletivo, a partir das ideias de Atramovich, Lyons e Hamilton (2015), apesar de não utilizarem a Teoria histórico-cultural. Destaca-se que o brincar em grupo por meio da ludoterapia²⁰ permite que a criança com deficiência intelectual aguce a curiosidade e explore o ambiente. Ao brincar em grupo, ela aprende novas habilidades como esperar o seu tempo de revezamento de algum brinquedo ou objeto, compartilhar, iniciar interações com as outras crianças, entre outros. Referem que materiais lúdicos não estruturados contribuem para que crianças com deficiência intelectual com comportamentos de agressividade e impulsividade possam usar desse recurso para controlar seu ambiente, criar e, por consequência, gerir melhor o autocontrole, o que resulta indiretamente em melhorias nas interações sociais.

²⁰A ludoterapia consiste em brincadeiras, teatro, música, dança e brinquedos que promovem o crescimento e o desenvolvimento de crianças.

Os mesmos autores sugerem que a ludoterapia com crianças com deficiência intelectual contribui para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos e relacionamentos sociais. Através de atividades lúdicas, as crianças com deficiência intelectual ensaiam atividades de vida diária por meio do brincar, manipulam materiais lúdicos que favorecem as habilidades motoras grossas e as habilidades motoras finas; expressam concretamente as emoções por meio das brincadeiras. Os autores destacam que os estudos sobre a ludicidade e as brincadeiras de crianças com deficiência intelectual são escassos, porque erroneamente acredita-se que essas crianças não querem ou não precisam brincar. Porém, as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da cognição, autorregulação, autoestima, linguagem, habilidades sociais. As autoras Mora, Sebille e Neill (2018) também estudam a ludoterapia em crianças com deficiência intelectual, com foco nas potencialidades das crianças que são convidadas a brincar. Os autores destacam os benefícios da ludoterapia em crianças com deficiência intelectual no que diz respeito ao desenvolvimento emocional.

Contudo, o lúdico muitas vezes é visto com maus olhos, como se fosse um passatempo, algo para “enganar” e “entreter” a criança. Apesar de ser um consenso discursos como “a criança aprende brincando”, há, por outro lado, uma desvalorização do brincar na educação infantil. É justamente no brincar na infância que há a socialização, transmissão da cultura atual e acumulada (Prestes, 2011).

Além do lúdico, há também a ação lúdica, tal como refere Elkomin (2009), ao mencionar uma tese²¹ de doutorado realizada por Sokolova (1973) com crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar (4 a 6 anos). O autor destaca a dificuldade que muitas das crianças com deficiência intelectual têm para compreender o objeto da tarefa, isto é, a proposta da brincadeira. Muitas das instruções orais dadas às crianças com deficiência intelectual não resultaram em avanços, pois suas ações não se dão em sequência, conforme a instrução, e quando ocorriam as ações, muitas delas eram desarticuladas. Sokolova conclui que não basta apenas instruir oralmente à criança com deficiência intelectual. Faz-se necessárias outras estratégias como, por exemplo, mostrar a ação lúdica às crianças para que elas imitem a ação. Os resultados mostram que exibir a ação lúdica é mais efetivo para a compreensão de como brincar do que apenas falar oralmente.

Motta (2011) salienta que as crianças fazem parte da cultura e, portanto, produzem cultura. A cultura infantil possui suas peculiaridades como o faz de conta e o lúdico. A escola e instituições em que as crianças estão inseridas têm a própria cultura, vestida de tradições

²¹ Título da Tese: “Peculiaridades de la dirección dei juego de los ninos con atraso mental de edad preescolar”.

que reverberam nas práticas escolares como no currículo. Motta e Santos (2009) revela, através de uma pesquisa com crianças de 4 a 6 anos, que as brincadeiras das crianças mostram a cultura infantil. Existem códigos da cultura escolar, na educação infantil, personificados em regras: hora de brincar, silêncio, comer, correr, de modo a se adaptar à criança agora aluno, cuja cultura acompanhará ao longo da vida. Kämpf e Pan (2000) referem que o brincar na idade pré-escolar é uma das formas de apropriar-se das experiências socioculturais. Acrescentam que as interações entre crianças, colegas e professores promove acesso aos signos e instrumentos da cultura, o que favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os autores defendem a ideia de que o brincar é uma linguagem, sendo também a primeira forma de cultura.

Astramovich, Lyons e Hamilton (2015) destacam o risco de pais e professores ficarem desanimados e, por isso mesmo, deixarem de oferecer às crianças com deficiência intelectual materiais lúdicos que fomentem a imaginação. Logo, muito das brincadeiras simbólicas que se desenvolvem lentamente nas crianças com deficiência intelectual são agravadas pela falta de estímulos dessas brincadeiras.

A presença de estímulos durante a brincadeira coletiva de crianças com deficiência intelectual pode favorecer o surgimento da imaginação. Uma pesquisa realizada por Pinto e Góes (2006) com crianças com e sem deficiência intelectual em idade pré-escolar demonstra alguns resultados interessantes sobre a ampliação da imaginação ao brincar em grupo. A pesquisa se deu na brinquedoteca que, por sinal, estava desativada, sob justificativa de novas reformas e instalações na escola. No entanto, há poucas informações sobre o uso desse espaço antes das reformas, o que leva a pensar que este local tinha pouco valor educacional. As crianças participantes do estudo inicialmente apresentavam pouca receptividade para brincar e desenvolver atividades com outros parceiros. No entanto, conforme a pesquisa de campo se sucedeu, observaram-se ganhos nesses aspectos e em outros, como na imaginação. Viu-se que as crianças inicialmente brincavam mais sozinhas e com pouco uso da imaginação. Com a entrada da pesquisadora, juntamente com a mediação e a estimulação para brincar com os parceiros, as brincadeiras em grupo e com situações imaginárias começaram a emergir (Pinto; Góes, 2006).

A partir das pesquisas de Abreu (2019) e Abreu *et al.* (2023), teve-se a oportunidade de refletir sobre o brincar coletivo de crianças com deficiência intelectual. Em um dos episódios descritos pelos autores, uma das crianças com deficiência intelectual estava brincando sozinho de polícia e ladrão, até que outra criança entra na brincadeira e assume o papel de ladrão. Na cena não há um pedido de “posso brincar contigo?” ou um convite “quer

brincar comigo?”. Simplesmente as crianças encarnam seus papéis sociais de polícia ou de ladrão e partilham de um mesmo brincar.

Silva (2006) refere que em uma brincadeira coletiva onde um representa o bandido e outro o mocinho tem-se ali um devaneio, porém quando essa brincadeira é acompanhada por uma plateia, tem-se uma atividade artística embrionária. Na cena em que as crianças com deficiência intelectual estavam a brincar, Abreu (2019) relata que outras crianças com deficiência intelectual e a sua monitora estavam a observá-los, tanto que a monitora interrompeu a brincadeira. Não se tem conhecimento se as crianças que estavam brincando tinham consciência de sua plateia, caso tivessem a brincadeira poderia se configurar como atividade artística embrionária. Especialmente aquele que “improvisa” a sua cena mediante a repressão da monitora e, portanto, faz uso da imaginação.

Diante do exposto, entende-se que o adulto pode ser fonte de repressão ou, como veremos a seguir, fonte de inspiração à criança com deficiência intelectual, pois pode servir como modelo de imitação. Elkonin (2009) afirma que as crianças com deficiência intelectual, crianças cegas ou mudas e as crianças sem deficiência tendem a se beneficiar do brincar que resulta em novas aprendizagens quando há um adulto como modelo, ou seja, um adulto que fornece inspiração para imitação de suas ações e quando este adulto também dirige as ações, permitindo que a criança possa ter em sequência o protagonismo no brincar. Elkonin (1999) pesquisou os estágios do desenvolvimento mental das crianças. Para ele, o estágio de desenvolvimento mental das crianças está relacionado à educação e à criação. Para o autor, a criança ao brincar modela, isto é, imita as atividades humanas como no *role-playing*. Para Facci (2004), a criança brinca com objetos e elementos que são manuseados pelos adultos e busca, através desta, agir como um adulto (dirigir carro e pilotar avião, por exemplo).

Imitar o comportamento do adulto não é uma tarefa fácil, envolve processos complexos que se desenvolvem a partir das funções psicológicas superiores. Smolucha e Smolucha (2021) referem, a partir de Vigotski, que as funções psicológicas superiores são: “memória, atenção, emoções, raciocínio analítico, imaginação criativa e vontade” (p. 1). Todas as funções psicológicas superiores nascem das relações sociais, por isso a importância do brincar com os outros. Pinto e Góes (2006) destacam que muitas crianças começam a brincadeira sozinhas, porém com a mediação de um adulto, o brincar coletivo pode vir a ocorrer. O brincar coletivo contribui para a socialização de crianças com deficiência intelectual, a estimulação da imaginação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Mukhina (1996) fala sobre o jogo dramático individual e coletivo, onde as crianças “de mentirinha” querem ser como adultos e interpretam o papel deste. Quanto mais a criança tem acesso a experiências de vida reais, mais rico será o seu brincar de faz de conta, refletindo também no desejo de brincar com companheiros e no tempo de duração da brincadeira. Com crianças de 3 a 4 anos, a duração é de aproximadamente 10 ou 15 minutos; crianças de 4 ou 5 anos, esse tempo mais do que dobra, sendo de 40 a 50 minutos; e com crianças de 6 ou 7 anos, a brincadeira faz de conta pode durar horas e se estender por dias. Conforme a criança sente a necessidade de reproduzir as relações dos adultos, nasce o desejo de brincar em conjunto com os outros. Afinal de contas, todo médico precisa de um paciente, todo vendedor precisa de cliente, e assim por diante. No brincar coletivo, há um compartilhamento de experiências e complexas relações sociais, o que resulta em exercício de comunicação e ações coordenadas.

