

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS E DEMAIS ALUNOS EM SALAS
REGULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MÁRCIA APARECIDA MARUSSI SILVA

**MARINGÁ
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS E DEMAIS ALUNOS EM SALAS REGULARES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por MÁRCIA APARECIDA MARUSSI SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH.

MARINGÁ
2009

MÁRCIA APARECIDA MARUSSI SILVA

**INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS E DEMAIS ALUNOS EM SALAS REGULARES DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch - UEM

**Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS-
Campo Grande**

Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Goulart – UEM

Agosto
2009

Dedico aos meus grandes amores,
Wagner, companheiro de todos os momentos,
e Maria Clara e Maria Luíza, minhas amadas
filhas.

AGRADECIMENTOS

Alegro-me em prestar aqui meus sinceros agradecimentos a todos os que, ao longo da trajetória do Programa de Mestrado em Educação, me apoiaram e me ajudaram na produção deste trabalho, especialmente:

- a Deus, a quem rendo toda a honra e glória, pois sua bondade e misericórdia me possibilitaram a vida e a realização deste trabalho;

- a todos da minha família, pela paciência e apoio ao longo de todas as fases deste trabalho;

- à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch, pela generosidade, acolhimento, companheirismo e incentivo, sobretudo pelo respeito com que sempre me tratou e a competência com que orientou o processo de elaboração deste trabalho;

- à Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart, pelas doces orientações e contribuições prestadas ao trabalho, as quais me fizeram avançar em relação ao conhecimento científico;

- à Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela disponibilidade para a leitura minuciosa deste trabalho, oferecendo contribuições pertinentes;

- à Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva, que contribuiu com seus questionamentos na qualificação desta pesquisa;

- a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições durante o Curso;

- a todas as minhas amigas e parceiras do curso, especialmente as queridas Patrícia e Dóris, pela convivência e incentivo em todas as horas;

- aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação Hugo e Márcia, pela paciência e simpatia ao atender às solicitações;
- às escolas, campo da pesquisa, pelo acolhimento;
- aos alunos, sujeitos da pesquisa, pelos ricos momentos de observação do processo de aprendizagem.

Pois o Senhor, vosso Deus, é o Deus dos deuses e o Senhor dos senhores, o Deus grande, poderoso e temível, que não faz acepção de pessoas [...].

(Deuteronômio 10:17)

SILVA, Márcia Aparecida Marussi. **INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E DEMAIS ALUNOS EM SALAS REGULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2009.

RESUMO

No presente trabalho investigamos as relações entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, no contexto do ensino regular, visando compreender que tipo de interação contribui com a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para sua execução, buscamos na teoria histórico-cultural elementos para analisar o conceito de interação e, a partir dos escritos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores, evidenciar a interação como um processo fundamental na aprendizagem. A pesquisa objetivou analisar também as formas de comunicação e as práticas de aprendizagem colaborativas entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos de séries iniciais e finais do ensino fundamental no contexto do ensino regular, entendendo-as como processos de interação que proporcionam a apropriação dos conteúdos escolares, condição para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento dos alunos. Inicialmente, foram realizados estudos bibliográficos, levantamento e análise de textos, documentos e dados oficiais acerca do tema, que demonstraram sua relação com a atual proposta educacional que prevê a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. Para conhecer o atual quadro da educação inclusiva, enfatizamos o panorama nos três níveis de educação: nacional, estadual e municipal. Em seguida, entre os meses de junho a novembro de 2008 e de fevereiro a abril de 2009, foram realizadas observações no contexto das salas comuns do ensino fundamental em que há crianças com necessidades educacionais especiais. Buscamos compreender e analisar o papel das interações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e verificar se a interação capaz de mobilizar aspectos cognitivos nos alunos tem acontecido. Constatamos a necessidade da ressignificação do sentido atribuído pelos sistemas de ensino ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a necessidade de uma maior reflexão crítica dos professores quanto à prática pedagógica no sentido de oportunizar efetivamente situações de interação aluno-aluno.

Palavras-chave: Interação; Aprendizagem; Desenvolvimento; Teoria Histórico-Cultural; Necessidades Educacionais Especiais; Ensino Fundamental.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi. **INTERACTION BETWEEN LEARNERS WITH EDUCATIONAL DISABILITIES AND OTHER LEARNERS AT REGULAR CLASSES OF BASIC EDUCATION.** 175 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2009.

ABSTRACT

In this essay, we have investigated the relationship between learners with educational disabilities and other students, in regular teaching context, in order to understand what kind of interaction contributes to students with disabilities educational learning. To execute it, we have brought in historic cultural theory some elements to analyse the conception of interaction and, based on Vygotsky Conception theory and his collaborators, to make evident the interaction as a teaching essential process. The research also aimed to analyse the communication ways and the collaborative learning practices between learners with educational disabilities and other learners from the initial grades and final grades of elementary school in the regular teaching context, spreading them like interaction processes which provide the appropriation of school contents, conditions to the development of complex functions of learners thoughts. Firstly, bibliographic studies were made, rising the texts analysis, documents and official data around the subject, that showed its relation with the present educational proposal which predict the inclusion of learners with educational disabilities in the common classrooms of regular teaching. To know the present situation of inclusive education, we emphasized the overview in the three levels of education: national, state and municipal. After that, from July to November 2008 and from February to April 2009, observations were made in the context of common classrooms of elementary school where there are children with educational disabilities. We tried to understand and analyse the role of interactions in the developing learning processes and, verify if the capable interaction of mobilizing the learners cognitive aspects has happened. We found out the necessity of changing the meaning of the attributed sense by the teaching systems to the learning and teaching process of students with educational disabilities, as well the necessity of a larger critical reflection from the teachers about the pedagogical practice in order to provide effective interaction situations between learners.

Key words: Interaction; Learning; Development; Historic cultural theory; educational disabilities, basic education.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CAEDA	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NARC	National Association for Retarded Children
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PSS	Processo de Seleção Simplificada
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Tabela 01: Matrículas de alunos no ensino fundamental: classes comuns e classes especiais.....	48
Gráfico 01: Variação percentual de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em relação ao total de matrículas no período de 1999 a 2006.....	49
Gráfico 02: Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1998 a 2006 no ensino fundamental em classes comuns e em classes especiais.....	50
Tabela 02: Matrículas de alunos com NEE no ensino fundamental no Paraná: classes comuns e classes especiais	53
Gráfico 03: Variação percentual de matrículas de alunos com NEE em relação ao total de matrículas no período de 1999 a 2006, no Paraná	54
Gráfico 04: Evolução das matrículas de alunos com NEE, de 1998 a 2006, no ensino fundamental em classes comuns e em classes especiais, no Paraná	55
Tabela 03: Matrículas de alunos com NEE no ensino fundamental no Paraná:.....	56
Gráfico 05: Alunos com NEE, matriculados na educação infantil, nos anos de 2008 e 2009, no município de Maringá.....	62
Tabela 4: Caracterização das salas do ensino regular que participaram da pesquisa no ano de 2008	113

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE E O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL	21
2.1. Inclusão educacional e desenvolvimento: contribuições da teoria histórico-cultural.....	33
3. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: PANORAMA NACIONAL, ESTADUAL E NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ.....	40
3.1. O panorama nacional e os dispositivos legais do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.....	47
3.2. Alunos com necessidades educacionais especiais: Quantos são? Onde estão?	48
3.3. A educação de alunos com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná.....	52
3.4. A educação de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Maringá	61
4. A CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	65
4.1. Constituição humana: a relevância do social	67
4.2. A aprendizagem como fator do desenvolvimento.....	72
4.3. Aprendizagem e desenvolvimento: a relevância dos processos interativos..	77
4.4. Aprendizagem: um processo mediado	86
4.5. Conceitos científicos e conceitos espontâneos: a atuação do ensino.....	94
4.6. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento	102
5. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM SALAS DO ENSINO REGULAR: EM DISCUSSÃO AS INTERAÇÕES.....	110

5.1. Contextualização das escolas e das salas de aula e o perfil dos alunos observados.....	111
5.2. Quando as interações envolvem atividades de pensamento.	115
5.3. Quando as interações se limitam a estar junto.....	125
5.4. Quando as interações não ultrapassam o âmbito da colaboração.....	132
5.5. Quando as interações se configuram como imitações mecânicas.	138
5.6. Quando as interações aluno-aluno se limitam à ajuda física.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	164

1. INTRODUÇÃO

Estudos realizados por pesquisadores da área da Educação Especial têm defendido a interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos em classes comuns do ensino regular como uma forma de promover o desenvolvimento de todos os alunos. Omote (2004), Stainback e Stainback (1999) e Mantoan (2001) reconhecem a igualdade e a diferença como aspectos indissociáveis, salientando a importância de que todos tenham o direito à educação, ao desenvolvimento e à vida digna.

Essas idéias estão na base do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançado em abril de 2008, que apresenta orientações para a implementação de ações e formas de organização escolar que possibilitem às escolas atenderem a todos os alunos conjuntamente, segundo os preceitos da educação inclusiva. Na sua parte introdutória consta a idéia segundo a qual é “[...] direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando [...]” (BRASIL, 2008, p. 5).

Esse documento expressa as discussões realizadas nas últimas décadas por pessoas ligadas a movimentos sociais, políticos, econômicos e filosóficos sobre a educação para crianças com necessidades educacionais especiais. São debates que cumprem uma função diretriz para o Brasil e o mundo, no sentido da criação e implementação de políticas públicas voltadas à educação de todos. Tais políticas fazem parte de uma tendência mundial em favor da efetivação de matrícula dos alunos, dentre estes os alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns do ensino regular.

Desde a década de 1990, a inclusão educacional esteve na pauta de várias conferências mundiais que, dentre outras questões, discutiram a necessidade de os sistemas e profissionais da educação revisarem suas políticas e conceitos em relação à educação especial, tendo em vista a construção de uma escola mais democrática.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, propõe a garantia à universalização da educação.

A Declaração de Salamanca, elaborada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, durante a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada em julho de 1994, em Salamanca, dentre outros fatores importantes, lança a terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” em substituição à expressão “alunos com deficiência”, atribuindo significativa abrangência ao termo, antes restrito apenas às quatro deficiências: auditiva, visual, física e mental. Dessa forma, considera “alunos com necessidades educacionais especiais”, além daqueles com deficiência, também os alunos que apresentam transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, bem como os alunos com altas habilidades e superdotação.

Em conformidade com as designações da Declaração de Salamanca, neste estudo utilizaremos o termo alunos com necessidades educacionais especiais para nos referirmos àqueles alunos que apresentam algum tipo de comprometimento orgânico ou psíquico, em caráter temporário ou permanente e, por isso, necessitam de atendimento educacional diferenciado, no que se refere a aspectos tanto físicos como cognitivos.

A Conferência Mundial de Educação Especial das Nações Unidas fez ampla defesa de que as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculadas e atendidas pelo sistema regular de ensino, apresentando argumentos segundo os quais a prática inclusiva possibilitaria situações de convívio, de aproximação e de interação entre todos os alunos.

Perspectiva semelhante encontramos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de Jacques Delors (1996) que expõe diretrizes para orientar a educação do século XXI, nos países em desenvolvimento, apresentando proposições sobre a forma de aprender e educar. Apesar de não se tratar de um documento resultante de uma conferência sobre educação inclusiva, este Relatório reitera ideias contidas nos documentos

anteriormente citados, no sentido da necessidade do convívio harmônico entre os diferentes.

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: 'aprender a conhecer', isto é, adquirir instrumentos da compreensão; 'aprender a fazer', para poder agir sobre o meio envolvente; 'aprender a viver juntos', a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente 'aprender a ser', via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 89-90).

O princípio do aprender a viver juntos sugere a tolerância com o diferente, o respeito à diversidade, o sentimento de solidariedade, o respeito aos outros, a capacidade de gerir conflitos. Como desenvolver tais valores nos alunos? O Relatório deixa claro: por meio da interação e cooperação em situações de trabalho em grupo, da participação em atividades coletivas. O relatório empreende destaque nesse sentido quando diz: “[...] o dever de compreender melhor o outro [...], de compreensão mútua, de entajuda pacífica e, por que não, de harmonia, são, precisamente, os valores que o mundo mais carece” (DELORS, 2001, p. 19).

Da citação acima, destacamos o aprender a viver juntos, por estar diretamente ligado à educação inclusiva, ao mesmo tempo em que representa um dos desafios da sociedade, que na atualidade está imbuída de práticas violentas, competitivas e individualistas.

Não podemos desvincular tais práticas da forma de organização social do trabalho e dos seus desdobramentos no âmbito das relações entre as pessoas. O que à primeira vista pode parecer tão-somente uma preocupação com o respeito aos indivíduos, em última instância está ligado à busca pela minimização dos conflitos oriundos da desigualdade entre as classes sociais. A implementação de políticas sociais que estimulam causas nobres como o convívio harmônico e pacífico entre todos os cidadãos acaba respondendo à demanda de permanência da “ordem existente”.

Como podemos observar, em declarações, conferências e relatórios universais sobre a educação – especial ou não – há uma nítida preocupação com

o contexto atual de exclusão educacional. Todavia, o fato de os documentos oficiais preconizarem a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais valorizando práticas de interação com os demais alunos, não é garantia de que as interações entre alunos extrapolem as relações de socialização, de solidariedade, de trocas interpessoais, de tolerância ao diferente. Essa questão nos remete à seguinte questão: nas práticas inclusivas estão ocorrendo situações de interação em que os alunos realizam atividades cognitivas que possibilitam a apropriação de conteúdos e, portanto, capazes de promover o desenvolvimento? Que lugar as crianças com necessidades educacionais especiais têm ocupado nas situações de interação?

Estas questões fundamentam-se no entendimento de que os sujeitos se desenvolvem mediante o processo de aprendizagem. Esse processo, por sua vez, é um processo partilhado, que se efetiva por meio de interações. Este caráter social da formação é defendido por autores da teoria histórico-cultural, especialmente Vygotsky, Luria e Davidov, cujos estudos destacam o papel da aprendizagem no desenvolvimento cognitivo, bem como a contribuição das interações na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Ao analisarmos as ideias defendidas por Vygotsky sobre as interações no processo de aprendizagem escolar e os “pilares” do conhecimento apresentados por Delors, percebemos que não há coerência no que se refere aos objetivos da educação. Vygotsky vê no ambiente escolar a possibilidade de, por meio de situações interativas, o aluno com necessidades educacionais especiais se apropriar dos conteúdos sistematizados. Já Delors defende que existem muitas formas de aprendizagem e que não podemos ignorá-las em detrimento do acesso ao conhecimento.

Na abordagem Histórico-Cultural, a interação não diz respeito apenas ao convívio com os outros sujeitos; para a teoria defendida por L. S. Vygotsky e seus colaboradores, a interação social é uma necessidade ontológica, abrangente do ser.

O homem não se constitui somente por meio dos processos orgânicos de maturação. Como ser humano e, portanto, ontologicamente social, cada novo membro da espécie se forma em situações de interação com os outros homens e

com a natureza, o que lhe possibilita a apropriação do patrimônio histórico e cultural da humanidade, efetivando-se, assim, o processo de hominização.

Vygotsky (1997) defende que as funções psicológicas elementares de crianças, com necessidades educacionais especiais ou não, se transformam em funções psicológicas superiores à medida que elas se apropriam dos conhecimentos historicamente produzidos objetivados nos instrumentos físicos e simbólicos.

Segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, as situações de interação social, as trocas que o sujeito estabelece com outros sujeitos, propiciam e determinam o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento.

Levando-se em consideração o exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar as interações estabelecidas entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, em salas comuns do ensino regular, buscando compreender: como interagem os alunos com necessidades educacionais especiais com os demais alunos da sala regular de ensino? As interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos no ensino regular são interações que lhes possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos em autores da teoria histórico-cultural subsídios para a compreensão do papel das interações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e realizamos observações em sala de aula, no período de junho a novembro de 2008 e de fevereiro a abril de 2009, em quatro turmas do ensino fundamental, em quatro escolas estaduais de Maringá, um município da região Noroeste do Estado do Paraná, em que há crianças com necessidades educacionais especiais frequentando salas comuns do ensino regular. As observações aconteceram semanalmente, sempre às sextas-feiras, no horário normal de aula, totalizando cento e vinte horas.

Cada uma das turmas observadas era composta por, aproximadamente, 25 alunos com idade entre oito e onze anos. Realizamos, ainda, uma entrevista semi-estruturada com as professoras das quatro turmas, versando sobre as interações entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos da sala em situações de ensino.

Sabemos que nos processos de ensino e aprendizagem estão envolvidos aspectos macrossociais, como os relacionados à família e à saúde, dentre outros, ou seja, aspectos que extrapolam a sala de aula. O intento desta pesquisa não é o de abranger todos os elementos que envolvem a temática, mas lançar questões que possam ampliar a discussão sobre as interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos no ensino regular. Isso significa lançar luzes em direção à educação inclusiva.

A pesquisa está dividida em quatro seções. Na primeira, apresentamos os conceitos e as contradições do movimento de inclusão/exclusão social e educacional, buscando discutir esses conceitos no quadro das contradições da sociedade atual. Nessa seção discorreremos, ainda, sobre a concepção firmada nos últimos anos a respeito de necessidades educacionais especiais e apresentamos o grupo de alunos que participaram da pesquisa.

Na seção seguinte, o foco da discussão são as matrículas e o atendimento ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente aos que estão inseridos no ensino regular, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Buscamos dados quantitativos referentes às mudanças no número de matrículas em escolas regulares e especiais no Brasil, no estado do Paraná e no município de Maringá. Dessa forma, pretendemos explicitar a participação quantitativa dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular.

Na terceira seção discutimos a Interação na perspectiva histórico-cultural e a sua relação com a constituição social do homem, com vistas à compreensão de como a interação aluno-aluno pode possibilitar a apropriação de conteúdos escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, discutimos os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da perspectiva de autores dessa teoria, compreendendo, no contexto escolar atual, o espaço que há para a aprendizagem de conteúdos escolares durante as atividades interativas entre os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em salas do ensino regular.

Buscamos subsídios na teoria histórico-cultural para analisarmos situações de interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, atentando para o lugar que a criança com necessidades

educacionais especiais ocupa nessa interação escolar. Nossa atenção volta-se principalmente para a aprendizagem compartilhada entre os alunos, com o intuito de verificar se as interações entre crianças com necessidades educacionais especiais e demais crianças em salas de aula do ensino regular oportunizam a apropriação dos conteúdos escolares, condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, são objeto de discussão o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos, aprendizagem e desenvolvimento.

Na quarta seção, analisamos como as crianças com necessidades educacionais especiais inclusas no ensino regular interagem com os demais alunos em situações de sala de aula, e que interações se estabelecem entre elas, com o intuito de evidenciarmos potencialidades das interações para o desenvolvimento dessas crianças. Esta análise foi realizada com base em observações de episódios de ensino em quatro turmas de segunda, quarta e quinta séries do ensino fundamental, tendo como fundamentos conceitos da teoria histórico-cultural, verificando até que ponto tais interações se constituem em contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2. TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE E O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

No decorrer da sociedade moderna, muitas mudanças aconteceram na forma de organização do processo produtivo. Essas modificações não se limitam à esfera da produção, ou seja, atingem tanto o trabalho como o modo de viver e de pensar dos homens de uma época e de cada sujeito em particular. A sociedade capitalista, cuja base é a produção para a troca, busca incessantemente o aprimoramento das forças produtivas para produzir cada vez mais e em menos tempo, visando à obtenção do lucro.

Nesse processo, por um lado, o desenvolvimento tecnológico significa avanço na produção de mercadorias, a diminuição de custos, o aumento do lucro, enfim, o êxito do capital; por outro lado, significa a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, ou seja, a substituição do homem pela máquina numa sociedade que continua fundamentada na relação entre classes antagônicas.

Na atualidade, as modificações na forma de organização do processo produtivo, aliadas à globalização, demandam do trabalhador capacidades que lhe possibilitem adaptar-se ao mercado de trabalho: estar em processo contínuo de aprendizagem, ter acesso a informações rápidas e passageiras, ser criativo, dinâmico, autônomo. Ao mesmo tempo, da permanência da sociedade de classes resultam conflitos e desigualdades. Nesse contexto, torna-se necessário que as pessoas desenvolvam valores que permitam a manutenção da ordem estabelecida. Assim, dissemina-se o discurso em prol da solidariedade, da capacidade de resolver conflitos, do respeito à diversidade, enfim, disseminam-se idéias que, de certa forma, camuflam a desigualdade e as diferenças sociais.

As rápidas transformações fazem com que as relações interpessoais sejam valorizadas, pois se acredita que a rapidez na aquisição de novos saberes é um dos atributos que diferenciam os sujeitos, dando-lhes condições para a ocupação de melhores postos de trabalho. Na sociedade globalizada, a relação entre sujeitos e a difusão de informações são aparentemente horizontais e diversificadas. Todavia, são altamente padronizadas, já que são perpassadas pela lógica do consumo e da mercadoria.

Na sociedade contemporânea, a duração e a importância das relações interpessoais são fortemente influenciadas pela globalização. Países se reúnem em blocos políticos e econômicos com o propósito de se imporem comercialmente, enquanto informações, pessoas e mercadorias rompem as fronteiras territoriais, passando a circular “livremente” pelo mundo.

Ao mesmo tempo, e num processo contraditório, o Estado vai-se afastando do dever de prestar os serviços sociais básicos, como saúde, segurança e educação, que passam a ser objeto de exploração econômica e de difícil acesso a todos os cidadãos. Referindo-se ao que chamaram de “entrada tardia do Brasil na onda neoliberal”, Melo e Falleiros escrevem:

Esse processo de ‘publicização’ incidiria, sobretudo, na implementação de políticas públicas sociais, ou seja, no trato direto com os diversos direitos sociais, como educação, saúde, esporte, lazer, artes, ciência e tecnologia. Com isso, tais políticas deixariam de ser implementadas diretamente por organizações vinculadas à aparelhagem estatal para serem de responsabilidade das organizações públicas não-estatais, devidamente financiadas pelo Estado (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 181-182).

Esse mecanismo tira a responsabilidade de o Estado financiar e executar funções que antes lhe eram delegadas. Muitos serviços sociais passam a ser de responsabilidade indireta do setor público, onerando os cidadãos e os impedindo de usufruírem desses serviços, que lhes são garantidos pela Constituição brasileira.

A sociedade capitalista, portanto, continuamente alimenta e exercita mecanismos e práticas de exclusão social e, contraditoriamente, o discurso em documentos oficiais, sobretudo naqueles referentes à educação, é dirigido a práticas de inclusão e respeito. Há uma demanda pela eficiência, pela produtividade dos sujeitos, pela especialização, o que acirra, estimula e ao mesmo tempo promove a competição no mercado de trabalho. Aqueles que não possuem a formação que o mercado exige são vítimas da exclusão social.

Vale destacar que aqueles que não conseguem se adaptar às demandas do mercado, sendo flexíveis e respondendo de forma imediata a essas demandas, são rapidamente descartados.

Observa-se, assim, o predomínio de uma lógica excludente que, ao mesmo tempo em que impede sujeitos de acessarem os serviços sociais do Estado, como saúde, lazer e segurança, afasta-os da possibilidade de se apropriarem da cultura e, com isso, de se desenvolverem como seres humanos.

Do ponto de vista epistemológico, a exclusão é um processo complexo e abrangente. Para diferentes grupos, expressa um rompimento de vínculos sociais, que traz sensações de desigualdade, abandono, não-pertencimento, de não-afinidade, dessemelhança, de se sentir expropriado da relação com o outro. Sawaia analisa este processo e afirma que “[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (SAWAIA, 2002, p. 9). Também com esse entendimento, Vêras (2002) admite ser muito difícil delimitar o conceito de exclusão, discutindo historicamente esse fenômeno:

O tema da exclusão social não é novo no Brasil.[...] Desde os tempos coloniais, portanto, ao Brasil do Império, ao das Repúblicas – velha, nova e contemporânea – e agravado durante a ditadura militar, processos sociais excludentes estão presentes em nossa história (VÉRAS, 2002, p.27).

De fato, as análises e discussões sobre a exclusão não podem ser feitas às expensas históricas. Segundo o referido autor, com o passar do tempo, o termo e as implicações relacionadas à exclusão social tornaram-se parte do cotidiano das pessoas, “[...] sinalizando o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial” (VÉRAS, 2002, p.27).

Outros autores que analisam a questão da exclusão na sociedade atual, como Chauí (2002), afirmam que estamos vivendo em uma sociedade de classes antagônicas expropriada de democracia, fundamentada na desigualdade que não garante os direitos sociais a todos os indivíduos. Essa autora defende o movimento de inclusão social e educacional de todos os sujeitos. O movimento inclusão/exclusão é visto, então, como um reflexo das contradições que perpassam a sociedade contemporânea.

A escola é uma organização social que possui mecanismos de ação que, apesar de não negar a diversidade, não considera as características próprias de alguns alunos. Práticas comuns nas escolas públicas e privadas, como as de

categorizar, classificar e segmentar, utilizando critérios de medida de capacidade e habilidade no campo da cognição, são exemplos de movimentos que excluem, desencadeando, por vezes, o aumento do fracasso escolar e da evasão. Esses fundamentos caminham no sentido contrário à democratização da escola.

Oliveira (2004, p. 78) destaca que autores como Patto, Padilha, Caldart, Freire, Mantoan, Moysés, entre outros, apontam “[...] o perverso papel que a escola vem desempenhando na manutenção das relações opressoras impostas pela sociedade capitalista [...]”, o que fazem com base em estudos nos quais constataram “[...] o fracasso da escola atual em cumprir o seu papel social de democratização e construção de uma sociedade mais igualitária [...]”.

Para Mantoan, citado por Omote (2004, p. 115), “[...] a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. A escola, como resultado de suas práticas metodológicas uniformes, espera e exige que alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam dificuldades de aprendizagem apropriem-se dos conteúdos escolares no mesmo ritmo e profundidade dos demais. Isso nem sempre acontece, despertando no aluno com dificuldade de aprendizagem um sentimento de fracasso e perfila um quadro de exclusão educacional.

Nessa direção, observa-se que a exclusão do aluno com necessidade educacional especial na sociedade contemporânea não advém do fato de ele estar fora ou à margem da escola. A prática diária demonstra que muitos desses alunos, apesar de regularmente matriculados, não participam efetivamente das relações com seus professores, pares e nem com o conhecimento.

Santos e Mendes mencionam em seus escritos:

O fato de abriremos as portas da escola para crianças com deficiência não significa que transformações ocorrerão, seja no espaço físico, seja principalmente na mudança de concepção da instituição, incluindo diretores, professores, apoio técnico, etc. Inserir pode significar tão somente colocar a criança no interior da escola eximindo-se da possibilidade de avaliar que ganhos se processam para a vida acadêmica desta criança (SANTOS; MENDES, 2001, p. 133-134).

Portanto, são necessários estudos voltados à análise e avaliação do processo de inclusão educacional, com o intuito de compreender os efetivos resultados na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos inclusos nas classes comuns. Zorzi¹ considera que é papel da escola refletir sobre as condições que, em seu interior, estão sendo oferecidas para que os alunos aprendam. Segundo ele:

[...] o melhor procedimento que a escola pode ter é o de acompanhar, com detalhes, o evoluir do processo de apropriação para compreender, de modo mais preciso, o que as dificuldades da criança podem estar significando. Deve, além disso, questionar-se a respeito de estar, ou não, oferecendo condições que realmente favoreçam a aprendizagem. Os programas pedagógicos devem contemplar aquelas crianças que possam apresentar maiores dificuldades, e não excluí-las [...] buscar meios ou soluções que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva. Não basta, simplesmente, encaminhar tais crianças para alguma forma de tratamento, como se isso fosse um problema externo à escola (ZORZI, 1998, p. 105).

O autor explica que o professor, chamado em sua obra de “educador”, tem um papel fundamental no processo de apropriação e aprofundamento do conhecimento pelos alunos. Assim, diz ele: “Creio ser papel fundamental do educador valorizar a produção das crianças, mostrar-lhes as regras do jogo e fazê-las crer que estão conseguindo progredir. Acima de tudo, acreditar, ele próprio, que as crianças progridem” (ZORZI, 1998, p. 108).

