



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Ferreira Bezerra, Giovani; De Castro Araujo, Doracina Aparecida  
Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na  
inclusão escolar  
Revista Educação Especial, vol. 24, núm. 40, mayo-agosto, 2011, pp. 233-244  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127402007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar**

Giovani Ferreira Bezerra\*  
Doracina Aparecida De Castro Araujo\*\*

### **Resumo**

O presente artigo, elaborado com base em uma série de estudos bibliográficos, tem como objetivo apresentar algumas possibilidades didáticas para se promover, no atual cenário de inclusão escolar, o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças com Deficiência Intelectual. Para tanto, toma-se como premissa básica a concepção vigotskiana, segundo a qual a linguagem, aqui considerada, sobretudo, em sua modalidade oral, é uma função psicológica superior, capaz de integrar e constituir as demais funções do intelecto humano, proporcionando, desse modo, a emergência de habilidades intelectuais complexas. Por isso, considera-se de suma importância o estímulo às interações verbais na escola comum, em diferentes contextos e situações pedagógicas, de maneira a se possibilitar aos alunos com e sem essa deficiência a apropriação do discurso elaborado, com o conseqüente domínio simbólico da palavra. Metodologicamente, tais situações são pensadas em termos de atividades que o professor pode desenvolver com crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. As atividades sugeridas são assim denominadas: Atividade Prática, Atividade Lúdica, Atividade Gráfico-Pictórica, Atividade Virtual e Atividade Verbal. Em sua totalidade, demonstra-se que elas podem levar os alunos com Deficiência Intelectual a uma maior compreensão sobre o intrincado jogo de abstrações, generalizações e simbolizações presentes na linguagem, permitindo-lhes a conquista de formas superiores de conduta, como a regulação verbal e lógica do próprio pensamento.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento da linguagem. Cognição. Deficiência intelectual.

### **Linguistic and cognitive activities for students with intellectual disabilities: a methodological proposal in the school inclusion**

#### **Abstract**

This article, written based on a series of bibliographical studies, has a purpose to present some possibilities to promote, in the current scenario of scholar inclusion, the linguistic and cognitive development of children with Intellectual

\* Professor pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pesquisador na área da educação inclusiva e Psicologia Histórico-Cultural, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

\*\* Professora Doutora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Disability. For this, take as basic premise the vygotskian conception, according to which the language, considered here mainly in its oral form, is a higher psychological function, able to integrate and constitute other functions of the human intellect, providing thereby the emergence of complex intellectual skills. Therefore, it is very important stimulus to verbal interactions in common school, in different contexts and educational situations, in order to enable students with and without such disability the appropriation of the elaborated discourse, with the resulting symbolic domain of the word. Methodologically, such situations are thought in terms of activities that teachers can develop with children's kindergarten and first grades of elementary school. The suggested activities are denominated by: Practice Activity, Ludic Activity, - Graphic-Pictorial Activity, Virtual Activity, and Verbal Activity. In their totality, is demonstrated that they can take students with Intellectual Disability to a greater understanding of the intricate play of abstractions, generalizations and symbolizations presents in the language, allowing them, thereby, higher forms of conduct as the verbal and logical regulation of their own thinking.

**Keywords:** Linguistic development. Cognition. Intellectual disability.

## Introdução

Segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem desempenha um papel imprescindível na humanização do homem, na formação de sua consciência e, principalmente, na constituição/ampliação dos processos psicológicos superiores. Com base nessas considerações, começamos a especular sobre a importância de se promover, de forma sistemática, no atual contexto da escola inclusiva, a Atividade Verbal, desde que integrada a um conjunto maior de situações didático-pedagógicas. Pareceu-nos que ela poderia constituir-se em um excelente meio para possibilitar aos alunos com deficiência intelectual o domínio de funções cognitivas bastante complexas, cuja gênese depende, em larga medida, do papel mediador dos signos verbais, inicialmente em sua manifestação oral.<sup>1</sup> Resolvemos, então, investigar mais a fundo o assunto, contando com o apoio financeiro do CNPq. Agora, com o encerramento da pesquisa, embasada em uma metodologia de caráter marcadamente bibliográfico, apresentamos os principais resultados de nosso trabalho, sintetizados na proposição de algumas atividades estratégicas para o pleno desenvolvimento verbal e cognitivo dos alunos com e sem Deficiência Intelectual: as Atividades Integradas. A seguir, apresentamos cada uma delas.