Mori, Santos, Shimazaki, Goffi e Auada (2017), ao pesquisarem o brincar de 8 crianças de 6 anos com deficiência intelectual, destacam os possíveis benefícios das brincadeiras para a memória e, em especial, para a atenção, o que colabora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Além disso, a brincadeira contribui para a aprendizagem de leitura e escrita, a memória e a atenção estão imbricadas neste processo. Ao recorrerem às obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin, os pesquisadores anunciam que o jogo possui influência das relações sociais, não sendo determinados por questões puramente biológicas.

Em consonância com as ideias anteriores e alicerçados na Teoria histórico-cultural, Santos e Shimazaki (2020) destacam as contribuições dos jogos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças com deficiência intelectual, em especial, no que diz respeito à percepção, atenção e memória. Os autores afirmam a importância de considerar a pré-história individual das crianças, bem como as relações sociais estabelecidas, destacando a importância do uso de jogos de papéis sociais que permitam novas experiências sociais e utilização destas em seus cotidianos. Para Silva e Barroco (2022), o brincar contribui para o desenvolvimento da percepção, sensação, memória, imaginação, pensamento e linguagem (funções psíquicas superiores).

Trento, Braga, Araújo e Drago (2024) desenvolveram uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica sobre o brincar de crianças da educação especial a partir das concepções teóricas de Rousseau e Vigotski. Para os autores, a brincadeira é um momento pelo qual todas as funções psicológicas superiores estão em movimento, o que promove aprendizado e desenvolvimento. Desse modo, as funções psicológicas se organizam e se articulam para juntas superarem alguns desafios.

De acordo com Trento *et al.* (2024), todas as crianças gostam e necessitam brincar ao longo do dia, sendo uma atividade inerente à infância. Através do brincar, a linguagem, a sistematização de pensamentos e as experiências de vida ganham uma outra lógica que possibilita produções e apropriações de conhecimentos e vida em sociedade. Assim sendo, ao brincar são desenvolvidas as funções psicológicas superiores, colocando em curso a passagem do pensamento concreto para o abstrato, a criatividade e a imaginação, percepção, linguagem e memória. Sobre isso, Trento *et al.* (2024) afirmam:

Assim, ao brincar, a criança imagina, cria, pensa, comunica, exercita a sua memória, se emociona, experimenta o mundo e realiza desejos e vontades. Tais ações, independem de suas características físicas, intelectuais e/ou sensoriais, pois a maneira como o sujeito experimenta o mundo não se limita aos seus aspectos biológicos, mas aponta para um caminho de possibilidades na esfera cultural (Trento *et al.*, 2024, p. 926).

O brincar, por sua vez, conforme propõem Silva e Barroco (2022), Agramovich, Lyons e Hamilton (2015) e Trento *et al.* (2024), contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas na qual a linguagem faz parte. Vigotski (2018b) refere que o desenvolvimento e a fala da criança sofrem influência da hereditariedade e do meio, sendo o meio (cultura, sociedade) o fator mais crucial. O brincar com outros, desse modo, contribui para a ampliação e repertório da fala. Sabendo-se disso, a seguir apresenta-se alguns exemplos de pesquisas com crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, onde é possível localizar um aumento do repertório da fala, a partir da interação social no brincar coletivo.

Uma das pesquisas realizadas, foi a desenvolvida por Santos e Shimazaki (2020) a respeito do uso de jogos como intervenções pedagógicas para 8 crianças com deficiência intelectual em uma turma pré-escolar (idades entre 3 e 4 anos) de uma escola especial. Em um dos episódios relatados na pesquisa, os autores perguntam às crianças com deficiência intelectual se elas conheciam pipoca. Sobre a característica da pipoca, uma das crianças respondeu que é “azul”. Sobre a forma da pipoca, uma das crianças respondeu “ela anda no chão”, imitando o movimento da pipoca com os dedos. Ao que outra criança responde que a pipoca tinha pé. Na cena, observa-se uma elaboração conceitual complexa, tendo em vista que o conceito “andar” foi agrupado com o conceito “pés”, de modo a estabelecer uma relação lógica na qual quem anda é porque tem pés.

Vigotski (1998b, 2010) anuncia que, por volta dos 2 anos de idade, pensamento e fala se fundem. A fala possui relação direta com o desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo os processos internos e de raciocínio. A oportunidade de participação dos meios

culturais e sociais interfere positivamente no pensamento, processo intelectual e formação de conceitos. Beyer (2005) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem de crianças com deficiência. Observa-se, portanto, através da pesquisa de Santos e Shimazaki (2020), o desenvolvimento intelectual de algumas crianças com deficiência intelectual de modo a termos oportunidade de presenciar a fusão de pensamento e linguagem nas falas sobre a pipoca “anda no chão” logo “tem pés”.

Por outro lado, algumas das crianças da pesquisa eram não-verbais, ao que as pesquisadoras Santos e Shimazaki (2020) tiveram que utilizar outra abordagem para colher as informações sobre o conhecimento delas sobre “pipoca”, de modo a pedir para que todas desenhassem a pipoca. Sobre isso, os autores indicam que o atraso na fala é sinal para atraso no desenvolvimento infantil. Aos 3 anos de idade, fase intelectual da linguagem, espera-se que a criança consiga fazer curta formação de frases.

Dando continuidade às pesquisas sobre o brincar coletivo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com foco no pensamento e na fala de crianças com deficiência intelectual, apresenta-se fragmentos de um caso descrito por Luria (1992). O caso em específico é o de dois irmãos gêmeos, Yura e Liosha, cujo atraso na fala estava relacionado também ao atraso no desenvolvimento cognitivo. Isso ficou mais evidente quando as crianças ingressaram na escola e suas brincadeiras de construção eram mais precárias, se comparadas aos de seus colegas. Essas duas crianças, ao invés de construir coisas criativas com blocos como, por exemplo, prédios, ficavam a jogar os blocos. Os gêmeos brincavam um com o outro e não tinham necessidade de procurar outros parceiros. E quando brincavam com seus colegas, em geral, as brincadeiras eram de jogos de pegar. Os gêmeos não se interessavam por atividades que exigiam habilidades criativas, jogos de papéis, desenhos ou brincadeiras mais complexas. Aos 5 anos e meio observa-se que não houve ampliação do vocabulário e na maioria das vezes, quase 80%, as falas eram incompreensíveis. A fala dos gêmeos remetia a uma fala de uma criança de aproximadamente 2 ou 3 anos. Como a fala está associada ao desenvolvimento cognitivo, as brincadeiras dos gêmeos estavam análogas às primeiras brincadeiras infantis.

Elkonin (2009) refere que as crianças com deficiência intelectual alcançam o nível mais elevado de brincar próximo ao final da idade pré-escolar, sendo que as ações do brincar são muitas vezes repetitivas e estereotipadas. Elas demonstram interesses por brinquedos, contudo, não os manipulam ou dirigem a ação para os objetivos propostos desses brinquedos. Astramovich, Lyons, Hamilton (2015) acrescentam também que muitas vezes as crianças com deficiência intelectual não utilizam os brinquedos de maneira intencional.

Luria (1992) relata que os gêmeos foram separados de turma e depois de 10 meses de treinamento observaram-se avanços significativos na fala, brincadeira e participação social. Quando separados de turma, inicialmente os irmãos ficavam mais em silêncio, contudo, mediante a necessidade de participar do grupo, começaram a se expressar mais, brincar mais e participar da vida cotidiana. Ambos tiveram avanços na fala planejadora e na fala narrativa. A necessidade de comunicação conduzia as crianças à fala objetiva, isto é, à fala verbal. No início da pesquisa a brincadeira dos gêmeos era primitiva. Com o passar do tempo, o jogo ou a brincadeira tinha um objetivo, uma direção. Ao desenvolverem capacidades de organização e planejamentos, os gêmeos distraíam-se menos.

A respeito deste exemplo, pode-se observar uma evolução no desenvolvimento dos gêmeos. Para Facci (2004), a vida da criança muda quando ela entra para a escola. Se antes, com seus cuidadores, suas necessidades básicas estavam garantidas, agora na escola as crianças precisam fazer tarefas, cumprir deveres. A criança atribui a essas tarefas um peso importante de responsabilidade. A partir das ideias vigotskianas, ao longo do desenvolvimento infantil, a criança passa por crises de personalidade, dos 3 aos 7 anos, idade pré-escolar, também é marcada por essas crises. As crises de personalidade podem durar meses e no máximo 2 anos, fazendo com que a criança tenha uma brusca mudança na personalidade. As crises são melhores vistas como aquela fase difícil de educar, sendo uma resposta da criança quanto a alguma privação de necessidade da fase anterior.

