

# O ensino desenvolvimental e a intervenção pedagógica na visão sócio-histórica – o PDI como instrumento mediador

Developmental education and pedagogical intervention  
in the socio-historical view –  
the IDP as a mediating instrument

*Maria Célia Borges*<sup>1</sup>  
*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*<sup>2</sup>  
*Luhany Erleide Ponciano*<sup>3</sup>

---

**RESUMO**

O artigo indica a teoria sócio-histórica e o ensino desenvolvimental, pela intervenção pedagógica tendo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), como instrumento mediador. A avaliação diagnóstica indicará o nível de desenvolvimento real do estudante, orientando a intervenção na zona de desenvolvimento próxima para, em seguida, alcançar o desenvolvimento potencial do educando.

**Palavras-chave:** Teoria sócio-histórica. Avaliação diagnóstica. Ensino desenvolvimental. Intervenção pedagógica. Plano de Desenvolvimento Individual.

**ABSTRACT**

This article indicates the socio-historical theory and developmental teaching, by means of pedagogical intervention with the Individual Development Plan (IDP), as a mediating instrument. The diagnostic evaluation will indicate the student's real level of development and guide the intervention in the next development zone aiming at reaching the student's potential development.

**Keywords:** Socio-historical theory. Diagnostic evaluation. Developmental teaching. Pedagogical intervention. Individual Development Plan.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação/Currículo (PUCSP). Pós-doutora em Educação (FEUSP). Mestre em Educação (UFU). Docente da graduação e da pós-graduação em Educação (Linha Estado, Políticas e Gestão) pela Universidade Federal de Uberlândia-MG. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5445-023X>. E-mail: [mariacelia@ufu.br](mailto:mariacelia@ufu.br).

<sup>2</sup> Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Pós-Doutorado pela USP/SP. Professora do Curso de Graduação em Pedagogia do ICH – Pontal e da Pós-graduação em Educação (Linha de História e Historiografia) da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>. E-mail: [betanialaterza@ufu.br](mailto:betanialaterza@ufu.br).

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (Faced/UFU). Mestranda em Educação (Linha Estado, Políticas e Gestão) pela Universidade Federal de Uberlândia-MG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4020-7623>. E-mail: [luhany\\_any@hotmail.com](mailto:luhany_any@hotmail.com).

## 1 Introdução

A incitação de democratizar o acesso à educação não exclui o desafio de garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem e a salvaguarda de que todas as pessoas consigam aprender, independentemente de suas diferenças.

A educação que acontece na escola é um espaço que deve favorecer a todos os cidadãos e as cidadãs, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, ou a possibilidade de apreensão do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e de sua utilização no exercício da cidadania de forma definitiva. E é no cotidiano escolar que crianças e jovens têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares organizados de forma a fixar a aprendizagem. Nesse intento, a escola deve ser organizada de modo a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada estudante.

De modo simples podemos afirmar que a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um dos estudantes que representam a diversidade, atendendo e respeitando as suas potencialidades e necessidades. Ademais, a escola só deve ser considerada inclusiva se estiver organizada para favorecer aos seus estudantes, independentemente de qualquer diferença; portanto, o ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados em favor do aprendiz<sup>4</sup>.

Muito se tem falado em educação inclusiva e pressupomos que esta se daria naquela escola que procura democratizar o acesso ao saber a todas as pessoas. Por isso, neste estudo buscamos na teoria histórico-crítica, aliada ao ensino desenvolvimental e interagindo com um instrumento denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), alcançar um patamar promissor para a tal propalada escola inclusiva.

---

<sup>4</sup> Ver mais sobre isso em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>.

O objetivo deste texto é discutir teoricamente as contribuições da teoria histórico-cultural, e do ensino desenvolvimental, na intervenção pedagógica<sup>5</sup> dos estudantes acompanhados pelo PDI, na busca de uma escola mais inclusiva.

O texto está assim estruturado: a primeira parte apresenta uma discussão sobre a teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental; a segunda parte explicita a relação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como mediação para a aprendizagem; a terceira parte discute a aprendizagem e o desenvolvimento; a quarta parte traz a intervenção pedagógica dentro da visão sócio-histórica; e, por último, as considerações finais são apresentadas.

## **2.A teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental**

De início afirmamos que a Teoria do Ensino Desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética, após 1950, com marcada tradição marxista na educação, acentuada pela constituição do Estado Soviético, em interação com a Pedagogia, a filosofia, a fisiologia e, em especial, a psicologia cultural-histórica da atividade. Vimos, assim, o desenvolvimento da Pedagogia sob a influência das ideias marxista-lenistas e os fundamentos teóricos associados ao marxismo, ligados à teoria histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança. Destarte, as ideias foram influenciadas por teóricos da psicologia histórico-cultural como Vigotski, Leontiev, Galperin, Davíдов e Talizina, entre outros. Com esses estudiosos russos foram estabelecidas as primeiras teses fundamentais para o papel da educação no surgimento da consciência, na formação do pensamento e da linguagem do homem (PUENTES, 2019).