### 1 Atividade Prática: um passo para a fala...

A Atividade Prática é uma das formas de atividade dominante no início do desenvolvimento ontogenético humano, constituindo a primeira manifestação de comportamento inteligente na criança (VIGOTSKI, 2008)<sup>2</sup>. Ela se refere a todas as maneiras possíveis de ação instrumental e manipulatória da criança sobre objetos, materiais e instrumentos cotidianos e não-cotidianos, de forma que,

relacionando-se mais intimamente com eles, possa perceber, abstrair e generalizar suas características e propriedades essenciais, tais como cor, forma, tamanho, textura, funcionalidade, composição, quantidade, semelhança, diferença, etc. Como lembra Aguiar (2008, p. 23), “Ao compararmos os objetos, constatamos as características comuns e não-comuns entre eles; por meio de um trabalho mental, nós os discriminamos, selecionamos, agrupamos e classificamos, de acordo com seus aspectos comuns; ao categorizá-los, chegamos aos seus conceitos”.

Assim, por meio de sua atividade prática, a criança começa a formar conceitos e a se apropriar do raciocínio técnico, desenvolvendo o que o Vygotski (1997) denomina de intelecto prático, ao mesmo tempo em que percebe, gradualmente, a necessidade do uso de signos verbais para designar e apontar os objetos com os quais interage no mundo da cultura humana (VIGOTSKI, 2001, 2008). Segundo Vigotski (2001, p.131), “[...] ao ver o novo objeto, a criança pergunta ‘Como isso se chama?’ A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar”.

Nesse processo, a mediação do adulto ou do educador não pode ser deixada em segundo plano, mas posta em evidência, porque a atividade da criança não pode se reduzir a uma interação caótica e espontânea com os objetos; antes, deve constituir-se numa ação organizada e desafiadora para provocar, em todos os educandos, o desenvolvimento verbal e a apropriação das significações sociais culturalmente elaboradas e generalizadas na palavra que designa um dado objeto ou instrumento. Como cita Vigotski (2008, p. 20), “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, que deve dirigir conscientemente a atenção dessa criança, ajudando-a a perceber, nomear, comparar, classificar e utilizar os mais diversos instrumentos, de maneira que possa engajar-se em práticas sociais discursivas com outras crianças e pessoas da sua coletividade.

Desse ponto de vista, se queremos promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças com e sem Deficiência Intelectual, a Atividade de Prática revela-se pródiga em possibilidades, sobretudo na primeira infância. Verificando a concepção de Barroco (2007, p. 237), percebemos que, de fato, estamos na direção correta, pois “Com a quantidade e qualidade das apropriações realizadas, as ações práticas [dos homens] vão se tornando, cada vez mais, intencionais, auto-reguladas; o que conduz à emergência do pensamento abstrato, teórico ou conceitual”. No caso específico da Deficiência Intelectual, entendemos que os educadores ainda poderão recorrer a essa atividade mesmo em etapas posteriores de escolarização, a fim de ilustrar conceitos de difícil abstração ou compreensão verbal. Contudo, nessas circunstâncias, seu emprego pode e deve ficar mais restrito às salas de recursos multifuncionais, pois tal atividade deixará, aos poucos, de ser um “conteúdo”, como o era na Educação Infantil, para funcionar principalmente como apoio pedagógico ou recurso mediador de novas aprendizagens.