Outra pesquisa, porém já mencionada no subcapítulo dedicado ao brincar de faz de conta, Ferreira, Mäkinen e Amorim (2016) destacam também o brincar coletivo. Lembra-se: Ignácio e seus colegas estão brincando de festa de aniversário. Todos juntos compartilham da mesma brincadeira ao celebrar, bater palmas e cantar parabéns ao “aniversariante”. Assim sendo, é possível estabelecer a análise de que ao cantar repetitivamente a mesma música de parabéns, a criança com deficiência intelectual e seus colegas vão se apropriando do acesso aos bens culturais. Segundo a Redação Hora (2024), a música “parabéns a você” foi criada a partir da música infantil “*Good Morning to All*” (Bom Dia para Todos), escrita em 1893, pelas irmãs Mildred e Patty Smith Hill. Patty, professora e uma das autoras da música, recebia seus alunos com essa saudação. A partir do séc. XX, a música se popularizou mundo afora e hoje faz parte das festas de aniversário. No Brasil, a música se propagou sob influência da cultura estadunidense. Logo, quando Ignácio e seus colegas cantam a música “parabéns a você” estão compartilhando de um signo cultural mundialmente conhecido. O brincar coletivo, portanto, permite aprender tanto a sua cultura como também os atravessamentos de outras culturas.

Mukhina (1996) destaca a herança social que é passada para a criança a partir da educação e ensino de um adulto, o que permite à criança assimilar a cultura, conhecimentos e aptidões por meio das experiências sociais. Desse modo, a interação social promove à criança desenvolvimento psíquico.

Em outra pesquisa, realizada por Mori *et al.* (2017), discute-se os benefícios dos jogos e brincadeiras para a atenção e memória de 8 crianças com deficiência intelectual, em uma turma de crianças de 6 anos. As intervenções realizadas na pesquisa ocorrem ao longo de 4 meses nas aulas de educação física. As brincadeiras realizadas foram: jogo da memória, quebra-cabeça, seu lobo, pega-pega, queimada, dança das cadeiras, esconde-esconde, amarelinha, dentre outras.

No jogo da memória, as crianças com deficiência intelectual demonstraram dificuldades para compreender a atividade, no entanto, a ênfase da pesquisa está alicerçada na Teoria histórico-cultural que reconhece e valoriza os processos de elaboração de cada criança. Um dos participantes do estudo, ao finalizar o jogo da memória, disse: “Eu e minha irmã somos os mais espertos de casa” (p. 563). Essa frase corrobora com a ideia de que essa criança enxerga as suas habilidades e capacidades e considera-se inteligente (Mori *et al.*, 2017).

Foram realizados também jogos com quebra-cabeça, sendo que 3 crianças com deficiência intelectual não finalizaram a atividade, mesmo com a intervenção dos pesquisadores. Já outras 2 crianças, que não haviam conseguido concluir o quebra-cabeça, conseguem finalizá-lo após a intervenção da pesquisa, o que leva à compreensão do favorecimento dos jogos e o brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial, a atenção já que o jogo quebra-cabeça tem como uma das finalidades o desenvolvimento da atenção (Mori *et al.*, 2017). Segundo Astramovich, Lyons e Hamilton (2015), as crianças com deficiência intelectual preferem brincar com jogos estruturados como, por exemplo, quebra-cabeça. Não é que elas não brinquem, por exemplo, de faz de conta, porém esse brincar se desenvolve lentamente.

Por meio do recorte acima, é possível visualizar o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal a partir do brincar coletivo. Vigotski (2010) anuncia que os processos de aprendizagem ocorrem através da zona de desenvolvimento proximal, onde a criança com a orientação de outro passa a executar uma tarefa. Além disso, conforme propõe Zanella (1994), a zona de desenvolvimento proximal revela as funções psicológicas superiores que estão em amadurecimento. As crianças com deficiência intelectual, antes da intervenção, não conseguiam brincar com quebra-cabeça e, após a intervenção recorrente do

adulto, passaram a executar com êxito. A interação com o adulto nada mais é do que um brincar coletivo, pois o adulto, ao dedicar tempo para explicar as orientações do jogo, de certo modo está brincando também.

Na pesquisa de Mori *et al.* (2017) não se sabe se as crianças com deficiência intelectual em idade pré-escola estavam brincando juntas de quebra-cabeça ou se cada uma estava brincando com o seu quebra-cabeça. Independentemente dos dois cenários, as crianças estavam compartilhando o mesmo espaço de sala de aula. Após as intervenções dos pesquisadores, as crianças passaram a jogar este jogo que antes não era jogado de maneira funcional. Vigotski (2001) afirma que, por meio desta, a criança aprende algo novo com seu professor, de modo a transitar naquele aspecto de zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento atual, na medida em que aprende essas habilidades e pode utilizá-las em outros momentos sem a presença do adulto.

Leontiev (1989) destaca, a partir de uma das aulas²² de Vigotski, que o brincar contribui para o desenvolvimento psíquico da criança, fazendo com que se crie uma zona de desenvolvimento proximal. Para Trento *et al.* (2024), a brincadeira favorece o desenvolvimento de zona de desenvolvimento proximal, pois a criança imaginariamente pode realizar tarefas nas quais ela ainda não estaria completamente habilitada a fazer, por meio da mediação de um outro. Assim sendo, as crianças deste estudo aprenderam uma nova habilidade que é montar quebra-cabeça graças à mediação promovida em um ambiente de interações sociais e brincadeiras, portanto, graças ao brincar coletivo.

A mediação, portanto, é o próximo tema que abordaremos para compreender o brincar coletivo de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar. Na perspectiva da Teoria histórico-cultural, a mediação não é concebida como um conceito, mas sim como um pressuposto teórico que diz respeito à relação estabelecida entre duas pessoas ou mais (Navarro; Prodócimo, 2012). Leontiev (1989) destaca que o pressuposto teórico de mediação, criado por Vigotski, tem influência do que o autor observou no mundo do trabalho. Trata-se também de uma analogia referente aos instrumentos materiais que medeiam a atividade do trabalhador.

Na escola, o professor é a figura principal para fazer a mediação nas brincadeiras. E é de responsabilidade do professor fazer a mediação no brincar coletivo das crianças para que brinquem com qualidade (Trento *et al.*, 2024; Navarro; Prodócimo, 2012). Destaca-se a necessidade de o professor considerar a faixa etária e as características das crianças, a

²² A aula em questão foi a que deu origem ao artigo: “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (Vigotski, 2008).

intencionalidade das brincadeiras, bem como planejar e organizar o meio para que o brincar possa acontecer e promover os benefícios destacados de aprendizagens e desenvolvimento infantil (Trento *et al.*, 2024). Silva e Silva (2021) propõem que a criança aprenda a brincar por meio da relação que estabelece com o outro, seja adulto ou seus pares. Logo, o brincar envolve mediação.

Vigotski (2021a, p. 35) diz que: “Há que se tratar crianças cegas do mesmo modo que a vidente, ensiná-la a caminhar no mesmo período que a vidente, conceder-lhe a máxima possibilidade de brincar com todas as crianças”. Assim sendo, por mais que o exemplo do autor discuta sobre as crianças cegas, é possível estender essa reflexão para as crianças com deficiência intelectual, de modo a fomentar o brincar em grupo. Salva e Beltrame (2021, p.156) explicitam: “O brincar atua como principal mediador entre a criança e o mundo”.

Padilha (2018) menciona que a mediação entre criança e meio pode tanto ajudá-la como prejudicá-la, a depender da qualidade dessas relações. No caso da mediação em sala de aula, vimos o que Vigotski (2007) orienta sobre a habilidade do professor em proporcionar momentos de acomodação de conceitos vistos em sala de aula. Assim, ao que tudo indica, boa parte dos participantes foram favorecidos por meio da pesquisa de Mori *et al.* (2017), de modo a conseguir brincar no coletivo com jogos com regras, graças à mediação dos pesquisadores.

Até aqui, pode-se compreender que o brincar coletivo é importante para a criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar. Apesar de ser um desafio, faz-se necessário promover espaços para que o brincar com companheiros e adultos possa ocorrer. O brincar coletivo é uma das formas de acesso aos bens culturais, de ampliação da zona de desenvolvimento proximal, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da imaginação e da imitação, o que resulta em benefícios na esfera educacional com aprendizagens e na esfera psicológica de pertencimento social e cultural, o que promove qualidade de vida.

A seguir, apresenta-se um quadro sobre o brincar coletivo de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar, contendo as principais contribuições vistas ao longo deste subcapítulo. Trata-se de um resumo das principais ideias apresentadas no texto.

Quadro 5 – O brincar coletivo de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar

Exclusão versus interação social	Estudos revelam que crianças com deficiência intelectual são mais propensas a brincarem sozinhas, pois são excluídas por seus pares. Contudo, a interação social com outras crianças e adultos é imprescindível para socialização, amizade e transmissão da cultura. Devido às dificuldades de generalizações, muitas crianças com deficiência intelectual não se dão conta da exclusão social.
Ludicidade	As crianças com deficiência intelectual podem beneficiar-se do brincar coletivo por meio da ludicidade. Elas tendem a aprender mais por ação lúdica do que com explicação apenas verbal. Na manipulação de objetos lúdicos, desenvolvem habilidade motoras finas e grossas. Além disso, ajuda no desenvolvimento emocional, habilidades sociais, cognição e linguagem.
Imaginação	As crianças com deficiência intelectual podem desenvolver mais lentamente os processos de imaginação e simbolização. O brincar coletivo potencializa e impulsiona o desenvolvimento dessa habilidade.
Imitação	Ao brincar no coletivo a criança com deficiência intelectual imita as atividades humanas por meio do <i>role-playing</i> . O outro, seja adulto ou criança, passa a ser modelo de inspiração para as suas ações promovendo, portanto, aprendizagens.
Funções Psicológicas Superiores	As funções psicológicas superiores são oriundas das relações sociais estabelecidas, logo, o brincar coletivo é um dos meios para promover pensamento, linguagem, percepção, sensação, memória, atenção, emoções, raciocínio analítico, imaginação criativa e vontade. Através do brincar estão em movimento todas as FPS.
Zona de Desenvolvimento Proximal	A qualidade da criação e educação que a criança com deficiência intelectual recebe influenciará na ampliação da sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, ao brincar no coletivo, ela aprende novos jogos e brincadeiras e, com isso, amplia as interações sociais e aprendizagens.
Mediação	A criança aprende a brincar por meio da mediação de pessoas mais experientes. Na escola, o professor é responsável por promover espaços de mediação do brincar, de modo que sejam asseguradas oportunidades do brincar coletivo de crianças com deficiência intelectual.