Na visão de Vigotski (1991, p. 144) “El problema educativo [...] ocupa um lugar central em la nueva manera de enfocar la psique del hombre”. Ao retomarmos uma das teses de Vigotski (2010, p. 114), destacando a mais conhecida entre nós –

---

<sup>5</sup> A intervenção pedagógica pode ser entendida como uma interferência que um profissional da educação (professor ou psicopedagogo) faz sobre o processo de desenvolvimento ou aprendizagem do sujeito que apresenta problemas de aprendizagem. Na intervenção o procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. É preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense e elabore de uma forma diferenciada, quebrando padrões anteriores de relacionamento com o mundo das pessoas das ideias. Para saber mais veja: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-sao-intervencoes-pedagogicas/45449>

trazemos a aprendizagem como processo que estimula e impulsiona o desenvolvimento – “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, a aprendizagem não é a assimilação-reprodução do mundo tal como a criança o vê, ou tal como os adultos lhes contam, mas, um complexo processo de internalização do mundo – “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKI, 2010, p.115).

Na visão de Vigotski (1956), o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e tem lugar por intermédio do processo de interiorização, de transformação do intersíquico (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais). E as aptidões e caracteres especificamente humanos são aprendidos por meio de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Por isso, a interação com o outro, as trocas e socializações entre as crianças, são essenciais para o desenvolvimento. Além do mais, destacamos que “[...] a *comunicação* [...] se constitui, portanto, a segunda condição inevitável do processo de assimilação pelos indivíduos dos progressos do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 238).

Na visão de Luria (2013), colaborador de Vigotski e autor de importantes trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da consciência, a linguagem é um recurso importante no desenvolvimento da consciência humana. A linguagem é, pois, uma ferramenta cultural construída historicamente pelos homens que viabiliza a abstração e a generalização como formas do pensamento. Portanto, a linguagem não é apenas “veículo” de comunicação, mas ela estrutura as nossas formas mais elaboradas de pensamento (ROSA; SYLVIO, 2016).

Ressaltamos que a primeira condição para a aprendizagem é a *atividade*, tanto a de instrumentalização, entendendo o *objeto* em todas as suas dimensões, quanto a de significação e significado. Para Leontiev, “[...] a atividade conceitual na criança não surge porque ela domina o conceito, mas, pelo contrário, domina o conceito ... porque aprende a agir conceitualmente, ou seja, a prática é conceitual

[...]” (NUNEZ, 2009, p. 69). Nesse prisma, a estimulação é fundamental, pois, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

As atividades de ensino, que devem ser planejadas pelo professor e realizadas na escola, têm como objetivo iniciar e conduzir a criança no processo de aprender a pensar por conceitos; dito de outro modo, pensar teoricamente é o aspecto fundamental de seu processo geral de desenvolvimento. Na visão de Vigotski (2001), embora o contato da criança com a cultura que a cerca se estabeleça desde seu nascimento, para que ela consiga usar a linguagem relativamente bem, e com autonomia, a partir do segundo ano de vida o desenvolvimento pleno do pensamento por conceitos será alcançado mais tarde, no início da adolescência. Desse modo, até atingir certo nível de desenvolvimento que pode significar uma capacidade autônoma de pensar por conceitos, a criança vai, de certa forma, ser inserida e conduzida em seus primeiros contatos com a cultura elaborada na escola. (ROSA; SYLVIO, 2016).

Nessa perspectiva, trazemos que a *didática desenvolvimental* como uma ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, que se ocupa da organização adequada da *atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento*, tem o *ensino intencional* como seu *objeto*, a aprendizagem como *condição*, e o desenvolvimento nas neoformações e da personalidade integral do estudante, em especial do pensamento teórico, como *objetivo*. (PUENTES; LONGAREZZI, 2012). Dito de outra forma, a didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada à atividade de ensino ou instrução, orientando-se pelas leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem como condições desse processo. Consequentemente, por essa didática se processa o ensino que leva ao desenvolvimento.

Ademais, depreendemos que o *ensino intencional*, como o próprio nome diz, requer que haja condicionamento do conteúdo aos métodos adequados para a formação do pensamento teórico. Já a aprendizagem é a condição para que o objetivo seja alcançado. Por sua vez, o *desenvolvimento* somente é alcançado se o ensino for aliado à aprendizagem e for, de fato, efetivo. Assim, os *conteúdos* a

serem apreendidos devem seguir as conquistas da ciência e da cultura e, portanto, devem ser potencializados de modo que a assimilação auxilie efetivamente no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Talizina (2001), os únicos *conteúdos* capazes de atingir este objetivo são os conteúdos invariantes; os *métodos*, aliados aos outros componentes, são imprescindíveis para o êxito do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Vigotski elaborou uma de suas maiores contribuições, um grande legado na área da psicologia escolar sobre a forma de organizar a educação e o ensino modernos: a teoria da zona de desenvolvimento possível (ou proximal). Tal teoria parte da ideia de que não existe apenas uma zona de desenvolvimento na criança, mas duas: a) a área de desenvolvimento efetivo; e b) a zona de desenvolvimento possível. A área de desenvolvimento efetivo explicita o nível de desenvolvimento das capacidades atingido pelo indivíduo num certo estágio de sua vida, manifesta-se na solução independente de tarefas intelectuais e se determina por intermédio de avaliações diagnósticas. Assim, tomamos o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VIGOTSKI, 2010, p. 110).