## 2 Atividade Lúdica: o simbolismo em evidência

Por Atividade Lúdica, entendemos aqui todas as situações que envolvem o jogo e as brincadeiras infantis. Quando corretamente organizada e planejada, essa modalidade de atividade, integrada às demais, pode contribuir de modo significativo para o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças, sobretudo àquelas com Deficiência Intelectual. Isso ocorre porque, no jogo, a criança começa a trabalhar com situações imaginárias e abstratas, podendo relacionar-se simbolicamente com a realidade. Nesse sentido, a criança, brincando, “aprende” a distinguir objeto (particular e concreto) de significado (geral e abstrato), o que a habilita a separar também ação de significado, isto é, “No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias, e não das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 115). Assim, uma criança pode bater com os pés no chão, imaginando-se cavalgar, pois o que conta não é a ação em si mesma, mas o que ela representa no contexto da situação imaginária. Dito de outro modo, “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VIGOTSKI, 2008, p. 114).

A possibilidade de a criança substituir um objeto por outro, quando brinca, ajuda-a a entender de forma indireta e prazerosa o aspecto mais essencial do funcionamento linguístico, ou seja, o fato de que a linguagem verbal, falada ou escrita, é sempre uma representação simbólica da realidade, constituída por signos que não necessariamente guardam qualquer relação direta com aquilo que representam. Tal como no jogo imaginário, um objeto pode representar outro, as palavras faladas também evocam e substituem os objetos, “[...] são signos das relações e entidades reais” (VIGOTSKI, 2008, p. 126), constituindo-se, pois, num simbolismo de primeira ordem.<sup>3</sup>

Acreditamos que, para a criança com Deficiência Intelectual, a percepção de tais relações simbólicas, que já são bastante complexas para todo o universo infantil, torna-se muito mais propícia pela brincadeira, porquanto aí aparecem, como vimos, algumas premissas psicológicas fundamentais para o surgimento da abstração, da simbolização e da generalização, funções psíquicas básicas sob as quais se estrutura a linguagem humana. Conforme menciona Aguiar (2008, p. 20), parafraseando Almeida, “[...] a brincadeira simboliza a relação pensamento-ação da criança, e, sendo assim, constitui-se provavelmente na matriz de formas de expressão da linguagem (gestual, falada ou escrita)”.

Aguiar (2008, p. 29) afirma, ainda, que o brinquedo orientado para o conhecimento, ou seja, aquele relacionado à formação de conceitos abstratos, explorando funções cognitivas “[...] é uma das metas da educação infantil. Nessa categoria, o brinquedo abrange comportamento diferencial (respostas diferenciais a aspectos selecionados de classes de estímulos), eventos ambientais, generalização e discriminação”. Segundo o autor, atividades lúdicas dessa natureza são de extrema importância, pois

Em uma criança a quem se oferecem amplas oportunidades para engajamento em brinquedo orientado para o conhecimento, desenvolvem-se repertórios comportamentais que funcionam como pré-requisito para outros, tais como habilidades pré-acadêmicas e, particularmente, as respostas orais e escritas que descrevem os mundos físico, social e orgânico. O que significa que, se uma criança aprendeu a fazer discriminações precisas e a reconhecer certas relações entre os objetos, ela provavelmente estará apta a aprender os seus nomes e a relatar como funcionam. (AGUIAR, 2008, p. 29-30)

Em segundo lugar, não podemos desconsiderar também que as atividades lúdicas pressupõem, quase sempre, uma forte interação social entre as crianças, sendo, portanto, um poderoso estímulo para a emergência da linguagem, pois esta “[...] origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois [...] transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VIGOTSKII, 2006, p. 114). Por isso, o brinquedo cooperativo pode ser uma boa estratégia para desenvolver o comportamento verbal em todos os educandos, entendendo-se por brinquedo cooperativo aquele em que “[...] as crianças dividem e desempenham papéis em direção a objetivos comuns, podendo envolver-se em comportamentos de ajuda, ou até em jogos de grupo com regras” (BIJOU apud AGUIAR, 2008, p. 31).