A conquista e o progresso na aprendizagem pressupõem vínculos e, portanto, nos remetem à ideia de que não há um único elemento a ser culpabilizado quando a apropriação dos conhecimentos pelos alunos não se efetiva a contento. A falta de êxito escolar é característica de um sintoma multi-causal, que envolve vários segmentos, protagonistas e coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem, mas este entendimento, por vezes, não é o que se apresenta no ambiente escolar, o que dificulta a permanência dos alunos com dificuldades acadêmicas na escola, determinando, por vezes, sua exclusão educacional.

¹ O autor relata, em seu livro “**Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**”, um contato frequente com várias crianças que lhe eram encaminhadas pelas escolas, por psicólogos ou outros profissionais, apresentando problemas variados de dificuldade na alfabetização. (ZORZI, 1998).

Embora haja avanços no reconhecimento de direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, o preconceito construído historicamente e culturalmente em relação a essas pessoas ainda permeia as ações desenvolvidas no contexto escolar. O medo e a falta de conhecimento de como lidar com a diferença, em grande parte, são fatores responsáveis pela exclusão educacional e pela discriminação que existe na escola e também na sociedade. Por isso, diminuir o preconceito em relação ao diferente, no mesmo espaço da sala de aula, estabelecendo relações sociais de contradição, de emancipação, de respeito e amizade não é tarefa fácil para professores e alunos.

Nos dias atuais, continua recorrente o discurso da necessidade da efetivação da paz social e do resgate aos princípios e valores humanitários, como o direito de todos à educação. Entretanto, a convivência e o atendimento educacional a todos, indistintamente, pressupõem a compreensão das dificuldades na aprendizagem, dos atrasos no desenvolvimento, das diferentes formas de deficiência, avançando para o mais importante que é a definição do que se deve fazer para minimizar, por meio de práticas escolares, as dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. O fato de defendermos a educação inclusiva não significa que estamos alheios às contradições dos próprios discursos em favor da inclusão. A nossa defesa se pauta no pressuposto da teoria histórico-cultural de que a apropriação dos conhecimentos, dos signos, é determinante no processo de desenvolvimento das funções complexas do pensamento.

Segundo Omote (2004, p. 3) “Certamente a proposta de inclusão implica algumas profundas mudanças na concepção de educação”. Entender a tônica que se evidencia hoje, o discurso complexo e contraditório da educação na perspectiva da inclusão educacional de todos os alunos, remete-nos à análise da escola e da educação escolar inseridas em um movimento de transformação e mudança de paradigmas.

Neste estudo não pretendemos analisar os movimentos que antecederam o atual processo de inclusão educacional e o que cada linha teórica tem a dizer sobre a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais no contexto do ensino regular. Procuramos, apenas, especificar de maneira breve as características básicas do movimento de inclusão educacional, visto que, de

acordo com dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP), o atendimento educacional inclusivo, no Brasil, passou de 24,7%, em 2002, para 46,4%, em 2006.

O princípio inicial da inclusão é o de entendê-la como um movimento mundial, cíclico, histórico e social que visa construir ou modificar as relações com as pessoas que apresentam algum tipo de diferença social, econômica, geográfica, lingüística ou cultural.

Para Marchesi e Martín (1995), o marco dominante do processo de integração² social e educacional das pessoas com deficiência aconteceu nas décadas de 1970 e 1980. Esse período foi relevante para a superação de ideias e práticas culturais acerca da incapacidade das pessoas com deficiência.

Por volta das décadas de 1980 e 1990, a discussão sobre a concepção de inclusão tomou força nacional, o que fomentou mudanças nas relações com as pessoas com necessidades educacionais especiais, evidenciando que elas possuíam potencialidades e, portanto, poderiam ser participativas na sociedade, desde que lhes fossem oferecidas as condições para a transposição de algumas barreiras com equidade de condições. Os fundamentos humanitários norteavam a busca de atendimentos de qualidade às pessoas com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Mantoan (2003), nesse período, a inclusão educacional, que já vinha sendo discutida, passou a ser a tônica dos sistemas de ensino que evidenciavam ter como meta a inserção de todos os alunos em classes comuns do ensino regular.

A atual política nacional de educação inclusiva está pensada na dimensão humana e sociocultural. Procura evidenciar a nova concepção de educação como aquela que traz possibilidades de acolhimento a todos os alunos no mesmo ambiente escolar, de proporcionar a interação aluno-aluno e o apoio à superação das barreiras na aprendizagem. Emerge a necessidade de mudanças numa sociedade que não está culturalmente acostumada a conviver com a pessoa que apresenta algum tipo de diferença.

² Integração dá a ideia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é o de que a dificuldade está apenas na pessoa com necessidades educacionais especiais, e não nas condições da escola, e que os sujeitos com necessidades educacionais especiais podem ser incorporados no ensino regular somente quando suas características permitirem.

A Constituição da República do Brasil, de 1988, garante a todos os cidadãos brasileiros, o que inclui as pessoas com necessidades educacionais especiais, direitos básicos como os da igualdade, da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da vedação a qualquer forma de discriminação. O Artigo 205 declara a educação como direito de todos e estabelece que sua promoção visará “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1988, p. 85). Entretanto, segundo Bueno (2001), é necessária a realização de profundas modificações no sistema de ensino.

[...] a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento ‘ad eternum’ para a inclusão [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO, 2001, p. 27).

Os argumentos do referido autor estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1 996, (BRASIL, 1996), que determina diversas mudanças na direção de uma Educação Inclusiva para todo o país. Aquela lei estabelece, em seu art. 4º, inciso III, um “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Schaffner e Buswell (1999, p. 72) apontam que as ações gradativas, sistemáticas e organizadas, visam, uma a uma, superar possíveis dificuldades que apareçam e que se oponham à concretização de uma escola democrática que atenda a todos os alunos. Os autores defendem que é função das escolas “[...] assumir a responsabilidade de melhorar as condições sociais negativas [...]”:

[...] As escolas são microcosmos da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros [...] que as próprias estruturas, práticas de ensino e os currículos reflitam e exemplifiquem esses mesmos valores [...] (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 72).

No Brasil, a prática de rediscutir as inúmeras questões que envolvem o interior e o entorno da escola tem sido acentuada. A inclusão educacional das pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial em classes comuns do ensino regular tem sido um dos temas polêmicos que dividem opiniões no meio acadêmico. Muitos pesquisadores, educadores e especialistas, como Matiskei (2004), consideram utópico e ingênuo o discurso da inclusão educacional, fundamentando-se em argumentos que parecem naturalizar as diferenças individuais. Outros autores, dentre eles Mantoan (2003), defendem que a escola regular é o ambiente adequado para que todos os alunos, independentemente do grau da deficiência que apresentam, possam aprender. A questão não está concluída, ou seja, os estudiosos não chegaram ao consenso no que se refere a este tema. Entretanto, a maioria concorda que a perspectiva da inclusão educacional é importante para mudar o pensamento estereotipado de muitos indivíduos a respeito das limitações dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Omote (2004), há uma quantidade de argumentos “infundados e inferiorizantes” que precisam ser desmitificados em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. A pessoa com alguma distinção física, cognitiva, sensorial ou de comportamento, muitas vezes, é rotulada e estigmatizada.

A defesa da implantação de escolas inclusivas não elimina a diferença que apresenta a pessoa, mas contempla a necessidade de conhecer as diferentes necessidades educacionais especiais. Como registra Omote,

No afã de desmontar alguns mitos, credices e estereótipos vêm sendo empregados nos discursos de inclusão alguns conceitos que rapidamente se tornaram lugares-comuns. Destaca-se, por exemplo, a idéia de que: (1) todas as pessoas apresentam diferenças umas em relação a outras, fazendo crer que mesmo as mais graves patologias são apenas diferenças quaisquer; (2) a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas (“ser diferente é normal”); e (3) a convivência entre o deficiente e o não deficiente, com ênfase no ato de aprenderem juntos, fazendo crer que o simples fato de estarem juntos é necessariamente bom para todos. [...] Torna-se motivo de preocupação quando esses conceitos passam a ser utilizados de maneira descontextualizada e como se encerrassem em si alguma verdade incontestável (OMOTE, 2004, p. 7).

Ao contrário, a proposta de garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso na vida escolar a todos os alunos no contexto do ensino regular amplia pesquisas e estudos a respeito das possibilidades e limitações, ou seja, a realidade diferenciada desses alunos.

Atualmente, vivemos um processo complexo e contraditório de ordem ideológica, onde não há consenso em relação à inclusão de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular. Neste sentido, Omote afirma:

Em algumas situações, a experiência escolar é referida como inclusiva em função da presença de algum aluno deficiente em classe comum, ainda que este realize solitariamente alguma atividade diferenciada do resto da classe. Aparentemente não está em questão o ganho que esse convívio pode representar para o aluno deficiente e para o resto da classe. A diversidade que deveria constituir um contexto positivo de aprendizagem e de formação dos escolares não se constrói automaticamente com a introdução de um aluno deficiente. [...] Enfim, a mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão (OMOTE, 2004, p. 5).

De fato, ainda existem muitos equívocos em relação à conceituação e aos fundamentos no atendimento escolar a alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Ao discutir a problemática, Omote (2004) explica que o enfoque sobre a importância da inclusão educacional não pode ser voltado somente a questões de relacionamento interpessoal e de modelos de comportamento. Em outros termos, defende que somente momentos de socialização entre o aluno com necessidade educacional especial e os demais alunos não lhe garante que se desenvolva em seus aspectos cognitivos, motor e afetivo. As relações interpessoais no ambiente escolar contribuem para o sujeito se apropriar dos conteúdos escolares, tão importantes para a criação de uma postura crítica e autônoma. Omote aponta:

A ênfase dada na necessidade ou conveniência de estarem os deficientes e não deficientes juntos e realizarem juntos as atividades de aprendizagem escolar, que pode ser inegavelmente uma oportunidade privilegiada para ambas as partes, pode também levar algumas pessoas a interpretarem equivocadamente e fazerem uma supersimplificação de conceitos tão ricos como a aprendizagem na diversidade. Nessa confusão, os objetivos precípuos da educação escolar podem ser completamente

desvirtuados, talvez para todos os alunos, talvez apenas para os alunos deficientes. Hoje certamente não há mais dúvida nenhuma de que à escola cabe parcela da responsabilidade pela formação integral da criança. Entretanto, ainda não estamos convencidos de que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos de disciplinas específicas como português e matemática possa ser uma meta secundária da escolarização. Sem o domínio competente dessas linguagens e de ferramentas fornecidas pelas diferentes disciplinas, certamente não há como alguém exercer a sua cidadania na plenitude (OMOTE, 2004, p. 8).

Há necessidade de os alunos se apropriarem de conceitos científicos, tendo eles ou não necessidades educacionais especiais. Do contrário, a valorização da diferença em si mesma, somada ao esvaziamento dos conteúdos escolares, acabará por reafirmar as desigualdades. À medida que não há aprendizagem ou que esta não se efetiva a contento, não há mudança nos processos mentais do sujeito. A democratização do ensino demanda que a escola cumpra seu papel de proporcionar situações de ensino que façam com que haja a internalização dos conteúdos escolares pelos alunos.

As diferenças biológicas, as limitações e possíveis impedimentos não podem ser ignorados como se o sujeito não apresentasse nenhuma necessidade especial. Todavia, entender qual a necessidade educacional especial que o aluno apresenta não serve apenas para a mera constatação da diferença, mas para a prática de mediações adequadas que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, possibilitando-lhes a superação de dificuldades acadêmicas decorrentes do seu organismo.

Compreendendo o aluno com necessidade educacional especial, seja ela de ordem biológica, física, emocional ou sensorial, os professores poderão dar destaque à utilização de práticas educacionais diferenciadas em alguns momentos, como recursos educativos e metodologias alternativas, ou outras mediações necessárias para que o aluno se desenvolva.

Há de se levar em conta que, às vezes, somente o atendimento no ensino regular não responde a todas as necessidades especiais dos alunos. Alguns precisam de uma equipe multiprofissional para atendê-los de forma integral. Assim como para os demais alunos, a educação formal desempenha um papel fundamental para os alunos com algum tipo de necessidade especial.

[...] ainda que a compreensão das possibilidades e desafios de educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 44-45).

O que Ferreira e Ferreira defendem pode ser encontrado nos estudos realizados por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), os quais mostram que os alunos com necessidades educacionais especiais em situações de interação no ensino regular apresentam melhor desempenho acadêmico e social. Esses autores escrevem:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de prepararem-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais, a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Entender os processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, tendo eles necessidades educacionais especiais ou não, tomando-se como fundamento a visão sócio-histórica, possibilita atendê-los melhor no contexto do ensino regular. Além disso, faz-se necessária a compreensão de que o ato de ensinar é coletivo, ou seja, um determinado conhecimento é disponibilizado e mediado pelo professor a todos os alunos de uma mesma sala de aula e estes não são iguais em suas características físicas e cognitivas, em suas experiências escolares anteriores e nem em suas habilidades específicas de aprendizagem.

À escola cabe a tarefa de reconhecer as diferenças dos sujeitos, procurando rever suas concepções e práticas pedagógicas acerca do atendimento ao aluno com necessidade educacional especial, oportunizando um ensino sistematizado que possibilite a todos os alunos a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares.

Isso requer das escolas mudanças significativas, pois o campo das instituições educacionais encontra-se imerso num projeto neoliberal que valoriza aquilo e/ou aquele que supostamente venha a dar retorno rápido no campo

econômico e produtivo. Assim, as diferenças individuais presentes nos sujeitos com necessidades educacionais especiais são negadas ou naturalizadas, valorizando-se apenas as características homogêneas de comportamento e de rendimento. Para Semeghini (1998), tais fundamentos permeiam sutil ou explicitamente algumas concepções pedagógicas que buscam comportamentos adaptáveis, polivalentes e homogêneos, impossíveis de serem encontrados em todos os indivíduos que frequentam os espaços escolares.

2.1. Inclusão educacional e desenvolvimento: contribuições da teoria histórico-cultural

Falar em inclusão tendo em vista o desenvolvimento humano remete à necessidade de rompermos barreiras, sejam de acesso ou de permanência daqueles que possuem algum tipo de necessidade educacional especial.

Essa é uma questão que extrapola o âmbito da organização escolar e que envolve a concepção de desenvolvimento humano. Nesse sentido, buscamos em autores da teoria histórico-cultural subsídios para discutirmos esta relação.

Essa teoria, cuja base são os pressupostos do materialismo histórico, foi sistematizada por Vygotsky (1896-1934) juntamente com outros autores, especialmente A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979). Estes soviéticos realizaram pesquisas num contexto bastante conturbado: período pós Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e a Guerra Civil acontecimentos que geraram muitos órfãos ou abandonados, indivíduos deficientes, desnutridos, pessoas com distúrbios emocionais e com transtornos de conduta. Eram milhões de pessoas vitimadas pela conjuntura econômica, social e política da época.

Nesse período, a Rússia passava por um processo de transformação do regime capitalista para o socialista, que significava novos valores e concepções de formação e desenvolvimento. Isso teve uma repercussão tanto no campo da educação, como da psicologia e saúde.

Vygotsky e seus colaboradores se dedicaram a estudos cujo objetivo era compreender como ocorre o desenvolvimento das funções complexas do

pensamento. Seus resultados apontam uma estreita ligação entre condições socioculturais e o processo de desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores.

Destacamos aqui a fundamentação da obra *Defectologia* (1995), na qual Vygostky fala da deficiência mental, visual, surdez e deficiência múltipla, incluindo os transtornos emocionais e de conduta, principalmente, do ponto de vista da pedagogia e da psicologia. O autor se preocupou em tratar de questões ligadas às necessidades e potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, não utilizou esse termo que contempla as deficiências, isso em função das condições sócio-históricas em que vivia.

No texto intitulado “Defctologia”, cujo significado é o estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento, Vygotsky explica as funções complexas do pensamento, destacando-as como processos sócio-culturais.

O referido texto, que não se refere apenas ao contexto escolar, aponta as primeiras manifestações a favor do convívio entre alunos com deficiência ou outro tipo de necessidade educacional especial e aqueles considerados normais, eliminando a possibilidade de práticas de segregação no ambiente escolar.

Na segunda metade da década de 1970, a teoria histórico-cultural começou a ser conhecida no Brasil. Todavia foi somente a partir da segunda metade dos anos 1980 que se intensificaram estudos sobre esta perspectiva teórica e suas implicações para a prática pedagógica. Sem desconsiderar que as características tipicamente humanas e as leis gerais do desenvolvimento são semelhantes em todas as crianças, segundo esta teoria, para aprenderem, as crianças com deficiência necessitam, em alguns momentos, de caminhos alternativos e recursos especiais.

As características humanas, como: pensamento, consciência e linguagem não são hereditariamente transmitidas e não são dadas ao sujeito desde o seu nascimento, tampouco são adquiridas passivamente por ele. Não significa desconsiderar a base biológica, mas reconhecê-la como um fator que apesar de desempenhar uma função importante, não é determinante do desenvolvimento humano. Nas reflexões de Luria,

[...] as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgem através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana (LURIA, 2006, p. 36).

Do trecho citado acima, destacamos o papel fundamental exercido pela cultura no desenvolvimento psíquico do sujeito, o que implica reconhecer a relevância das interações nesse processo. Logo, a qualidade das interações estabelecidas e os conteúdos que perpassam tais interações são decisivos no desenvolvimento do sujeito. Leontiev (2004, p. 275) aponta que “as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas [...]”. Ele argumenta:

O processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve o lugar à formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 2004, p. 275).

Para o autor, as capacidades superiores do pensamento se desenvolvem mediante a apropriação dos bens culturais e materiais que a humanidade conquistou.

Com efeito, o homem não se humaniza espontaneamente, nas relações que estabelece com outros homens e com a própria natureza, ou seja, é nas interações que as aptidões e características tipicamente humanas são desenvolvidas. Segundo Leontiev,

“[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas” (LEONTIEV, 2004, p. 282).

Portanto, as relações que os indivíduos mantêm com o mundo exterior, em seu grupo de convívio familiar e escolar e mais especificamente, a qualidade dos conteúdos vinculados nessas relações são, de fato, o fundamento para o desenvolvimento humano.

Esta idéia defendida por Leontiev não difere da afirmação de Vygotsky (1991), segundo a qual a transformação do indivíduo se processa pela dinâmica social característica de cada período histórico, por intermédio das relações interpessoais.

São idéias como as aqui apresentadas que estão na base das críticas de Vygotsky em relação à educação ofertada nas escolas especiais de sua época. Para ele, essas escolas eram simplesmente espaços de convívio entre iguais. O trabalho realizado por essas instituições limitava-se às funções elementares dos alunos, reforçando a idéia de deficiência como caracterização social do sujeito.

Para Vygotsky, pessoas com deficiência, ou alunos com necessidades educacionais especiais, necessitam de convívio e momentos de trocas qualitativas com outros sujeitos para que possam se desenvolver. Isso implica que as condições de acesso e permanência nas instituições de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser diferenciadas dos outros sujeitos. Vygotsky ressalta, entretanto, que existem especificidades na criança com deficiência e que seu desenvolvimento necessita de caminhos diferenciados e, em alguns momentos, de recursos especiais.

Historicamente, a criança com alguma deficiência ou necessidade educacional especial foi compreendida, e ainda o é, como aquela que apresenta limitações cognitivas ou déficits de outra ordem. Geralmente é avaliada e caracterizada apenas pelas dificuldades ou limitações cognitivas que apresenta num determinado momento, sem considerar a capacidade humana de utilizar outras áreas cerebrais para compensar aquela que demonstra um funcionamento diferenciado, ou seja, sem considerar a plasticidade neural.

Um dos pressupostos da obra de Vygotsky é a ideia de compensação sócio-psicológica. Para o autor, a criança alcança níveis satisfatórios de compensação e estruturação psíquica de acordo com a intensidade e qualidade das interações, num espaço propício de inclusão educacional. Nesse espaço, a compensação que a criança com deficiência realiza durante as atividades é

fundamental para a execução das tarefas. Pautando-se na compensação defendida por Vygotsky, Góes escreve:

[...] diante da condição de deficiência é preciso criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que implicam o uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural (GÓES, 2002, p.100).

De acordo com Góes, o grupo social onde a pessoa com alguma NEE está inserida é determinante para o seu desenvolvimento. Ela argumenta que, não é o déficit, mas as condições concretas, que podem ser promotoras de aprendizagens ou pouco desafiadoras, que traçam o destino da criança com NEE.

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 221), [...] o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso [...], no qual a criança com limitações biológicas, diante de dificuldades de aprendizagem, elabora formas diferenciadas para a superação de suas dificuldades.

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 228).

Em outras palavras, os autores reiteram a importância da cultura e das relações interpessoais para que ocorram a formação e a ampliação dos processos mentais dos sujeitos. Alunos com necessidades educacionais especiais podem apresentar fatores biológicos ou psíquicos diferenciados. Na escola, é fundamental que esses fatores sejam considerados e que sejam conhecidas as características ou canais singulares de aprendizagem desses alunos, sem, com isso, deixar de compreendê-los como crianças. No ambiente escolar não devemos nos esquecer que, em primeiro lugar, estamos ensinando uma criança, não um deficiente visual ou auditivo Vygotsky (1997). Nesse sentido, a vida do aluno com necessidade educacional especial vai além de uma determinada necessidade especial.

Nessa linha de raciocínio, a educação oferecida a alunos cegos ou surdos, não pode ser organizada priorizando-se a falta de audição ou de visão, pois se correria o risco de considerar-se a criança em apenas alguns aspectos. Para que a criança com NEE seja entendida em sua plenitude e possibilidades, há que se focarem suas capacidades de desenvolvimento.

Existem conceitos em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais que foram construídos ao longo dos tempos, com a pré-concepção de que esses alunos são incapazes e possuem inúmeras limitações. Testes para diagnósticos empregam parâmetros estáticos com o objetivo de classificar e predeterminar o desenvolvimento, desconsiderando os aspectos dinâmicos e de transformação das potencialidades do sujeito com NEE.

Vygotsky e Luria (1996) escrevem que uma análise dessa natureza centra-se apenas nos aspectos negativos da criança deficiente. Assim, não é dado o devido valor àquilo que é o mais importante a se verificar nessa criança: as características de ordem qualitativa.

Estudos científicos no campo da neurociência constataam que todos os indivíduos podem aprender e se desenvolver, com ou sem adversidades. A criança com alguma deficiência ou NEE necessita, para isso, de metodologias alternativas e recursos diferenciados. Góes discorre sobre esses princípios:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares (GÓES, 2002, p. 105).

Assim, na escola, em determinados momentos, alguns alunos podem necessitar de específicas adaptações curriculares: organização intencional com estratégias apropriadas e dirigidas de ensino, que possibilitem a acessibilidade curricular e o apoio pedagógico para cada caso, ou seja, para cada tipo de necessidade educacional especial. Nesse sentido, Góes afirma:

Concebidos amplamente, os caminhos alternativos podem envolver recursos auxiliares, especiais, particulares – sob a forma de procedimentos de ação ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos, etc. – mas, fundamentalmente, são caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a

participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento (GÓES, 2002, p. 106).

Segundo Góes (2002), a ênfase em metodologias alternativas e recursos especiais de ensino faz-se necessária para desimpregnar o ambiente escolar de idéias localizadas em um ensino igual para todos, deixando para os atendimentos educacionais especializados – AEE, a função de criar caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com NEE.

Vygotsky argumentou contra a não-aceitação social e educacional da heterogeneidade das NEE, primando pela defesa da criação de ambientes inclusivos que privilegiassem a interação entre as crianças, como possibilidade de desenvolvimento.

À medida que consideramos que as interações entre o aluno com necessidade educacional especial e os demais alunos podem contribuir no processo de ensino e na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano observamos como uma função de toda escola que se diz democrática, uma proposta pedagógica de educação inclusiva de qualidade. Mas, existem dados que comprovem que as crianças com NEE estão inclusas nos sistemas de ensino? No ensino regular existe o atendimento educacional especializado em todo o território brasileiro?

Na próxima seção, apresentamos o panorama atual dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal em relação às matrículas dos alunos em escolas especiais e regulares de ensino e o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular.

3. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: PANORAMA NACIONAL, ESTADUAL E NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

O atendimento aos alunos que apresentam alguma necessidade especial, seja ela decorrente ou não de deficiências, no contexto educacional brasileiro, apresenta-se como uma ação que demanda estudos, pesquisas, e implementação de políticas públicas consistentes.

Com o objetivo de compreender melhor a realidade educacional dos alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular, esta seção apresenta os dispositivos legais que fundamentam a educação inclusiva, bem como dados em âmbito nacional, estadual e municipal, referentes a dimensão do panorama educacional atual, entendendo ser esta uma das circunstâncias que envolvem o objeto de estudo desta pesquisa.

Nas últimas décadas, no Brasil, várias ações político-pedagógicas foram implementadas em relação ao atendimento de alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Tais ações se inserem num contexto de ampla discussão nos âmbitos nacional e internacional, em busca da definição de necessidades educacionais especiais, bem como o papel das instituições educativas no atendimento a essas pessoas que apresentam algum tipo de NEE.

Mas, qual o entendimento sobre pessoas com necessidades educacionais especiais expresso em documentos nacionais e internacionais que tratam o assunto?

A Declaração de Salamanca (1994) firmou o conceito de “necessidades educacionais especiais” na Conferência Mundial de Educação Especial das Nações Unidas – UNESCO de 1994. O documento, inspirado na Declaração Mundial de Educação para todos e na Declaração Universal de Direitos Humanos (1990), tem sido utilizado como referência na elaboração e implementação de políticas públicas e práticas educacionais em muitos países.

A Declaração de Salamanca é considerada, mundialmente, um dos documentos mais importantes no sentido da inclusão social. Evidencia, entre outros aspectos, a idéia de escolas democráticas como o melhor espaço para

todos os alunos aprenderem. Firmou o entendimento de que “[...] (a expressão) necessidades educacionais especiais se refere a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (BRASIL, 1997). O documento se refere a toda pessoa cuja necessidade decorre de sua incapacidade ou de sua dificuldade de aprendizagem, que pode ser temporária ou permanente, portanto, com necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade.

Consta na introdução dessa declaração que os objetivos não devem ser pensados somente quanto ao atendimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais. Refere-se a crianças [...] deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas [...]. (BRASIL, 1997).

Com este entendimento, as pessoas com deficiência não são as únicas consideradas como aquelas que apresentam uma necessidade educacional especial, compreendida como algo que todo aluno, por algum momento e tempo de sua vida, de forma temporária ou permanente, em maior ou menor grau, pode vir a demandar.

Seguindo as orientações da Declaração de Salamanca (1994), a Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, do Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz em seu artigo 5º a caracterização de alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que, durante o processo educacional, apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2).

Nessa mesma linha e respeitando as normatizações nacionais e internacionais, no Estado do Paraná, na Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 02, de 2003, capítulo II, art. 5º, necessidades educacionais especiais estão assim caracterizadas:

As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem (PARANÁ, 2003, p. 2).

De forma mais específica, o termo pessoa com deficiência se refere aos sujeitos que apresentam impedimentos ou barreiras de ordem intelectual, física, visual ou auditiva em longo prazo, que dificultam sua atuação na sociedade.

São muitas as terminologias utilizadas para definir a pessoa com necessidade educacional especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 2008, definiu os alunos com NEE que apresentam transtornos globais do desenvolvimento como sendo aqueles com alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose. Já os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que também apresentam uma necessidade educacional especial e são incluídos nos atendimentos da educação especial, apesar de não apresentarem deficiência. Esses alunos demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Observamos que não há univocidade nas normatizações, documentos filosóficos e nas doutrinas que buscam conceituar necessidades educacionais especiais. Mantoan (2003), por exemplo, adota um conceito bastante abrangente. Para ela, tais necessidades podem emergir de condições subjetivas, orgânicas, mas também podem ser produzidas no contexto escolar, em práticas metodológicas equivocadas. Omote (2004, p. 9), amparando-se nos escritos de

Zulian diz que “[...] o conceito de NEE parte da premissa de que todos os alunos, em algum momento da escolarização, poderão necessitar de alguma ajuda pedagógica para atingir os objetivos da educação [...]”. Ele defende ainda que o termo necessidades educacionais especiais diz respeito aos alunos que necessitam de ajuda no processo de aprendizagem, muitas vezes decorrentes do próprio contexto da escola.