Fonte: Elaboração própria (2024).

"SÓ MAIS 5 MINUTINHOS E DEU!"



CONSIDERAÇÕES
FINAIS

7 “SÓ MAIS 5 MINUTINHOS E DEU”: CONSIDERAÇÕES FINAIS



Vamos brincar
 vamos rodar
 bater as mãos (clap clap clap)
 vamos pular
 e o que eu disser
 tem que imitar
 Imitando o macaco de cabeça
 pra baixo
 Vamos brincar [...]
 (Vamos Brincar (Down by the Bay), 2011)

No capítulo anterior, brincamos mais um pouquinho, neste capítulo, há uma interdição, isto é, um limite: deu! Não é possível continuar a brincadeira, agora é hora de parar. Mas antes de parar, em conformidade com a epígrafe, “vamos brincar”. Em conformidade com o título “só mais 5 minutinhos”. Assim como fazem os adultos, 5 minutinhos podem ser 2, 8, 10 ou 15 minutinhos, a depender de cada um. O presente texto refere-se às considerações finais da pesquisa, pois assim como o brincar, a dissertação de mestrado tem início, meio e fim. Portanto, este é o fim.

Através de Vigotski e seus contemporâneos Elkonin, Leontiev, Luria e outros, obteve-se a base estrutural para o desenvolvimento desta pesquisa sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar. Além de, claro, pesquisadores contemporâneos, como Prestes, Pletsch, Abreu e tantos outros. Alicerçada também no modelo social da deficiência, a presente pesquisa não nega os desafios enfrentados, porém reconhece as potencialidades e acredita na capacidade de desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também nas esferas sociais, culturais, educacionais e psicológicas da criança com deficiência intelectual.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que o brincar é uma atividade essencial para as crianças, sendo um direito assegurado por Lei, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2022a) e Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 (Brasil, 2022b), o que corrobora no desenvolvimento e aprendizagem. Brincar em sala de aula, ao ar livre, sozinho e com diferentes parceiros, promove espaços de inclusão, diversidade, fortalecimento de vínculos de amizade, acesso aos bens culturais e sociais, desenvolvimento e aprendizagem. O tempo restrito destinado ao brincar revela uma outra face, o brincar não é valorizado socialmente. Isso se dá porque culturalmente o brincar tem pouco valor. Todavia, as pesquisas dedicadas a estudar a infância revelam o contrário. O brincar é a atividade-guia na infância, ou seja, a

atividade com a qual a criança mais se ocupa e por meio dela mais se desenvolve em todas as áreas.

Quando o assunto é brincar de crianças com deficiência intelectual, parece que o “tabu” e “menos-valia” da importância do brincar se potencializam. A criança com deficiência intelectual reduzida à sua deficiência, resquícios de um modelo médico, corre o risco de não receber oportunidades legítimas de brincar com seus pares ou outros adultos. Tal movimento dependerá, na maioria das vezes, da mediação de um professor. Doravante, a qualidade deste brincar dependerá das experiências com outros que esta criança receberá. Embora haja desafios, a superação deles está no acesso a oportunidades.

Dos desafios enfrentados, destaca-se o fato de muitas crianças com deficiência intelectual sofrerem certa exclusão de seus pares, o que resulta no brincar sozinho. Todavia, é justamente a interação social que permite a ampliação das redes de relacionamentos, amizades, imersão na cultura e novas aprendizagens. A não generalização dessas experiências pode vir a proteger a criança com deficiência intelectual, pois a possível menor consciência de que está sendo excluída resultaria em menos sofrimento, se comparada a uma criança sem deficiência intelectual. Ao que tudo indica, o aspecto da ingenuidade também contribui para a não compreensão da exclusão. A dificuldade em compreender o objetivo da brincadeira parece ser também um fator que promove a exclusão.

Um desafio que merece atenção é a pouca literatura tanto nacional quanto internacional a respeito do brincar de crianças com deficiência intelectual em idade pré-escolar. O tema é pouco explorado, o que nos conduziu à necessidade de trazer outras pesquisas de abordagens diferentes da teoria histórico-cultural e de idades diferentes das crianças em idade pré-escolar. Tal questão não foi uma surpresa, pois havia sinais iniciais quando, ao fazer as buscas no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, foram localizadas poucas pesquisas sobre o brincar de crianças com deficiência intelectual. Por outro lado, o que à primeira vista parece ser uma falta ou limitação, revela-se como oportunidade, pois ao trazer novas pesquisas científicas com essa temática, contribui-se para a sociedade e, principalmente, para as crianças com deficiência intelectual e seus professores.

Ainda no que tange aos desafios desta pesquisa, destaca-se a tradução adequada dos textos de Vigotski e seus contemporâneos. Um dos grandes desafios centrais dessa pesquisa foi identificar quando a palavra jogo significava jogo e quando significava brincar; quando atividade principal ou atividade predominante remetia-se ou não à atividade-guia. Isto porque, conforme alerta Prestes (2010), até a publicação do texto “*A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*”, Vigotski não tinha concebido o termo atividade-guia;

quando os termos zona de desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento imediato eram na verdade a mesma face de zona de desenvolvimento proximal; entre tantos outros diversos desafios de tradução das obras de Vigotski do Russo para o Português. Para garantir a qualidade e a coerência nos termos adequados, foram utilizadas majoritariamente as escolhas terminológicas de Zoia Ribeiro Prestes. Ainda no que diz respeito aos termos, porém se tratando de outro assunto, vale ressaltar que o estudo aprofundado nas terminologias permitiu identificar que alguns artigos científicos publicados recentemente utilizam terminologias inadequadas, como é o caso de um artigo publicado em 2021 que faz uso do termo “alunos especiais²³” no título do artigo. A falta de clareza do termo apropriado revela que culturalmente ainda precisamos avançar para uma linguagem mais inclusiva.

Das potencialidades encontradas nos resultados dessa pesquisa destaca-se o brincar de faz de conta e o brincar coletivo. Do que se refere ao brincar de faz de conta, atividade-guia da criança em idade pré-escolar, destaca-se o potencial florescimento da criatividade e imaginação da criança com deficiência intelectual, embora se desenvolva lentamente. A criança, a partir do fingimento, do como se fosse, da abstração, de enxergar em um objeto outro objeto, consegue conceber um mundo diferente do que ela vive, podendo emancipar-se, portanto, da realidade. Nessa via, assume papéis sociais para quais ainda não tem idade para assumir, brincando de ser adulto (mamãe, policial, médico e outros), reproduz regras e normas sociais, ao mesmo tempo que satisfaz desejos, constrói novas aprendizagens e amplia seus conhecimentos a partir da zona de desenvolvimento proximal. A criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar passa a fazer coisas que antes não fazia, graças à mediação de alguém mais experiente durante o brincar.

Ainda sobre o brincar de faz de conta, embora a partir de outra perspectiva teórica, uma pesquisa revela que é possível avaliar o brincar de faz de conta. A Avaliação do Brincar de Faz de Conta Iniciado pela Criança – ChIPPA, criada por Stagnitti (2007, 2019), é um instrumento de avaliação padronizada que consiste em avaliar o faz de conta de crianças entre 3 e 7 anos a partir dos aspectos do brincar imaginativo convencional (como bonecas e caminhões) e do brincar simbólico (como latas, papelão e pedras). A aplicação leva 30 minutos para crianças de 4 anos + e 18 minutos para crianças de até 3 anos. São avaliados 3 itens: 1) jogo elaborado que consiste na criança organizar uma sequência lógica no brincar; 2) substituição de objetos de modo a fingir que é outra coisa; e 3) criar novas ideias para brincar

²³ O termo “alunos especiais” não é o mais adequado porque o termo “especial” configura-se como uma palavra que busca amenizar e suprimir a palavra “deficiência”. Além disso, o termo “especial” não é exclusivo à pessoa que tem deficiência, pois tem valor qualitativo que pode se destinar a qualquer pessoa (Sassaki, 2003).

(Pfeifer; Pacciulio; Santos; Santos; Stagnitti, 2011). O ChIPPA recebeu tradução para o português, em 2011, e validação brasileira, podendo ser aplicada no país. A ChIPPA é uma avaliação que permite estabelecer relação entre o brincar de faz de conta de crianças pré-escolares com o desenvolvimento de habilidades sociais e de aprendizagens. É uma avaliação adequada para crianças com deficiência intelectual ou física e transtorno do espectro autista. Segundo os autores, a impossibilidade de brincar de faz de conta pode provocar problemas de aprendizagem e impedimentos de participação social com seus pares (Lucisano; Pfeifer; Stagnitti, 2022).