Neste sentido, podemos afirmar que a instrução/ensino, enquanto objeto da didática, precede o desenvolvimento, que é seu objetivo. O ensino mais adequado é aquele que é dirigido para a *zona de desenvolvimento possível*, já que no futuro o indivíduo conseguirá desempenhar o papel totalmente sozinho. Por meio da *zona de desenvolvimento possível* também se apropria dos conhecimentos de gerações passadas. A distância entre o nível de *desenvolvimento* real e o nível de *desenvolvimento* potencial caracteriza o que Vigotski denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Os termos assimilar, reproduzir, interiorizar e internalizar, dentro da teoria histórico-cultural, possuem significados semelhantes voltados para a apreensão do conhecimento. O estudante só consegue assimilar na escola porque os conceitos dos quais os estudantes se apropriam estão prontos na sociedade e só podem ser realizados na escola porque exigem condições

didáticas especiais relacionadas aos conteúdos e, ainda, as formas (métodos) de sua apropriação. (PUENTES; LONGAREZZI, 2012).

Ao nos reportarmos sobre o *trabalho* da escola orientado pelo ensino desenvolvimental, buscamos o campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural.

Por conseguinte, retomamos que em 1995, Davídov traz que teorias da aprendizagem desenvolvimental dependeram de uma descrição das condições específicas de implementação para um número de indicadores essenciais, a saber:

- 1) as principais formações psicológicas de uma determinada idade, que surgem e se desenvolvem nesse período etário;
- 2) a atividade principal desse período, que determine o surgimento e desenvolvimento das formações correspondentes;
- 3) o conteúdo e os métodos de implementação conjunta dessa atividade;
- 4) as inter-relações com outros tipos de atividades;
- 5) um sistema de métodos para determinar os níveis de desenvolvimento das formações psicológicas; e
- 6) a natureza da conexão desses níveis com as peculiaridades da organização da atividade principal e das outras atividades relacionadas a ela. (PUENTES, 2019).

Daí, entendemos que a teoria sócio-histórica, balizada por Vigotski e seus seguidores, traz muitas contribuições para o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos educandos público-alvo da educação especial<sup>6</sup>.

### **3. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como mediação**

O desafio pedagógico estende-se à necessidade de elaboração de novas formas de acompanhamento e avaliação. A organização do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, para o estudante com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola, e a família, no acompanhamento da trajetória do estudante. As escolas, ao organizarem o

---

<sup>6</sup> A partir da nova política, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Veja: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>.

PDI, devem fazê-lo desde o início da vida escolar, para cada sujeito aprendiz com deficiência, e condutas típicas, e atualizá-lo continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o estudante sejam discutidas e registradas sistematicamente. A organização do PDI vem criar para as escolas a oportunidade de ouvir o estudante, a família e, mediante parceria, outros profissionais que atuam com o educando, também durante o processo avaliativo. Nesse caso, quanto mais as escolas avançarem na democratização de suas estruturas e relações, maior será a participação organizada de outros atores internos e externos na educação e no desenvolvimento do educando. Muitos professores acreditam que não têm competência e que sua formação não os habilita a realizar sozinhos a avaliação desses estudantes.

Dessa forma, acabam por transferir, erroneamente, essa função somente para profissionais da área da saúde, que se utilizam de testes com caráter eminentemente clínico determinando, sem a efetiva participação dos profissionais da educação, os aspectos da prática pedagógica e curriculares a serem desenvolvidos com esses estudantes. É urgente a retomada da função da avaliação pelo professor e demais profissionais da escola. A responsabilidade e competência da avaliação pedagógica deverá ser assumida por esses profissionais que se reunirão para a discussão dos casos e construção do PDI do estudante com deficiências e condutas típicas e, quando necessário, a equipe da escola deverá trabalhar articuladamente com os profissionais da saúde e outras áreas. O processo de avaliação envolve necessariamente a política educacional vigente, os compromissos assumidos no Projeto Pedagógico da escola, a atuação do professor, sua interação com os estudantes, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família dos estudantes, e eles próprios, como sujeitos do processo. Os resultados da avaliação expressos no PDI do estudante, e no Certificado de Terminalidade Específica, devem servir para orientar as famílias nos encaminhamentos futuros do estudante.

A discussão sobre a inclusão e o respeito à diversidade nos faz entender que o professor deve enxergar o estudante não apenas como um indivíduo a quem deve transpor conteúdos, mas, que é necessário que se compreenda a importância de conhecer o sujeito em sua totalidade, em todos os aspectos de desenvolvimento, além das suas dificuldades e capacidades. Ademais, pelo ideal de inclusão dirigido a todos, independentemente das diferenças e desigualdades que possuam, porque são diferentes, todos podem permanecer e aprender juntos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (BORGES, SIVIERI-PEREIRA, AQUINO, 2012).

Ademais, devemos conhecer bem a estrutura e funcionamento da escola, sua função social e suas regras, por meio do seu Projeto Pedagógico e do seu regimento. A partir daí, é preciso entender o PDI como um processo que foi proposto e enviado, pela Secretaria Educação Estadual, como documento orientador, para as escolas, com a finalidade de auxiliar o professor a conhecer melhor o estudante, suas dificuldades e as múltiplas possibilidades de intervenção no seu processo de desenvolvimento.