Dessa forma, a brincadeira aparece como um meio importante para que a criança com Deficiência Intelectual chegue a dominar o mecanismo da regulação verbal, aprendendo não só a compreender e executar instruções verbais dadas por outra pessoa, mas também a formular suas próprias regras de conduta, com base no discurso interior (LURIA, 2007; VIGOTSKI, 2001, 2004). Contudo, devemos lembrar de que o uso da Atividade Lúdica não pode acontecer de forma indiscriminada no ambiente escolar, nem constituir-se no único recurso metodológico a ser empregado pelo professor. Ao longo da escolarização, sua frequência também tenderá a diminuir ou tornar-se mais direcionada para educandos com dificuldades de aprendizagem, ocorrendo em espaços multifuncionais especializados. Como nos alerta Kishimoto (apud SAAD, 2003, p. 131),

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Na mesma direção, Barroco (2007), pautando-se em Carlo, apresenta uma crítica muito oportuna quanto ao emprego da Atividade Lúdica, especialmente no que se refere às pessoas com Deficiência Intelectual. Segundo a autora,

É comum falar e trabalhar educacionalmente com as crianças valendo-se de recursos lúdicos e concretos. Ao tratar a imaginação estimulada por jogos e brinquedos, Carlo salienta o cuidado ao não se promover, na verdade, infantilização da população com deficiência mental. Entendo que isso se dê quando se vale da estratégia ou do recurso por ele mesmo, sem o devido planejamento ou estabelecimento de onde se quer chegar a termos de desenvolvimento. (BARROCO, 2007, p. 306-307)

Em síntese, podemos dizer, então, que a brincadeira é uma estratégia valiosa para desenvolver, na criança com Deficiência Intelectual, o repertório verbal e cognitivo, mas, para cumprir esse papel, necessita de objetivos e planejamento sistemáticos para conduzir sua aplicação, ao mesmo tempo em que deve estabelecer uma interface com outras atividades, numa visão sistêmica e integradora, evitando-se, assim, uma nefasta fixação apenas nos recursos concretos e um possível esvaziamento de sentido da prática pedagógica pela fetichização do lúdico. Exatamente por isso avançaremos um pouco mais, passando às discussões sobre a Atividade Virtual.

### **3 Atividade Virtual: visitando a interatividade**

A Atividade Virtual diz respeito a todas as possibilidades de uso do computador e suas mídias no ambiente escolar, como um instrumento pedagógico. Suas contribuições para o desenvolvimento infantil são bastante relevantes, se bem orientadas. Tajra (2002, p. 62) afirma que “A informática contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de estrutura lógica de pensamento”, estimulando a atenção voluntária dos alunos e sua capacidade de concentração. Além disso, a mesma autora defende que os ambientes de informática “[...] favorecem uma nova socialização que, às vezes, não conseguimos nos ambientes tradicionais” (TAJRA, 2002, p. 62). Dessa forma, a proposta da Atividade Virtual apresenta-se especialmente atrativa nesse momento de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual, pois as interações verbais e sociais que se processam numa sala de informática são uma rica fonte para novas conquistas cognitivas, um estímulo para a aprendizagem de habilidades intelectuais complexas e para a estruturação coordenada do pensamento lógico. Nesse sentido, a dimensão lúdica da Atividade Virtual pode também ser explorada, sempre que necessário, para tornar maior a motivação e o interesse das crianças.

De outro ângulo, não podemos esquecer também de que o uso do computador, por sempre remeter os educandos com ou sem deficiência a uma realidade virtual e multimídia, leva ao domínio progressivo de funções psicológicas superiores, tais como a abstração, a antecipação e a imaginação, o que facilita, em grande medida, a aquisição e o entendimento da própria linguagem verbal. Sendo assim, os alunos de um modo geral e aqueles com Deficiência Intelectual, em particular, podem receber muitos benefícios da Atividade Virtual. As escolas, por conseguinte, precisam dedicar maior atenção a essa atividade,



muito propalada, mas pouco efetivada ou mal conduzida no dia a dia escolar. Acreditamos também ser válido, como recursos pedagógicos complementares, o uso de programas, jogos e ferramentas computacionais mais focalizados nas limitações intelectuais e linguísticas das crianças com a referida deficiência.