Ao brincar, a criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar pode modificar a sua realidade, mais do que isso, põe em movimento todas as funções psicológicas superiores. Ao brincar de faz de conta e coletivamente, experimenta emoções como se fossem reais. Ao interpretar o papel de alguém que está triste, comporta-se emocional e fisiologicamente neste estado, aprendendo indiretamente a identificar e a reproduzir estados emocionais ao mesmo tempo em que elabora vivências. Além do mais, amplia-se a linguagem ao desenvolver uma narrativa, ou seja, um enredo a partir de um tema pelo qual apresenta um raciocínio lógico e uma sequência de ações que se articulam entre si, o que envolve pensamento e memória. A criança, ao brincar de faz de conta de festa de aniversário, precisa se recordar que antes de assoprar as velas, canta-se parabéns, ou que um pedaço de pau pode ser uma vela, porém jamais um balão. Para a criança com deficiência intelectual chegar a essa conclusão no brincar, são envolvidos processos simbólicos complexos, os quais estão diretamente relacionados às funções psicológicas superiores.

Do que dissemos, outra potencialidade entra em destaque: o brincar coletivamente. Tal descoberta está diretamente imbricada no eixo conceitual defendido pela teoria histórico-cultural que é a interação social. A criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar beneficia-se ao brincar com outros adultos e crianças, alargando o seu repertório cultural, o que resulta na aquisição de novas habilidades. Engana-se quem acredita que se aprende a brincar sozinho, pelo contrário, a criança enxerga o mundo conforme as lentes do óculos que lhe é oferecido. Para aprender a jogar jogo da memória ou quebra-cabeça, na idade pré-escolar, onde a maioria das crianças não são alfabetizadas e, portanto, não tem acesso aos manuais ou instruções do jogo, a criança está à mercê da boa vontade de outrem para ensiná-la. Ocorre que, por ser um processo de aprendizagem mais demorado, muitos adultos acabam se desestimulando e deixando de oferecer “lentes de óculos diferentes” à criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar. Por sua visão turva capacitista, desistem de continuar a tentar ensinar novas brincadeiras. Quanto menos a criança brinca, menos ela se

desenvolve. Quanto menos brinca, menos compreende as propostas das atividades e mais é excluída do grupo. A mediação do adulto, portanto, é imprescindível. Quanto mais cedo a intervenção é feita, como na idade pré-escolar, mais tempo de interação e, portanto, de aprendizagem a criança recebe.

A ludicidade no brincar coletivo tem demonstrado resultados satisfatórios para o desenvolvimento da motricidade, interação social, cognição, pensamento, linguagem, memória, atenção e emoções. O lúdico parece não ser visto com bons olhos socialmente. A respeito disso, um exemplo seria a interdição da brinquedoteca na escola da pesquisa de Pinto e Góes (2006). Ao brincar e ter acesso ao lúdico junto com outras crianças, a criança com deficiência intelectual fomenta mais uma vez a imaginação e criatividade.

Tanto o brincar de faz de conta como o brincar coletivamente necessitam de mediação. Na escola, a pessoa principal para fazer a mediação é o professor. Recuar ou inibir-se dessa função é negar à criança com deficiência intelectual a oportunidade de aprender de outras formas, interagir e se desenvolver. Como retratado na pesquisa de Abreu (2019), muitas vezes, a criança com deficiência intelectual fica sentada na hora do intervalo com o seu monitor e sem brincar. Logo, a mediação de um educador deve permitir que a criança com deficiência intelectual em idade pré-escolar desfrute do brincar, especialmente quando este for brincar de faz de conta e coletivamente.

No brincar coletivo e no brincar de faz de conta são compartilhados processos históricos acumulados. São atividades que permitem o conhecimento da própria cultura e também de outras culturas. Para a criança com deficiência intelectual, essa troca de experiências resulta em uma prática de comunicação, de ações coordenadas, o que está relacionado aos processos complexos de sistematização de pensamento, passagem do pensamento concreto para o abstrato, uso da memória, atenção e linguagem. O brincar traz benefícios para a aprendizagem, cuidado das emoções, pois no brincar a criança se emociona, elabora situações difíceis, cria, imagina, aumenta o repertório de fala e interação social. Ao brincar, as crianças apresentam avanços significativos na fala planejadora e na construção de uma narrativa. Ao brincar com jogos estruturados, as crianças têm oportunidade de aumentar sua capacidade de organização e planejamento, tornando-se menos impulsivas.

No brincar de crianças com deficiência intelectual, educadores e psicólogos devem atentar para os aspectos de saúde, potencialidades, compensações e não a falta ou limitação. Devem também oferecer oportunidades de brincar. Defende-se a ideia de que o brincar não deveria estar restrito apenas no horário de intervalo da escola. Até porque a falta de oportunidades de brincar, por parte de crianças com deficiência intelectual, acentua a sua

REFERÊNCIAS

- AAIDD. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Vinte perguntas e respostas Em relação à 12ª Edição do Manual AAIDD: Deficiência Intelectual: Definição, Diagnóstico, Classificação e Sistemas de Apoio*. AAIDD: 2021.
- ABNT NBR 10520, **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**, 2023.
- ABNT NBR 14724, **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**, 2011.
- ABNT NBR 6023, **Informação e documentação - Referências – Elaboração**, 2018
- ABNT NBR 6024, **Informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento – Apresentação**, 2012.
- ABNT NBR 6027, **Informação e documentação — Sumário — Apresentação**, 2012.
- ABNT NBR 6028, **Informação e documentação – Resumo – Apresentação**, 2020.
- ABNT NBR 6033, **Informação e documentação - Ordem alfabética**, 2022.
- ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, v. 12, n. 1, p. e41900-e41900, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/41900/27291> Acesso em: 27 jun. 2023.
- ABREU, F.; SILVA, D.; COSTA, M.; MENDONÇA, F.. Recursos criadores mobilizados no faz de conta de crianças com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023160-e023160, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17937/17368> Acesso em: 7 de ago. 2024.
- ABREU, FSD. O brincar da criança com diagnóstico de deficiência intelectual: uma leitura a partir das contribuições de LS Vigotski. **Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão)–Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília**, 2019.
- ADAMS, R.; REISS, B.; SERLIN, D. (Ed.). **Keywords for disability studies**. NYU Press, 2015.
- ALMEIDA. M. T. P. O brincar, a criança e o espaço escolar. In SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana, PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. 236 p. ISBN 978-85-9457-016-1
- Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília: Distrito Federal, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm Acesso em: 08 ago. 2023.

APA. *American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico E Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. Título original: American Psychiatric Association. ISBN 978-85-8271-088-3.

ASTRAMOVICH, R. L.; LYONS, C.; HAMILTON, N. J. Play therapy for children with intellectual disabilities. **Journal of child and Adolescent counseling**, v. 1, n. 1, p. 27-36, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/23727810.2015.1015904> Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23727810.2015.1015904?casa_token=JhXg0fmO5x0AAAAA:EO1FH6-0PzOD1557NIDQt8MXnphLLDVzbeKo818yRY0TMiUBHbID_xpR2bf5QZMiRWxR6MIDMVGpPg Acesso em: 16 ago. 2023.

ASTRAMOVICH, R. L.; LYONS, C.; HAMILTON, N. J. Play therapy for children with intellectual disabilities. **Journal of Child and Adolescent Counseling**, 2015, 1.1: 27-36. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23727810.2015.1015904> Acesso em: 11 set. 2024.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5.

BELO, C.; Caridade, H.; Cabral, L.; Sousa, R. Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. **Revista Diversidades**, v. 22, n. 6, p. 4-8, 2008.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?. **Revista Educação Especial**, p. 75-81, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4400/2574> Acesso em: 16 jul. 2023.

BEZERRA, M. F.; MARTINS, P. C. R. A concepção de deficiência intelectual ao longo da história. **Interfaces da Educação**, v. 1, n. 3, p. 73-83, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/617/581> Acesso em: 20 out. 2023.

BEZERRA, P. Prólogo do tradutor. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem L. S. Vigotski**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia). Título original: Michliêníe I. Rieteh. ISBN 85-336-1361-X

BISOL, C. A. ; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p.87-100, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100> Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367> Acesso em 20 mar. 2023.

BONDIOLI, A. O adulto como tutor na promoção do jogo simbólico das crianças. In SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana, PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis : NUP, 2017. 236 p. ISBN 978-85-9457-016-1

BRAGA, L. V. S. Pensando a deficiência intelectual: um olhar a partir dos estudos de Lev S. Vigotski. **Revista Científica Intelletto**, v. 4, n. Especial, 2019. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/183/169>

BRASIL, Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. In **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução N° 510 de 7 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados: Palmares do Sul. 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/palmares-do-sul.html> Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 08 de março de 2016. Lei da Primeira Infância. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Distrito Federal, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf> Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Distrito Federal, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf> Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: 2009. Distrito Federal, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso 10 set. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Gaúcho Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf> Acesso em: 17 out. 2023.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, J. Introdução. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Psicologia e pedagogia). Título original: Thought and language. ISBN 85-336-0940-X

CARDOSO, C; PROCOPIO, L. F.; PROCÓPIO, M. Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 1, p. 166-187, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711128> Acesso em: 19 de jun. 2023.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. Uberlândia: Navegando Publicações**, v. 1, p. 79-100, 2017. Disponível em:

https://www.editoranavegando.com/files/ugd/35e7c6_1f3d5efacce34664b35c23b8dad0cbcf.pdf#page=87 Acesso em: 19 de jun. 2023.