Depreendemos que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação. Deve ser elaborado desde o início da vida escolar do sujeito contemplado, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família, e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola.

Todavia, esse documento que orienta a intervenção, por meio do PDI, muitas vezes é visto como um processo burocrático e tratado de uma forma aleatória, descomprometido e sem significado para suas práticas. Quando elaborados sem as verdadeiras características dos estudantes, o trabalho não é levado a sério e, desse modo, perdem-se suas finalidades e os objetivos desejados não são alcançados.

Outro fator é o de que, apesar de ser um instrumento importante de avaliação diagnóstica, de ser um plano de ações integradas e articuladas entre

si, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes, os professores utilizam o PDI apenas para estudantes com deficiência, - o público alvo da educação especial – e, desse modo, estudantes com dificuldade de aprendizado e/ou que podem possuir deficiências e ainda não terem sido diagnosticados, acabam passando despercebidos e prejudicados.

Além do que, a avaliação diagnóstica, segundo Kramer (2006), tem a pretensão de averiguar a posição do estudante em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento e observação das aprendizagens anteriores, ou seja, descobrir como este se encontra no presente diante dos desafios propostos em sala de aula, a fim de sanar as possíveis dificuldades futuras.

Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado (KRAMER, 2006, p.4).

De fato, o PDI é um processo que se realiza como um instrumento importante e efetivo para fazer intervenções, uma vez tratar-se de um documento que se preocupa em compreender o indivíduo de forma integral no seu processo de desenvolvimento cognitivo, social, motor, em sua subjetividade e, a partir da sua realidade, deve-se pensar em intervenções baseadas em seus potenciais e dificuldades.

A medida normativa nas escolas públicas quanto a esse documento é que apenas estudantes que tenham deficiências devem ser analisados a fim de se tomar medidas referentes ao problema. Por isso, por ser uma exigência, esse documento é realmente elaborado apenas para alguns e, infelizmente, aqueles que não possuem clareza de suas debilidades e/ou tem dificuldades de aprendizagem, seguem sem intervenção.

Outra problemática é que muitas vezes o professor não faz o PDI para basear as suas ações, como um planejamento deve ser. Lamentavelmente, muitos outros apenas preenchem as tabelas do documento a ser enviado à Secretaria de Educação pelas escolas, por se tratar de uma exigência burocrática, mas, não trazem a realidade do estudante, muito menos das suas ações.

Ao analisarmos o documento elaborado pela Secretaria da Educação, e a forma que foi enviado às escolas, com o intuito de auxiliar os especialistas e educadores quanto à observação, análise e elaboração/preenchimento do PDI, percebemos que este é coerente no sentido que realmente orienta pelas observações e organizações presentes. Assim, pode servir de importante ferramenta para o professor atento e comprometido com seu trabalho, que se preocupa em estudar o documento, buscar subsídios e obter critérios para a análise de seus estudantes, bem como a adequada intervenção no seu processo de desenvolvimento.

Esse documento denominado PDI solicita dados sobre o estudante e a escola e exige uma anamnese com a família, além da avaliação cognitiva das *funções de memória*, percepção, atenção, raciocínio lógico, linguagem e pensamento; dos *aspectos motores* como (flexionar, equilibrar-se, estender-se, girar, levantar, torcer, virar-se, arrastar-se, engatinhar, andar, correr, saltar, etc.); dos *aspectos pessoais/ interpessoais/ afetivos* (autoimagem, autoestima, se ele é tímido demais, se gosta de se isolar, se olha nos olhos de seus interlocutores, se aceita a proximidade de outros, como é o seu humor, o comportamento diante dos colegas, pais, professores, como se comporta em sala de aula, como se comporta diante de críticas quando é contrariado, etc); e da *comunicação oral*, capacidade de ouvir com atenção o que os outros falam, se o estudante sabe transmitir, oralmente recados e avisos, se usa bem a língua falada, escolhendo o vocabulário de acordo com o contexto, se fala sem gaguejar, se a fala é inteligível, se respira pela boca, entre outras. Além dessas observações relacionadas ao cognitivo, motor, afetivo e comunicacional, é necessário, também, uma avaliação de acordo com cada área de conhecimento para analisar o desenvolvimento da pessoa; depois dessas análises, o professor deve fazer um *planejamento pedagógico* para trabalhar todas as dificuldades do Estudante (S.E.E-MG.e SEDUC. Ituiutaba-MG, 2015. Grifos nossos).

Assim, a partir do PDI, busca-se uma avaliação descritiva do estudante que tem laudo médico, feita pelo professor regente, a saber: deficiente físico e/ou com um maior comprometimento, seja intelectual, auditivo, visão ou transtorno global do desenvolvimento. É de grande importância que esta avaliação seja

realizada em todos os bimestres, de acordo com o contexto vivenciado na sala de aula, visando fechar o ano com um registro geral dos conhecimentos obtidos pelo educando e as necessidades ainda existentes.

Podemos perceber que nesse documento são apresentados todos os aspectos do desenvolvimento humano, e não apenas o cognitivo, bem como a explicação de cada um e como o professor deve considerar esses quesitos na individualidade dos sujeitos. Assim, compreendemos que realmente é um documento que tem utilidade para além de uma burocracia.