Um exemplo dessa prática poderia ser a utilização do *software* Alfabetização Fônica, apropriado não só para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e fala, mas também para a formação de processos psicológicos superiores, como a capacidade de executar instruções orais e de selecionar informações adequadas para a resolução de atividades sobre aspectos fonológicos e grafofonêmicos da nossa língua (HEIN et al., 2010). A utilização desse *software* em grupos experimentais sugere ainda, além das vantagens mencionadas, “[...] benefícios de tipo lúdico, interativo e dinâmico, corroborando a possibilidade de seu uso com essas crianças” (HEIN et al., 2010, p. 79). Tais programas específicos poderiam ser utilizados em salas multifuncionais, como parte da proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem jamais se perder de vista a existência de momentos em que toda a turma participe, em conjunto e no mesmo espaço físico, da realização de atividades virtuais dessa natureza.

#### **4 Atividade Gráfico-Pictórica: desenho e fala como unidade dialética...**

A Atividade Gráfico-Pictórica, que pode ser sistematicamente empregada na Educação Infantil e em menor frequência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, relaciona-se à expressão plástica das crianças, por meio do desenho ou escrita pictográfica. Propomos essa atividade como um dos eixos integrados para o desenvolvimento verbal e cognitivo dos alunos com Deficiência Intelectual pelo fato de que, quando desenhavam, eles podem ser provocados a passar de uma representação mais direta e figurativa da realidade, para uma representação progressivamente mais abstrata e arbitrária (VIGOTSKI, 2008; LURIA, 2006). Isso acontece quando as crianças são solicitadas a desenhar, por exemplo, “[...] uma imagem que não se presta adequadamente a uma representação gráfica” (LURIA, 2006, p. 178), tendo que escolher elementos visuais simbólicos ou evocativos, em vez de meramente figurativos, tal como ocorreria durante as tentativas de se fazer um desenho para a sentença “Eu respeito você” (VIGOTSKI, 2008, p. 138). Nesse processo, emergem, portanto, excelentes e favoráveis condições ao desenvolvimento da abstração e da simbolização, cuja importância para a cognição e a linguagem infantis é essencial.

Por outro lado, baseando-se nas pesquisas do psicólogo Buhler, Vigotski (2008) cita que a capacidade infantil de elaborar desenhos depende muito dos progressos já alcançados na linguagem falada. Parece-nos, desse modo, que dificuldades acentuadas na oralização podem se refletir em construções pictográficas infantis bastante comprometidas e irregulares, com prejuízos evidentes na qualidade esquemática da representação visual das figuras. O entendimento dessa relação significa um grande avanço no campo psicopedagógico, uma vez que, por meio do desenho, o professor tem mais um impor-



tante instrumento para perceber as dificuldades linguísticas de uma criança com dificuldades de aprendizagem, podendo elaborar melhor as estratégias de intervenção que venham suprir suas necessidades de expressão verbal.

Nessa perspectiva, o desenho infantil apresenta-se como uma atividade escolar estratégica, pois ao mesmo tempo reflete e faz avançar o nível de desenvolvimento verbal da criança, de maneira que “[...] no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar” (VIGOTSKI, 2008, p. 137). Por conseguinte, não é demais afirmar que, em relação às crianças com Deficiência Intelectual, a Atividade Gráfico-Pictórica pode tornar-se um valioso recurso metodológico para favorecer emergência de processos psicológicos superiores, incluindo-se aí a aquisição de uma das funções da linguagem que, junto com a função reguladora, é das mais importantes para a cognição humana: a função planejadora da fala.

## **5 Atividade Verbal: falar é preciso!**

Chegamos, por fim, à apresentação da Atividade Verbal. Como o leitor deve ter percebido, essa atividade está presente em todas as anteriores, interligando-as em torno de um sistema funcional e projetando o desenvolvimento cognitivo da criança para níveis qualitativamente superiores, caracterizados pelo domínio progressivo da palavra, que, segundo Vigotski (2001, p. 486), “[...] é o pequeno mundo da consciência”. Nesse sistema, as outras formas de atividade anteriormente descritas são absolutamente necessárias e imprescindíveis, pois não só condicionam e tornam possível a emergência da Atividade Verbal, como também direcionam e subsidiam o curso de sua evolução na criança com ou sem Deficiência Intelectual, numa influência recíproca, integradora e sistêmica.