No cotidiano escolar, um dos desafios mais freqüentes enfrentados pelo professor e equipe pedagógica é identificar as características que levantam a hipótese de quem de fato é aluno com necessidade educacional especial. Essa é uma tarefa que demanda conhecimento específico para que não sejam cometidos equívocos em diagnósticos apressados.

A avaliação é fundamental para esclarecer as causas e os motivos das dificuldades de aprendizagem, e sua efetiva realização por equipe multiprofissional é determinante para o encaminhamento e o atendimento adequado aos alunos. Nela, as definições e uso de classificações devem ser qualitativos e contextualizados, não se esgotando na mera quantificação, especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando-se e podendo modificar o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A avaliação psicopedagógica, realizada no contexto escolar, é o meio adequado para identificar com segurança as necessidades acadêmicas do aluno e permitir a tomada de decisão sobre o trabalho a ser realizado com base nas potencialidades e necessidades educacionais do aluno. Após a avaliação, é possível a escola definir, juntamente com a família, a necessidade de avaliações complementares de equipe multiprofissional para a obtenção de dados que possam subsidiar decisões sobre onde o aluno deverá permanecer para que possa receber o atendimento pedagógico mais adequado às suas necessidades, ou, ainda, que tipo de apoio da educação especial ele necessita para superar suas dificuldades de aprendizagem.

A Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o termo educação especial no artigo 3º:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 1).

A educação especial é citada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), como uma modalidade escolar que permeia todos os níveis e etapas da educação. Esta conceituação desvincula a educação especial das instituições que oferecem exclusivamente o ensino especial. Caracteriza a educação especial como um serviço ou apoio pedagógico especializado, um recurso que visa complementar ou suplementar o atendimento escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) dedica um capítulo específico à educação especial, deixando claro o papel e o dever de as instituições de ensino realizarem as adequações necessárias para garantirem aos alunos com necessidades educacionais a possibilidade de aprenderem. Está, portanto, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) a acessibilidade por meio de adaptações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados. Ao mesmo tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) faz indagações acerca da qualidade educacional, da aprendizagem efetiva e do comportamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que ainda hoje é uma problemática que exige análise. Na perspectiva de mudança nas instituições de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 2º, orientam e determinam:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,

assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, p. 1).

Observamos princípios educacionais pautados no compromisso de os sistemas de ensino garantirem a todos os alunos o ingresso, a permanência e a aprendizagem na rede de ensino regular, requerendo dos gestores e professores uma ação efetiva de observadores, avaliadores e mediadores do processo de aprendizagem.

Segundo a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais devem ter sua escolarização em classes comuns de escolas regulares. Concordando com essa política, Mantoan escreve:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional [...] Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 25).

A autora acima destaca também que o aluno com NEE acaba sendo vitimado pela falta de clareza sobre o seu direito de matrícula e permanência na rede regular de ensino, com devidas adaptações no currículo escolar. “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e, quase sempre, o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (MANTOAN, 2003, p.18).

Nas orientações legais da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura são chamados de adaptações curriculares os ajustes ou modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos. As adaptações curriculares não se referem a um novo currículo, mas a um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que realmente atenda a todos os educandos. Elas devem permitir que o professor atue pedagogicamente frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos,

possibilitando-lhes a expansão de suas relações sociais e a prática da cidadania (MEC/SEESP, 2004).

Por entender que medidas para a efetiva inclusão ultrapassam as adaptações no currículo escolar, Garcia (2008) afirma que não estamos diante de uma escola satisfatória, que necessita apenas de algumas adaptações. Nossa escola precisa de uma reflexão sobre os processos escolares na perspectiva de mudanças que envolvam as instâncias colegiadas, os professores, os espaços físicos, enfim, mudanças atitudinais, arquitetônicas curriculares, principalmente alterações que incluam práticas de ensino e aprendizagem interativas. [...] As discussões curriculares que acompanham as políticas de educação inclusiva no Brasil orientam para uma reflexão dos processos escolares na perspectiva de transformar a escola [...] (GARCIA, 2008, p. 584).

Com relação à construção de novas práticas interativas, o material para formação docente elaborado pela Secretaria de Educação Especial do MEC intitulado Educar na Diversidade (2005), aponta:

[...] Na abordagem inclusiva o apoio constitui um elemento significativo do processo escolar, particularmente nas atividades realizadas em sala de aula. Aprender e resolver tarefas pode gerar tensão, a qual pode se tornar uma barreira à aprendizagem. O apoio entre os pares ajuda a combater a tensão e cria um ambiente mais responsivo à aprendizagem e sucesso (BRASIL, 2005, p. 25).

O trecho acima defende a necessidade de novas formas de pensar e agir em situações de ensino, de organização do currículo e da gestão escolar objetivando a interação entre os alunos com ou sem NEE. Assim, a escola incorpora ao seu projeto político-pedagógico os princípios interativos preconizados para a implementação da escola inclusiva.

Na seqüência, apresentaremos indicadores de matrícula e a participação dos alunos com NEE na rede de ensino, objetivando analisar a seguinte questão: Como as orientações legais têm-se efetivado nas escolas em termos de matrícula?

3.1. O panorama nacional e os dispositivos legais do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais

Nas Diretrizes Curriculares para a Construção de Currículos Inclusivos, consta: “A cidadania que se busca para todas as pessoas, apresentem ou não deficiências ou superdotação, sustenta-se na possibilidade de acesso e participação plenos nas relações sociais” (PARANÁ, 2006, p. 35).

Acompanhando esse processo de mudanças, em 2007 foi lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Para regulamentar a implementação desse Plano, foi publicado o decreto nº. 6.094/2007, que estabelece, no título *Compromisso Todos pela Educação*, a garantia do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e o atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

Observa-se, portanto, que as normatizações legais caminham no sentido de as escolas receberem, indiscriminadamente, a todos os alunos. No entanto, observa-se que mesmo com uma perspectiva conceitual voltada para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garantam o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino ainda não proporcionaram alcançar-se esse objetivo em sua plenitude.

Na perspectiva da educação inclusiva, evidenciada nas políticas educacionais públicas no Brasil, o ensino especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e ainda alunos com transtornos funcionais específicos. Isto implica a atuação da educação especial de forma integrada e/ou articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

No âmbito de uma atuação mais ampla na escola, a educação especial passaria, então, a orientar a ação do professor do ensino regular no desenvolvimento de adaptações curriculares e práticas colaborativas, contribuindo com a organização de redes de apoio e com a identificação/avaliação dos alunos

que precisem ser encaminhados aos serviços e apoios devidos, para que obtenham sucesso no processo de aprendizagem.

3.2. Alunos com necessidades educacionais especiais: Quantos são? Onde estão?

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns e oferta de atendimento educacional especializado.

Na tabela a seguir, podemos observar a evolução dos números de matrículas de alunos no ensino fundamental no Brasil, de 1998 a 2006, tanto referente ao total de alunos quanto, especificamente, aos alunos com necessidades educacionais especiais:

Tabela 01: Matrículas de alunos no Ensino Fundamental: Classes comuns e Especiais

ANO	ALUNOS MATRICULADOS		MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS			
	TOTAL	ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	EM CLASSE COMUM			EM CLASSE ESPECIAL
			COM APOIO PEDAGÓGICO ESPECIAL	SEM APOIO PEDAGÓGICO ESPECIAL	TOTAL	
1998	35.792.554	337.326	18.488	25.435	43.923	293.403
1999	36.059.742	374.699	24.665	38.680	63.345	311.354
2000	35.717.948	382.215	30.334	51.361	81.695	300.520
2001	35.298.089	404.743	37.679	43.665	81.344	323.399
2002	54.716.609	448.601	49.512	61.192	110.704	337.897
2003	56.265.848	504.039	63.766	81.375	145.141	358.898
2004	56.174.997	566.753	99.178	96.192	195.370	371.383
2005	56.471.622	640.317	114.834	147.409	262.243	378.074
2006	55.942.047	700.624	136.431	188.705	325.136	375.488

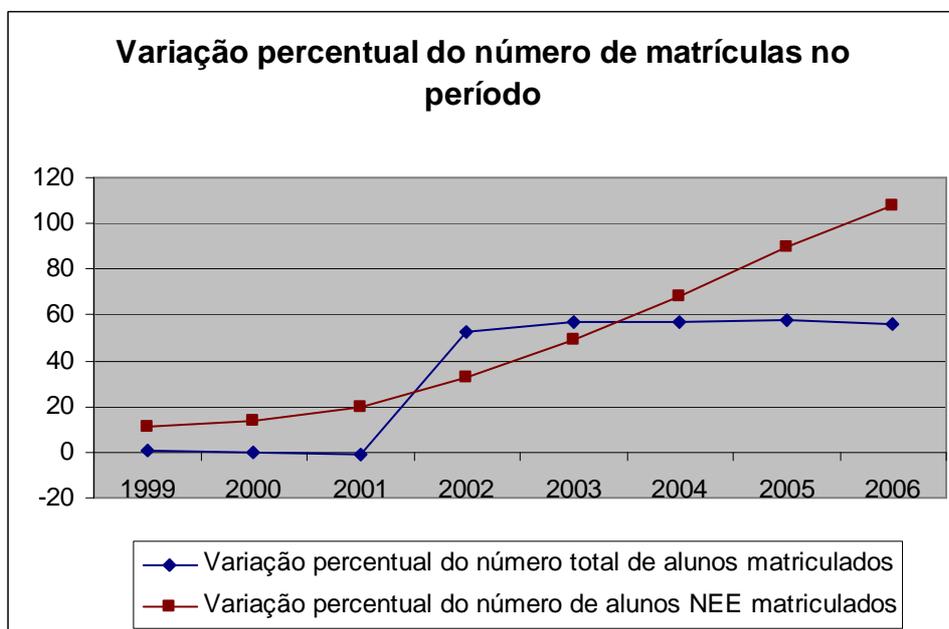
Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 15.nov.2008

Com relação aos dados da educação especial no Brasil, verifica-se uma evolução no número total de matrículas, de 337.326, em 1998, para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. Esse crescimento é ainda mais significativo quando se considera que no mesmo período o total de matrículas no ensino fundamental cresceu apenas 56,29%, passando de 35.792.554 para 55.942.047.

Além disso, verifica-se que o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino fundamental manteve um crescimento constante, enquanto o número total de matrículas no ensino fundamental teve um crescimento significativo apenas em 2002, mantendo-se a partir desse ano no mesmo patamar e, inclusive, com decréscimo em 2006.

Esses dados respondem aos acordos internacionais firmados entre países, onde o Brasil se comprometeu a fomentar o processo educacional inclusivo. O gráfico a seguir permite a visualização desta afirmativa.

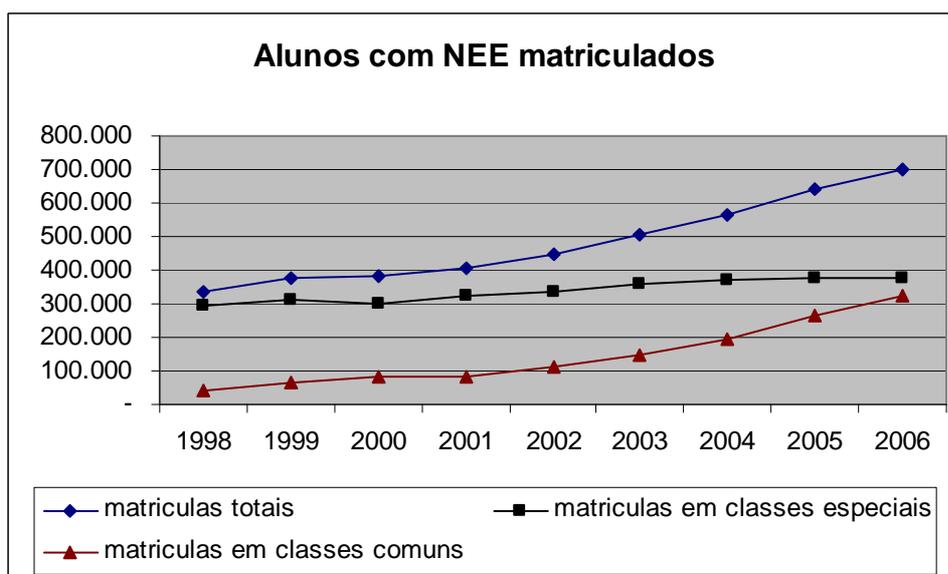
Gráfico 01: Variação percentual de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em relação ao total de matrículas no período de 1999 a 2006.



Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 17.nov.2008.

Observamos que o processo de inclusão educacional vem evoluindo. Esse crescimento do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino fundamental é reflexo, basicamente, do aumento de matrículas desses alunos nas classes regulares do ensino comum, que passou de 43.923, em 1998, para 325.316, em 2006, numa majoração da ordem de 640%. Nesse mesmo período, o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas especializadas ou em classes especiais cresceu apenas 28%, passando de 293.403, em 1998, para 375.488, em 2006. O gráfico a seguir demonstra a evolução do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino fundamental.

Gráfico 02: Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1998 a 2006 no ensino fundamental em classes comuns e em classes especiais.



Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 17.nov.2008.

Os dados do Censo Escolar/MEC/INEP revelam, ainda, que a participação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental teve um crescimento de 32,9%, passando de 0,94% em 1998 para 1,25% em 2006.

Outro dado significativo para compreendermos o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais é o número de matrículas desses alunos em escolas especializadas e no ensino regular. Analisando-se as

matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes especiais ou em escolas exclusivamente especializadas percebemos uma diminuição da ordem de 18,1%. Em 1998, representavam 0,82% do total de matrículas no ensino fundamental; em 2006, caiu para 0,67%. Por outro lado, consideradas as matrículas em classes comuns, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais aumentou em 373,6%, passando de 0,12% em 1998 para 0,58% em 2006.

Esses dados evidenciam não só que houve um contínuo incremento do número de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental regular, mas principalmente que esse incremento aconteceu pela inclusão desses alunos em classes comuns de ensino regular. Dessa forma, observa-se que o ensino regular está aceitando o desafio de promover uma educação voltada para o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos.

Hoje, o Censo Escolar/MEC/INEP acompanha todas as escolas que ofertam a educação básica, verificando o número de matrícula nas escolas públicas, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, a existência do atendimento educacional especializado, a organização e a acessibilidade na rede física escolar. Dessa forma pode-se analisar como vem ocorrendo as mudanças culturais e estruturais nas escolas para que todos os alunos com necessidades educacionais especiais possam ser atendidos em suas especificidades.

Na perspectiva de incluir progressivamente um número crescente de alunos, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, trabalha com o currículo inclusivo e tem definido como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e alunos com transtornos funcionais específicos, dentre outros. À educação especial cabe a tarefa de atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos.

E no Estado do Paraná, que atendimento escolar vem sendo oferecido às crianças com necessidades educacionais especiais?

3.3. A educação de alunos com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um processo cíclico e complexo, que se configura no território nacional de diferentes maneiras, transformando cada região em um caso singular, não sendo possível, por vezes, a utilização de um único referencial de atendimento pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora não haja uniformidade no atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais em nosso país, verifica-se que no Estado do Paraná os dados quantitativos repetem o estabelecido no quadro nacional.

No Paraná, a proposta de educação, na perspectiva da educação inclusiva, está organizada pela Secretaria de Estado da Educação, por intermédio do Departamento de Educação Especial e Inclusão (DEEIN), com o respaldo do Conselho Estadual de Educação (CEE).

A proposta preconiza o atendimento escolar, com ênfase ao respeito à diversidade. Orienta os estabelecimentos de ensino, por meio de um documento intitulado Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, a buscarem, de forma processual, o redimensionamento das concepções de práticas educacionais. Objetiva-se a criação de uma rede de apoio escolar que contemple a diversidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, salientando que a proposta de educação inclusiva, denominada de inclusão responsável, deve estar registrada nos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as escolas. Consta nas Diretrizes Curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos:

Assim decorre uma nova concepção de atendimento especializado que se estende à diversificada rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais que são oferecidos de modo a apoiar e complementar as práticas realizadas no ensino comum, rompendo com a idéia engessada de que os serviços especializados resumiam-se apenas às classes e escolas especiais (PARANÁ, 2006, p. 20).

Para registrar os principais fatos que marcam os atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná, foram consultados os dados fornecidos pelo Censo Escolar/MEC/INEP e os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação: Constituição do Estado do Paraná (PARANÁ, 1989); Deliberação 013/2008 do Conselho Estadual do Paraná (CEE); Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos – Documento Preliminar (PARANÁ, 2006); Matiskei (2004).

O Censo Escolar/MEC/INEP apurou os seguintes números referentes ao Estado do Paraná:

Tabela 02: Matrículas de alunos com NEE no ensino fundamental no Paraná: classes comuns e classes especiais

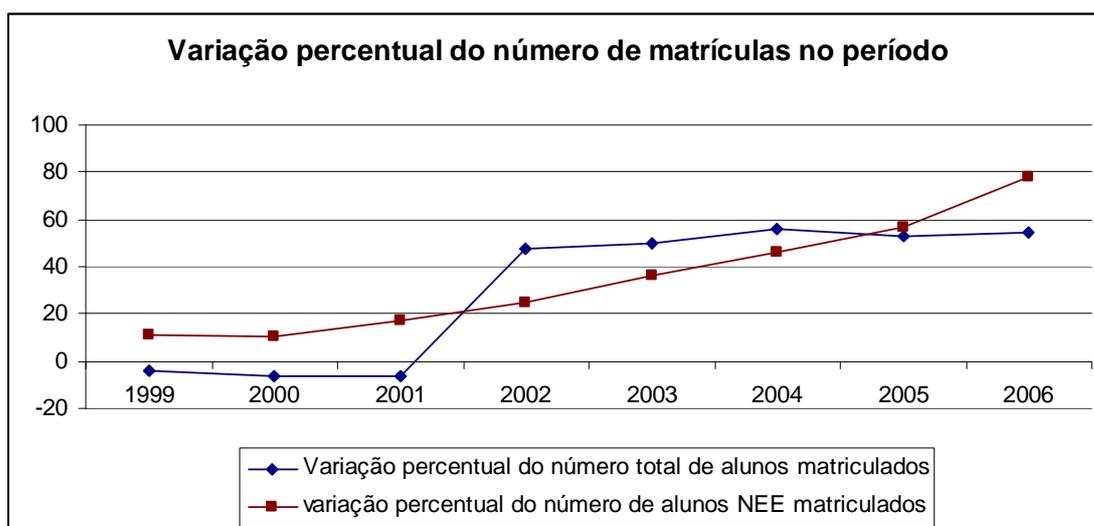
ANO	MATRICULAS		LOCALIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS			
	TOTAL	ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	EM CLASSE COMUM			EM CLASSE ESPECIAL
			COM APOIO PEDAGÓGICO ESPECIAL	SEM APOIO PEDAGÓGICO ESPECIAL	TOTAL	
1998	1.808.149	43.393	1.869	1.435	3.304	40.089
1999	1.732.395	48.373	2.578	1.554	4.132	44.241
2000	1.692.648	47.947	3.814	1.711	5.525	42.422
2001	1.691.131	50.874	4.384	2.191	6.575	44.299
2002	2.670.969	54.139	6.796	3.044	9.840	44.299
2003	2.707.176	59.171	9.246	3.244	12.490	46.681
2004	2.813.853	63.303	11.457	2.555	14.012	49.291
2005	2.768.408	68.158	13.216	4.176	17.392	50.766
2006	2.789.527	77.207	18.542	7.460	26.002	51.205

Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 17.nov.2008.

Como podemos observar, no Estado do Paraná houve uma evolução da ordem de 77,93% no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, passando de 43.393, em 1998, para 77.207, em 2006. No mesmo período, o número total de alunos matriculados no ensino fundamental cresceu 54,28%, passando de 1.808.149 para 2.789.527. Tal como ocorreu na esfera nacional, no âmbito estadual constata-se que o número de alunos com

necessidades educacionais especiais matriculados no ensino fundamental teve um crescimento praticamente constante, enquanto o número total de alunos matriculados no ensino fundamental cresceu apenas em 2002, mantendo-se estável nos demais anos.

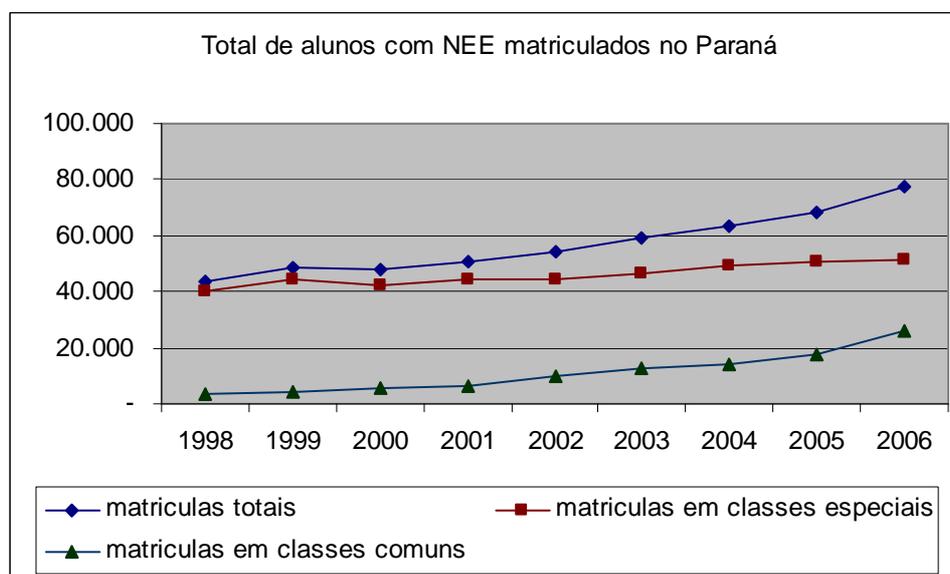
Gráfico 03: Variação percentual de matrículas de alunos com NEE em relação ao total de matrículas no período de 1999 a 2006, no Paraná



Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 17.nov.2008.

Como aconteceu no Brasil, também no Paraná, o crescimento de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino fundamental está ligado ao aumento das matrículas em classes comuns, que passou de 3.304 alunos, em 1998, para 26.002, em 2006, ou seja, um crescimento de 687%. Nesse mesmo período, o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais subiu apenas 27%, passando de 40.089, em 1998, para 51.205, em 2006. Vejamos:

Gráfico 04: Evolução das matrículas de alunos com NEE, de 1998 a 2006, no ensino fundamental em classes comuns e em classes especiais, no Paraná



Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 15.nov.2008.

Também no Estado do Paraná, verifica-se que apesar de a participação do número de alunos com necessidades educacionais especiais em relação ao total de alunos matriculados no ensino fundamental ter passado de 2,4%, em 1998, para 2,77%, em 2006, a participação desses alunos em classes comuns aumentou em 510%, passando de 0,18% em 1998 para 0,93% em 2006. Contrariamente, o número de alunos matriculados em classes especiais ou em escolas exclusivamente especializadas em relação ao total de matriculados no ensino fundamental sofreu uma redução da ordem de 17%, passando de 2,22% em 1998 para 1,84% em 2006.

Portanto, os dados do Censo Escolar demonstram que no Paraná, tal como no Brasil, houve um aumento significativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental, e que esse aumento se deve à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Hoje, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, há cerca de 38 mil alunos com algum tipo de necessidade educacional especial

incluídos na rede pública, atendidos em classes comuns do ensino regular com rede de apoio e 42 mil nas escolas de educação especial da rede conveniada.

Tabela 03: Matrículas de alunos com NEE no ensino fundamental no Paraná:

REDE DE APOIO - 2008	SERV/APOIO	ALUNOS
ÁREA DA DEFICIÊNCIA MENTAL		
Classe Especial – DM	1124	10.710
Sala de Recursos 1ª a 4ª séries	892	11758
Sala de Recursos 5ª a 8ª séries	812	7655
ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL		
Centro de Atendimento Especializado CAE	320	1959
atividades complementares (baixa visão adquirida/ cegueira adquirida)		1946
<i>Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual</i>	5	
ÁREA DA SURDEZ		
Centro de Atendimento Especializado CAE	202	1508
Programa de Ensino Regular com Atendimento Especializado - PERAE	9	63
Professor Interprete	234	929
<i>Centro de Apoio aos Profissionais da Educação</i>	1	
ÁREA DA DEFICIÊNCIA FÍSICA		
Centro de Atendimento Especializado CAE	3	13
Professor de Apoio Permanente	118	124
ÁREA DAS CONDUTAS TÍPICAS		
Classe Especial – CT	31	134
Sala de Recursos 1ª a 4ª séries	4	14
Sala de Recursos 5ª a 8ª séries	9	65
ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		
Sala de Recursos 1ª a 4ª séries	6	89
Sala de Recursos 5ª a 8ª séries	7	119
<i>Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação</i>	1	
TOTAL		37.086

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná

No Paraná, a proposta de uma política de inclusão responsável, apresentada pela Secretaria de Estado da Educação, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, contempla programas de serviços e apoios especializados que objetivam a integração entre o ensino regular e o ensino regular, oferecendo aos alunos com necessidades educacionais especiais uma efetiva acessibilidade curricular: adaptações físicas, metodológicas, avaliativas, etc. (PARANA, 2008a, 2008b, 2008c).

Os programas de serviços e apoios pedagógicos especializados são ofertados por meio de ações distribuídas em: a) centro de atendimento especializado (área visual e da surdez); b) sala de recursos (área mental/intelectual e das altas habilidades/superdotação); c) apoio de intérpretes de língua de sinais (alunos surdos); d) professor de apoio permanente em sala de

aula regular (atende alunos com grave comprometimento físico-motor e na fala - área física); e) professor de apoio em sala de aula (alunos com transtorno global do desenvolvimento); f) classe especial (área mental); g) escola especial. No estudo realizado, por vezes, encontramos o termo retardo mental³ para caracterizar crianças com déficit cognitivo. Essas crianças frequentam o ensino comum, as salas de recursos, classes ou escolas especiais.

Tais programas, também denominados de Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs) tornam-se fundamentais como meios didático-pedagógicos que se utilizam de recursos e estratégias diferenciadas e específicas, quando se pretende uma escola em uma dimensão inclusiva, que se preocupa com as condições estruturais e pedagógicas disponibilizadas para todos os alunos. Citamos alguns programas de apoio especializado ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional:

1. *Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da Deficiência Mental⁴/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos*. Este programa é definido como um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional em classes comuns do Ensino Fundamental. Os alunos contemplados são os regularmente matriculados que frequentam o ensino fundamental nas séries finais e que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso significativo, decorrentes da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia); transtorno de atenção e hiperatividade (PARANÁ, 2008d, p. 1).

³A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) é uma entidade destinada à investigação dos conceitos e das práticas relacionadas ao que ela denominava de 2007 de *retardo mental*. A definição de *retardo mental* diz respeito a uma perspectiva funcional e dinâmica, que entende essa deficiência mais pelo aspecto do desempenho do que pelos traços clínicos. Para a caracterização do retardo mental, são analisadas cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, interações e papéis sociais, saúde e contexto, o que pode ser interpretado como uma transformação no entendimento do conceito. A AAIDD deixou de empregar o termo retardo mental em 2007 e passou a usar a designação *deficiência intelectual* (PAN, 2008, p.5).

⁴“Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho” (BRASIL, 2007c, p. 39).