Podemos ver, também, a partir do PDI, que o foco da escola não é apenas aprender a ler e escrever, pois existem muitos fatores que devem ser considerados avanços significativos que o sujeito consegue, baseando-se em seus próprios limites, e não os comparando com outros.

O PDI é muito importante devido ao fato de ser um modo de avaliação de diagnóstico que dará as coordenadas ao professor para fazer um plano com o foco voltado a desenvolver o sujeito em sua totalidade.

Além disso, uma observação muito importante a se fazer é observar bem as potencialidades e as dificuldades do estudante. Ao invés de considerar apenas as dificuldades, deve-se levantar também as capacidades, aproveitando-as e utilizando-as para enxergar seu potencial e superar as limitações no aprendizado. Depois disso, o professor constrói um cronograma para a correção de rumos, ou relatório bem detalhado, pois, assim será possível acompanhar o avanço do estudante. Esse documento será importante também quando o estudante mudar de nível, ano ou série, pois, o próximo professor poderá continuar o trabalho iniciado anteriormente, favorecendo o desenvolvimento do aprendiz (PONCIANO, (BORGES, 2019)

Portanto, o PDI, como um processo que se propõe a ser um instrumento avaliativo para intervenção, auxilia o professor a avaliar de forma processual, e descritiva, a fim de orientar o caminho que o estudante deve percorrer, guiado pelas intervenções pedagógicas, para o desenvolvimento dos múltiplos aspectos. Além de que é relevante que o docente compreenda melhor as necessidades dos seus estudantes, sejam elas as deficiências ou as dificuldades, visando uma intervenção mais adequada e eficiente.

#### 4. Aprendizagem e desenvolvimento

Desde a década de 1930 os pioneiros da educação, com propostas da educação nova, discutiam as tendências pedagógicas, metodologias de ensino e relações entre o professor e o educando, ora o professor no centro do processo, ora o estudante no centro; todavia, mesmo que tenha mudado a visão dessa relação, ainda se tem discutido pouco sobre como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Por isso, Sacristan (2013) discute esse embate, mostrando que não se pode apenas destacar questões voltadas ao ensinar, como se o estudante fosse uma tábua rasa. É preciso entender como é que se aprende e, além disso, deve-se discutir a qualidade da aprendizagem, a qual se relaciona com a abordagem com a qual o professor decide trabalhar, bem como o modo como aproveitar as potencialidades dos conteúdos para o fim desejado.

Fontana (1997) fala sobre a abordagem do comportamento, analisando a importância da influência de fatores externos, do meio ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança e essa abordagem parte do princípio de que as ações e as habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio onde se encontram.

Algumas abordagens em relação ao desenvolvimento e comportamento das crianças foram feitas nos últimos séculos e merecem ser aqui apontadas, pelo fato de que foi a partir delas que o PDI se torna um instrumento eficiente para o aprendizado e desenvolvimento.

Para que os estudantes se desenvolvam e aprendam, é preciso compreender cada aspecto do desenvolvimento do sujeito, ou seja, considerar os aspectos cognitivo, metacognitivo, motor e psicomotor, afetivo e comunicacional.

No cognitivo, o professor se preocupará em analisar como é a memória, a percepção do estudante, além de considerar a atenção, o raciocínio lógico, a linguagem, o pensamento e as funções executivas. Dessa forma, o professor poderá pensar em atividades que estimulem os estudantes a desenvolver essas capacidades. Além disso, pode chegar a perceber quando existe algum atraso de

desenvolvimento e a possibilidade de haver alguma deficiência, de modo a poder fazer o tratamento e buscar os caminhos necessários para aquela pessoa.

A escola é, então, um espaço essencial na vida das pessoas pelo fato de ser o local onde acontecem várias situações de desafios. É possível perceber as dificuldades e capacidades dos estudantes, por exemplo, a metacognição, na qual o professor analisará como se dá a aprendizagem do estudante, como ele pensou para aprender determinado conteúdo.

Além disso, o qual o professor pode fazer trabalhos que estimulem o aspecto motor do aluno, trabalhar o equilíbrio, os movimentos, desenvolver a coordenação motora fina e grossa, além da postura, do conhecimento corporal e aceitação do seu corpo. Pode, também, trabalhar os aspectos pessoais, interpessoais e afetivos, isto é, observar e estimular a autoimagem, a autoestima, lidar com a timidez e o isolamento, por meio de atividades que estimulem a cooperação e interação, como observar se o estudante olha nos olhos de seus interlocutores e se aceita a proximidade de outros, estimular o humor, o comportamento diante dos colegas, pais e professores, além do comportamento diante das diferentes pessoas, de espaços diferentes e, ainda atentar para a forma como o aluno reage diante das situações controversas, desafios e dificuldades.

O professor deve compreender a importância dessa análise e pautar também o aspecto comunicacional que envolve a capacidade de ouvir com atenção o que os outros falam, o modo como transmite o que aprendeu, se fala bem, o modo como respira, se grita demais ou produz sempre o mesmo som e, além disso, o professor pode estimular a comunicação, desde a fala até a escrita, para se comunicar e se expressar.

Nenhum cérebro é igual. Então, o professor não pode esperar que todos os estudantes se desenvolvam da mesma forma, com as mesmas atividades, ao mesmo tempo e no mesmo ritmo. É preciso considerar a subjetividade dos estudantes para poder trabalhar atividades que além de desenvolver o estudante em sua totalidade, consigam aproveitar seus potenciais para ajudar a sanar as suas dificuldades.