Porém, voltando aos nossos apontamentos sobre a Atividade Verbal propriamente dita, acreditamos que a interação verbal, a ser praticada na escola regular, no interior na sala de aula comum, com toda a turma, precisa tornar-se, de fato, uma prática constante, abandonando-se de uma vez por todas o modelo de sala de aula silencioso e repressivo. As crianças necessitam falar para desenvolver plenamente as diversas funções psicológicas superiores. É um truísmo a ideia de que ao engajarem-se em práticas comunicativas, com a mediação do educador, os educandos começam a dominar conscientemente a palavra, instância discursiva que “[...] está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 1995, p. 38), adquirindo, dessa forma, a possibilidade de se posicionarem em um diálogo e de entenderem a enunciação de outrem.

Explicando melhor o posicionamento aqui defendido, gostaríamos de lembrar novamente, mesmo correndo o risco de sermos tautológicos, que o real domínio da linguagem tem esse efeito marcante para toda a cognição infantil, especialmente na primeira infância (KOSTIUK, 2007), haja vista que,

Como demonstraram as investigações, os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e imaginação, em instrumentos do seu pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento. (KOSTIUK, 2007, p. 45)

Na sequência de seu raciocínio, Kostiuk (2007, p. 45-46) esclarece ainda mais as possibilidades que a Atividade Verbal encerra para o desenvolvimento intelectual das crianças, alegando que:

Outras observações experimentais permitem compreender que as ações mentais, formadas na criança de idade pré-escolar como atos 'interindividuais' da atividade cognoscitiva derivada de comunicações verbais com os adultos (pergunta e resposta, agrupamento de objetos e determinação da igualdade quantitativa de grupos, a sua composição, enumeração etc.), se convertem depois em atos 'intra-individuais' que a criança realiza até à margem de uma específica situação de ensino.

Em outras palavras, isso significa que a criança se apropria de ações mentais complexas principalmente por meio das interações verbais com os adultos, seus parceiros mais experientes. Por isso, a Educação Infantil e os primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental despontam como o *locus* privilegiado para a prática consciente e planejada da Atividade Verbal. Nesse contexto, o educador pode explorar diversas situações comunicativas com as crianças, de forma que, quando chegarem a níveis mais avançados de ensino, já tenham internalizado satisfatoriamente as funções psíquicas superiores e, assim, consigam dominar novas e mais desafiadoras relações mentais no âmbito de sua própria atividade cognoscitiva, facilitando-se em muito a compreensão dos conteúdos escolares.

Dessa feita, podemos dizer, tomando por base as considerações apresentadas, que a Atividade Verbal não é só mais uma atividade para ser realizada na escola, mas é uma necessidade vital para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos educandos com Deficiência Intelectual, pois, ao se comunicarem com outras pessoas, acabam se apropriando de uma série de aptidões intelectuais, antes existentes apenas no plano interpsíquico ou interindividual. É a comunicação que promove, por exemplo, o aparecimento da função psicológica de generalização, baseada principalmente na formação de classes ou categorias genéricas que englobam e designam, por meio da linguagem, fatos, objetos, conceitos ou fenômenos relacionados entre si, isto é, com atributos ou propriedades semelhantes. Como a generalização é justamente uma das maiores difi-

culdades das crianças com essa deficiência, observamos, mais uma vez, o valor indiscutível da Atividade Verbal na escola inclusiva. Por isso, defendemos sua ampla disseminação na sala de aula, desde que seja promovida de maneira sistemática e bem planejada, sempre relacionada a outros desafios cognitivos, bem como a atividades significativas e contextualizadas de comunicação e expressão linguística.

### Palavras finais

Explicadas todas as atividades propostas, chegamos, por enquanto, ao “final” de nossa caminhada. Sendo assim, é hora de refazermos o percurso e olharmos um pouco para trás, pensando nos passos dados, sem nos esquecermos dos passos que ainda serão necessários para avançarmos mais em nossa jornada dialética de elaboração teórica. Em um rápido balanço, podemos afirmar que, no decorrer deste artigo, tentamos responder a um objetivo bastante explícito e de suma importância para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças com Deficiência Intelectual: como promover, no contexto da escola inclusiva, a Atividade Verbal que, com base na perspectiva vigotskiana, constitui-se num dos meios principais de apropriação e objetivação das funções psicológicas superiores no ser humano? Sem dúvida, formular uma resposta a essa pergunta intrigante representou um grande desafio para nós, que resolvemos assumir uma posição criadora e criativa a seu respeito, propondo a utilização metodológica das Atividades Integradas, apesar dos riscos e contradições que a escolha de novos caminhos sempre nos impõe.