2. *Sala de Recursos na área de Altas Habilidades/Superdotação*⁵. É um Serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica, que suplementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da Educação Básica. Destina-se a alunos regularmente matriculados que frequentam o ensino fundamental ou ensino médio e que apresentam altas habilidades/superdotação (PARANÁ, 2008d, p. 1).
3. *Classe Especial*. É uma sala de aula em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequados, com professor especializado na Educação Especial, que utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo, do ensino fundamental, visando o acesso ao currículo da base nacional comum. Destina-se a alunos regularmente matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, com Transtornos Globais de Desenvolvimento, que apresentam: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório restrito de interesses e atividades, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil, que apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associados ou não a limitações no processo de desenvolvimento biopsicossocial, com dificuldades de acompanhar as atividades curriculares em classe comum que requeiram apoio e atendimento especializado intensos e contínuos (PARANÁ, 2008c, p. 1).
4. *Professor de Apoio em Sala de Aula*. Profissional da educação especial de apoio especializado que trabalha no contexto da sala de aula com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. São atendidos pelo professor de apoio em sala de aula alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento que requeiram apoio e atendimento especializado intenso e contínuo por demonstrarem em seu comportamento alterações qualitativas das interações sociais, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, atitudes estereotipadas e repetitivas. Nesse quadro, incluem-se alunos com síndromes do espectro de autismo, autismo e psicose infantil, que apresentam dificuldades de aprendizagem e também de adaptação escolar e,

⁵ São considerados sujeitos com altas habilidades aqueles que revelam “[...] grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (BRASIL, 2001a, p.18).

associados ou não a limitações no processo de desenvolvimento biopsicossocial (PARANÁ, 2008a, p. 1);

5. *Profissional Intérprete de libras/língua portuguesa para surdos*. Profissional bilíngue que atua no ensino regular onde existem alunos surdos matriculados, usuários da língua de sinais (LIBRAS), nos diferentes níveis e modalidades da educação básica;
6. *Instrutor surdo de libras*. Atua no centro de apoio especializado à surdez, em escolas especiais e/ou núcleos regionais de educação, difundindo a língua brasileira de sinais (LIBRAS). Apresenta e oportuniza a apropriação da Libras como primeira língua no currículo escolar;
7. *Professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção*. Atua no contexto escolar, em sala de aula, em estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, como mediador e interlocutor no apoio à comunicação entre o aluno, o grupo social e o processo de ensino e aprendizagem. Atende a alunos com deficiência física/neuromotora acentuada, com limitação na fala e na escrita, por meio da comunicação alternativa e aumentativa. Este profissional trabalha nos níveis de ensino fundamental, médio e na modalidade de educação de jovens e adultos (PARANÁ, 2004, p. 1);
8. *Centro de Atendimento Especializado (CAE), nas áreas da surdez e deficiência visual*. Serviço de apoio especializado de natureza pedagógica. O professor especialista atende nas áreas da deficiência física, visual e da surdez. O CAE tem como um dos objetivos complementar a escolarização de alunos no ensino regular desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos, podendo atender, ainda, de acordo com o número de vagas, pessoas que não pertencem à rede escolar, como bebês e idosos.
9. *Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP)*. Este O Centro é responsável pela transcrição em braile, para alunos cegos, e ampliação para alunos com baixa visão, do material pedagógico. Atualmente, o Paraná oferta cinco unidades desse serviço.

Os Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs) fazem parte de um processo mais amplo de complementação e enriquecimento curricular. Referindo-se à necessidade de pensarmos os processos relacionados à aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, levando em conta a complexidade de tais processos, Bueno (2007) escreve que essa complexidade demanda uma formação específica por parte do professor. Assim, uma das exigências, seja na rede pública de ensino ou na rede conveniada, para que o professor possa atuar nesses serviços, é que tenha habilitação em educação especial, que pode ser em nível médio (Estudos Adicionais) ou superior (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado).

É certo que a existência de diversos programas de atendimento especializado contribui para o atendimento educacional e a aprendizagem de muitos alunos com necessidades educacionais especiais, com ou sem algum tipo de deficiência. Entretanto, apesar da importância da consolidação dos programas de serviços e apoios pedagógicos implantados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, esses programas, por si, não são capazes de resolver os problemas de ensino e aprendizagem. Somente a oferta de suportes que põem em prática o cumprimento das leis não garante um atendimento de qualidade aos alunos. Tais programas demandam atuação conjunta com outros setores como as áreas da saúde, transporte, assistência social, lazer, área jurídica, entre outras, para que sejam otimizados o acesso e permanência dos alunos nos programas de serviços e apoios pedagógicos.

A Deliberação nº 02 de 2003, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, estabelece em seu art. 14 que “os serviços especializados serão assegurados pelo Estado, que também firmará parceria ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e a escola” (PARANÁ, 2003, p. 4). No entanto, não existem ainda esses convênios intersetoriais, segundo o Núcleo Regional de Educação de Maringá.

A melhoria na qualidade dos programas de serviços e apoios pedagógicos demanda ajustes e implementação de políticas públicas que subsidiem as práticas docentes. Demanda, também, a retomada de discussões e estudos sobre metodologias concernentes ao atendimento nos apoios pedagógicos, a fim de

rever os processos de intervenção realizados na sala de aula e refletir sobre a prática pedagógica estabelecida na relação professor-aluno, além de viabilizar a oferta de cursos de formação continuada que venham ao encontro das necessidades pedagógicas dos professores e a concretização de uma escola plural, aberta e flexível a todos.

Vejamos agora no município de Maringá como se encontra o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

3.4. A educação de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Maringá

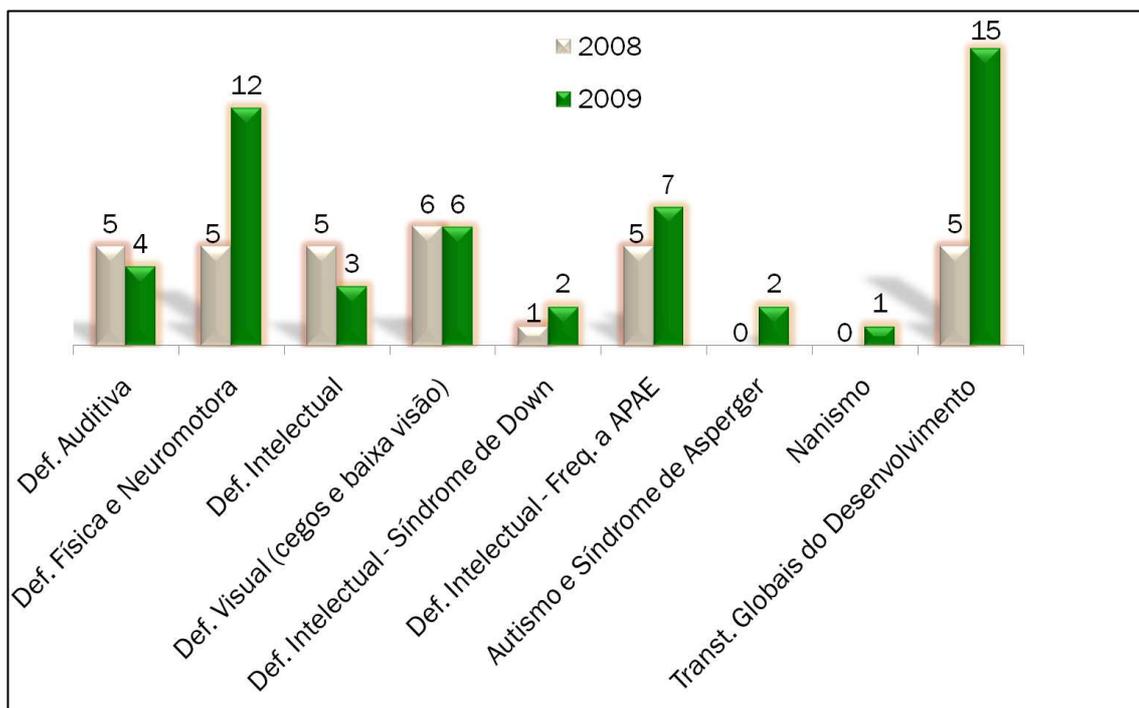
O Ministério da Educação e Cultura (MEC), amparando-se em princípios da educação inclusiva com vistas a combater a exclusão e garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, a partir de 1997, passou a incentivar os municípios a ampliarem o atendimento educacional a todos os alunos, tendo esses ou não algum tipo de diferença ou deficiência, em escolas de ensino regular próximas às suas casas.

Essa proposta, coerente com as recomendações internacionais, nacionais e estaduais, fez com que a Secretaria de Educação do município de Maringá elaborasse planos e metas para a estruturação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular do ensino. Uma das metas colocadas em prática em 1997 foi o projeto intitulado “Projeto de Integração de Crianças de Classes Especiais no Ensino Regular”, cujo principal objetivo foi repensar o trabalho do professor da classe especial, que deveria passar a trabalhar conjuntamente com o professor da classe regular e com toda a equipe da escola, atendendo aos alunos de forma a promover a integração entre o ensino regular e o ensino especial.

Os Centros de Educação Infantil (CEI) seguiram essa mesma proposta de atendimento, com o objetivo de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas, que ainda hoje continuam propiciando a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Vejamos o

número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nos Centros Municipais de Educação Infantil nos dois últimos anos:

Gráfico 05: Alunos com NEE, matriculados na educação infantil, nos anos de 2008 e 2009, no município de Maringá.



Fonte: Secretaria de Educação de Maringá - jul/2009. Arquivo pessoal Coordenadora da Educação Especial na cidade de Maringá-Pr.

Atualmente, na rede municipal de educação do município de Maringá estão matriculados, na educação infantil, no ensino fundamental, e na educação de jovens e adultos, 26.500 alunos. O atendimento educacional especializado é ofertado a aproximadamente 380 alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, sendo que 44 alunos recebem atendimento em horário contrário ao do ensino regular, nos centros municipais de atendimento ao deficiente visual, e 226 são atendidos nas salas de recursos (área mental). Os demais alunos são atendidos nos programas para alunos com transtorno global do desenvolvimento, atendimento educacional especializado com professores de apoio em sala de aula (área física), professores intérpretes (área da surdez) e nas classes e escolas especiais do município.

As escolas especiais são conveniadas com o município e com o estado, refletindo historicamente a ausência de ações globais e efetivas das duas esferas de governo, no sentido de assumir, integralmente, o atendimento pedagógico especializado na rede pública de ensino.

Atualmente, o município de Maringá conta com quatro escolas especiais conveniadas com o município e o estado e uma escola especial da rede particular de ensino que atendem pessoas com deficiência nas diferentes áreas: mental, auditiva, visual e física. As escolas são:

1- Escola Especial Albert Sabin, cuja mantenedora é a Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR). Esta instituição inicialmente tinha o objetivo de atender a crianças vitimadas pela paralisia infantil. Daí o nome, mantido até os dias atuais: “Escola Especial Albert Sabin”. A paralisia infantil, hoje, está erradicada, porém, outras deficiências passaram a ser o foco do trabalho dessa instituição, que atende a alunos que apresentam deficiência física, decorrente de má formação congênita, distrofia muscular progressiva, paralisia cerebral, síndromes, traumatismos cranianos, dentre outros.

A escola atende a alunos com deficiência física desde o nascimento até as séries iniciais do ensino fundamental. O currículo é o da base nacional comum. Se necessário for, em período contrário, o aluno recebe os atendimentos da saúde. Tais atendimentos são realizados por uma equipe multiprofissional, envolvendo psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e fisioterapeutas.

2- Escola Especial Diogo Zuliani, cuja mantenedora é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esta associação foi fundada em 1963 pelo Lions Club de Maringá, em decorrência do movimento apaeano de expansão do atendimento ao deficiente mental. No ano seguinte, foi inaugurada a Escola Modelo Companheiro Diogo Zuliani, que hoje conta com uma subsede para atendimento específico a alunos maiores de 14 anos. O currículo trabalhado na instituição é flexível, com adequações específicas, mas totalmente norteado pelas diretrizes nacionais e estaduais, com conteúdos da base nacional comum.

3- Colégio Modelo de Maringá – Ensino Médio e Fundamental. Sua mantenedora é a Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil (ANPACIN). Esta escola oferece ensino regular, desde a educação infantil até o ensino médio. Trabalha na perspectiva do bilinguismo, ou seja, adota, para os surdos, a língua

brasileira de sinais (LIBRAS) como primeira língua e a língua portuguesa, como segunda língua.

4- Escola de Educação Especial Leo Kanner, cuja mantenedora é a Associação Maringaense dos Autistas (AMA). Esta instituição atende a alunos com transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo ou o espectro de autismo. São atendidos todos os dias em torno de sessenta alunos de Maringá e região.

5- Escola Dinâmica. Única escola especial da rede particular que atende pedagogicamente a todos os tipos de deficiências. Suas ações são integradas com o setor da Educação Especial e Inclusão Educacional do Núcleo Regional de Educação de Maringá. Isso faz com que a escola desenvolva ações pedagógicas norteadas pelas diretrizes estaduais de educação.

O conjunto dessas escolas e, mais especificamente, o importante trabalho que desenvolvem contribui para que a educação especial em Maringá seja uma referência para a região, visto que os muitos municípios que a compõem enviam alunos com necessidades educacionais especiais para os programas e apoios especializados ofertados nas escolas especiais e também na rede municipal e estadual de ensino.

Quanto às políticas educacionais voltadas aos alunos que apresentam alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais, deduz-se que estas são fundamentadas e possuem pressupostos teóricos com base nos princípios atuais da educação inclusiva, com o crescente aumento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino regular.

No entanto, resta saber se houve repercussão da atual política educacional inclusiva na busca de práticas pedagógicas interativas em sala de aula.

Na próxima seção, analisaremos a concepção de Interação e sua relevância, segundo Vygotsky, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, discutiremos os processos da aprendizagem mediada, as formas de comunicação e colaboração entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos e a apropriação por todos os alunos de conceitos espontâneos e científicos, por ser esta a função primordial da escola.

4. A CONCEPÇÃO DE INTERAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

No Brasil, a partir da década de 1980, intensificaram-se estudos sobre a relevância dos processos interativos para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas discussões abrangem a relação entre crianças em salas comuns de ensino regular, em salas de educação especial e, mais recentemente, tornou-se um elemento relevante para justificar a importância da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Esta seção tem o objetivo de discutir alguns conceitos da teoria histórico-cultural, especialmente as interações proporcionadas no ambiente escolar, consideradas, sobretudo por Vygotsky, importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas.

L. S. Vygotsky (1886-1934) estudou o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, pesquisando processos internos de desenvolvimento desencadeados quando o sujeito estabelece relações com outros sujeitos.

As idéias de Vygotsky e de seus colaboradores pautaram-se nos pressupostos do materialismo dialético. Tal teoria, concebida por Marx e Engels⁶, caracteriza-se por buscar a interpretação da realidade não nas idéias, mas na própria materialidade. Marx observa que os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida – caráter material – e analisa como esses homens se organizavam ao longo dos tempos – caráter histórico.

Na perspectiva do materialismo dialético, as pessoas, os fenômenos, a própria realidade, tudo no mundo está em constante transformação. O homem se constitui nas relações com outros homens, por meio do trabalho que realiza. Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância da cultura, das relações sociais e do modo de produção da vida material.

Conforme o entendimento de Marx (2004), as transformações realizadas pelo homem acabam provocando alterações em si mesmo. Assim, o trabalho é considerado determinante no modo de ser e de viver do ser humano.

⁶ Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) preocupavam-se com os efeitos nefastos da Revolução Industrial para a sociedade. Naquela época, a produção de riquezas e sua acumulação cresciam de modo extraordinário, o que acarretava também pobreza e miséria de muitos trabalhadores. Desejavam uma sociedade socialista, liberta da exploração do homem pelo homem.

Fundamentando-se em tais pressupostos, Vygotsky desenvolveu uma teoria psicológica do desenvolvimento que entende o homem como um ser histórico, ativo e complexo, que se relaciona com a natureza e constitui seu modo de pensar mediante relações que estabelece com outras pessoas e com seu meio. Sua teoria se opunha à ideia de interação apenas como o estar com os outros no sentido de solidariedade e cooperação, de aceitação e tolerância às diferenças e à resolução de conflitos. Seus estudos mostram que o significado da interação é mais amplo. Responsável pela constituição e transformação dos sujeitos, a dinâmica singular das interações é, para ele e seus colaboradores, antes de tudo, uma necessidade ontológica, pois é por meio da relação social que estabelece com outros sujeitos e com a realidade que o homem se constitui, se humaniza.

Em relação à criança deficiente, Vygotsky defende a interação entre crianças com deficiência e crianças ditas normais no ambiente escolar, pois, segundo ele, esta prática possibilita o vínculo entre o aluno que apresenta e o que não apresenta uma necessidade educacional especial, desencadeando o desenvolvimento das primeiras. Em seus escritos, Vygotsky enfatizava a importância da educação social para as crianças deficientes e o potencial dessas crianças para o desenvolvimento normal. Para ele, os alunos com deficiência podem alcançar o mesmo grau de desenvolvimento que os outros alunos, porém, fazem-no por outras vias. Portanto, a educação social dos alunos com necessidades educacionais especiais não deve se diferenciar, em linhas gerais, da oferecida aos demais alunos. Existem mediações específicas que visam atingir as vias de acesso do aluno com necessidades educacionais especiais aos conteúdos sem, todavia, perder de vista o currículo a ser trabalhado com todos os alunos.

Esses são alguns dos princípios que levaram muitos pesquisadores, após um amplo processo de discussão, à defesa da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular.

O entendimento, nos últimos anos, segundo o qual as crianças com necessidades educacionais especiais devem ser atendidas no contexto do ensino regular põe em destaque a interação como um fator do desenvolvimento, conduzindo e justificando as práticas educacionais inclusivas.

No entanto, a interação capaz de mobilizar os aspectos cognitivos entre alunos com necessidade educacional especial e os demais alunos tem acontecido? Como a criança que resolve sozinha a tarefa pode ajudar a outra que não o consegue em virtude de sua necessidade educacional especial?

Essas indagações levam a uma análise dos estudos e pesquisas de psicólogos soviéticos como Lev Semionovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alex Leontiev a respeito da interação aluno-aluno no processo de aprendizagem e desenvolvimento e das contribuições dessas interações para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os referidos autores destacam a importância da compreensão do processo de interação na constituição social do homem.

4.1. Constituição humana: a relevância do social

Vygotsky (2001) se dedicou à análise processos psicológicos que dão origem ao comportamento consciente do homem, compreendendo-o como ser histórico e cultural.

Seguindo a psicologia histórico-cultural, as características tipicamente humanas não estão presentes no sujeito desde o seu nascimento nem são apenas e coincidentemente resultado do meio externo ou adquiridas passivamente pelo sujeito, como também não são transmitidas por hereditariedade.

Para os teóricos que defendem esta abordagem, as características do funcionamento psicológico tipicamente humano são constituídas ao longo da vida e resultam da interação do homem com o seu meio exterior físico, cultural e social.

O homem, desde o seu nascimento, se constitui como sujeito dependente socialmente de outros, ou seja, necessita totalmente do adulto para sobreviver. É ao lado de pessoas mais experientes, que ele, aos poucos, vai-se apropriando dos modos já elaborados, humanizando-se. Nas palavras de Vygotsky,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1991, p. 33).

Esse entendimento é visível quando analisamos a criança no seu círculo familiar. Embora desde o seu nascimento ela já interaja com outros sujeitos, no início, sua consciência é de natureza reflexológica. Após algum tempo de vida, em processo de interação com seus pais e irmãos mais velhos, por exemplo, a criança começa a aprender e a desenvolver um modo de viver social. No primeiro mês de vida, o pensamento do recém-nascido lembra a consciência do homem primitivo, ou seja, o biológico predomina sobre o social.

No início da vida, a criança estabelece com o adulto uma comunicação emocional, por meio de uma linguagem pré-verbal: choro, sorrisos, gritos. Aos poucos, nessa interação, vai-se apropriando das ações e linguagens do adulto, começando a manipular objetos e, mais tarde, arriscando-se a pronunciar as primeiras palavras. É o adulto que assegura a sobrevivência da criança, com o ato de cuidar, de dar de comer e beber, atendendo suas primeiras necessidades e apresentando-lhe os conhecimentos históricos da sociedade. Leontiev aponta:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Em outras palavras, sem a participação do adulto, a criança não é capaz de se apropriar da cultura social e nem mesmo de satisfazer suas necessidades. Portanto, é da interação com o outro ser mais experiente que depende, essencialmente, o desenvolvimento e a sobrevivência da criança.

Para Vygotsky, quando a criança nasce, sua estrutura psicológica e seu sistema nervoso central não estão formados. O sistema nervoso central é um equipamento biológico que vocaciona o indivíduo a ser humano, mas precisa da

mão mais experiente do outro para atuar e se desenvolver. Nessa linha, Leontiev escreve:

As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a *aptidão para a formação destas aptidões*. Por outras palavras, as propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das *condições* da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante (LEONTIEV, 2004, p. 274).

Segundo o autor, as novas atitudes não se formam por si mesmas. A criança se humaniza pela linguagem, nas suas atividades coletivas, ou seja, nas relações com o mundo, mediatizada por outros sujeitos.

É primeiro pelos gestos e balbucios e só mais tarde por meio da fala que a criança estabelece relações com os sujeitos que a rodeiam. A comunicação é condição fundamental do processo de assimilação pela criança do conhecimento sócio-histórico. Elkonin (1998), Ao analisar o desenvolvimento psíquico infantil, concluiu:

A realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes, mas ao mesmo tempo distintas. A primeira esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pela mão do homem; a segunda e a esfera da atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem [...] não é a interação homem-objeto, mas a relação homem-homem (ELKONIN, 1998, p. 32).

Segundo o autor, existem dois mundos que influenciam diretamente o desenvolvimento da criança: o mundo dos objetos e o da interação entre as pessoas. O autor deixa evidente que a esfera que influencia decisivamente o desenvolvimento da criança são as interações que ela estabelecem com os demais seres humanos, “na relação homem-homem”. De acordo com Elkonin (1998), essa interação entre homens é que possibilita o aprendizado e a formação de novos hábitos e atitudes na criança.

Nessa mesma perspectiva, Leontiev (2004) destaca que as características especificamente humanas são passadas de uma geração a outra no domínio da cultura:

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Vygotsky pesquisou a influência dos processos históricos na formação do psiquismo humano. Afirmou que, na espécie humana, o psiquismo é um fenômeno histórico-social e mediante a interação entre os fatores biológicos e sociais acontece o desenvolvimento do psiquismo em cada sujeito. Segundo ele,

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico (VIGOTSKI, 1991, p. 52).

O referido autor e seus colaboradores não negam a influência dos fatores biológicos no desenvolvimento humano. O processo de desenvolvimento humano, em parte, acontece devido às suas funções biológicas, ou seja, ele se apóia na base biológica do sujeito. Entretanto, como espécie humana, o que possibilita e movimenta os processos internos de desenvolvimento do sujeito é a aprendizagem. Para Vygotsky e Luria (1996), o biológico exerce no homem uma função secundária em relação ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Para a teoria histórico-cultural, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico e, nesse processo ativo de constituição e transformação humana, é fundamental, por meio das interações, a apropriação da cultura e do conhecimento produzido pelas gerações ao longo dos tempos.

Para Vygotsky e Leontiev, a constituição do homem, seus valores e atitudes, enfim, sua história, inclui a participação de outros homens. O sujeito traz as marcas deixadas pela interação com diferentes pessoas ou grupos sociais com

quem vivenciou situações diversas, as quais lhe proporcionaram a apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade.

Segundo Leontiev (1991), “[...] a criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, *apropria-se deles*”. Referindo-se ao processo de apropriação, afirma:

É um processo que tem como conseqüência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Por outras palavras, é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a ação da hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1991, p. 105).

O autor também faz distinção quanto ao termo adaptação e apropriação:

A diferença entre o processo de adaptação – no sentido em que este termo se aplica aos animais – e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como de seu comportamento natural), mudança referida pelas exigências do ambiente. O processo de apropriação é muito diferente. (LEONTIEV, 1991, p. 105).

Leontiev (2004) explica também que as aquisições culturais e científicas de uma geração não ficam somente com ela, mas são apropriadas e utilizadas por outras gerações. Isso porque as aquisições se cristalizam no objeto, ou seja, nele está objetivado o pensamento humano que o criou. Isto posto, podemos pensar que, ao se apropriar de um conhecimento sobre um determinado objeto, o homem se apropria do conhecimento que se fixou naquele objeto.

As possibilidades que o ambiente social, compreendido como a interação que o sujeito estabelece com o conhecimento e com diferentes pessoas, segundo Vygotsky, são relevantes para que o homem se constitua como sujeito consciente e capaz de modificar as circunstâncias em que vive.

Vygotsky realizou pesquisas sobre os processos históricos responsáveis pelo desenvolvimento humano e o quanto estes exercem influência na formação psíquica do sujeito. Mas, como tais processos podem influenciar cognitivamente o

sujeito? Qual o papel da interação na educação escolar como promotora de aprendizagem e desenvolvimento?

Com estas indagações discutiremos, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, sua relação, identidade e unidade e a relevância do processo interativo como canal de apropriação pelo sujeito de conhecimentos já elaborados.

4.2. A aprendizagem como fator do desenvolvimento

Segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, a aprendizagem constitui um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos, ressaltando, todavia que não se trata de qualquer aprendizagem.

O fato de se acreditar que é em situações de interação entre os pares que os sujeitos se desenvolvem não significa, portanto, que basta o contato entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, ou seja, o convívio em sala de aula, para que todos aprendam.

Vygotsky (1991) ressalta que não é qualquer interação ou qualquer ensino que promovem a aprendizagem, mas aquele organizado com situações diversas, nas quais os alunos são desafiados a resolver problemas.

Quando o aluno participa de interações em que o conteúdo é ampliado e expressa a realidade atual, em que vários textos e formas de leitura são contemplados, certamente sua capacidade de argumentar diante de um texto/fenômeno, a partir de reflexões que envolvem a negociação com outros significados presentes, transformar-se-á qualitativamente, ultrapassando os aspectos aparentes ou que dizem respeito apenas à organização interna de um conteúdo. Amplia-se o pensamento interpretativo e reflexivo, diante de afirmações e situações vivenciadas posteriormente. Em consequência dessa espécie de ensino, por certo, o aluno será capaz de modificar ou dar melhor organicidade a seus conceitos, dialogar ou refletir sobre dados obtidos em atividades empíricas, tendo fundamentos teóricos que explicitem o imediato e, ainda, dialogar consigo mesmo, numa atividade que busque conferir consistência/coerência a seus próprios argumentos (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 124).

Embora as autoras não estejam discutindo a interação entre alunos com necessidades educacionais especiais e alunos do ensino regular, o trecho acima evidencia as implicações das interações para a aprendizagem dos alunos. No processo interativo, a orientação e o acompanhamento do mais experiente concorrem para o desenvolvimento cognitivo de todos os aprendizes, ou seja, são situações de ensino.

Essa questão nos remete ao papel que o sujeito ocupa nas situações interativas. Como afirma Leontiev (2004), apenas o contato com o objeto não garante ao sujeito a apropriação do conhecimento objetivado. Neste objeto, também o contato com o professor ou com os colegas mais experientes, por si, não garante a aprendizagem dos sujeitos. Se assim fosse, bastaria expor a criança ao contato com materiais ou ao convívio com pessoas mais experientes para que ela se aproximasse dos bens culturais e materiais e, conseqüentemente, desenvolvesse as funções psicológicas superiores. Nas relações entre sujeitos, os objetos do mundo material ganham sentido pois, em si, eles não transmitem o conhecimento nele “encarnado”.

[...] as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas relações com os homens, que sejam inseridas num processo da comunicação, esta condição é sempre realizada, pois a idéia do indivíduo, da criança a sós com o mundo objetivo, é uma abstração totalmente artificial (LEONTIEV, 2004, p. 254).

Na significação dos objetos reside a importância dos processos interativos. Se, por exemplo, um indivíduo fosse mantido afastado do convívio social poderíamos lhe disponibilizar um conjunto de talheres que, mesmo interagindo com eles, ser-lhe-ia impossível descobrir sua função, pois não é pela simples interação com os objetos que a aprendizagem se efetiva, mas pela mediação do outro.

Leontiev defende a idéia segundo a qual para o sujeito se apropriar de um conteúdo é preciso que ele exerça um processo de assimilação ativa, ou seja, uma atividade. Leontiev descreve a estrutura desse meio de aprendizagem:

[...] Para se apropriar de um objeto ou de um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente a que é concretizada no objeto

ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 2004, p. 341).

Leontiev chama a atenção para o esforço realizado pelo sujeito para se apropriar dos conhecimentos, pois esse processo exige uma tarefa similar àquela concretizada no objeto. Para melhor entendermos essa idéia, voltemos ao exemplo apresentado por Leontiev. Para uma criança aprender a utilizar o talher, não basta interagir com o objeto, é preciso que seja guiada, por outros sujeitos. Segundo Leontiev:

[...] uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se na comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões (LEONTIEV, 2004, p. 343).

De acordo com os escritos de Leontiev, para que as atividades se formem na criança é preciso, ainda, que ela tenha necessidade de realizá-la. No caso do uso dos talheres, é fundamental que a criança sinta a mesma necessidade que está consubstanciada nos talheres, potencializando com o instrumento a ação de levar a comida à boca.