Nessa perspectiva, fazer um Plano de Desenvolvimento Individual para o estudante é de extrema importância, pois, reconhecerá o modo como seus estudantes aprendem e se desenvolvem, considerando suas individualidades, possibilitando a definição de estratégias plausíveis e coerentes para trabalhar com seus educandos.

Destarte, o professor planejará, a partir da realidade de sua sala de aula, um caminho por meio de estímulos para trabalhar com os estudantes, sem deixar lacunas e sem perder tempo. Quando o professor elabora e aplica atividades que não partem da realidade do estudante, ou sem definir as finalidades, não obterá bons resultados e, com isso, todo o esforço empreendido não será válido.

Os estímulos envolvem áreas cerebrais, as quais desenvolverão diversos aspectos. Essas áreas são, entre elas, o córtex cerebral, as áreas do lobo occipital, as áreas temporais e áreas parietal-temporal-occipital (PTO)<sup>7</sup>. No caso de o professor perceber que algum estudante possa ter dificuldade na aprendizagem, deve ficar atento, uma vez que qualquer fator que venha alterar o curso natural do processo no cérebro, resultará em um problema na aquisição da aprendizagem escolar.

Assim, se partimos desse pressuposto, não podemos falar do processo de aprendizagem sem mencionar os processos neurobiológicos nele envolvidos e da necessidade de contextualizá-lo no meio educacional. Estudos demonstram que se faz necessária a compreensão, por parte do professor, da existência de uma biologia, uma anatomia e uma fisiologia no cérebro que aprende, e, para tanto, a neurociência tem contribuído muito, não só para melhor entendermos a diversidade cerebral, mas também, sobretudo, para as práticas em sala de aula, na compreensão das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, no redimensionamento do sujeito aprendente e nas suas formas de interferir nos ambiente pelos quais perpassa (SOUZA,2011)

Desse modo, existem situações em que o professor se deparará com estudantes que possuam alguma deficiência em algum desses aspectos de desenvolvimento, o que dificultará sua aprendizagem em uma coisa ou outra. Porém, pensando nesse estudante em sua totalidade, ainda que o professor não

---

<sup>7</sup> A área de associação parietal-temporal-occipital (PTO) localiza-se no córtex cerebral, delimitado pela área de associação somática anterior e pelo córtex visual posterior do cérebro humano.

consiga desenvolver um dos aspectos, poderá auxiliá-lo no desenvolvimento de outros e, por isso, poderá, a partir da capacidade deste aluno, sanar a dificuldade.

Ademais, vale destacar ainda, que segundo Vigotski, a relação entre pensamento e linguagem constitui -se em “[...] um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa” (VIGOTSKI, 1989, p. 38). Esse movimento acontece por meio da mediação. A mediação pedagógica, nessa perspectiva, é uma “[...] ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo” (VIGOTSKI, 2001, p. 77).

Cabe ao professor formador, por meio de metodologias organizadas em seus grupos, desenvolver o trabalho educativo. [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanizados e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21)

Vigotski também destaca a mediação, afirmando que “[...] existem dois tipos de mediadores externos: os instrumentos, que regulam as ações sobre os objetos e os signos, reguladores das ações sobre o psiquismo das pessoas [...]” (VIGOTSKI, 1989, p. 78), isto é, a mediação pode ocorrer por meio de instrumentos físicos que foram criados e desenvolvidos pelos homens. Na escola são materiais como lápis, cadernos, jogos, ábacos, que podem ser utilizados para informar, conhecer, manipular e ajudar na apropriação dos conteúdos escolares.

A educação não pode ser considerada apenas como transmissão de conhecimento, muito menos com conhecimentos específicos de português e matemática, pois, a escola é um lugar de aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem que envolve os conteúdos e temas transversais como a ética, o respeito e a alteridade, além dos estímulos utilizados para os variados aspectos do desenvolvimento do estudante, pensando, assim, em sua totalidade.

Saviani (2003) concebe a função do professor de extrema importância porque a escola é a mediadora para que os estudantes façam a passagem do saber do senso comum ao conhecimento científico. Segundo esse autor, “[...] o acesso à

cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2003, p. 21).

Por isso, dizer que a escola é um lugar de desenvolver o estudante na sua totalidade não tira a importância do saber erudito, pois, este é um conhecimento que muitas pessoas têm acesso apenas na escola; porém, pensando haver deficiências que limitam o estudante na aprendizagem de conteúdos complexos, é preciso pensar numa escola para além do “conteudismo”, sendo ampliada para um espaço de aprendizado e desenvolvimento.

Vale ressaltar que a eficácia do processo de ensino depende, ainda, da qualidade da interação entre educando e educador, ou seja, da forma como o professor enxerga o estudante, e o quanto o incentiva a querer aprender e vencer suas limitações e dificuldades. As expectativas positivas do professor com relação à capacidade de desenvolvimento e superação do estudante, apostando no seu desenvolvimento e abrindo as possibilidades de avanço na aprendizagem, são de valor inestimável. Nesse sentido, entendemos que a percepção que o professor tem acerca do estudante influencia as ações e as disposições que ele coloca sobre este, o que direciona o tipo de relação e interação que terão, pois, sabemos que a boa relação entre estudante e professor muito contribui para o sucesso do educando.