CARVALHO, R. S.; SANTOS, M. O.; BRAILOVSKY, D.; VIEIRA, A. M. D. P. Apresentação: Pesquisas com/sobre/para crianças e docentes na Educação Infantil: discussões conceituais, éticas e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 76, p. 1-17, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2023000100001&script=sci_arttext Acesso em: 22 de maio, 2023.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e pedagogia). Título original: *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. ISBN 978-85-336-2264-7

CORSO, A. M. S. **Deficiência Intelectual e altas habilidades**. Curitiba: Contentus, 2020.

CUNVERSA DO PH. **Inclusão e educação - um vídeo impactante** | Paulo Henrique. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/qVHPy7Np9rE?si=YvCEnk26FangvnrT> Acesso em: 03 Set 2024.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Montreal-Canadá OPS/OMS**, 2004. Trad. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Montreal.pdf Acesso 03 Set 2023.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 07 set. 2023.

DINIZ, D. Deficiência e Políticas Sociais: Entrevista com Colin Barnes. **SER social**, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Defici%C3%AAncia+e+Pol%C3%ADticas+ Sociais%3A+Entrevista+com+Colin+Barnes&btnG= Acesso em: 05 jun. 2023.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, p.1-8, 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf Acesso em: 18 set. 2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, p. 64-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 jun. 2023.

Disponível em: <https://youtu.be/qVHPy7Np9rE?si=YvCEnk26FangvnrT> Acesso em: 10 nov. 2024.

DUMAS, J. E. **Psicopatologia da Infância e da Adolescência**. 3. ed. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011. 640 p. Título original: Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent ISBN 978-85-363-2398-5

EINSTEIN, A. **A teoria da relatividade: sobre a teoria da relatividade especial e geral**. L&PM Editores, 2022.

ELKONIN D. B. (1999) Toward the Problem of Stages in the Mental Development of Children, **Journal of Russian & East European Psychology**, 37:6, 11-30 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405370611> Acesso em: 15 out. 2024.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009, 447p. Título original: Psicología Icri. ISBN 978-85 7827-204-3

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, p. 64-81, 2004. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 out. 2024.

FERREIRA, J. M.; MÄKINEN, M.; DE SOUZA AMORIM, K.. Intellectual disability in kindergarten: possibilities of development through pretend play. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 217, p. 487-500, 2016. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.02 Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000495> Acesso em: 15 jul. 2023.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**, 23 de set. 2019. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif/> Acesso em: 28 abr. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p. Título original: Qualitative Sozialforschung. E-book. ISBN 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536318523/pageid/3> . Acesso em: 14 jul. 2023.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica (1961)**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FRANÇA, E. B.; ABREU, D. M. X.; MARINHO, F.; FRANÇA, G. V. A.; CÓRTEZ-ESCALANTE, J.; ASSUNÇÃO, A. A. Tradução para a língua portuguesa da 11a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 26, p. e230043, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rbepid/2023.v26/e230043/> DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720230043.2> Acesso em: 1 maio 2024.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n10/3061-3070/>

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 557-566, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqyL5T8fRwTp9JD3T6M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jul. 2023.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 116-131, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QG7YrQc3fwpy9KcChT37rSd/> Acesso em: 12 jul. 2023.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 116-131, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QG7YrQc3fwpy9KcChT37rSd/> Acesso em: 21 abril 2024.

GOMES, R. B. Lopes, P. H. Gesser, M; Toneli Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 1, p. e48155, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/c7sJxYbSppg9kQMNvwwN6fh/?lang=pt> Acesso em: 15 jun. 2024.

GOMES, R. B.; LHULLIER, C. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/c7sJxYbSppg9kQMNvwwN6fh/?lang=pt> Acesso em 15 set. 2023.

GOODLEY, D. Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism. **Disability & Society**. New York: Routledge, 2014a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2015.1014669> Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09687599.2015.1014669?needAccess=true&role=button> Acesso em 05 set. 2023.

GOODLEY, D. **Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism**. Routledge, 2014b.

GOODLEY, D. *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Disability Studies, p. 1-296, 2011.

IMRIE, R. Demystifying disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. **Sociology of health & illness**, v. 26, n. 3, p. 287-305, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9566.2004.00391.x> Acesso em: 25 jun. 2023.

IVANOVICH, A. C. F.; GESSER, M. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a) políticos. **Quaderns de psicologia**, v. 22, n. 3, p. e1618-e1618, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618> Disponível em: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n3-friggi-marivete> Acesso em: 14 jun. 2023.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 124, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kVvdYMWXxbLnbTsSP7mqSHt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 abr. 2024.

JOHN-STEINER, V. SOUBERMAN, E. Pós-facio. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e pedagogia). Título original: *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. ISBN 978-85-336-2264-7

Kämpf, R. P. M. A. G de S.; PAN. O papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: **Introdução as leituras de Lev Vygotsky: debates e atualidades nas pesquisas**. Maria Sara de Lima Dias (Org), 2000, p.271-289.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004. Título Original: *Le développement du psychisme*.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar — A.N. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, p.119-142. (Coleção Educação Crítica). ISBN 85-274-0046-4

LEONTIEV, A. **Sobre o desenvolvimento criativo de Vigotski**. Tradução de, 1989.

Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32942108/LEONTIEV_Alexei_N._-Sobre_o_Desenvolvimento_Criativo_de_Vigotski-libre.pdf?1392044181=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAlexei_N_Leontiev_Sobre_o_Desenvolvimento.pdf&Expires=1729611187&Signature=LY7oZU2eqiMjP8JZp1Cg2sn8owh-nKC178QrcFQ09JkayPf~QObcIINx50mSO56h6OhVvfzoLVAIE7IRhisTgQAU4mohj4wWaMQqWPtQj3Ko7JN3bvo9ONiM3jKY0d2r~bixdlqzQfY~mP9CfMzAvGenz9nxiAYVJ-TU7ru-wuT~uOa8pNYD~Hj~5qka8ESpepNIaueGXh4BStPZnjfHMGgwKmFFbTTnbgicw5U51ZK0kKdN9zE76JHScqiEDcIv7iE~pmvkr~GeQgGxJ7kVsD0zTETgCT-obJXxY8kjt-fmgShkDzGtMXa5lNFaV5p6FKckK~P3iN0dfb3wx8proQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em: 12 ago. 2024.

LIMA, R. M. F.; LAROS, J. A. Evidências de validade convergente e discriminante dos escores do SON-R 6-40. **Psicologia: teoria e prática**, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v19n1p107-120>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193851916007.pdf> Acesso em: 12 nov. 2023.

LIMA, S. R.; ROSSETTO, E.; CASTRO, S. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 25977-25992, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-160. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9794/8210> Acesso em: 23 jul. 2023.

LUCISANO, R. V.; PFEIFER, L. I.; STAGNITTI, K. The use of the Child Initiated Pretend Play Assessment-ChIPPA: a scoping review. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, p. e3260, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/6DSPzdxPw6zGYwxhLyPf8Xf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 set. 2024.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992. ISBN 85-274-0204-1.

LURIA, A. R. Nota biográfica sobre L. S. Vigotski. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. Vigotskii. In VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, 234p. (Coleção Educação Crítica). ISBN 85-274-0046-4

MADRUGA, S. Direitos humanos e pessoas com deficiência: uma abordagem centrada no sujeito de direitos. In **Pessoas com deficiência e direitos humanos**. 4 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021, 288 p. ISBN 978-65-5559-830-8 Disponível em:

https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Vn0pEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=deficiencia+e+segunda+guerra+mundial+%5D&ots=VESwcGCu2w&sig=eXqemAjQKUUzSNWFnmVP_OR2Slo#v=onepage&q=deficiencia%20e%20segunda%20guerra%20mundial%20%5D&f=false Acesso em 04 set. 2023.

MELO, K. E.; SILVA, V. M. C. B.; FERREIRA, L. F. S.; PEIXOTO, A. C. B. Uma análise crítica do campo de experiência o eu, o outro e o nós proposto pela BNCC (2017): a ausência da afetividade como uma prática de cuidado para a Educação Infantil. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 9, 2020. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6345/3090 Acesso em 02 maio 2024.

MENDONÇA, F. L. R. COSTA, M. T. M. S. SILVA, D. N. H. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 165-172, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/862> Acesso em: 21 out. 2023.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.9-29. ISBN 978-85-326-1145-1

MORA, L.; VAN SEBILLE, K.; NEILL, L. An evaluation of play therapy for children and young people with intellectual disabilities. **Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 5, n. 2, p. 178-191, 2018.

DOI:<https://doi.org/10.1080/23297018.2018.1442739> Disponível em:

https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23297018.2018.1442739?casa_token=CFSw3KHpbZ0AAAAA:mYn4NLDVG1zyISH_PbghZ8Wf9wppXGeoqdbK3x12tsA57Sne4K3H-aGdW6aYCgO5xDqL5RYgT1NZHw Acesso em: 10 jun. 2023.

MORI, N. N. R.; SANTOS, J. P. P. SHIMAZAKI, Elsa Midori. GOFFI, Lucyanne Cecília Dias. AUADA, Viviane Gislaíne Caetano. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 551-569, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0015> Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9751> Acesso em: 07 out. 2023.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, 2011, 37.01: 157-173. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100010&script=sci_abstract

MOTTA, F. M.; SANTOS, N. O. Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. **Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. PUC-Rio/UERJ**, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 1996.