Nesse caso, na simples aprendizagem de uso do talher está implícita a aprendizagem de habilidades históricas e culturais como: a forma de pegar o talher, o movimento de levar a comida à boca, movimentos que são aprendidos graças à interação com os adultos ou com crianças mais experientes e à ação desempenhada pela criança na realização da atividade. Assim, evidenciam-se as ações e operações mentais da criança na apropriação dos conhecimentos culturais.

De acordo com o autor, é preciso compreender a estrutura dessa atividade. Ela é conduzida por um motivo que mobiliza o sujeito a executar ações apropriadas à satisfação da sua necessidade.

A atividade compõe-se por necessidades, motivos, ações e operações. Ela existe somente por meio de ações ou por um conjunto de ações, sendo que,

ainda, uma mesma ação pode fazer parte de diferentes atividades. Ainda utilizando o exemplo dos talheres, buscaremos entender cada um dos elementos que compõem a atividade.

Quando a criança está aprendendo a usar o talher ela realiza ações, imitando as do adulto ou mais experiente. O motivo que é regido por uma necessidade de aprender a comer com talher, é que as pessoas ao seu redor assim o fazem, então ela precisa adequar-se aos padrões utilizados. Para isso, precisa realizar movimentos minuciosos e prestar atenção para que tais movimentos sejam executados adequadamente.

O motivo mobiliza as ações e um mesmo motivo pode mobilizar distintas ações, as quais dependem das condições para a sua realização por meio das operações, que podem ou não estar automatizadas e que se constituem no modo de realização da ação.

Com o tempo, a criança vai aperfeiçoando suas ações e o simples movimento de levar o talher à boca deixa de merecer a sua atenção e então ela estará pronta a aprender a utilizar um talher diferente.

Nesse caso, podemos dizer que a ação de levar a comida à boca com um talher se tornou uma operação, pois se automatizou, liberando a atenção da criança para outras ações mais complexas, por exemplo, como sincronizar os movimentos entre o garfo e a faca.

É possível verificarmos o grau de aprendizagem de uma ação pela capacidade do sujeito em realizar com facilidade tal ação, também pelo ritmo que executa e pelo nível de automatização. Em princípio, as operações são realizadas pelos sujeitos de forma consciente; progressivamente ele transforma a execução, realizando-as apenas de forma mental.

Essas ações, que se transformaram em operações, podem, a qualquer momento, necessitar novamente da atenção da criança para serem realizadas, podendo voltar a serem desempenhadas como ações. Isso pode acontecer, por exemplo, quando a criança come um tipo de alimento que requisita mais habilidade do que já possui para executar o movimento de levar tal alimento à boca, mesmo que tal ação já esteja no campo das operações. Isso requer da criança mais atenção para que a atividade mais elaborada seja executada corretamente.

Na escola, os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas da matriz curricular refletem os conhecimentos que foram construídos historicamente pelos homens para compreender os fenômenos da natureza, as relações humanas e também para atender às suas necessidades. Os processos planejados de ensino possibilitam que esses conhecimentos façam parte de cada sujeito, permitindo-lhes conhecer a realidade e dominar o saber e a cultura da humanidade.

Segundo Moura (2001), quando o professor planeja e organiza suas ações pedagógicas que visam à apropriação pelo aluno de conhecimentos teóricos, ele mesmo, o professor, oportuniza também o seu desenvolvimento. No entanto, isso somente é possível de se efetivar se as atividades com os conteúdos escolares são realizadas por meio de análise das funções com perspectivas de uso consciente desse conteúdo. Do contrário, quando as atividades são realizadas pelo professor e pelos alunos de forma apenas intuitiva não se pode afirmar que o conteúdo seja internalizado.

Para Vygotsky (2000), a aprendizagem acontece num processo complexo que envolve a consciência. A transformação do conhecimento social, interpsicológico, em intrapsicológico, acontece por um processo consciente. Ou seja, o ato de apropriar-se de um determinado conhecimento, reelaborá-lo, para que se torne interno ao sujeito e propriedade do pensamento deste, envolve consciência.

Leontiev (2004) aponta que o sujeito precisa dirigir sua atenção para a atividade que está executando para que possa conscientizá-la. Assim, o conteúdo é apreendido quando está em primeiro plano no campo de atenção do sujeito. Se a tarefa é apresentada ao aluno, mas este dirige sua atenção para a forma lúdica de realizá-la e não para o conteúdo a ser aprendido, ele somente terá percebido o conteúdo, podendo não se apropriar dele. Os estudos de Leontiev (2004) demonstram que há uma relação muito próxima entre atenção e consciência, pois o aluno toma consciência da atividade para a qual sua atenção está totalmente dirigida.

Aprofundando seus estudos sobre os pressupostos já relacionados, Leontiev escreve que muitas atividades apresentadas em um mesmo momento ou ainda em um contexto complexo, ou ainda tarefas que envolvem muitos objetos,

fazem com que a tomada de consciência pelo aluno do conteúdo a ser aprendido seja dificultada, ou mesmo impossível. Corre-se o risco de que o conteúdo proposto não seja conscientizado pelo aluno, mas apenas percebido.

A aprendizagem suscita relações conscientes. Dessa forma, o professor como organizador do processo de ensino necessita ter claro o que pretende ensinar e qual a forma mais adequada de organizar tal atividade para que o aluno dirija totalmente sua atenção para o objeto da aprendizagem.

4.3. Aprendizagem e Desenvolvimento: a relevância dos processos interativos

Pautando-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, Vygotsky e seus colaboradores estudaram os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Segundo eles, a aprendizagem é o processo pelo qual o sujeito apropria-se de valores, atitudes e conhecimentos com os quais apresentará uma maneira diferente de se relacionar e de interferir na realidade.

Para Galuch e Mori (2008, p. 27), a compreensão sobre o conceito e a relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento refletem as tendências pedagógicas contemporâneas sobre a aquisição do conhecimento, traduzindo posturas metodológicas bastante distintas.

Segundo escritos de Vygotsky (1991), desde o nascimento do homem há uma estreita ligação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, embora a aprendizagem e o desenvolvimento se inter-relacionem, ambos não acontecem na mesma intensidade ou no mesmo momento; a aprendizagem antecede, ligeiramente, o desenvolvimento, que não ocorre aleatoriamente. “O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (VIGOTSKI, 1991, p. 102).

Na escola, um ambiente sociocultural sistematicamente organizado, em determinadas condições, o aluno entra em contato com a cultura historicamente

elaborada e, dependendo das ações educacionais, poderá ou não ocorrer a aprendizagem.

Ao discutirmos o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, não podemos desconsiderar a sociedade na qual estes processos estão inseridos. Segundo Leontiev (2004), na sociedade de classes, muitos sujeitos ficam à margem do bem material e intelectual produzido pela humanidade, são deliberadamente privados de meios indispensáveis ao seu desenvolvimento, em razão das condições e do modo de vida desiguais. Esta privação não diferencia biologicamente os homens, mas a expropriação da cultura e da ciência material e intelectual interfere no nível de desenvolvimento cognitivo do homem que não tem acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade.

O referido autor escreve: “a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele [...] mas sim das enormes diferenças e condições de modo de vida” (LEONTIEV, 2004, p. 293). Ele ainda explica:

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Assim, históricas barreiras sócio-econômicas distanciam alguns sujeitos dos objetos, do acúmulo da cultura, ou seja, do que já foi produzido por outros homens, interferindo diretamente no processo histórico de desenvolvimento humano.

Os resultados da atividade humana, formados no decurso do desenvolvimento histórico, se acumulam como produtos desta atividade. A assimilação dos produtos da atividade humana por parte dos homens, é a condição necessária e substancial do desenvolvimento das capacidades humanas. Esta condicionalidade pelos produtos historicamente formados da atividade humana, é um fato específico do desenvolvimento do homem. O desenvolvimento das capacidades humanas tem lugar em um processo de criação e assimilação por parte dos homens, dos produtos do desenvolvimento histórico da atividade humana, porém o desenvolvimento dessas capacidades não é a

assimilação de produtos acabados; as capacidades não se projetam no homem a partir das coisas, visto que se desenrolam no processo de sua interação com as coisas e os objetos, com os objetos, com os produtos do desenvolvimento histórico⁷ (RUBINSTEIN, 1986, p. 59, tradução nossa).

A discussão acima reforça a ideia da teoria histórico-cultural, segundo a qual o não-acesso à escola significa o impedimento da apropriação de instrumentos simbólicos imprescindíveis para uma relação mediada com a realidade.

Segundo Vygotsky (2001), o conhecimento provoca mudanças cognitivas no indivíduo, ou seja, à medida que se apropria de conceitos, valores, formas de pensar e agir, especialmente de forma sistematizada no ambiente escolar, o sujeito desenvolve formas de pensar cada vez mais abstratas e conscientes e, “desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 290).

Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre a contradição que perpassa a escola na atualidade: por um lado, a escola é a instituição responsável por possibilitar aos alunos o acesso ao saber sistematizado de modo a levar os alunos ao desenvolvimento cognitivo; por outro lado, dados de avaliações revelam que os alunos estão chegando ao término do ensino fundamental e médio apresentando um desempenho inferior ao esperado para a série⁸. Esse

⁷ Los resultados de la actividad humana, formados en el decursar del desarrollo histórico, se acumulan como productos de esta actividad. La asimilación de los productos de la actividad humana por parte del hombre, es la condición necesaria y sustancial del desarrollo de las capacidades humanas. Esta condicionalidad por los productos históricamente formados de la actividad humana, es un rasgo específico del desarrollo del hombre. El desarrollo de las capacidades humanas tiene lugar en el proceso de creación y asimilación por parte de los hombres, de los productos del desarrollo histórico de la actividad humana, pero el desarrollo de las capacidades no es asimilación de productos acabados; las capacidades no se proyectan en el hombre a partir de las cosas, sino que se desarrollan en el proceso de su interacción con las cosas y los objetos, con los objetos, con los productos del desarrollo histórico.

⁸ A Prova Brasil em 2007 avaliou 4.103.126 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental nos conteúdos de Língua Portuguesa. Os resultados apresentados revelaram que a aprendizagem dos alunos ao final da 4ª e 8ª séries estão aquém do esperado. Da mesma forma, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicado a alunos de 15 anos da 7ª série em diante, a cada três anos desde 2000, revelaram que os estudantes brasileiros têm dificuldades para compreenderem o que lêem. O Sistema Nacional de educação básica (SAEB) avalia habilidades dos alunos de escolas urbanas e rurais, tanto da rede pública quanto da rede privada nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática. Os últimos dados levantados nessas avaliações revelaram um baixo desempenho dos alunos com estes conteúdos ao final da 4ª série.

desempenho é um indício de que a escola está falhando em sua tarefa de ensinar.

Vygotsky defendia a necessidade de um ensino organizado e intencional, opondo-se às práticas escolares mecanizadas e segregadoras. Ele escreveu:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p. 101).

Vygotsky (1995) aponta que o desenvolvimento pleno do sujeito, somente é possível com sua inserção na cultura, o que lhe oportuniza a efetiva participação na sociedade. O autor não concordava com as teorias psicológicas sobre a constituição do psiquismo humano, defendidas principalmente nos Estados Unidos e Europa Ocidental, denominadas inatistas e ambientalistas.

A abordagem inatista, também conhecida como nativista ou apriorista, teve como base as premissas da filosofia racionalista⁹ e idealista. Assim, considera que as capacidades básicas de cada ser humano, como a capacidade de pensar e conhecer seu potencial, sua personalidade e seus comportamentos, são herdadas ao nascer. Ou seja, que essas capacidades estão potencialmente determinadas ou praticamente prontas desde o nascimento, faltando apenas amadurecerem para se manifestarem. Os teóricos que defendem essas perspectivas consideram os fatores maturacionais e hereditários definidores da constituição das estruturas cognitivas do homem, excluindo as interações sociais e culturais dessa formação.

Portanto, nessa abordagem, o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. Então, quais seriam as implicações para a educação escolar? Se o desenvolvimento é condição para a aprendizagem, o ensino deve se subordinar ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

⁹ Um dos grandes filósofos racionalistas René Descartes (1596-1650) acreditava que a mente humana é o único instrumento capaz de chegar à verdade.

Já a teoria ambientalista, também denominada de comportamentalista ou behaviorista, inspirada na filosofia empirista¹⁰ e positivista, enfatiza a importância do ambiente no desenvolvimento do sujeito, atribuindo ao meio social a responsabilidade pela constituição do sujeito. Os teóricos desta abordagem discordam das teses inatistas e acreditam que, ao nascer, o indivíduo é como se fosse um papel em branco. Dessa forma, consideram que as características cognitivas são determinadas por fatores externos, isto é, consideram que é por meio dos sentidos e das experiências vividas que os sujeitos aprendem. Nessa perspectiva, o ambiente em que o sujeito vive é supervalorizado para a ocorrência da aprendizagem.

As abordagens inatistas e ambientalistas baseiam-se em pressupostos epistemológicos diferentes. Todavia, ambas acabam fundamentando fazeres pedagógicos semelhantes: as práticas espontaneistas.

Enquanto na perspectiva inatista enfatiza-se o fator biológico em detrimento do social, a abordagem ambientalista entende o indivíduo como resultante das suas experiências cotidianas. Sobre as implicações dessas abordagens para a educação escolar, Sforni analisa:

O mais preocupante nas crenças que se criaram com base nessas abordagens é que a escola é tida como impotente diante do desenvolvimento cognitivo do aluno, cabendo a ela, resignadamente, trabalhar com a aprendizagem nos limites da capacidade que cada aluno, que por razões inatas ou adquiridas, desenvolveu (SFORNI, 2004, p. 28).

Se a escola é entendida como impotente diante do desenvolvimento cognitivo do aluno, ele passa a ser o responsável pelo sucesso ou fracasso de sua aprendizagem, não sendo considerados e analisados os múltiplos fatores presentes no contexto escolar que interferem no processo da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, o bom ensino promove a aprendizagem e esta se adianta ao desenvolvimento, ou seja, transforma as funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Para ele, há dois níveis de desenvolvimento: o

¹⁰ O termo empirismo vem do grego “emperia”, que significa experiência. Um dos grandes filósofos empiristas foi John Locke (1632-1704).

real e o proximal¹¹. O que o aluno já domina e consegue resolver sozinho, na perspectiva vigotskiana, é considerado nível de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky, “O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados” (VIGOTSKI, 1991, p. 95).

O outro nível de desenvolvimento é a zona de desenvolvimento proximal; diz respeito às funções que estão em processo de desenvolvimento. É composto por conceitos que se encontram em vias de serem finalizados. Esses conceitos serão compreendidos pelo sujeito, com a ajuda de adultos e outras crianças mais experientes, por meio da imitação, do diálogo e da ação compartilhada. Vygotsky escreve:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal se refere àquilo que o aluno não consegue resolver sozinho, necessitando, portanto, da ajuda de alguém mais experiente, ou seja, de interações. Esta ajuda possibilita que o aluno realize uma atividade que não conseguiria concluir de forma independente.

O ensino só é frutífero quando atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno, promovendo-lhe modificações nos processos psíquicos. Essa ótica vigotskiana é fundamental para desmitificar princípios generalizantes referentes à necessidade de amadurecimento psicológico para que a aprendizagem aconteça.

De sorte que, quando dizemos que a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento imediato, nas funções ainda não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola, mas, simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o

¹¹ Os níveis de desenvolvimento do pensamento aparecem nas muitas traduções de textos soviéticos, com diferentes denominações como: atual e imediato; real e próximo ou proximal;. Escolhemos utilizar, nesse trabalho, os termos nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. Isto, exceto nas citações originais.

solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

Quando a educação escolar considera esses pressupostos e, por isso, atua na zona de desenvolvimento proximal, organiza o ensino priorizando situações de ajuda, atividades socialmente assistidas, em que os alunos se sintam apoiados por seus pares, mas sobretudo pelo professor. A zona de desenvolvimento proximal é um espaço de intersubjetividades, de contraponto, de negociação, que estimula o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

De acordo com Vygotsky (1991), não devemos considerar o nível de desenvolvimento da criança com base apenas naquilo que ela faz sozinha, pois o que a criança consegue realizar com a ajuda de pessoas mais experientes constitui também o seu nível de desenvolvimento. Testes que têm como objetivo mensurar a idade mental ocupam-se, exclusivamente, de informações possíveis de serem coletadas no nível de desenvolvimento atual, o que não caracteriza o verdadeiro nível de desenvolvimento mental do sujeito. Vygotsky afirma que, na escola, o mais importante não é identificar o que a criança já sabe, mas o que ela é capaz de aprender com a ajuda, com a colaboração do outro, enfim, como o ensino pode promover a aprendizagem.

A compreensão de que o desenvolvimento da criança inclui tanto o nível real quanto a zona de desenvolvimento proximal é fundamental para a tomada de decisões em relação à prática docente, ou seja, para a organização de um ensino estratégico, com intervenções pedagógicas que objetivem transformar em ação independente ou autônoma o que hoje o aluno é capaz de fazer somente com o auxílio de outro. Afirma Vygotsky:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 1991, p. 97).

Esse entendimento permite aos professores atuarem nos processos que estão em formação no aluno, ou seja, possibilitam-lhes compreender que para a realização de algumas tarefas o aluno precisa da ajuda do outro, de exemplos, demonstração, orientação, ou seja, que algumas ações estão além da zona de desenvolvimento proximal.

O professor torna-se orientador das atividades desenvolvidas pelos alunos no nível de desenvolvimento proximal, tendo eles ou não necessidades educacionais especiais, com o objetivo de contribuir para a modificação e avanço das funções mentais superiores de seus alunos.

Destacamos novamente o papel da interação, mas não de qualquer modo de interação. O processo de mediação exigido quando se atua na zona de desenvolvimento proximal acontece por meio das interações entre o aluno e o professor ou mesmo entre o aluno e outro aluno mais experiente, que já tenha se apropriado do conhecimento. Na interação com outro sujeito, seguindo orientação de um adulto ou colega mais capaz, a criança organiza seus processos mentais. Dessa forma, ocorre um processo de interiorização que faz com que aquilo que a criança somente faria, em princípio, com o auxílio do outro, acabe, progressivamente transformando-se em atividades que consegue fazer por si mesma.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977) esclarecem que o desenvolvimento das capacidades mentais não é resultado de toda aprendizagem, mas daquela que movimenta o aluno a aplicar com autonomia, em diversas ocasiões, as operações mentais aprendidas em uma situação pontual na escola.

No processo de apropriação do conhecimento, os alunos se expressam, interagem uns com os outros, com o professor, com os materiais. Isto permite que se estabeleçam conexões, contato com ideias contrárias que conduzem a novos conhecimentos.

Com Vygotsky, a interação passa a ser compreendida como um elemento motriz do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento, isto porque o autor reconhece a articulação existente entre a interação e a formação ou transformação dos processos cognitivos. Para este autor, não é possível, por exemplo, haver um desenvolvimento da linguagem e do

pensamento, sem as interações com o outro, ou seja, sem relações interpessoais. Para Vygotsky,

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (VIGOTSKI, 1991, p. 99-100).

No trecho acima transcrito, o autor põe em destaque o papel da imitação como forma de desenvolvimento. Entretanto, isso somente é possível quando se leva em consideração a zona de desenvolvimento proximal. Para explicar essa questão recorreremos a Galuch e Mori (2008, p. 31), que afirmam: “A criança só consegue imitar quando possui, em potencial, as informações e conceitos envolvidos em tal ação”. As palavras dessas autoras reiteram os argumentos de Vygotsky. Segundo ele:

[...] a criança pode imitar o que se encontra na zona das suas potencialidades intelectuais. Assim, se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo. Se eu sei aritmética, mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

Sobre esta questão Vygotsky (2001, p. 331) acrescenta: “[...] A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento [...]”. Não se trata, porém, de uma ação mecânica. Quando imita, a criança recria os elementos simbólicos observados, re-elabora a ação, segundo suas possibilidades.

Tomando-se como base que a criança imita aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal, imitando as ações do outro, seja uma criança mais

experiente ou um adulto, a criança poderá ressignificar sua ação, tornando-a própria.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VIGOTSKI, 1991, p. 30).

Os princípios presentes no trecho destacado possibilitam-nos compreender que a imitação durante a interação entre sujeitos é fundamental para novas aprendizagens. A interação da criança com outros sujeitos mais experientes possibilitam a imitação por meio da linguagem, de simples gestos, de ações mais elaboradas, etc.

Estes mecanismos que, de início são externos e regulam a ação da criança, são internalizados e, aos poucos, transformam-se em processos de auto-regulação, o que garante que a criança aja por si mesma, mas mediada por valores, regras e conceitos de sua cultura (GALUCH e MORI, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, oportunizar um processo de interação qualitativa entre alunos na escola constitui uma alternativa para que o aluno se aproprie dos conteúdos escolares – signos. Como afirma VIGOTSKI, (1989, p.99): “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

4.4. Aprendizagem: um processo mediado

O estudo das interações sociais no processo de aprendizagem destaca a mediação do outro como uma categoria fundamental na educação escolar. De acordo com as idéias vygotskyanas, a mediação se efetiva por meio de signos e

objetos que se interpõem entre o homem e os fatos e fenômenos. A mediação é uma atuação de intervenção, de uso de um elemento intermediário em uma relação. O ato da mediação extrapola a ação docente e o relacionamento entre pessoas; acontece em toda atividade humana.

A criança interagindo com outros sujeitos se apropria do significado dos objetos que foram construídos por outros sujeitos e estão presentes nas ações humanas, na cultura à qual esta criança pertence. Considera-se que, neste caso, existe um tipo de mediação não intencional, não dirigida.

Há uma comunicação prática entre a criança e as demais pessoas. No entanto, as novas atitudes, hábitos e experiências que a criança manifesta e incorpora não são espontâneas, pois precedem de outros sujeitos.

Ações que, num primeiro momento, são estimuladas pela mãe ou pelo cuidador da criança, aos poucos passam a ser iniciativas da própria criança, ou seja, passam a ser incorporadas por ela na realização de atividades e utilização de objetos.

Para Vygotsky (2001), os instrumentos e os signos são elementos culturais mediadores, originam-se na história da humanidade como resultado da relação entre pessoas ou grupos. Os instrumentos se interpõem entre o homem e o objeto, entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Por exemplo, durante a construção de uma casa, o pedreiro utiliza a pá, a carriola, o martelo, entre outros, para potencializar sua força. São instrumentos físicos mediadores desde os recursos da natureza utilizados pelos primitivos, como paus e pedaços de árvores, até o computador e máquinas de última geração.

Os signos são a representação da realidade, por vezes, elementos ausentes no espaço e no tempo real. São auxiliares internos, considerados, sob a ótica vygotskiana, como meios que o homem utiliza para resolver um problema psicológico. Portanto, os signos são mediadores das atividades psicológicas, são instrumentos do psiquismo.

Segundo Vygotsky (2001), os signos são instrumentos não-materiais. Dentre os signos destaca-se a linguagem, o mais complexo sistema simbólico, criado com base na necessidade de comunicação entre os sujeitos. Quanto mais elementos mediadores, maiores as possibilidades de desenvolvimento humano.

Cabe à escola promover a apropriação dos elementos mediados. Isso significa ampliar o conceito de mediação para além das relações interpessoais, ou seja, ultrapassar a presença física do professor num processo de intervenção durante as práticas pedagógicas para referir-se aos signos que medeiam a relação do sujeito com a realidade. Nas interações, o homem apropria-se de outras formas de raciocínio, atenção, percepção, podendo ampliar ilimitadamente o desenvolvimento de suas funções complexas do pensamento.

A linguagem, como sistema simbólico, com função de comunicação e de pensamento generalizante, tal como define Luria (1979), possibilita ao sujeito um canal ativo de interação, ampliando o desenvolvimento das funções psicológicas do sujeito: a atenção voluntária, a memória compreensiva, o raciocínio, a abstração, o pensamento e a imaginação, dentre outros. Mori, fundamentando-se na teoria histórico-cultural, refere-se à linguagem como [...] “uma forma especial de relação entre os homens, um sistema de comunicação que pode ser expresso pela escrita, desenho, pintura, música e dança, entre outros meios de expressão” (GALUCHI e MORI, 2008, p. 36).

O homem, ao apropriar-se da linguagem, apropria-se da experiência acumulada pelas gerações precedentes. Para Leontiev (2004), existe um caráter ativo no processo de apropriação de um conceito. Depreende-se que o homem se apropria da cultura somente nas condições de um sujeito ativo que exerce uma atividade com os objetos culturais existentes na sociedade.

Segundo Leontiev o processo de apropriação se apresenta: “[...] como resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Ao relacionarem a palavra com o objeto, as crianças compreendem a função da palavra e a utilizam como meio de se comunicarem além do concreto e do imediato. Isto abre um leque de possibilidades para que o sujeito continue aprendendo e transformando, a partir da aprendizagem dos conteúdos apropriados pela sua geração, as formas de viver e agir. Este mesmo entendimento relaciona-se com a escrita, que é uma representação da fala, que por sua vez, representa o objeto.

O pensamento é elaborado nas mediações interpessoais e instrumentais. Portanto, é dinâmico e reflete a realidade prática do homem. Este, por meio dos processos de pensamento, consegue inferir, analisar e resolver situações de seu cotidiano. Para isso, ele pensa sobre determinada questão, primeiro do conhecimento particular e transita para o geral e do geral para o específico a partir e por meio de generalizações, que são processos que ajudam a compreender o objeto ou o conceito como elemento particular, pertencente a um sistema maior.

Segundo Luria (1990), nos primeiros estágios de vida, a criança, quando manipula objetos, apenas o faz sem uma organização lógica, agrupa-os, sem a utilização anterior do pensamento ou da palavra na realização dessa tarefa, ou seja, ela pensa e age manipulando os objetos ao mesmo tempo, sempre ligando o pensamento a uma atividade prática. Depois, passa a comparar os objetos, utilizando-se da memorização ou das características físicas, da impressão semelhante em sua composição, isolando fatores concretos, como tamanho, peso, cor, mas não pensa em uma categoria geral unificada, recorrendo sempre à atividade prática como ponto de apoio para o pensamento.

Ainda segundo Luria (1990), a atividade prática é o ponto de apoio do pensamento, mas, à medida que a criança cresce, vai-se apropriando de instrumentos que lhe permitem realizar algumas tarefas sem antes precisar executar a atividade prática. São mudanças no processo de pensamento que acontecem no sujeito de forma gradual. No ambiente escolar, a interação professor-aluno, aluno-aluno e demais materiais auxiliam os alunos nesse processo. Trata-se da mediação pedagógica, ou seja, o professor como aquele que organiza situações para que o aluno se aproprie do conteúdo.

Os alunos realizam atividades em grupos em sala de aula, quase sempre sob a orientação de um professor ou mesmo tendo um de seus colegas como tutor, com a função de auxiliar os alunos com dificuldades pedagógicas. No entanto, essas práticas no ensino escolar não são muito empregadas, mas sim, estratégias individualizadas de competição.

Nessa prática escolar, os alunos se preocupam apenas com os seus próprios resultados, sem levar em conta os demais colegas. Sentem-se motivados quando percebem suas possibilidades de êxito e se empenham para chegar à

frente dos demais. Entretanto, Tudge aponta que “[...] mesmo quando a colaboração entre colegas não é encorajada, o papel potencial de tal colaboração não deveria ser desconsiderado” (TUDGE, 1996, p. 151).

Segundo a teoria histórico-cultural, as práticas de aprendizagem colaborativa, entendidas como um emprego didático metodológico de trabalho organizado em duplas ou em pequenos grupos, são um meio para minorar as dificuldades evidenciadas durante a realização de tarefas escolares individualizadas e a competitividade no ambiente escolar.

A aprendizagem colaborativa aluno-aluno é um meio de interação escolar que visa otimizar a aprendizagem dos alunos e contribuir com a apropriação de conhecimentos científicos. Vygotsky (2001, p. 328), explicando um fato identificado em sua investigação com crianças, escreve sobre “uma tese amplamente conhecida e indiscutível segundo a qual a criança orientada, ajudada e em *colaboração* sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”. Ele completa essa afirmação, explicando:

[...] em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado de seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

O princípio acima indica que quando trabalham juntos, os alunos contam com os colegas para apoiá-los na compreensão de problemas complexos, sentindo-se mais confiantes e dispostos a enfrentarem os desafios postos pelo ensino.

Em práticas cotidianas de interação entre todos os alunos, a criança que apresenta um potencial maior para realizar determinada tarefa pode, de forma organizada, estabelecer um canal de comunicação com outra criança que se encontra em outro nível de conhecimento e, juntas, desenvolverem formas de pensar sobre uma situação de aprendizagem.