O planejamento e intervenção centrados no estudante real tendem a garantir maior eficiência nos resultados do processo do ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, promover a qualidade da interação entre professor e estudante, ou seja, a existência de um clima afetivo entre ambos. Ademais, o professor exerce uma influência decisiva no clima emocional da aprendizagem e muitas vezes é preciso novas atitudes do professor para que seu relacionamento com o estudante seja satisfatório. Assim, a subjetividade do aprendiz, o papel do professor e a relação entre ambos aparecem como elementos essenciais para uma leitura psicanalítica da aprendizagem. Além disso, o professor pode influenciar o estudante a ter o desejo de aprender, e esse desejo o moverá em direção ao conhecimento e à busca constante de um saber.

É claro que não temos respostas precisas *a priori* sobre nosso poder de intervenção; mas, é necessário fazer apostas, sendo que o próprio processo de

planejamento, dependendo de como for conduzido, como veremos mais à frente, pode se constituir numa construção de poder, seja pelo saber produzido, seja pelas relações, negociações que vão se estabelecendo no decorrer deste processo (VASCONCELLOS, 2008).

Ainda segundo Vasconcellos (2008), apesar do professor ter condições desfavoráveis, como trabalhar em várias escolas, cobrança para dar conta dos conteúdos, falta de espaço de trabalho coletivo, entre outros fatores, a ação do sujeito se dá no campo das condições e depende do ponto de partida e de chegada. Com isso, é preciso ter clareza tratar-se de um processo, ir passo a passo, progressivamente, até chegar ao objetivo.

Portanto, compreendemos ser o papel da escola de extrema importância, bem como da relação professor-aluno, visto que é na escola que o sujeito tem acesso à cultura erudita e aos conhecimentos específicos, além de serem desenvolvidos em sua totalidade, considerando os aspectos cognitivo, motor, afetivo e comunicacional. Desse modo, o professor deve se ater à função ampla da escola para não se considerar apenas os atos de “escrever” e “ler”, estando ciente, assim, que o estudante precisa interagir com os colegas e isso também se aprende na escola.

Por fim, todo ser humano é capaz de aprender alguma coisa e não se pode dizer que a inclusão que pense em todos os estudantes em sua subjetividade, e que propicie meios de que todos tenham possibilidades de aprender dentro de seus limites, sem rotular e sem excluir, não seja essencial e deve ser efetivada na escola.

## **5. A intervenção pedagógica dentro da visão sócio-histórica**

Quando Vigotski ressalta a importância da estimulação para o desenvolvimento, reafirmamos aqui a relevância do trabalho de incentivo do professor, tendo em vista despertar a motivação do aprendiz, aquele educador que conhece as dificuldades e potencialidades do estudante e que, desse modo, pode fazer a intervenção adequada que vai incidir diretamente no seu desenvolvimento. Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, a escola é a responsável por subsidiar que os indivíduos se apropriem da cultura criada pelas gerações precedentes. Entendemos, fundamentados pela teoria sócio-histórica, que é

responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades necessários, somado aos bens materiais, para dominar a realidade e transformá-la.

Pensar a *escola* enquanto responsável pela apreensão do conhecimento social pelos indivíduos requer pensar duas linhas de desenvolvimento propostas por Talizína:

[...] 1) O *desenvolvimento funcional do intelecto*, que consiste no enriquecimento do conteúdo por intermédio das ações intelectuais e conceitos novos; 2) O *desenvolvimento por estágios* (idade) que se caracteriza pelas mudanças qualitativas no intelecto e sua reestruturação [...] (2000, p. 305. Grifos do autor).

Entendemos, portanto, que o pensamento teórico, particularmente, é visto como um tipo especial de capacidade mental superior com características e especificidades que só podem ser desenvolvidas no espaço da escola. O pensamento teórico nada mais é do que um processo psíquico no qual formamos conceitos e ações mentais, a partir do que apreendemos do mundo.

## **6.Considerações finais**

Por fim, entendemos que o Plano de Desenvolvimento Individual do estudante – PDI existe para avaliar as características do sujeito e de seu contexto: sua história, seus ritmos, potencialidades, limitações, suas experiências, suas aprendizagens, relacionadas com a qualidade do processo pedagógico que as possibilitou. Neste processo é importante saber quais necessidades educacionais, decorrentes de deficiência, de transtorno global do desenvolvimento ou de altas habilidades/superdotação, o estudante apresenta. Podemos realizar, por meio do PDI, a avaliação diagnóstica a fim de conhecer melhor o educando e o seu nível de desenvolvimento real.

Assim, apesar de ser utilizado apenas para estudantes com deficiência, o PDI pode e deve ser trabalhado com todos os estudantes, pois, servirá como um diagnóstico para conhecer o estudante e, a partir disso, formular uma intervenção pedagógica com a finalidade de conseguir sanar as dificuldades.

Deste modo, podemos compreender que, ao nos referirmos à inclusão, não se trata de formar grupos e trabalhar com o estudante separadamente, mas, sim, a partir da avaliação diagnóstica, fazer intervenções pertinentes e de acordo com as necessidades dos estudantes. A avaliação diagnóstica aponta o nível de desenvolvimento real do estudante e passa a orientar a intervenção na zona de desenvolvimento próxima para, posteriormente, atingir o desenvolvimento potencial do educando.