NADER-GROSBOIS, N.; VIEILLEVOYE, Sandrine. Variability of self-regulatory strategies in children with intellectual disability and typically developing children in pretend play situations. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 56, n. 2, p. 140-156, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2011.01443.x> Acesso 03 maio 2024.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 34, p. 633-648, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/?lang=pt&format=html> Acesso 03 maio 2024.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de La., OLIVEIRA, Marta Kohl de., DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: 1992. p. 23-34. ISBN 85-323-0412-5.

OLIVEIRA, S. E.; TRENTINI, C. M. Avanços em Psicopatologia: Avaliação e Diagnóstico Baseados na CID-11. **Artmed Editora**, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=irCqEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Avan%C3%A7os+em+Psicopatologia:+Avalia%C3%A7%C3%A3o+e+Diagn%C3%B3stico+Baseados+na+CID-11&ots=MqQAK1wC2E&sig=8kWoImYM-toZtOp1-mlfeA1sUkg#v=onepage&q=Avan%C3%A7os%20em%20Psicopatologia%3A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Diagn%C3%B3stico%20Baseados%20na%20CID-11&f=false> Acesso 03 maio 2024.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde; OMS. Organização Mundial da Saúde Região das Américas. **OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID 11)**, 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/18-6-2018-oms-divulga-nova-classificacao-internacional-doencas-cid-11#:~:text=A%20CID%20%C3%A9%20a%20base,de%20sa%C3%BAde%20em%20n%C3%ADvel%20global>. Acesso em: 15 maio 2024.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde; OMS. Organização Mundial da Saúde Região das Américas. **OMS disponibiliza versão em português da Classificação Internacional de Doenças (CID-11)**, 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/15-2-2024-oms-disponibiliza-versao-em-portugues-da-classificacao-internacional-doencas-cid> Acesso em: 15 maio 2024.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento Humano**. 14. ed. Tradução: Francisco Araújo da Costa. Porto Alegre: AMGH EDITORA, 2022. 2146 p. Título original: Experience

Human Development. ISBN 978-65-5804-013-2 para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 maio 2024.

PAVIANI, J. **Epistemologia Prática**. 1 ed. EDUCS: 2013.

PEREIRA, F. H. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529482> Acesso em: 15 maio 2023.

PFEIFER, L. I. PACCIULIO, A. M.; SANTOS, C. A.; SANTOS, J. L.; STAGNITTI, K. E. Pretend play of children with cerebral palsy. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, v. 31, n. 4, p. 390-402, 2011. Disponível em: <https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/43922522/Pretend Play of Children with Cerebral P 20160320-31871-1upx1hh-libre.pdf?1458488312=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPretend Play of Children with Cerebral P.pdf&Expires=1727203704&Signature=TuyctZowhIrX-76nMLPVVCPR31Uno0xU8EBTiiK40~fUVtvW7XlcYlgwOq84TZAwxP2SwbzDrtxx7i-Q4WSsP8-02hqW4N8r0O3NjUr4iMU45N1jFqsKun80R4nLDb9LCENK1T-Yzhz-Cw5uEJSEhaY49jOOdnSi9ztmlp5rWhvEhnbIWGq-kl-r9Elrky5vrsUI3SqqVTGDZ8215P3YH3NDjSKM44TDaK6PBA~uuDOPUQJOF1AazGo1gjaIOZWCjCYapy5PJexUQ9end0y-GNiPb-q2xSI1zuC11wIXUjctkypr8PO95HKYWgGYxyXpqTb12ETyQJUVMjBCvxFsw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA> Acesso em: 24 set. 2024.

PINEL, P. Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania (1801). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 7, p. 117-127, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/nVbr7rQCRLG5hptNfZ9dzCq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31 ago. 2023.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 11-28, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvH5CGT7Fr3MNpn5nhN9dsN/?lang=pt> Acesso em: 16 maio 2023.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2014. 296 p. ISBN 978-85-8128-030-1.

PLETSCH, M. D.; DE SÁ, M. R. C.; DA ROCHA, M. G. S. Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2971-2989, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16062> Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1+16062+RIAEE+PT.pdf> Acesso em: 28 abr. 2024.

PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991055> Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055> Acesso em 25 set. 2023.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em:
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807> Acesso em 21 out. 2023.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: **Congresso de Educação Básica**. 2011. p. 1-4. chrome-extension://efaidnbmnribpcajpcglclefindmkaj/https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012 Acesso em 15 out. 2023.

PRESTES, Z. R.; L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas... In VAZ, A. F. MOMM, C. M. **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis/RS: Nova Harmonia, 2012 p.57-71. ISBN 978-85-89379-75-5

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 327-340, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7vwqYTPXdwPdKnSTkqyNsWS/?format=pdf&lang=pt> Acesso 25 set. 2023.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre LS Vigotski. *Universitas: Ciências da Saúde*, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7vwqYTPXdwPdKnSTkqyNsWS/?lang=pt> Acesso em: 25 set. 2023.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Prefácio. In VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1. ed. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288p. ISBN 978-65-5891-012-1

RECÃO HORA. **Como foi a criação de “Parabéns pra você”, a música mais famosa do mundo**. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/como-foi-a-criacao-de-parabens-pra-voce-a-musica-mais-famosa-do-mundo> 2024.

REEVE, D., WATSON, N., ROULSTONE, A., & THOMAS, C. **Routledge Handbook of Disability Studies**, 2019.

RETIEF, M.; LETŠOSA, R.. Models of disability: A brief overview. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, v. 74, n. 1, 2018. Disponível em <https://www.ajol.info/index.php/hts/article/view/177914> Acesso em: 17 set. 2023.

SALVA, S.; BELTRAME, L. M.. A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, ELKONIN, LEONTIEV E MUKHINA. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 68, p. 151-165, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7036> Acesso em: 15 out. 2024.

SANTOS, J. P. P.; SHIMAZAKI, E. M. Intervenção pedagógica por meio de jogos para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 33, p. 544-563, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4426> Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4426> Acesso em: 20 nov. 2023.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003. Disponível em: https://moodle.unesp.br/pluginfile.php/110150/mod_folder/content/0/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf Acesso em: 03 set. 2023.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano, v. 5, p. 6-9, 2003. Disponível em: https://eadeje.tse.jus.br/pluginfile.php/177220/mod_resource/content/2/Romeu%20Kazumi%20Sasaki_Terminologia%20sobre%20defici%C3%Aancia%20na%20era%20da%20inclus%C3%A3o.pdf Acesso em: 03 set. 2023.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. **American journal on intellectual and developmental disabilities**, v. 126, n. 6, p. 439-442, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439> Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/ajidd/article-abstract/126/6/439/472446/An-Overview-of-Intellectual-Disability-Definition> Acesso em 04 jul. 2023.

SHAKESPEARE, T. Disability, identity and difference. **Exploring the divide**, p. 94-113, 1996. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/79279202/Chap6-libre.pdf?1642796893=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDisability_identity_and_difference.pdf&Expires=1716818332&Signature=JgVKltdDyWWqMhRSS0CRGCrPsLV2lWzcYyBKvf7E-rfSGfnxg-a0Q8cb68RGCozzv2ZaLFBdlFAwg6HKidG1XABS9i~QKq3KXuKIvjEezp3pz~i48A3QCEkvfFLbWF9gPhvZA7Ip8C323EGLJyuOKdQvkXIIAhJk~ZjNfncFSUEPNIzuadlxbzf~R9CahrqlrWD8Rvh9Y8cnFEAHC24xHA9lhRIIdqEnpoEaa0xrt7dbLSsTAY7T3R71ydPeevzx52y67CFNjLIBGykeBWKpdkXN2S4ZByWukl-vLrMIV~nOw7R9RnSFuD2EaI0cKhl-XvU8UMuV70ewERG4FMaA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em: 08 set. 2023.

SHAKESPEARE, T. Social models of disability and other life strategies. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 6, n. 1, p. 8-21, 2004. DOI: 10.1080/15017410409512636 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Tom-Shakespeare/publication/238318539_Social_models_of_disability_and_other_life_strategies/inks/57176b6508aefb153f9ee7fb/Social-models-of-disability-and-other-life-strategies.pdf Acesso em 08 set. 2023.

SHAKESPEARE, T. Social models of disability and other life strategies. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 6, n. 1, p. 8-21, 2004b. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Tom-Shakespeare/publication/238318539_Social_models_of_disability_and_other_life_strategies/inks/57176b6508aefb153f9ee7fb/Social-models-of-disability-and-other-life-strategies.pdf Acesso em: 08 set. 2023.

SHAKESPEARE, T. The social model of disability. In DAVIS, Lennard J. (Ed.). *The disability studies reader*. 4 ed., p. 214-221, 2013. Disponível em: <https://ieas-szeged.hu/downtherabbothole/wp-content/uploads/2018/02/Lennard-J.-Davis-ed.-The-Disability-Studies-Reader-Routledge-2014.pdf#page=221> Acesso em: 08 set. 2023.

SHAKESPEARE, Tom. Debating disability. *Journal of medical ethics*, v. 34, n. 1, p. 11-14, 2008. DOI: doi:10.1136/jme.2006.019992 Disponível em: <https://jme.bmj.com/content/34/1/11> Acesso em: 08 set. 2023.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula**. 2006. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/380494> Acesso em: 08 set. 2023.