Essas práticas podem ser evidenciadas em forma de debates ou discussões em duplas ou em pequenos grupos sobre os conteúdos presentes no currículo escolar, ou ainda por meio de jogos educativos e conversas informais que promovam o convívio entre os pares. No entanto, como ressalta Vygotsky, a

criança que recebe ajuda se apropria de um novo conhecimento apenas quando se encontra em condições para tal, ou seja, quando a atividade que realiza atua na zona de desenvolvimento próximo.

Vygotsky escreve: “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha”. Todavia, ele destaca que nem todas as atividades são possíveis de se realizarem, mesmo com a colaboração de um aluno mais experiente.

Em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

A aprendizagem dos conteúdos escolares, efetivada nas situações coletivas em sala de aula, permite que o novo conhecimento passe da zona de desenvolvimento proximal ou imediato para o nível de desenvolvimento real.

Nota-se, portanto, que o princípio colaborativo de aprendizagem escolar não diz respeito apenas à organização dos alunos em grupos ou duplas na sala de aula, nem tampouco, a alguns alunos tomando para si a iniciativa e realizando as tarefas propostas enquanto outros permanecem em atitude passiva. O enfoque da aprendizagem colaborativa está em que os alunos trabalhem juntos para aprender, permitindo-se a imitação em alguns momentos, mas, contudo, sendo todos tão responsáveis pela própria aprendizagem quanto pela aprendizagem de seus companheiros de sala de aula.

Schaffer e Buswell (1999) afirmam que é no ambiente escolar que “muitas conexões sociais” são formadas. Eles apontam que se os alunos não se percebem conectados nos relacionamentos interpessoais, com laços de amizade, não se sentem aptos plenamente para utilizar todo a sua capacidade de aprender. Em suas palavras,

Educadores e famílias perceberam que devem ser feitos esforços intencionais freqüentes e deliberados para criar e apoiar oportunidades a fim de que os alunos desenvolvam amizades na escola e que sejam criadas oportunidades sociais após as aulas e nos fins-de-semana (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 72).

Essas ações intencionais, no ambiente escolar e social, significam intensificar os efeitos da interação entre alunos, como uma das possibilidades de eles observarem os demais colegas e se apropriarem de hábitos e atitudes positivos e semelhantes aos dos demais alunos da escola. Também significa um importante recurso metodológico para a apropriação pelos alunos do saber cultural e científico.

Tradicionalmente, a relação mediada do professor com o aluno teve uma credibilidade maior, uma predominância no ambiente escolar, se comparada à interação aluno-aluno. Seguindo o referencial da teoria histórico-cultural, não apenas o docente, mas os próprios alunos, a matriz curricular, os equipamentos de laboratório e demais instrumentos participam dos processos de ensino e aprendizagem. Há, portanto, aspectos que suplementam a interação e que, efetivamente, participam, medeiam os processos de ensino e aprendizagem. Não se trata, porém, de pôr em dúvida a função que o professor desempenha como mediador pedagógico. Sobre a questão do professor mediador, Gasparin (2002) escreve:

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção-reconstrução do conhecimento das novas gerações, em função da transformação da realidade (GASPARIN, 2002, p. 55).

O autor salienta a função do professor de dominar o conhecimento de sua disciplina para mediar e aproximar os alunos do conhecimento escolar. Destacamos outros autores que escrevem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, considerando os processos de interação da criança com o meio social e educacional:

[...] À medida que ela interage com o meio social, este social cada vez mais se transforma em propriedade individual. O conteúdo

que a criança adquire nas interações, contraídas com adultos ou outras crianças, faz com que ela o utilize para organizar ou reorganizar suas ações, bem como contribui para que surjam e/ou completem novas características psicológicas. Exemplo disso são as características mentais que se formam na criança por meio das atividades cognitivas interindividuais entre crianças e adulto, que se dão pelas comunicações verbais, isto é, pelas situações que envolvem diálogos com perguntas e respostas em que o aluno precisa unir palavras, reelaborando seu sentido, e pelas atividades que envolvem a percepção, a memória, o raciocínio e que se transformam, aos poucos, em ações intra-individuais, constituindo-se no ponto de apoio para uma próxima aprendizagem (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 120).

Encontramos aqui princípios da teoria histórico-cultural referentes ao caráter social das funções psicológicas. A linguagem, por exemplo, aparece inicialmente no plano social, ou seja, no plano interpsíquico, e, posteriormente, como função intrapessoal, no plano individual, internalizada. Para Vygotsky, em princípio, a fala da criança tem como objetivo a comunicação interpessoal, está apenas no plano social, e posteriormente é transformada em propriedade interna. Os escritos de Galuch e Mori revelam:

À medida que, por meio das interações com as pessoas, a criança internaliza a linguagem, os gestos – linguagem gestual – e demonstrações vão sendo codificadas em signos e, dessa maneira, substituídas por palavras. Com isso, gradativamente, a criança deixa de apresentar a consciência puramente prática, passando a apresentar o pensamento racional, visto que, a partir do momento em que a criança internaliza a linguagem, passa a lidar com o abstrato, com o simbólico (GALUCH; MORI, 2008, p. 24).

A compreensão de que a aprendizagem é um processo mediado, que as funções psicológicas antes de passarem para o plano intrapsicológico estão no plano interpsicológico é fundamental para auxiliar o professor na organização das atividades de ensino. Estas necessitam ser dirigidas pelo professor como possibilidades de reflexão, análise, comparação, conscientização etc.

Desse modo, a mediação do professor e dos alunos mais experientes em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais ou menos experientes, vai além do simples contato físico, envolvendo situações capazes de proporcionar aos alunos uma elaboração ativa, ou seja, a mobilização das

funções psicológicas do sujeito, convertendo as tarefas escolares em atividades de aprendizagem, conduzidas do plano coletivo ao individual.

A intervenção do professor pode ser decisiva na aprendizagem, sendo este o papel da mediação que caracteriza uma das faces da interação entendida pela abordagem histórico-cultural. Nesse processo, em relação à atuação do professor como mediador, Gasparin esclarece:

[...] a mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2002, p. 108).

Quando, na educação escolar, o professor tem a intenção de transcender o aprendido pelo aluno, instiga-o a modificar os conceitos que se encontram em processo de formação; organiza os conteúdos a serem ensinados e como serão ensinados, atentando para o processo intenso de mediação intencional.

Na escola, o conhecimento científico se apresenta como o alicerce das interações. Os conteúdos curriculares e o referencial metodológico utilizado na educação escolar podem possibilitar o desenvolvimento das funções complexas do pensamento dos alunos, quando tais conceitos são apresentados como uma situação-problema, como um desafio a ser atingido, no qual os alunos trocam idéias, argumentam seus pontos de vista. São situações que envolvem novas experiências cognitivas, que reelaboram o nível de conhecimento já atingido e provocam a autonomia dos estudantes.

4.5. Conceitos Científicos e Conceitos Espontâneos: A Atuação do Ensino

Como já discutimos neste trabalho, segundo a abordagem histórico-cultural, a aprendizagem é condição para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. No que este princípio contribui para responder a nossa questão de pesquisa? Contribui à medida que falar em aprendizagem nos remete a duas questões centrais: a) como o ensino está organizado de modo que os adultos ou pessoas mais experientes possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos; b) que conteúdos são veiculados nas práticas escolares. Essas duas questões podem ser melhor compreendidas com os seguintes dizeres de Luria e Yudovich (1987, p. 11): “todo este processo de transmissão de saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil”.

Se os adultos influem no desenvolvimento intelectual infantil por meio da transmissão de conhecimentos é fundamental a discussão sobre o processo de ensino na formação de conceitos científicos, bem com a relação entre conceitos científicos e espontâneos. Nesse sentido, passaremos a discutir essa questão, baseando-nos, sobretudo em estudos de Vygotsky e Luria.

Vygotsky desenvolveu muitos estudos sobre o processo da formação de conceitos, sendo esse tema um dos assuntos mais conhecidos de seu trabalho. Segundo ele, um conceito “[...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 246). Para esse autor, o desenvolvimento dos processos que conduzem à formação de conceitos inicia-se na infância, quando ainda associada às práticas imediatas da criança.

Os conceitos são instrumentos construídos em atividade prática e mental visando atender uma necessidade da criança. Nesse sentido, Vygotsky deixa claro que o aprendizado de um conceito não acontece isoladamente, e nem por meio da memorização e da repetição, mas pela realização de ações mentais, destacando que a aprendizagem de um conceito não se faz pela associação de conceitos, pois estes fazem parte de um sistema:

Os conceitos não surgem na mente das crianças como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro

ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações (VIGOTSKI, 2001, p. 359).

Para Vigotski (2001), “[...] a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. Sob a mesma ótica, Luria (1990, p. 70) escreve que “[...] a formação do pensamento conceitual acontece na experiência compartilhada da sociedade”.

O homem se apropria da cultura quando recebe de outros homens, no meio social em que vive ou se relaciona, o significado de uma palavra, ou seja, o conceito, em seguida promove uma síntese desse conceito, interiorizando-o e modificando assim seu modo de pensar. A apropriação de um conceito abarca ações internas que envolvem interações organizadas.

Para Leontiev (1985), a atividade conceitual surge na criança não porque ela domina o conceito, mas porque sua prática é conceitual. Para esse autor, o conceito como formação psicológica é fruto da atividade. Pode-se dizer que a aprendizagem conceitual toma forma nos mais diversos ambientes sociais que a criança frequenta e que esta aprendizagem contribui para a promoção do desenvolvimento psíquico e individual dos sujeitos.

Vygotsky (2001) postula uma distinção entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são desenvolvidos mediante situações empíricas, de forma assistemática, por meio de observações e experiências informais da criança em situações do cotidiano. Por esse motivo, são também chamados de conceitos cotidianos ou imediatos. Diferentemente, os conceitos científicos são apropriados pela criança por meio do ensino escolar, formal e sistematizado, não bastando, para a sua aquisição, apenas a observação ou a experiência concreta e imediata da criança.

Segundo Vygotsky (2001), é impossível a apropriação de um conceito não-espontâneo sem a palavra, sem a atividade de abstração e generalização, sem a atividade de pensamento verbal, ações que podem ser direcionadas pelo professor e pelos alunos no ambiente escolar. Para ele, as ações intencionais e organizadas de ensino, mediadas pelo professor ou por um aluno mais experiente, com objetivos definidos e desafiadores, fazem com que os alunos, na

realização das atividades propostas, se apropriem daquilo que lhes é novo e lhes dá condições de ascenderem a um nível mais abstrato de pensamento.

[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Fundamentando-se em pressupostos de autores da teoria histórico-cultural, Sforni e Galuch (2005) defendem a importância da aprendizagem escolar sistemática no processo de formação e desenvolvimento de conceitos não-espontâneos. Para elas,

É papel da escola tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios, com o claro objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematizações cujas resoluções exijam novos e, por vezes, conhecimentos mais complexos do que os iniciais (SFORNI; GALUCH, 2005, p. 7).

Conforme as autoras, as atividades propostas pelo professor concorrem para que o aluno supere os conceitos espontâneos, estabelecendo relações com os conhecimentos científicos, sistematizados, a serem aprendidos em cada disciplina ou área do currículo escolar.

Mas como se desenvolvem os conceitos científicos e os espontâneos? Para Vygotsky, o caminho percorrido pelos conceitos espontâneos não é o mesmo do percorrido pelos científicos. Enquanto os conceitos espontâneos percorrem um caminho ascendente, os conceitos científicos se desenvolvem em um movimento descendente, ou seja, se direcionam “para um nível mais elementar e concreto”, segundo a maneira diferenciada pela qual se formam e se desenvolvem os conceitos na criança. Na hipótese teórica do autor:

Este caminho se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações (VIGOTSKI, 2001, p. 244).

Embora diferentes, os processos de formação dos conceitos espontâneos e conceitos científicos estão, em momentos distintos, intimamente relacionados, pois é necessário, muitas vezes, que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível de maturação na criança para que possa servir de base, de apoio à formação de um conceito científico. Os conceitos espontâneos não são indiferentes à formação dos conceitos científicos que, por sua natureza, influenciam e potencializam os conceitos espontâneos. Sobre esse aspecto, o autor escreve,

Independente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VIGOTSKI, 2001, p. 261).

A inter-relação entre os conceitos espontâneos e científicos e como eles mutuamente se influenciam é trazida por Vygotsky como um dos aspectos fundamentais de seu estudo sobre a formação de conceitos. Para ele, o conceito espontâneo adquirido pela criança de forma empírica, modifica sua relação com o objeto quando a este se acrescenta o conceito científico, o que evidencia a influência de um conceito sobre o outro. Nas palavras de Vygotsky:

O conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e o seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos e ele mesmo se modifica em sua própria relação com o objeto (VIGOTSKI, 2001, p. 358).

Observa-se a existência de um complexo processo interdependente na formação e desenvolvimento dos conceitos, uma atividade dialética, de operações mentais, que se iniciam no sujeito desde muito cedo.

Na criança pequena, o início do processo de abstração está intrinsecamente ligado às ações que ela realiza porque seu modo de pensar e de formar o conceito espontâneo significa a junção de sua percepção sensorial e sua atividade prática.

Mais tarde, no ambiente escolar, espera-se que a criança tenha a possibilidade de ressignificar seus conceitos espontâneos, em um sistema conceitual, não mais apenas com experiências concretas, mas analítico, abstrato e com diferentes graus de generalidade, características que definem o conceito científico.

Há que se destacar que, segundo a teoria histórico-cultural, a aprendizagem escolar de conceitos científicos apóia-se nos conceitos espontâneos. Ou seja, o conjunto de conhecimentos que a criança já possui, originários de sua experiência cotidiana, passa a ser o apoio de novos saberes.

Observa-se, porém, que não basta a criança estar em atividade escolar para que se aproprie de conceitos científicos. Esse é um processo que depende de um ensino “adequadamente organizado”, de um trabalho estruturado e bem conduzido, com situações-problema que possam conduzir os alunos a uma efetiva atividade mental. O processo de aprendizagem de conceitos científicos organizados de modo que os alunos estejam em atividade cognitiva, que estejam envolvidos em situações-problema, possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos, tendo eles ou não algum tipo de necessidade educacional especial.

O ensino intencionalmente planejado e organizado com vistas a que o aluno ultrapasse a aparência dos fatos e fenômenos, ou seja, dos objetos de conhecimento, permite-lhe desenvolver habilidades para generalizar, abstrair, inferir, deduzir, comparar e estabelecer relações entre os conteúdos ensinados. Ou seja, permite que o aluno aprenda conteúdos e também formas de pensar. Segundo a proposição de Luria (1990), a formulação de processos de análise, generalização e síntese é possível quando o sujeito realiza a sistematização e formulação do que percebe.

Inicialmente, as generalizações servem às crianças, para que essas resolvam algumas situações simples que lhes aparecem como desafios. “A comparação dos objetos e fenômenos é uma premissa indispensável para a generalização”, diz Leontiev (SMIRNOV, 1969, p. 242). As crianças pequenas utilizam meios de comparação – tamanho, forma, peso – para distinguirem o que lhes parece a solução de problemas simples do cotidiano. De acordo com Davidov (1988, p.100), “[...] o processo de generalização consiste em que a

criança, por meio da comparação, separe do grupo de objetos algumas propriedades (qualidades) repetidas”.

Pode-se assinalar a seguinte função principal da generalização conceitual: no processo de estudo e de atividade prática, o homem utiliza diversas regras de ação. A condição para a aplicação da regra à situação concreta ao objeto único é sua referência prévia a uma determinada classe comum. Por isso é necessário saber 'ver' este comum em cada caso concreto e único. O meio mais eficaz, que está na base desta atitude, são os sistemas de generalizações conceituais que possibilitam separar os traços identificatórios precisos e unívocos de umas ou outras classes gerais de situações ou objetos (DAVIDOV, 1988, p. 102).

Segundo o referido autor, o sujeito pode aplicar uma mesma categoria classificatória em diferentes e distintas situações, por meio da generalização conceitual. Em princípio, o aluno, ao generalizar, faz uma separação mental, ou seja, isola alguns atributos que são distintos a determinados objetos e, utilizando princípios de categorização, fazendo comparações, relações dos objetos, seleciona os objetos correspondentes a um conceito abstrato ou categorial, ou seja, classificação por categoria, independentemente de sua cor, tamanho e forma, por exemplo: cadeira, sofá, mesa, cama e estante pertencem à categoria móvel. Segundo Luria,

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial de linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral (LURIA, 1990, p. 65).

Mais tarde, o aluno desenvolve um esquema conceitual hierárquico. Quanto mais características – longitude e amplitude de conceitos – por exemplo, quando ensinamos à criança a raça de um cachorro, muitas inferências podem ser realizadas por ela, como: poodle é um cão, cão faz parte da categoria animal, animal é um ser vivo... assim, mais abstratos ainda podem-se tornar, em seus processos mentais, os conceitos ensinados. O aluno pode transformar o seu pensamento gráfico, partindo do concreto, em um esquema de operações lógicas, racionais, abstratas e conceituais, entendido como sistema de conceitos.

Segundo Nùñez e Pacheco (1997), atividades que desencadeiem a reflexão do aluno, evitando tarefas repetitivas que possam conduzir a uma automação, contribuem para a realização de generalização. Aplicar um determinado conhecimento em outras situações, ou seja, a capacidade de generalização significa que um determinado conhecimento realmente se transformou em instrumento de pensamento. Portanto, a aprendizagem está intimamente relacionada à generalização.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a generalização e a abstração possuem um vínculo bastante estreito. A abstração, segundo Smirnov e Leontiev, é um processo mental que,

[...] o sujeito realiza quando generaliza os objetos ou fenômenos, separa o que é geral e faz pouco caso de outras qualidades que os diferenciam entre si. Ele não pensa nessas qualidades, tem em conta somente aquilo que se destacou em geral (SMIRNOV; LEONTIEV, 1969, p. 243).

O aluno não generaliza se não desconsiderar alguns aspectos diferentes nos objetos ou fenômenos analisados. É necessário abstrair características que diferenciam os objetos para que a unificação mental dos objetos aconteça.

A palavra é o principal instrumento de abstração e generalização do pensamento conceitual ou categorial. As interações entre os sujeitos, ou seja, as relações do sujeito com as pessoas que o rodeiam, que acontecem pelo sistema linguístico organizado, é responsável pela apropriação pelo sujeito dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Esses conhecimentos transformam qualitativamente o pensamento e as formas de pensar, possibilitando que o sujeito se distancie do mundo físico, pensando cognitivamente sobre ele, o que contribui com o desenvolvimento de outras capacidades e operações mentais.

Com a compreensão de que é por meio da linguagem que o sujeito se apropria de novos saberes culturais sistematizados, podemos concluir a relevância atribuída aos processos interativos. Com esta reflexão, amplia-se a necessidade de entendermos as interações entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais no contexto escolar, no sentido de uma contribuição na formação dos processos mentais.

4.6. Interação entre crianças com e sem Necessidades Educacionais Especiais: possibilidades de desenvolvimento

Analisada da perspectiva da teoria histórico-cultural, a aprendizagem é uma atividade partilhada, que possibilita a cada novo sujeito se apropriar da cultura historicamente elaborada. No contexto escolar, a interação entre sujeitos está no centro das atenções, quando o objetivo é promover um ensino que resulte em uma aprendizagem promotora do desenvolvimento. Assim, não podemos pensar em aprendizagem sem as experiências interpessoais e as circunstâncias histórico-culturais.

Tomando-se como princípio que os sujeitos aprendem na interação e compreendendo as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, há que se destacar o significado do ambiente sociocultural em que as crianças com necessidades educacionais especiais aprendem, analisando-se a possibilidade de um indivíduo se desenvolver com a ajuda de outros indivíduos.

Segundo Vygotsky, as crianças com deficiência, que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, requerem contínuos momentos de interação em seu processo de desenvolvimento, uma vez que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam deficiência. Para o autor, é fundamental considerar as consequências resultantes da limitação imposta pela deficiência, pois a situação social do sujeito é alterada quando este tem um defeito orgânico diferenciado, seja desde o nascimento, seja a partir de certo momento de sua vida. Segundo Van der Veer e Valsiner, Vygotsky considera que “[...] pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo” (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

A criança cega, por exemplo, tem modificada sua condição social em função do déficit sensorial. Para que ela tenha acesso e possa se apropriar da cultura há que serem criados caminhos diferenciados. Ler com as mãos, como faz uma criança cega e ler com os olhos são processos psicológicos diferentes, mas ambas as formas cumprem a mesma função cultural.

Para Vygotsky, ao se modificar a condição social, ampliando-se as possibilidades de interação da criança deficiente com outros sujeitos, abrem-se possibilidades para que seja amenizado o fator biológico diferenciado; ou seja, abrem-se possibilidades para que um defeito orgânico seja compensado pela aprendizagem adquirida no coletivo.

Vygotsky raciocinou que a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças 'defeituosas'. Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. [...] Vygotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

Em suas obras, Vygotsky escreveu sobre o trabalho realizado com crianças que apresentavam deficiência mental e sensorial: “A educação de Crianças Fisicamente Doentes¹²”. Essas crianças eram atendidas em escolas especiais, cujas atividades de ensino não tinham vinculação com as bases gerais do sistema de educação pública da Rússia. Para ele, era eminente utilizar com as crianças especiais a mesma pedagogia da infância aplicada com crianças normais, ou seja, unir os princípios e métodos gerais da educação à pedagogia da infância deficiente.

Segundo Vygotsky, a educação dos alunos deficientes necessitava ser pensada e planejada como uma questão de âmbito social. Vygotsky criticou os escritos de Graborov, argumentando que este defectólogo soviético realizava um trabalho de “ortopedia psíquica” com crianças com deficiência mental, em vez de um trabalho global, fundamentado na educação social.

Observa-se, logo nos primeiros escritos de Vygotsky, uma forte preocupação com a educação de crianças deficientes, no sentido de oferecer-lhes o convívio social e a interação com outras crianças, reconhecendo o potencial dessas crianças para o desenvolvimento. Referindo-se às crianças cegas, Vygotsky enfatizava que, quase totalmente saudáveis, elas tinham capacidade

¹² No texto apresentado no II Congresso de Proteção Jurídico-Social dos Menores de idade em 1924, Vygotsky utiliza a expressão “educação de crianças fisicamente doentes” para se referir a crianças deficientes.

para o aprendizado. Ele reivindicava a queda dos muros das escolas especiais para que as crianças pudessem participar das atividades normais (VAN DER VEER; VALSINER, 1996), pois, em seu entendimento, o problema da segregação social e educacional deveria ser considerado em primeiro lugar, e, posteriormente, as características diferenciadas das crianças.

No ambiente escolar, no que se refere à característica dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, Vygotsky (1997) afirma:

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

O autor considera que a educação regular, responsável pela apropriação dos estudantes de conteúdos historicamente sistematizados, deve preponderar sobre a especial. O ensino especial deve ser promovido somente quando se fizer necessário, e sempre na dinâmica do contexto do ensino regular, dando condições de acessibilidade, para que os alunos que apresentam alguma deficiência mental ou sensorial aprendam por meio de canais específicos e se desenvolvam em seus aspectos afetivo, psíquico e social.

O ensino especial, para Vygotsky, apresenta os mesmos objetivos do ensino regular: ensinar os conteúdos científicos do currículo regular, com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Vygotsky não concordava com o empobrecimento das atividades escolares ofertadas às crianças com deficiência; questionava a simplificação dos conteúdos curriculares trabalhados nas instituições de ensino especial de sua época. Acreditava que a aprendizagem de conteúdos curriculares e a metodologia utilizada em sala de aula regular proporcionariam mudanças nos processos cognitivos dos sujeitos com algum tipo de deficiência por abrir-lhes a possibilidade de interações, tendo o conteúdo científico como centro dos processos interativos.

O fato de as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial estarem inclusas no ensino regular, do ponto de vista

prático, traz a possibilidade de elas, na realização de atividades escolares, observarem as ações de seus colegas e compararem suas idéias com as deles, que apresentam uma forma diferenciada de pensamento, ora mais abstrato, ora mais rápido, ou mesmo mais aprofundado.

No ambiente escolar de ensino regular, onde há alunos com necessidades educacionais especiais, destacam-se os mecanismos de compensação da limitação desses alunos para a superação da deficiência.

Vygotsky (1997) postula que o campo primordial que abre espaço para a compensação da deficiência é o desenvolvimento cultural do aluno; isto porque o aluno com necessidade educacional especial encontra impossibilidades decorrentes de seu desenvolvimento orgânico; entretanto, são ilimitadas e imprevisíveis as ações que podem desencadear o seu desenvolvimento, por meio de vínculos criados com outros alunos. Este desenvolvimento acaba por compensar áreas diferenciadas que lhes dificultam a aprendizagem.

Trabalhar na perspectiva de um processo educacional com práticas pedagógicas fundamentadas na compensação significa formular situações de acessibilidade curricular, metodológica e avaliativa que minimizem os problemas de aprendizagem acarretados pela deficiência, sem com isso eliminar as dificuldades que derivam da deficiência.

Portanto, a criança que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial necessita de contínuos momentos de interação, uma vez que sua condição social não é equivalente à das pessoas que não apresentam alguma deficiência. Entretanto, o enfoque não é na quantidade das interações entre os alunos, mas a efetiva participação de todos os alunos nas atividades propostas e orientadas pelo professor.

Vale destacar que as interações em si não garantem a aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento. Na dinâmica interativa, os alunos com necessidades educacionais especiais podem se relacionar, interagir com os outros alunos sem, no entanto, experimentarem mudanças em seu processo mental. Isso acontece quando não há um objetivo anteriormente definido. A esse respeito Petrovski escreve:

Ao entrar em comunicação e em interação, as pessoas podem manifestar um outro tipo de relacionamento. Em alguns casos a interação pode basear-se em relações diretas: simpatia, flexibilidade, frente à influência de outras pessoas, ou a firmeza e estabilidade ante elas, caráter reservado. Em alguns grupos essa interação predomina. Assim acontece, por exemplo, quando não existem ou estão pouco manifestos os objetivos, as tarefas e os valores comuns (ideais, convicções, valores).¹³ (PETROVSKI, 1986, p.162, tradução nossa).

As interações entre os sujeitos são muitas e distintas e, por vezes, são desprovidas de intenção planejada. Esse é um aspecto que merece destaque neste trabalho, pois o tipo de interação estabelecida entre os alunos influencia de maneira fundamental nas possibilidades de a escola contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Especialmente com a criança com deficiência sensorial, os adultos são considerados por Vygotsky “agentes externos” que sistematizam situações de interação que podem ajudar o aluno a pensar livremente e de maneira crítica, enriquecendo suas percepções, sua comunicação e seu conhecimento, objetivando a transformação de idéias, considerando a ótica da valorização humana.

Vygotsky critica as práticas de ensino centradas no déficit da criança, dando demasiada importância ao planejamento das interações estabelecidas por ela no contexto educacional. Para o autor, tais interações, quando sistematizadas, permitem desencadear no aluno a transformação de seu funcionamento psicológico.

No ambiente escolar em que há alunos com necessidades educacionais especiais a quantidade das interações entre estes e os demais alunos, apesar de necessária, não é o principal. São fundamentais a oportunidade e a qualidade das interações de todos os alunos nos diferentes desafios oferecidos na escola.

¹³ Al entrar en comunicación y en interacción, las personas pueden manifestar un doble tipo de relación. En unos casos la interacción puede basarse en relaciones directas: simpatía, flexibilidad, ante a influencias de otras personas o firmeza e estabilidad ante ellas, carácter reservado. En algunos grupos esta interacción predomina. Así sucede, por ejemplo, cuando no existen o están poco manifiestos los objetivos, las tareas y los valores comunes (ideales, convicciones, valoraciones).

Tudge (1996), amparando-se em escritos de Vygotsky, considera evidente a influência positiva do contexto social para o desenvolvimento do sujeito. Em suas pesquisas, o autor observou a influência do caráter colaborativo nas atividades de aprendizagem. Os alunos menos experientes que foram provocados por colegas mais experientes a pensarem num nível mais elevado alcançaram o mesmo nível de pensamento de seus colegas mais competentes nos momentos de colaboração.