Nesse prisma, incluir significa ser capaz de desenvolver atividades que envolvam a todos/as sem discriminar, ou rotular, e fazer com que a aprendizagem seja produtiva para todos/as, de modo que as relações e interações sejam positivas e que se ajudem, tanto para os estudantes que têm facilidade de compreensão, quanto para os com mais dificuldades.

Depreendemos que essa análise completa a importância do PDI, pois, a partir dele, podemos observar a criança considerando vários fatores, o que quer dizer que o professor atinará para o cognitivo, trabalhando o raciocínio, memória, percepção e outros, mas também trabalhará com os aspectos metacognitivo, motor e psicomotor, afetivo e comunicacional.

Reafirmamos, ainda, que a melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem depende da qualidade da interação entre educando e educador, ou seja, em como o professor enxerga o educando, e o quanto o incentiva, trabalhando com sua autoestima, para que ele se sinta motivado a querer aprender e vencer suas limitações e dificuldades.

Por um lado, é importante alcançar a compreensão de que um estudante que está com fome, que está passando por problemas familiares, ou que está com as emoções abaladas, não consegue aprender, não porque lhe falta inteligência e potencial, mas porque esses fatores estão afetando o aprendizado. Por outro lado, os educandos *público-alvo da educação especial* necessitam de intervenções corretas, que atendam às suas necessidades específicas, para que possam se desenvolver.

O PDI deve estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico e ao processo de planejamento conjunto da escola. É orientado por legislação de documentos das

Secretarias de Educação, agrega contribuição efetiva para a construção de uma escola mais inclusiva e, portanto, objetiva maior qualidade tanto no trabalho docente, nas intervenções pedagógicas como, especialmente, na maior qualidade do desenvolvimento dos estudantes.

À luz da teoria sócio-histórica que tem Vigotski como principal precursor, podemos entender melhor o estágio de desenvolvimento do educando (nível de desenvolvimento real), elucidando as suas reais necessidades para, em seguida, planejar e intervir pedagogicamente de maneira adequada, agindo no nível de desenvolvimento proximal, indo ao encontro às reais necessidades do estudante, promovendo-o ao nível de desenvolvimento potencial.

O PDI garante um processo sistematizado com avaliação diagnóstica, plano de intervenção, ação pedagógica adequada e, conseqüentemente, maior qualidade na prática docente e no desenvolvimento do estudante. Por fim, o PDI pode funcionar como um suporte para os pedagogos e professores em como verificar, e observar, os problemas de aprendizagens que os estudantes apresentam, de forma sistematizada, consciente, crítica e sucinta, juntamente com a gestão escolar e familiares. Juntos podem fazer toda a diferença.

## Referências

BORGES, M.C.; SIVIERI-PEREIRA, H.O.; AQUINO, O. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. In: Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16417947-Inclusao-versus-integracao-a-problematica-das-politicas-e-da-formacao-docente.html>> Acesso em 25 fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5931376>

DAVÍDOV, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Progreso, 1987/1995.

DAVÍDOV, V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo*. Seus fundamentos culturais e sociais. 7 ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MINAS GERAIS. SEE. Atendimento Educacional Especializado - PDI - SEE - MINAS GERAIS.docx . Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/233136582/Atendimento-Educacional-Especializado-PDI-SEE-MINAS-GERAIS-docx>> Acesso em 20 mar 2019.

MINAS GERAIS. SEE. Atendimento Educacional Especializado - PDI - SEE - MINAS GERAIS. PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DE MG EM 09 DE ABRIL DE 2005 Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>> Acesso em 20 mar 2019.

NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

PONCIANO, L.E. BORGES, M.C. A relação entre o Plano de desenvolvimento individual (PDI) do estudante e a inclusão escolar. In: *A educação no Brasil e no mundo: avanços, limites e contradições*. Atena Editora, Ponta Grossa, PR, 2019

PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-sao-intervencoes-pedagogicas/45449>. Acesso dia 20 mar 2020.

PUNTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. e48/ 1-27, jun. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37312>>. Acesso em: 11 maio 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644437312>.

PUNTES, R.V.; LONGAREZZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop\\_224.pdf](https://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf). Acesso dia 20 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982013005000004>

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SYLVIO, Mara Cristina de; In: *Educativa*. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016.

SACRISTAN, G. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013.

SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Cortez, 2003.

SEEMG - DIÁRIO OFICIAL DE MG EM 09 DE ABRIL DE 2005.

<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS -  
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.

ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005 - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.

SOUZA, F. M. A. de A. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação. In: *Transtornos e Dificuldades de aprendizagem: Entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. Rio de Janeiro, 2011.

TALIZÍNA, N. F. Introducción. In: TALIZINA, N. F. *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. San Luís Potosi: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2001. p. 9-20

TALIZINA, N. F. *Manual de Psicología Pedagógica*. San Luís Potosi: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo, 2008

VIGOTSKI, L. S. *Investigaciones psicológicas escogidas*. Moscú: Editorial de la ACP de la RSFSR, 1956.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

Recebido em junho de 2020  
Aprovado em setembro de 2020