SILVA, T. M. R.; BARROSO, F. A brincadeira como instrumento de desenvolvimento na Educação Infantil a partir da teoria de Vigotski. *Ensino Em Perspectivas*, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8906> Acesso em: 08 set. 2024.

SILVESTRE, B. S.; BARBOSA, Ivone Garcia. Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. *Educação & Formação*, v. 7, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2448-35832022000100103&script=sci_arttext Acesso em: 08 set. 2024.

SIMÕES, J. Sobre deslizamentos semânticos e as contribuições das teorias de gênero para uma nova abordagem do conceito de deficiência intelectual. *Saúde e sociedade*, v. 28, p. 185-197, 2019. DOI 10.1590/S0104-12902019180653 Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sausoc/2019.v28n3/185-197/pt> Acesso em: 31 de ago. 2023.

SIPERSTEIN, G. N.; GLICK, G. C.; PARKER, R. C. Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual and developmental disabilities*, v. 47, n. 2, p. 97-107, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gary-Glick/publication/24279598_Social_Inclusion_of_Children_With_Intellectual_Disabilities_in_a_Recreational_Setting/links/552d37ed0cf29b22c9c4c6c1/Social-Inclusion-of-Children-With-Intellectual-Disabilities-in-a-Recreational-Setting.pdf Acesso em: 26 jul. 2023.

SMIRNOVA, E.; RIABKOVA, I. Teoria da brincadeira na psicologia históricocultural. *Teoria e Prática da Educação, Maringá*, v. 22, n. 1, p. 84-97, 2019.

SMITH, D.; NOLL, S.; WEHMEYER, M. The story of intellectual disability. *Paul H. Brookes*, 2013. Disponível em: <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/the-story-of-intellectual-disability.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.

SMOLUCHA, L.; SMOLUCHA, F. Vygotsky's theory in-play: early childhood education. In: *The Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education*. Routledge, 2022. p. 53-67. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003120216-6/vygotsky-theory-play-early-childhood-education-larry-smolucha-francine-smolucha> Acesso em: 11 set. 2024.

SUY, A. **Ninguém veste a pele do outro, ainda que o suponha**. Página eletrônica, Instagram: @ana_suy, p. on-line, 30 nov. 2021. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CW54fxilrHr/?igsh=OXE4azM4YW1udzJz>. Acesso em: 25 out. 2024.

TIRIBA, L. V.; SANTOS, Z. C. W. N.; SCHAEFER, K. A. B. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, v. 39, p. e86018, 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/XVpYGjkqdKxvqwCHkXgSVXK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 maio 2024.

TRENTO, S. S. M.; BRAGA, L. V. S.; ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R. Contribuições de Rousseau e Vigotski acerca da importância do brincar para crianças público-alvo da educação especial. **Conjecturas**, v. 24, n. 1, p. 917-930, 2024. Disponível em:

<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt->

[BR&as_sdt=0%2C5&q=Contribui%C3%A7%C3%B5es+de+Rousseau+e+Vigotski+acerca+da+import%C3%A2ncia+do+brincar+para+crian%C3%A7as+p%C3%BAblico-alvo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+especial&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Contribui%C3%A7%C3%B5es+de+Rousseau+e+Vigotski+acerca+da+import%C3%A2ncia+do+brincar+para+crian%C3%A7as+p%C3%BAblico-alvo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+especial&btnG=) Acesso em: 02 set. 2024.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, v. 3, p. 281-301, 2013. Disponível em: <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/112/96> Acesso em: 06 jul. 2023.

VALENTINI, C. B.; GOMES, R. B.; BISOL, C. A. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 125-142, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25502 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25502/18552> Acesso em: 26 jun. 2023.

VAMOS BRINCAR DE QUÊ? In: **ZORRA TOTAL**. São Paulo: Rede Globo. 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em perspectiva**, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6537> Acesso em: 26 ago. 2023.

VIEILLEVOYE, S.; NADER-GROSBOIS, N. Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. **Research in developmental disabilities**, v. 29, n. 3, p. 256-272, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.003>

Disponível em:

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422207000443?casa_token=GFfiGxYwyrAAAAA:-r8b-Y4kf_r9UoLX_nAbDXG1Egq2IXBgi009AjwNUfr7yzbxp2qUoxpXJhvxfHMPRmti3S9tyPk Acesso em: 15 set. 2023.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.

Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em:

<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf> Acesso em: 15 jul. 2023.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e44003001, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. Lisboa Portugal: Dinalivro edições, 2012, 159p. Título original: Voobrajenie i Tvorchestvo v Detskom Vozraste. ISBN: 978-972-576-616-3

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia1, 2**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha, 2010. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43253812/vigotski-libre.pdf?1456894809=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DQUARTA_AULA_A_QUESTAO_DO_MEIO_NA_PEDOLOG.pdf&Expires=1732044217&Signature=RT5m-ztFgYjIKWhTvfXR16xN7CKMmu2lQ88OqkYp0DEPChmOKBdlqSNHA1phVnL-a2sxnk-KEK8ePdpPWVzISaR6CxIMMXQmJDg7VmiI2-nEEfXl4GavYgpSDsLDntJX8skYLPZs58j3ZP-nQNsYyePQ6xqd-SHwxLbCh~el9~ofzgzJUIWwxSSHVM7TADsyKtLSuv0~qzPLM5JNzmaP7n-D0BSgKSEiHtSFB8GgkU37PQHxeWyQS6SPnrgZzqfTApZZP2tX-nyMQonf2x3NxZbOJvT6~tbT0SXL8kn4u2rgqRkfm6XMr~VdaeTVCQsReE4PawM1RHGK3TJPC6HCIInw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acesso em: 14 abr. 2023.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L.S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia** / L. S. Vigotski ; organização [e tradução] Zoia Prestes , Elizabeth Tunes ; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro : EPapers, 2018b. ISBN 978-85-7650-570-9

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e pedagogia). Título original: Mind in Society: the development of higher psychological processes. ISBN 978-85-336-2264-7

VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, 234p. (Coleção Educação Crítica). ISBN 85-274-0046-4

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. 326 p. (Psicologia e pedagogia). Título original: Soberania sochinenii tom vtoroi. ISBN 85-336-0807-1.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) Cascavel: EDUNIOESTE, 2019. 488 p. ISBN: 978-857644-360-5

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. 2ed. Tradução: Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2006. Título original: Sobrante Sochinenii Tom Cherviortii Detskaya Psijologuia. ISBN: 84-7774-122-0

VIGOTSKI. L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. 194 p. (Psicologia e pedagogia). Título original: Thought and language. ISBN 85-336-0940-X

VIGOTSKI. L. S. **Problemas da Defectologia**. 1. ed. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. 239 p. ISBN 978-65-5891-025-1

VIGOTSKI. L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia.) Título original: Pedagoguttcheskaya Psikhologuiya. ISBN 85-336-1376-8

VIGOTSKI. L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. 1. ed. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b. 288p. ISBN 978-65-5891-012-1

VIGOTSKI. L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999a, 524 p. (Psicologia e pedagogia). Título original: Sobram a Sotchinemi Tom Vtorot. Problem1obchej Psikhologuii. ISBN S336-1006-S

VIGOTSKI. L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem L. S. Vigotski**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia). Título original: Michliênê I. Rieteh. ISBN 85-336-1361-X

VIGOTSKI. L. S.. **Psicologia da arte**. Martins Fontes, 1999b.

VIGOTSKY, L. S. – **Problemas de la Psicología Infantil**. Editorial Pedagógica: Moscú, 2006. (Obras Completas – Tomo IV).

WHO. World Health Organization. **6A00 Disorders of intellectual development**, 2024b. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#605267007> Acesso em: 15 maio 2024b.

WHO. World Health Organization. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)**. 2024a. Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases#:~:text=ICD-11%20Adoption-,The%20latest%20version%20of%20the%20ICD%2C%20ICD-11%2C%20was,1st%20January%202022.%20> Acesso em: 15 maio 2024.

WUO, A. S.; LEAL, D. Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola. **Psicologia da Educação**, n. 51, p. 51-62, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p51-62> Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202020000200051&script=sci_arttext Acesso em: 30 ago. 2023.

XUXA. **Lua de Cristal**. 2015. Disponível em: https://youtu.be/5_uN32EX5Zw?si=dONKaD1EoWVPeBEk Acesso em: 10 nov. 2024.

XUXA. **Xuxa - Doce Mel (Bom Estar Com você)**. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/-eppFy8BBhI?feature=shared> Acesso em: 10 nov. 2024.

XUXA. **Xuxa - Iariê**. 2023. Disponível em: https://youtu.be/jc_6R17uktY?feature=shared Acesso em: 10 nov. 2024.

XUXA. **Xuxa - Trenzinho (Pufferbillies)**. 2011. Disponível em:
<https://youtu.be/yNDqIWiyUxY?feature=shared> Acesso em: 10 nov. 2024.

XUXA. **Xuxa - Vamos Brincar (Down by the Bay)**. 2011. Disponível em:
<https://youtu.be/TWRipmHOu28?feature=shared> Acesso em: 10 nov. 2024.

XUXA. **Xuxa - Vem que eu vou te ensinar**. Disponível em:
<https://youtu.be/r64qYQ3UJVQ?feature=shared> Acesso em: 10 nov. 2024.

XUXA. **Xuxa - Você vai gostar de mim**. 2011. Disponível em:
<https://youtu.be/D4rCCGHZB8c?feature=shared> Acesso em: 10 nov. 2024.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em psicologia**, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011
Acesso em: 30 set. 2023.