O amplo trabalho de pesquisadores da teoria histórico-cultural, como Rogoff e Wertsch (1984) e Valsiner (1987), sobre os efeitos da interação entre alunos, suplementa as investigações iniciais de Vygotsky. Para eles, os alunos devem trabalhar em um contexto social interativo, buscando alcançar objetivos comuns. Estas pesquisas influenciaram Tudge a indicar:

Em vez de aceitar de maneira casual os benefícios cognitivos de associar uma criança a um parceiro mais competente, deveríamos prestar mais atenção ao próprio processo de interação (TUDGE, 1996, p. 165).

Segundo Tudge (1996), quando a interação ocorre em um contexto apropriado, extrapola o campo da socialização e se concretiza na apropriação da cultura elaborada.

Quanto à estrutura da interação escolar, é necessária que a atividade de aprendizagem em comum permita a todos os alunos a possibilidade de conhecer e experimentar a ação desencadeada pela atividade em todas as suas etapas. Assim, na resolução de uma atividade comum, todos os alunos conhecerão o caminho percorrido, do início ao final do processo.

Para Rubtsov, “o conceito de atividade em comum foi introduzido para permitir-nos valorizar os seus elementos principais” (RUBTSOV, 1996, p. 135). Segundo o autor, são considerados elementos principais:

- a repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade;
- a troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo;

- a compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro;
- a comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua;
- o planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum;
- a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade (assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum. (RUBTSOV, 1996, p. 136).

De acordo com o autor, o conjunto citado proporciona as condições adequadas para a criação de processos cognitivos. Segundo ele, por meio da reflexão, os sujeitos, em momentos de interação, alcançam a conscientização das diversas e diferentes maneiras de pensar e agir sobre um problema: “[...] os participantes passam a analisar os modos de relação entre as ações individuais, por ocasião de sua atividade em comum, e transformar esses modos com vistas a uma análise adequada do conteúdo dos problemas” (RUBTSOV, 1996, p. 136).

A discussão acima reforça a ideia de que não se trata de qualquer momento interativo. Esse momento necessita ser organizado com atividades pedagógicas comuns aos alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Analisando-se a educação de crianças física e mentalmente deficientes, Vygotsky escreveu que mudanças no contexto educacional poderiam ocasionar profundas consequências no desenvolvimento dos alunos. Para Tudge, o autor defendia:

Se o cego, o mudo ou a criança mentalmente retardada fosse educada separadamente da criança ‘normal’, seu desenvolvimento procederia de uma maneira totalmente diferente e não benéfica, a qual ‘levaria inevitavelmente à criação de um tipo de pessoas especiais’(TUDGE, 1996, p. 153).

Vygotsky (1994) sustentava a necessidade da não-separação de crianças com e sem deficiência durante o processo educacional para que não fosse criada uma educação direcionada apenas às crianças deficientes, o que segundo ele, imobilizaria o processo de desenvolvimento de sua condição orgânica.

Para Vygotsky, a condição orgânica das crianças com deficiência pode sofrer alterações mediante o convívio com outras crianças, num ambiente não segregador, sendo possível o estabelecimento e a modificação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a sistematização do contexto escolar com situações organizadas de colaboração entre alunos se apresenta como possibilidade provocadora de mudanças cognitivas. Rubtsov escreve sobre a manifestação de tais mudanças, que segundo ele, acontecem por meio:

- da modificação da atitude formal da criança em seus contatos com adultos e com outras crianças. Essa modificação também acarreta novas formas de colaboração e de comunicação que visam à transformação do conteúdo de um objeto ou de uma situação;
- da criação de objetos comuns, visando à transformação dos modelos de ação propostos às crianças pelos adultos;
- do desenvolvimento de sua função simbólica, que lhe permite ultrapassar a sua atitude natural, no que se refere ao objeto de sua atividade, e assim adquirir modos de análise coletiva desse objeto (RUBTSOV, 1996, p.137).

Quando a educação escolar considera esses pressupostos reafirma a idéia de Vygotsky de que o conhecimento apropriado pelo aluno parte do social para o individual. Na situação inicial, o contexto interativo entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais é considerado provocador de ações intersíquicas que se transformarão em ações intrapsíquicas.

Para saber a respeito da interação dos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, e como esta se efetiva nas escolas públicas estaduais, fizemos observações em turmas de alunos da educação básica de escolas que realizam o atendimento a essas crianças no contexto do ensino regular. Analisamos na seção seguinte alguns episódios observados em situações de sala de aula, procurando responder: As interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos nas salas de ensino regular são interações que possibilitam aos alunos com necessidades educacionais especiais realizarem atividades que envolvem ações mentais?

5. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM SALAS DO ENSINO REGULAR: EM DISCUSSÃO AS INTERAÇÕES

Nesta seção temos como objetivo caracterizar a escola na qual a coleta de dados foi realizada, bem como analisar as interações entre crianças com necessidades educacionais especiais e os demais alunos em salas de ensino regular com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural.

Apresentaremos a escola quanto aos aspectos e recursos físicos e humanos, especialmente no que se refere à formação dos professores que atuavam nas salas regulares em que as observações foram realizadas. Para manter o anonimato dos alunos e professores que participaram da pesquisa, utilizaremos números para nos referirmos às escolas, letras para designar as salas e números para os alunos.

Pretendemos analisar as interações entre os alunos, discutindo os meandros das relações de ensinar e aprender que se estabelecem entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula, enfatizando as interações no processo de apropriação dos conteúdos.

Da teoria histórico-cultural depreendemos que a apropriação dos signos – e a linguagem é o sistema de sinais mais elaborado – é o meio pelo qual cada novo membro da espécie se insere na cultura e se desenvolve. Portanto, é por meio da apropriação da cultura que o aluno adquire novas formas de conduta, de pensar, ser, agir. Este desenvolvimento, apesar de necessitar de uma base biológica, sobrepõe-se aos processos de maturação orgânica. Nesse sentido, interessa-nos analisar as interações entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, tomando como pressuposto que interagir ultrapassa o estar junto e a solidariedade.

Para a análise das interações entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, estabelecemos categorias que nos permitem melhor compreender o ensino com práticas interativas entre professor e aluno e aluno-aluno em salas do ensino regular que incluem alunos com necessidades educacionais especiais ou que sejam diagnosticados com problemas de aprendizagem. As categorias de análise são:

- 1) *Cuidado*: ajuda física oferecida e/ou recebida entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais;
- 2) *Conversa informal*: situações nas quais os alunos simplesmente estão juntos;
- 3) *Interações*: situações em que os alunos estão em atividade mental, portanto, interações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Com a finalidade de obtermos informações sobre as interações entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, efetivada no contexto do ensino regular, realizamos, entre os meses de junho e novembro de 2008, e de fevereiro a abril de 2009, observações em oito escolas da rede estadual de ensino. Para fins de relatório desta pesquisa, analisaremos os dados coletados em três dessas escolas. Essa opção se deve ao fato de que as interações observadas nas demais escolas são semelhantes às aqui tomadas como objeto de análise.

Por considerarmos que as interações observadas em situações de sala de aula entre aluno-aluno e professor-aluno não seriam totalmente compreendidas sem que entendêssemos o contexto escolar, buscamos conhecer o sistema educativo de cada instituição de ensino, as diferenças apontadas na concepção de escola, gestão e de ensino e aprendizagem.

5.1. Contextualização das escolas e das salas de aula e o perfil dos alunos observados

Para realizarmos as observações, obtivemos autorização do Núcleo Regional de Educação de Maringá e, seguida, mantivemos contato com os diretores e as equipes pedagógicas das escolas para falarmos sobre a nossa pesquisa. Esses profissionais fizeram o contato com os professores das salas que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares

do ensino fundamental, obtendo deles a permissão para a realização da nossa investigação.

Mediante o consentimento da direção e da equipe pedagógica, realizamos uma visita às escolas para apresentarmos à equipe pedagógica os objetivos da nossa pesquisa, bem como a necessidade de realizarmos observações das aulas na classe comum do ensino regular para que pudéssemos atingi-los.

Os agendamentos para a realização das observações foram feitos com as pedagogas e professoras. As atividades desenvolvidas pelos membros da direção, orientação e supervisão eram claramente definidas, o que favoreceu nosso contato com os profissionais das escolas, pois sabíamos exatamente a quem nos reportarmos para a obtenção dos dados para a nossa pesquisa. Isto facilitou a coleta de dados e contribuiu para que tudo transcorresse com tranqüilidade durante as observações realizadas nas escolas.

Pareceu-nos que as equipes gestoras das escolas valorizam a idéia da ajuda aluno-aluno em sala de aula, principalmente em se tratando de alunos com necessidades educacionais especiais. Elas relataram acreditar nos bons resultados do trabalho em equipe, destacando um maior nível de socialização entre os alunos e uma melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As observações realizaram-se no final do ano de 2008 e início de 2009, nos períodos da manhã e tarde, em dias e horários determinados com antecedência. Cada observação teve duração de, aproximadamente, uma a três horas. As anotações foram registradas em fichas e, após as visitas, registradas em arquivos referentes a cada uma das escolas e salas.

Denominaremos as duas escolas nas quais realizamos a coleta de dados de Escola 1 e Escola 2.

A Escola 1 é classificada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná como escola de porte médio e a Escola 2 é considerada escola de pequeno porte.

As duas escolas estão localizadas em bairros do município de Maringá, funcionam nos turnos matutino e vespertino e têm seu currículo do ensino fundamental organizado em ciclos de quatro anos, denominados de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), nos anos iniciais e em séries, nos anos finais.

Com relação aos recursos pedagógicos, ambas possuem uma televisão multimídia, filmes, aparelho de som, biblioteca, laboratório de biologia, computadores e equipamentos destinados à educação física. Quanto à estrutura física, as duas apresentam lavanderia, despensa, banheiro para professores e alunos, cozinha, pátio, quadra de esportes.

Suas equipes profissionais são formadas, basicamente, por profissionais com curso superior: pedagogos, professores de educação física e de artes; apenas alguns funcionários das secretarias possuem formação de nível médio.

Seus professores compõem o Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná (QPM), em média, há aproximadamente quinze anos. Prestaram concurso público e atuam segundo os critérios estabelecidos pelo Estatuto do Servidor Público Estadual, tendo estabilidade e um plano de carreira específico. Todos dedicam quatro horas semanais de sua carga horária a atividades de planejamento de atividades docentes, instrumentos de avaliação, estudos, atendimento a pais e reuniões com a equipe pedagógica, período que se convencionou denominar de “hora-atividade”.

Os pais de alunos de ambas as escolas são agricultores, professores, profissionais liberais e funcionários públicos. Muitos deles são atuantes na escola por meio das instâncias colegiadas como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários e o Conselho Escolar.

As três salas de aula do ensino regular nas quais foram realizadas as observações foram definidas em razão da proporção do número de alunos com necessidades educacionais especiais em relação aos demais alunos.

A tabela abaixo sintetiza os dados sobre as salas do ensino regular que os alunos com necessidades educacionais especiais que participaram da pesquisa freqüentam.

Tabela 4: Caracterização das salas do ensino regular que participaram da pesquisa no ano de 2008

Escola	Sala	Série	Varição da idade	Nº de alunos	Alunos com NEE	Apoio pedagógico especializado
1	A	4ª	10 - 11	18	03	1 aluno em Sala de Recursos

1	B	2 ^a	7 - 8	31	02	1 aluno em Sala de Recursos
2	C	5 ^a	11 - 12	25	01	Professor de apoio permanente em sala de aula

Na primeira sala, aqui denominada Sala A, da Escola 1, num total de 18 alunos da 4^a série havia 3 alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, 17%. Na sala B, da Escola 1, num total de 31 alunos da 2^a série haviam 2 alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, 6,5% e, na sala C da Escola 2, num total de 25 alunos da 5^a série, havia 1 aluno com necessidades educacionais especiais, ou seja, 4%.

Nas três salas havia alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam programas especializados pertencentes à rede pública estadual que visam apoiar alunos inclusos no ensino regular de ensino.

Segundo as orientações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, estes programas pertencem a uma rede de apoio necessária ao processo de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, além de matriculados no ensino fundamental, dois dos alunos da Sala A e um da Sala B recebiam atendimento em serviço de apoio pedagógico especializado em sala de recursos, no período contrário ao do ensino regular; e um aluno da Sala C recebia acompanhamento de um professor especializado, denominado professor de apoio permanente em sala de aula. Este acompanhamento era necessário para que o aluno superasse impedimentos à aprendizagem de ordem física e na área da comunicação, provenientes da deficiência neuromotora com comprometimento nos membros superiores e na fala.

Na rede estadual, os professores que realizam concursos e pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério estão aptos a atuarem nos níveis de ensino que envolvem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, ou ainda nas modalidades de educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação do campo.

O professor escolhe a vaga na ocasião do chamamento do concurso público. Como existe o critério de se respeitar a ordem de classificação, o professor melhor classificado no concurso tem direito a escolher primeiro a

escola, turma, turno e série que deseja trabalhar. Todos têm direito a participar de concurso de remoção uma vez ao ano, quando poderão mudar de escola e até de cidade, conforme sua escolha e segundo o número de vagas disponíveis nas escolas.

A seguir, passaremos a discutir aspectos observados referentes às situações de interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, relacionados aos processos de apropriação do conhecimento, à interação professor-aluno e às ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto escolar.

5.2. Quando as interações envolvem atividades de pensamento

A primeira sala observada, a Sala A, foi uma sala de quarta série, da Escola 1, no período da tarde, composta por 18 alunos, dos quais três apresentam necessidades educacionais especiais. As idades dos alunos variavam de dez a onze anos, sendo que a maioria deles estudava naquela escola desde a primeira série, e, portanto, os alunos já se conheciam há bastante tempo.

Acompanhamos aulas de matemática, ministradas por uma professora com licenciatura plena na disciplina, servidora efetiva do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná.

Na primeira vez em que estivemos na sala para realizarmos a observação para levantamento de dados, apresentamo-nos e, em seguida, explicamos aos alunos que iríamos observar as atividades realizadas em sala. Conforme nos relatou a professora, rapidamente os alunos ficaram alheios à nossa presença na sala e se comportaram como normalmente acontecia nos demais dias.

Do ponto de vista da professora, os alunos possuíam um bom nível de conhecimento e, também segundo ela, seu relacionamento com os alunos, bem como o convívio entre estes era bom, não havendo problemas sérios de indisciplina no cotidiano escolar. A mesma informação foi confirmada pelas pedagogas da escola, que disseram haver poucas reclamações dos professores

quanto à conduta e o comportamento das crianças, exceto em alguns momentos de impulsividade devido à falta de controle de um dos alunos da sala.

Na escola, a disciplina é considerada pelos professores como um dos fatores mais importantes para que a aprendizagem aconteça. Em autores que estudam esta questão, como Rebelo (2002); Vasconcellos (1995); Estrela (1992) e D'Antola (1989), encontramos inúmeros conceitos de disciplina, dentre os quais destacamos:

[...] um conjunto de regras de conduta imposta ou livremente consentida, favorável ao funcionamento de uma organização, seja escolar, militar, hospitalar, empresarial, onde as relações de subordinação caracterizam-se pela verticalidade das ações (D'ANTOLA, 1989, p. 30).

Ampliando essa discussão, Garcia (2008, p. 104) defende que as manifestações de disciplina e de indisciplina têm sido relacionadas a fatores internos ou externos à escola. A respeito da indisciplina escolar, o referido autor escreve que existem razões internas, como as condições metodológicas de ensino e aprendizagem, o currículo escolar, as características dos alunos e os modos de relacionamento estabelecidos entre alunos e professores. Entre os fatores externos, destacam-se a violência social, a influência da mídia e o ambiente familiar dos alunos, bem como fatores intrínsecos e subjetivos dos alunos.

Para um dos alunos da Sala A, denominado aqui de aluno Aluno 1, havia laudo médico de dislexia acentuada¹⁴. Para outro, identificado neste trabalho como Aluno 2, havia laudo médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, cujas principais características são a desatenção e a falta de autocontrole. Na escola, o Aluno 2 era considerado, às vezes, como um aluno indisciplinado, devido à sua dificuldade relacionada ao domínio nas ações e sua constante desatenção.

Ressaltamos que os dois alunos observados não possuíam deficiência mental/intelectual. Segundo o Educacenso, esta deficiência se refere ao

¹⁴ Distúrbio de aprendizagem relacionado à leitura e escrita.

[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas das habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2007c, p. 39)

Apesar de serem alunos que não possuíam deficiência mental, é importante considerar que o distúrbio de aprendizagem e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade causam um grande impacto no desenvolvimento educacional dos alunos, indicando dificuldade de aprendizagem e risco de fracasso escolar (GORDON, 1991, p. 178). Isto é devido não à estrutura cerebral, mas às implicações de funcionamento cognitivo que se apresentam de forma alterada.

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos se eles haviam compreendido o conteúdo trabalhado no dia anterior. Perguntas dessa natureza revelam o nível de desenvolvimento real dos alunos. Independentemente de a professora conhecer a teoria histórico-cultural, seu intuito era planejar suas atividades.

A comunicação simples e espontânea desencadeou e estimulou um clima de negociação entre os alunos e a professora, no sentido de quem fala e quem escuta. As interações, aqui entendidas como conversa informal, foram ganhando espaço entre os sujeitos (professor e alunos; alunos entre si). Logo em seguida, a professora começou a apresentar o que seria estudado naquele dia.

A professora solicitou aos alunos que formassem duplas, permitindo que eles escolhessem com quem gostariam de trabalhar. Segundo a professora, seu propósito ao dar liberdade para que os próprios alunos se organizassem era o de que eles desenvolvessem a atividade escolar de modo mais prazeroso possível. No entanto, pesquisadores como Pacheco (1991) e Núñez e Pacheco (1997) escrevem que o professor deve ser o responsável pelo agrupamento dos alunos e que o potencial e a dificuldade de aprendizagem precisam ser considerados nesse momento, de tal forma que a composição dos grupos ou duplas potencialize a possibilidade de aprendizagem dos alunos.

Os alunos 1 e 2, que apresentavam atrasos no desenvolvimento escolar, espontaneamente se juntaram. Esta atitude foi também observada em outros

momentos, tanto entre os alunos sem necessidades educacionais especiais como entre os alunos com estas necessidades, o que evidenciou uma predileção dos alunos em se agruparem com colegas que possuem características semelhantes às suas.

As duplas foram formadas de maneira bastante homogênea. Por exemplo, uma dupla era composta por alunos com maior desenvoltura na execução das tarefas; outra, por alunos inquietos e indisciplinados.

A professora procurou construir um ambiente social proveitoso e de qualidade para a aprendizagem. A condição estabelecida por ela para que a aprendizagem se efetivasse era a possibilidade de trabalhar com atividades que permitissem a todos os alunos a apropriação de novos conteúdos.

Buscamos em Leontiev (2004) subsídios para discutirmos essa questão. Para ele, uma atividade se diferencia de outra pelo seu objeto e as atividades humanas se efetivam por meio de ações ou grupo de ações. Com base em postulados desse autor, Libâneo (2004) conclui que a atividade profissional se manifesta em ações profissionais, a atividade didática em ações de aprendizagem, a atividade de comunicação em ações comunicativas. Nesse sentido, a atividade profissional implica ações específicas.

[...] tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, mas como atividade que requer instrumentalidade (LIBÂNEO, 2004, p. 138).

Nessa perspectiva, a atividade desenvolvida pelo professor constitui-se numa atividade prática que envolve intencionalidade, sistematização, planejamento, ações conscientes, objetivos reais que possibilitem o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos. De acordo com Libâneo (2004, p. 138), “[...] o professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana”.

Leontiev (2004) considera atividade somente aquela que no plano coletivo possui uma intencionalidade e corresponde a uma necessidade humana. O autor escreve:

Este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se produza pela sua forma os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Da citação acima podemos inferir que o aluno se apropria de um conteúdo escolar quando, de fato, consegue, por meio de suas operações mentais e motoras, utilizar este conteúdo acadêmico de forma correta e em diferentes momentos.

Observamos que a professora propôs aos alunos, por meio de uma ação orientada de ensino, discussões em duplas com possibilidades de confrontos de pontos de vista entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Essas discussões aconteceriam nos momentos de tentativas de solucionar a atividade proposta pela professora.

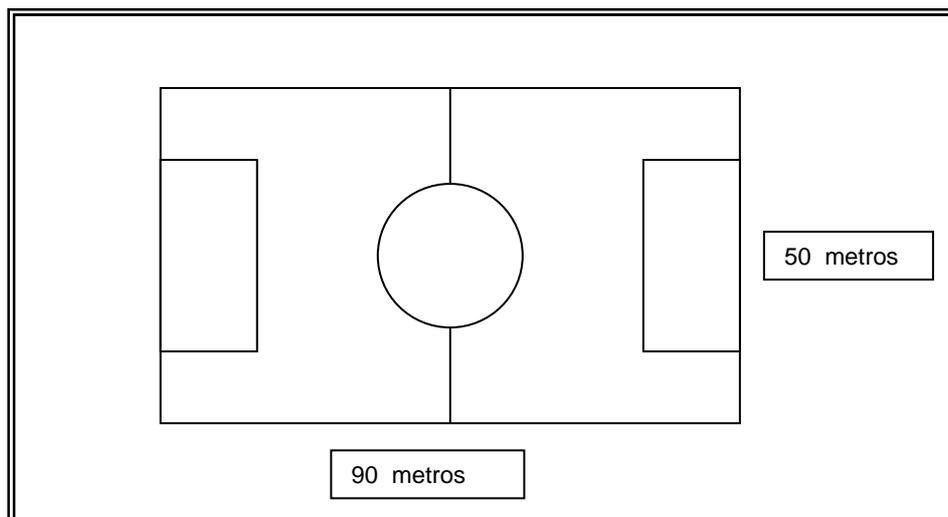
Moura (2001) define a atividade orientadora de ensino como a que se estrutura de maneira a permitir que os alunos interajam mediados por um conteúdo, negociando significados, tendo como foco principal a resolução de uma situação-problema. Assim, o professor, de modo intencional, prepara antecipadamente os passos de sua aula, distinguindo sua atividade de ensinar de outras atividades (MOURA, 1996, 2001).

Verificamos a intencionalidade da professora ao apresentar aos alunos uma atividade de matemática. Ela distribuiu entre os alunos uma folha contendo o seguinte problema:

Tiago acompanhou seu irmão mais velho, Murilo, a um jogo de futebol. Ao chegar lá, observou que durante o aquecimento os jogadores corriam em volta do campo. Ele pensou:

“Que distância será que eles correm?”

Para descobrir isso, ele decidiu verificar as medidas do campo. Tiago percebeu que o campo era retangular e media 50 metros de largura e 90 metros de comprimento. Faça como Tiago: calcule o perímetro do campo de futebol para descobrir o contorno do mesmo.



A professora, buscando que os alunos realizassem atividades mentais com conceitos já estudados, fez então a seguinte pergunta:

Professora: “Vocês se lembram o que significa perímetro? Como podemos calcular o perímetro de um campo de futebol?”.

Na situação dada, os alunos individualmente começaram a testar o que já conheciam para resolver o desafio. Para isso, tentaram mobilizar concepções sedimentadas e procuraram relacionar outras no contexto da atividade. Percebia-se um verdadeiro estado de dúvida e conflito cognitivo.

A professora se aproximou da dupla que observávamos e direcionou sua pergunta ao Aluno 2:

Professora: “Você se lembra como calculamos o perímetro de um quadrado na aula passada?”.

Aluno 2: “Mais ou menos”.

Professora: “Como assim mais ou menos? Como é que se calcula?”.

Aluno 2: “Acho que é somando”.

Professora: “Somando o quê? Como assim? Explique melhor”.

O Aluno 2 ficou em silêncio por alguns instantes de cabeça baixa e, num segundo momento, direcionou seu olhar para o seu companheiro, o Aluno 1. Percebeu-se que o Aluno 2 buscava interagir com o colega.

É oportuno observar que a desatenção e a falta de autocontrole do Aluno 2, com TDAH, eram intensas, dificultando, de maneira acentuada, a atenção seletiva dos estímulos e a finalização da tarefa, o que fez com que o Aluno 2 pedisse insistentemente ajuda ao seu companheiro. Eles começaram a conversar, quase que sussurrando. A professora, na tentativa de deixá-los mais à vontade, afastou-se por uns instantes.

Os alunos aderiram a um procedimento hipotético-dedutivo, desenvolvendo um debate entre eles sobre como se calcula o perímetro.

Observamos que diversas hipóteses foram levantadas:

Aluno 2: “Será que é somando tudo mesmo ou é somando só dois lados?”.

Aluno 1: “Acho que tem que somar tudo!”.

Aluno 2: “Vamos somar então”.

Aluno 1: “Espera aí, meu”.

Aluno 2: “Professora, vem aqui ver se estamos certos”.

Aluno 1: “Tem que somar os lados, não tem professora?”.

Professora: “Não sei não, mas pode ser que seja isso sim. Tentem resolver juntos, o problema, e depois conversaremos”.

Nesse processo é essencial que a professora faça mediações, principalmente, por meio da linguagem, no sentido de suscitar processos psíquicos. Essas mediações podem ser comparações entre situações, exemplos semelhantes, tentando conduzir o aluno a formular respostas.

A professora explicou ainda que, caso as duplas não conseguissem resolver a atividade em um determinado período de tempo, poderiam recorrer à dupla ao lado.

Tratava-se de um debate entre alunos em condições de aprendizagem que parecia modificar a relação de interação entre eles. Esta interação aluno-aluno, para além do aspecto social, também aconteceu entre eles e a professora e entre eles e o conteúdo, uma vez que havia a necessidade de os alunos resolverem o

problema. Embora nenhum deles tivesse certeza quanto à forma da resolução do problema, evidenciou-se que este conteúdo se encontrava na zona de desenvolvimento proximal de ambos.

Observamos que, neste caso, o Aluno 1, que apresentava distúrbio de aprendizagem, em momentos de interação, recebeu ajuda da professora e pôde ajudar seu colega, mas em nenhum momento solicitou ou recebeu ajuda deste, mesmo quando manifestava ter muitas dúvidas e a expectativa de resolver o desafio proposto pela professora.

Por outro lado, o Aluno 2, que apresentava dificuldades nas interações com outros alunos e com o professor, apenas recebeu ajuda de seu colega. Seu conflito cognitivo, intencionalmente provocado pela professora, amenizou-se pela interação com seu colega, porém não foi superado totalmente. Nessa situação foi possível inferir que a mediação da professora foi insuficiente para atuar na zona de desenvolvimento proximal do Aluno 2, que mais necessitava de auxílio.

Nesse caso, a professora propôs desafios e conflitos entre as hipóteses que os alunos já possuíam. Porém, o fato de ela ausentar-se, pois o objetivo era o trabalho entre os alunos, tornou a mediação pedagógica incompleta e insuficiente para o Aluno 2 que, neste caso, se constituiria de forma decisiva na mobilização das funções psíquicas.

Este fato deixa clara a importância de o professor conhecer a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, no sentido de saber quais os conteúdos e o nível em que eles mais precisam de mediação para conduzir os processos educativos no sentido de mobilizar as funções psicológicas. Nessa linha, Hedegaard (2002) defende:

Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento da criança e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta (HEDEGAARD, 2002, p. 224).

Na situação observada é importante que sejam consideradas as particularidades dos alunos. No caso do Aluno 2, é possível observar que a mediação pedagógica foi insuficiente, pois o aluno necessitou de uma

proximidade do professor um “pensar junto”, uma “ajuda” ou “colaboração” como proposta por Vygotsky.

Levantamos a seguinte hipótese: se a professora tivesse analisado as hipóteses trazidas pelo Aluno 2, levando-o a pensar com os conteúdos, se lhe tivesse proporcionado uma independência para pensar em próximas situações parecidas, será que não teria se efetivado o pressuposto de Vygotsky, segundo o qual aquilo que o aluno faz hoje em colaboração com o adulto ou pessoa mais experiente amanhã terá a possibilidade de realizar sozinho?

Observamos que o Aluno 1 compreendeu e concluiu a atividade proposta pela professora, por meio de uma situação intencional e estruturada de interação mediada entre o professor-aluno. “As interações sociais podem, de fato, transformar-se, de forma mais ou menos intensa em fontes de aprendizado e de desenvolvimento conceitual do aluno (GARNIER, 1996, p. 49). Ainda quanto ao Aluno 1, verificamos que a dislexia não comprometia o funcionamento cognitivo, e, por este motivo, ele não só conseguiu terminar a atividade, respondendo oralmente à professora, como pôde ajudar seu parceiro na organização do material de trabalho, usando a proximidade física no controle do foco de atenção e do tempo, para que o aluno com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) tivesse a compreensão do que a professora havia pedido.