Contudo, conseguimos dar bons passos e cumprimos uma parte considerável dessa caminhada. Com a apresentação dessa proposta, pudemos lançar a ideia básica de que a Atividade Verbal pode contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento intelectual das crianças com Deficiência Intelectual se associada, na escola, a outras formas de atividade, formando-se um complexo sistema funcional que possibilita, com diversas frentes inter-relacionadas, a emergência da linguagem, ao mesmo tempo em que se estimula o uso de suas principais funções cognitivas, tais como abstração, simbolização, generalização, regulação psíquica, dentre tantas outras. Evidentemente, não pudemos ir tão longe quanto gostaríamos na descrição de cada atividade associada ao desenvolvimento verbal e cognitivo, nem explorar longamente suas inter-relações, mas acreditamos que o principal foi exposto, conforme os limites que este próprio texto nos coloca.

Em linguagem metafórica, atrevemo-nos, aqui, a dizer que uma nova trilha foi aberta e, portanto, novas possibilidades foram apontadas, sobretudo para a educação de crianças com Deficiência Intelectual, que certamente muito poderão se beneficiar com o conjunto das Atividades Integradas, na medida em que estas forem aplicadas com a devida responsabilidade nas escolas regulares e nas instituições de Educação Infantil. Daqui para frente, fica mais fácil a outros caminhantes explorarem essa mesma trilha, antes desconhecida ou apenas escondida, alargando-a e endireitando-a conforme as suas necessidades e as

novas descobertas que, certamente, aparecerão pelo caminho. Essa é a contribuição mais esperançosa que poderíamos deixar aos pesquisadores interessados em se aventurar conosco nessa jornada. Esperamos que, de sua parte, eles também abram outras tantas trilhas, ampliando, assim, o alcance teórico-prático de nossos estudos.

## **Referências**

AGUIAR, J. S. de. **Educação inclusiva**: jogos para o ensino de conceitos. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp042915.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

HEIN, J. M. et al. Avaliação da eficácia do software “alfabetização fônica” para alunos com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 65-82, 2010.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 43-62

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143- 189.

\_\_\_\_\_. O papel da linguagem na formação de conexões temporais em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 107-125.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor, 2003.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 4. ed. São Paulo: Érica, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

#### Notas

<sup>1</sup> Neste trabalho, quando falamos sobre linguagem, signo verbal ou Atividade Verbal estamos considerando basicamente a linguagem falada, pois não nos detivemos no estudo da apropriação da linguagem escrita pelas crianças com deficiência intelectual, dada a especificidade do assunto. Mesmo assim, acreditamos que as atividades ora propostas, ao possibilitar um maior domínio da linguagem oral e do discurso interior, pode em muito contribuir para a emergência dos processos de escrita e leitura em crianças e alunos nessa condição peculiar de desenvolvimento ontogenético. Vale considerar ainda que, na perspectiva vigotskiana, a fala situa-se como a representação simbólica primária, a partir da qual os demais sistemas de signos são compreendidos e (re)elaborados pela criança, inclusive a escrita. Cf. Vigotski (2008).

<sup>2</sup> O nome desse autor aparece grafado com algumas variações, conforme as fontes bibliográficas consultadas. Por isso, não se padronizará sua grafia, preservando-se a forma como aparece em cada fonte citada.

<sup>3</sup> Para Vigotski (2008, p. 126), a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem “[...] que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto”, isto é, “[...] esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas” (VIGOTSKI, 2008, p. 126).

#### Correspondência

**Giovani Ferreira Bezerra** – Rua Travessa X, Jardim Daniel I, n. 75, Cidade: Paranapiba, Mato Grosso do Sul, CEP: 79500-000.

E-mail: gio\_bezerra@hotmail.com

Recebido em 23 de março de 2011

Aprovado em 01 de maio de 2011