Vygotsky (1995), em suas pesquisas sobre a Defectologia, que significava, na época, a ciência que estudava crianças com problemas, defendia a importância da mediação social na reversão das limitações impostas pelas condições orgânicas.

Considerado o precursor das concepções otimistas a respeito do desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais, o autor dava ênfase ao potencial dos alunos. Para Vygotsky (1995), a educação das crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais deve ser vista como uma questão social, e não biológica. Nesse sentido, escreveu que a sociedade poderia ser organizada de forma a ser voltada às pessoas cegas, assim, nesse caso, não enfrentaríamos nenhum problema com essa deficiência. Assim, ele tirava o carimbo do destino que previamente se estabeleciam aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, demandando as organizações sociais o trabalho com estes sujeitos.

Leontiev (2004) não se referia necessariamente à criança com necessidades educacionais especiais mas, analisando as crianças de maneira geral, defendia a idéia de que não é a idade do sujeito que determina o nível de desenvolvimento em que este se encontra, mas são as condições sócio-históricas as responsáveis pela passagem do sujeito de um estágio a outro, pois estas são capazes de modificar seus pensamentos.

Valendo-nos do ensinamento de Vygotsky, podemos dizer que na escola estão presentes condições sócio-históricas como crenças, idéias, culturas e valores, que produzem e reproduzem as relações sociais, sendo este um ambiente propício para que ocorra o desenvolvimento, pois a atividade pedagógica intencionalmente estruturada funciona como um fator fundamental na formação do pensamento teórico de todos os alunos.

Conforme abordado neste trabalho em seções anteriores, o ensino é um fenômeno essencialmente social, na medida em que o aluno pode compreender e se apropriar de novos saberes pela mediação do outro.

Salientamos, entretanto, que em processo de interação aluno-aluno, na situação observada o trabalho em duplas possibilitou que o aluno com TDAH fosse ajudado por seu colega de classe, mas isto não aconteceu com este mesmo aluno em outros momentos observados, de trabalhos em grupos maiores. Isto porque o trabalho em duplas é uma forma organizativa que permite a atenção individualizada do outro.

A falta de autocontrole e a desatenção que, segundo autores como Smith e Strick (2001) e Brown (2007), são características das pessoas com TDAH, intensificaram-se em situações de interação no grande grupo. Os estímulos provocados pela movimentação dos alunos dificultaram ainda mais a atenção seletiva de estímulos relevantes, a estruturação e execução das atividades propostas pela professora. Talvez esse tenha sido o motivo de a professora ter optado mais por trabalhos individuais ou em duplas, conforme o relatado acima.

É importante destacar que, para a apropriação de uma nova aprendizagem, não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção do outro é importante na mudança da consciência do sujeito. Também é relevante considerar a forma de atividade a ser desenvolvida. Quando a atividade envolve apenas operações práticas, o pensamento é considerado situacional; quando a

atividade está pautada em operações teóricas, com a utilização de instrumentos culturais, o pensamento assume dimensão conceitual.

Conforme demonstrado por Vygotsky, é por meio das interações em atividades do pensamento que a consciência do sujeito é historicamente determinada. O desenvolvimento mental é, em sua essência, portanto, conforme defende a teoria histórico-cultural, um processo sócio-histórico.

5.3. Quando as interações se limitam a estar junto

Analisaremos, agora, outro episódio observado na Sala A, durante a aula de língua portuguesa.

Naquele dia, estavam presentes na Sala A da Escola 1 treze alunos. Começamos nossa análise a partir do momento em que a professora pediu a atenção de todos, pois iria apresentar considerações acerca de uma atividade, aqui denominada de atividade 2.

A atividade 2 referia-se a um gênero textual: notícia. A professora leu um texto retirado do jornal Folha de São Paulo, com data de 1º de novembro de 1989, intitulado “Estudantes ficam três dias perdidos”.

Estudantes ficam três dias perdidos

Da reportagem local

Os oito estudantes de São Paulo que estavam desde sábado perdidos nas matas da Serra do Mar foram encontrados ontem à tarde, cansados e com fome, mas bem de saúde. Eles se perderam quando retornaram de um passeio à Cachoeira da Pedra Lisa, na região de Paranapiacaba (sudeste da Grande São Paulo).

Os quatro rapazes e quatro moças têm entre 14 e 18 anos e a maior parte mora na Vila Mariana (Zona Sul). Dois moradores da região que auxiliam nas buscas encontraram os estudantes por volta das 15 horas da caminhada do vila rejo. Os estudantes disseram que passaram um pouco de medo e tentaram comer raízes, mas elas tinham gosto amargo.

Tatiana Cristina Valentim da Cruz, 15 anos, disse que eles subiram e desceram cinco montanhas, e não tinham idéia de onde estavam."

"Foram os tios que nos salvaram", repetiam as meninas.

Os "tios" são: José de Oliveira, antigo funcionário da Rede Ferroviária Federal, e um colega também conhecedor das trilhas da região. "Eu estava preocupado com aqueles meninos", contou Oliveira. Às 7 horas, ele e o amigo prepararam uma mochila e saíram pelo mato. Quando os estudantes foram encontrados, no meio da tarde, uma chuva fina e a neblina tomavam conta da mata. Quando surgiram em Paranapiacaba, no começo da noite, os pais já estavam perdendo as esperanças. Os homens do Comando Especial de Operações (COE) da Polícia Militar iriam passar a noite na mata, e o helicóptero Águia Uno da Polícia Militar sobrevoaria a região pela manhã.

"Mas teve momentos que a gente achou que não sairia mais dali". Depois do encontro com os pais, os estudantes prometiam comemorar com uma grande festa. Todos os estudantes já estavam em suas casas ontem à noite.

Folha de São Paulo, São Paulo, 12 de novembro de 1989.

Em seguida, a professora apresentou uma figura de uma casa pegando fogo e pediu aos alunos que respondessem, oralmente, como eles poderiam escrever a notícia sobre o incêndio. A atividade proposta requisitava dos alunos alguns conhecimentos cotidianos, fruto das suas vivências.

Destaca-se que o processo educacional, mais especificamente o trabalho docente, é o meio pelo qual os estudantes se apropriam do conhecimento elaborado, sistematizado. Segundo Saviani (1991), o conhecimento que deve ser vinculado à escola é o conhecimento não cotidiano, ou seja a ciência, a arte, etc.

Durante a observação realizada nessa aula, constatamos que se tratava de uma proposta de ação de interação indireta. Nas palavras de Petrovski:

[...] A interação tem um caráter indireto, quando as inter-relações entre os membros do grupo estão determinadas pelos valores e princípios adaptados em si e que são importantes para todas as tarefas e os objetivos da atividade conjunta. Segundo esta hipótese, precisamente este tipo de interação é característica do coletivo, de decidir, qual tipo de grupo que estão unidos por

valores, objetivos e tarefas comuns e de importância social¹⁵ (PETROVSKI, 1986b, p. 162, tradução nossa).

A professora fez perguntas para toda a turma e também para alguns alunos especificamente, os quais poderiam ser ajudados pela turma, caso não soubessem a resposta.

Professora: “Vocês sabem o que significa e quais as conseqüências de um incêndio?”.

Em princípio, todos os alunos permaneceram quietos e então a professora direcionou outra pergunta ao Aluno 1 (com distúrbio de aprendizagem).

Professora: “Na sua opinião, quais seriam as conseqüências de um incêndio?”

O aluno respondeu:

Aluno 1: “Pânico, medo, desabamento, achar que vai morrer”.

A professora continuou, referindo-se a toda a turma, perguntando aos alunos como eles achavam que um jornalista deveria começar dando uma notícia sobre um incêndio. As respostas foram diversas. Algumas foram:

Alunos: “Fogo, fogo!”

Outras:

Alunos: “Tudo destruído pelo fogo que atacou a casa; “Bombeiros apagam o fogo da casa”, etc.

¹⁵ La interacción tiene un carácter indirecto, cuando las interrelaciones en los miembros del grupo están determinadas por los valores y principios adoptados en él y que son importantes para todas las tareas y los objetivos de la actividad conjunta. Según nuestra hipótesis, precisamente este tipo de interacción es característico de los colectivos, es decir, de aquel tipo de grupos que están unidos por valores, objetivos y tareas comunes y de importancia social.

A professora, novamente, se reportou ao Aluno 1, dizendo-lhe:

Professora: “Faça de conta que você é um jornalista, como você faria para dar a notícia em forma de texto?”.

O aluno respondeu:

Aluno 1: “Investigar, gravar e colocar na TV”.

Embora tenhamos observado coerência no discurso do Aluno 1 e que este discurso ia sendo construído à medida que o professor e os colegas faziam interferências, a professora, a partir de perguntas, insistiu para que o aluno organizasse melhor suas idéias, e, em um processo de mediação pedagógica, apresentou pistas e pediu ao aluno que elaborasse sua resposta. Outro aluno, sem necessidades educacionais especiais, também contribuiu explicitando sua idéia:

Aluno: “Tem que começar se apresentando”.

Um terceiro aluno, também sem necessidade especial disse:

Aluno: “Começa cumprimentando”.

Em seguida, o Aluno 1 respondeu rapidamente à professora:

Aluno 1: “Eu escreveria assim: Boa tarde! Aqui é o repórter da Globo e tenho que anunciar um grande incêndio hoje em uma casa”. Quase tudo foi destruído, mas ninguém se feriu. Os bombeiros não chegaram a tempo, então tudo se perdeu”.

Percebemos naquele momento a interação, mas apenas no campo social, do professor com seus alunos e também entre os alunos. Observamos a comunicação entre o aluno com distúrbio de aprendizagem e seus dois colegas, o que não necessariamente se tratava de uma interação cognitiva, pois não havia,

inicialmente, uma real necessidade, um motivo para a resolução de uma situação problema, ou ainda um conflito, que possibilitasse um embate de pontos de vista, que mobilizasse ações cognitivas envolvendo os alunos e suas funções psíquicas.

A interferência e contribuição dos colegas e a mediação pedagógica da professora permitiram ao Aluno 1 organizar melhor seu pensamento e, logo em seguida, manifestar conscientemente sua resposta de forma mais elaborada. No entanto, a análise desse diálogo apontou não terem sido provocadas alterações no processo de aprendizagem do Aluno 1, nem tampouco ter havido contribuição para a transformação da forma de seu pensamento situacional num pensamento conceitual, visto que o aluno apenas realizou um processo de memorização e repetição do que seus colegas falaram, continuando com sua resposta relacionada à falta de domínio de novos conceitos.

Segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, a linguagem influencia de forma determinante a transformação do pensamento situacional para o pensamento conceitual.

Em nível de pensamento situacional, o aluno é capaz de pensar os objetos em sua forma, no complexo, enquanto que no pensamento categorial a atribuição relacionada à classificação dos objetos norteia-se no significado social que o objeto assume, ou seja, o conceito.

A participação do outro na relação de mediação entre os alunos sem necessidades educacionais especiais e os alunos com necessidades educacionais especiais durante a atividade pedagógica não aconteceu de forma argumentativa, portanto não permitiu a reflexão dos alunos e a re-construção de modelos mentais. Não percebemos, também, a influência da educação escolar no desenvolvimento de novos conceitos pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

No enfoque de Vygotski (2001), o processo de formação de conceitos evidencia a complexidade do movimento de transformação do pensamento e do processo de abstração. Sobre tal complexidade Luria afirma:

O processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e com o desenvolvimento cultural da criança; o desenvolvimento desta [a abstração] está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 202).

O autor acima refere-se às atividades que o sujeito desenvolve, explicitando que a atividade escolar pautada somente em operações práticas fazem com que o aluno conserve apenas um tipo de pensamento considerado como pensamento situacional mas, se na escola a atividade pedagógica é relacionada a operações teóricas, operações próprias do uso de instrumentos culturais, a forma de pensamento do aluno passa a se transformar, assumindo uma dimensão conceitual.

Podemos inferir a partir dessa observação que a coordenação de ações de cooperação entre os alunos durante a atividade desenvolvida na sala de aula estimulou o diálogo entre os alunos com e sem NEE. Porém, tais situações não privilegiaram a aquisição por parte do aluno com NEE de conceitos científicos.

Ao final da atividade de ensino, a professora elogiou o desempenho acadêmico do Aluno 1 e também a ação dos colegas que contribuíram com ele fornecendo pistas e dicas. Disse que a partir dali poderiam escrever um bom texto a respeito do tema debatido.

Durante os dias em que permanecemos nessa sala de aula observamos que as interações aluno-aluno, tendo eles ou não necessidades educacionais especiais, manifestavam-se apenas no campo social e não no cognitivo. Tais interações também não aconteceram de forma espontânea, mas favorecidas pela professora, quase que de forma constante, quando ela direcionava as atividades para que fossem resolvidas coletivamente, em pequenos ou grandes grupos. De acordo com Petrovski,

[...] Naturalmente, todos são conhecidos, no sentido mais lato, o que significa uma unidade coletiva. Ela está presente no apoio mútuo e na confiança mútua, a boa vontade na crítica, a identificação, a perseverança na consecução de objetivos e de outras qualidades. Tudo isto existe. Mas a questão não pode ser radical em descriptivamente caracterizar o grupo. Faz-se necessária a valorização qualitativa e quantitativa, experimentalmente verificada, a sua real unidade. [...] Os contatos vivos do grupo todavia não significam coesão e unidade [...] (PETROVSKI, 1986b, p. 163)¹⁶.

¹⁶ Naturalmente, de todos es conocido em el sentido más general lo que significa um coletivo unido. Em él están presentes la ayuda mutua y la confianza recíproca, la buena voluntad de la crítica, la identificación, la perseverancia em el logro de los objetivos y otras cualidades. Todo esto existe. Pero la cuestión no radica em caracterizar descriptivamente al colectivo. Se há necesario la valoración cualitativa y cuantitativa, experimentalmente verificada, de su unidad real. [...] los contatos vivos el grupo todavia no significan cohesión y unidad.

Concordamos com o autor em que não se pode generalizar a interação aluno-aluno como sendo de ordem natural e espontânea. A interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais nem sempre oportuniza uma mudança cognitiva no aluno com necessidades educacionais especiais.

Durante as muitas observações realizadas na sala A no decorrer da pesquisa, percebemos que a professora questionava seus alunos quanto a conhecimentos do cotidiano, do senso comum. A fase de problematização dos conteúdos, porém, não era uma constante. Por muitas vezes, a solução dos problemas levantados como desafios pela professora eram desvendados por alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, mas com respostas também do senso comum.

Nessas ocasiões, o aluno com necessidades educacionais especiais apenas repetia as afirmações de seus colegas, sem que o conhecimento científico lhe fosse apresentado como instrumentalização e, da mesma forma, sem modificação de sua prática social final (Gasparin, 2002).

Durante as observações nessa sala percebemos poucos momentos de trabalho em equipe ou em duplas nos quais os alunos com e sem necessidades educacionais especiais pudessem partilhar suas dificuldades e suas potencialidades em situações de interação cognitiva, mediada pelo professor ou por outro aluno sem necessidades educacionais especiais. Inferimos que isso pode ser devido ao fato de que as orientações e procedimentos metodológicos emanados do sistema público de ensino, nacional e estadual, que objetivam o direcionamento de práticas de ensino em sala de aula, não priorizam um embasamento teórico voltado a essa questão, embora considerem que, em se tratando de inclusão, o aluno com necessidades educacionais especiais deve conviver e aprender com os demais alunos no contexto do ensino regular.

Ao refletir sobre as diversas situações vividas pelos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, sobre as orientações do sistema nacional e estadual de ensino e, ainda, sobre as perspectivas de reorientação das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, Baptista escreve:

Considero importante reconhecer que a inclusão escolar é um processo que depende de vários fatores. Suas possíveis

restrições não estão necessariamente associadas nem a tipologia da deficiência (ou necessidade educacional especial), nem às condições de “gravidade” do quadro, pois sabemos que se existem limitações, a dimensão das restrições a elas associadas dependerá do contexto da vida do sujeito [...] Embora tome como princípio a negação apriorística de impossibilidades decorrentes das dificuldades do sujeito, penso que há situações que se apresentam como desafiadoras no encontro com o ambiente escolar (BAPTISTA, 2008, p. 209).

A tarefa de atender a todos os alunos, no processo de inclusão escolar, possibilitando a interação entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais, vem acontecendo na Sala A. Entretanto, com o foco voltado quase exclusivamente para a socialização dos alunos. As práticas metodológicas observadas não evidenciaram possibilidades de os alunos com necessidades educacionais especiais desenvolverem suas funções psicológicas superiores, uma vez que se limitaram a situações que envolviam os sentidos, ou seja, os alunos precisavam tão-somente de relatar o que viam e sentiam, não envolvendo atividades cognitivas.

Verificamos, finalmente, que alguns agrupamentos são explicitamente determinados pelo professor em sala de aula, bem como situações de cuidado do aluno sem necessidades educacionais especiais em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. Esses agrupamentos e as situações de cuidado e de conversas informais, bem como a proposta metodológica utilizada na segunda atividade de ensino, não demonstraram a existência de oportunidade de interações cognitivas, ou seja, não evidenciaram serem modificadores de estruturas mentais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

5.4. Quando as interações não ultrapassam o âmbito da colaboração

A situação de ensino aqui analisada refere-se à Sala B, também da Escola 1. É uma sala de segunda série do ensino fundamental, do período vespertino, que atendia, no total, a 32 alunos, dos quais dois apresentavam necessidades educacionais especiais.

Acompanhamos aulas de língua portuguesa, ministradas por uma professora licenciada nessa disciplina. Seu contrato de trabalho era de funcionária, escolhida pelo processo de seleção simplificada do Magistério do Estado do Paraná (PSS).

Da mesma forma que fizemos na sala A, também na Sala B iniciamos nossa participação apresentando-nos aos alunos. Em seguida, explicamos que iríamos permanecer na sala para acompanhar a aula, bem como a dinâmica dos trabalhos que seriam realizados.

Os alunos, em sua maioria, tinham idade entre sete e oito anos e já tinham estudado a primeira série naquela escola. Portanto, já se conheciam há mais de um ano, o que motivava brincadeiras e conversas informais, influenciando positivamente o ambiente da sala.

Uma das alunas, que chamaremos de Aluna 1, apresentava transtorno funcional específico, denominado de Transtorno do Déficit de Atenção ou Transtorno da Atenção – TDA. Este diagnóstico foi prescrito por um neurologista que atendia à criança regularmente, em intervalos de seis meses. A escola realizou uma avaliação psicopedagógica, envolvendo uma equipe multiprofissional composta por psicóloga, pedagoga, psicopedagoga e a professora do ensino regular. Esta avaliação demonstrou que a Aluna 1 não apresentava nenhum tipo de deficiência intelectual porém, sua dificuldade de aprendizagem era bastante acentuada, com lacunas em conteúdos da série anterior. A aluna, geralmente, não conseguia focar e manter sua atenção nas atividades escolares.

De acordo com Brown (2007), é importante que nas práticas escolares o aluno constitua um tipo de atenção artificial, voluntária. Observamos ainda quanto à falta de atenção, que esta desencadeava também uma desorganização física.

Nesse sentido, durante a aula, por diversas vezes, a Aluna 1 buscava emprestar material escolar de seus pares, o que, às vezes, desencadeava uma atitude de cuidado por parte dos seus colegas, uma negociação na troca de materiais; outras vezes, essa mesma atitude despertava em seus colegas irritação e incômodo. Esse desconforto evidenciado em algumas situações de interação aluno-aluno dificultava a possibilidade de situações de interações cognitivas.

Embora a presente pesquisa não tenha como objetivo analisar as condições necessárias para que o aluno com TDA se aproprie dos conhecimentos

em sala, podemos ressaltar que as condições materiais e metodológicas de ensino eram desfavoráveis para esse fim. Havia alguns aspectos que dificultavam o ensino, dentre os quais o número acentuado de alunos e a inexistência de um sistema de ensino que promovesse a acessibilidade curricular de todos, com momentos de retomada de atividades, de um tempo maior para os alunos que não conseguiam se concentrar como os demais, etc.

Os alunos apresentam características semelhantes mesmo tendo especificidades muito diferentes. Esses aspectos são importantes na organização das atividades de ensino. A esse respeito, Hedegaard (2002) escreve:

Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham traços comuns com as outras crianças. Sendo da mesma tradição, às crianças na mesma classe tem um grande volume de conhecimento e habilidades em comum. O ensino pode ser construído com base nesses aspectos comuns, se levar em conta que as crianças variam em sua velocidade e forma de aprendizagem (HEDEGAARD, 2002, p. 224).

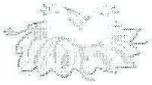
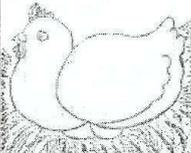
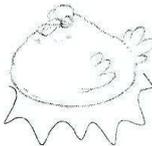
A primeira atividade solicitada pela professora, no dia, foi desenvolvida em duplas. A professora formou as duplas sempre com uma criança que não apresentava problemas de aprendizagem e outra com alguma dificuldade ou ritmo mais lento de aprendizagem. Os alunos manifestaram vontade de se agruparem com colegas que possuíam mais afinidade, porém foi a professora quem determinou a composição das duplas.

A professora explicou aos alunos que eles deveriam ler e tentar compreender individualmente a atividade e, após a leitura, deveriam discutir com o colega a melhor forma de resolvê-la; caso não conseguissem sozinhos compreender o enunciado, poderiam recorrer ao seu parceiro de trabalho. Vejamos a atividade que traz o texto explicativo ao final:

Nome: _____ Data: ____/____/____

Cada galinha no seu ninho

1- Descubra em que ninho está cada galinha, seguindo as pistas. Escreva as respostas embaixo:

	1 <i>Alvinha</i> 			2 
			3 	4 
5 <i>Cocota</i> 	6 			

1ª pista: **Ruiva** tem duas vizinhas.

2ª pista: **Jeitosa** fica acima de **Ruiva**.

3ª pista: **Giselda** é vizinha de **Belinha**.

4ª pista: O ninho de **Belinha** fica abaixo do ninho de **Alvinha**.

5ª pista: **Cocota** tem vizinha, mas Alvinha não.

1) _____ 5) _____

2) _____ 6) _____

3) _____

4) _____

A Aluna 1 e sua colega não conseguiram entender e realizar a atividade, que se tratava de um desafio de raciocínio lógico. Percebemos que as alunas não compreenderam o comando da atividade proposta pela professora. Pelas características da atividade, percebemos que a professora tinha a intenção de que os alunos recorressem a conteúdos já dominados, ou seja, que estavam no nível de desenvolvimento real e não na zona de desenvolvimento proximal. Depois de as alunas tentarem, juntas, descobrir o que deveriam fazer, resolveram solicitar ajuda da professora. Os escritos de Tsukerman, retomados por Rubstov, revelam:

Ao mesmo tempo em que demonstra que a cooperação entre as crianças da mesma idade é indispensável, o autor constata que é necessário que ela tenha o adulto como parceiro para adquirir diversos elementos da ação, tais como a correção ou a avaliação, sobre as quais ainda não tem domínio. A seguir, para assumir o conjunto dessas funções, a criança deve ser colocada no lugar do adulto e agir por si própria; para tanto, ela deverá entrar em colaboração com outra criança (TSUKERMAN apud RUBUSTOV, 1996, p. 134).

A professora exerceu seu papel de orientadora e organizadora do ensino no momento em que explicou novamente a atividade, deu pistas, com comandos simples e objetivos, fazendo um esquema de análise das partes da atividade, fazendo com que uma das crianças, a Aluna 2, compreendesse relativamente a atividade.

Abaixo, transcrevemos a explicação apresentada pela professora:

Professora: “Observem novamente as figuras. Devagar, procurem descobrir primeiro quem é a galinha chamada Ruiva, ou a que se chama Cocota, depois quem é a galinha Jeitosa e assim por diante, sempre eliminando aquela que vocês têm a certeza de que não é.

Outra coisa, prestem atenção, quem é vizinho de quem? Lembrem-se: vizinho é aquele que mora ou vive ao nosso lado. Então, descubram quem está do lado de quem”.

Segundo Sforni (2003), a análise revela-se na capacidade de generalizar, de encontrar o princípio geral, as condições essenciais, em meio às particularidades. Ela é importante, pois contribui com a organização do pensamento do aluno e a transformação de suas habilidades potenciais em habilidades reais.

Observamos que enquanto a professora explicava como deveria ser realizada a atividade, a Aluna 1 não conseguiu manter sua atenção por muito tempo; logo se entretive com barulhos feitos por colegas de sala. Assim, verificamos que a criança pode alterar seu comportamento dependendo das ações culturais desenvolvidas na escola como atividade dominante ou secundária.

Entendida como função psíquica superior reguladora do comportamento, a atenção assume o papel de ser mediada por outras funções como a memória e a percepção, na forma de técnicas auxiliares internas. Assim, o uso de instrumentos mediadores externos e internos é considerado determinante no desenvolvimento da atenção cultural. A falta de atenção pode, portanto, mudar todo o processo de aprendizagem e de relacionamento com o outro, mesmo que involuntariamente.

A Aluna 1 pediu, então, ajuda à sua parceira.

Aluna 1: “Eu não entendi, não. Você me ajuda?”.

Observamos que na primeira tentativa de auxílio, a Aluna 2 desconhecia o que a Aluna 1 sabia sobre o assunto. Ao perceber que a Aluna 1 não estava compreendendo, a Aluna 2 tentou mudar a sua interação, tentando fazer um tipo de esquema no caderno. Passado algum tempo, verificamos que a Aluna 2 não soube como explicar à Aluna 1 a atividade, pois ela também tinha algumas dúvidas quanto à realização total.

Nessa situação de ensino, observamos que a professora, por diversas vezes, precisou intervir e somente após muitas tentativas e com o auxílio da professora foi que a Aluna 1 conseguiu realizar a tarefa.

É necessário destacarmos que as intervenções da professora não eram feitas rapidamente, visto a dificuldade temporal e espacial de realização de um atendimento individualizado no ensino regular.

No recorte da cena, verificamos que mesmo os alunos sem nenhum tipo de aparente problema de aprendizagem sentiram dificuldade na realização da

atividade proposta. A atitude dos alunos revelou que ainda não haviam aprendido alguns conceitos necessários para a compreensão e interpretação do enunciado. Notamos que durante a realização da atividade os alunos interagiram socialmente com os colegas componentes de sua dupla.

Observamos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem da mesma forma em todos os sujeitos, embora se relacionem, interajam entre si e influenciem-se mutuamente. Retomando alguns aspectos da teoria histórico-cultural, destacamos que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Todavia, não é qualquer forma de ensino que promove a aprendizagem capaz de desencadear o desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004), somente uma atividade orientadora de ensino permite a apropriação de novos conhecimentos, ampliando o campo de desenvolvimento do educando. Para este autor, o processo de apropriação é sempre ativo, quer dizer, é um processo em que o sujeito está em atividade cognitiva, num processo que envolve reflexão, análise e síntese. Isto significa que, para o aluno se apropriar dos bens culturais, precisa exercer efetivamente uma atividade em relação a eles.

Na atividade observada e aqui analisada percebemos que os alunos não interagiram cognitivamente, ou seja, as interações não levaram o aluno com necessidades educacionais especiais a realizar atividades cognitivas, não o colocaram em situação que precisasse de operações mentais. Depreendemos que, mesmo a atividade coletiva sendo considerada uma etapa necessária para a apropriação dos conteúdos escolares pelos alunos, a forma como a situação de ensino observada foi organizada não favoreceu interações no sentido apontado na teoria histórico-cultural.

5.5. Quando as interações se configuram como imitações mecânicas

Vygotsky (1991), ao discutir o desenvolvimento, enfatizou o papel da imitação, tendo em vista que o desenvolvimento da criança não se limita àquilo que ela consegue realizar sozinha, mas também ao que consegue com a ajuda de alguém. Essa ideia bastante destacada dos escritos de Vygotsky tem orientado

muitas práticas de sala de aula e justificado a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em salas do ensino regular.

Os dados coletados durante as observações que realizamos apontam situações em que a imitação se faz presente. Mas, qualquer imitação é capaz de levar à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento? O que a criança é capaz de imitar?

Neste item, analisaremos uma atividade pedagógica desenvolvida também na Sala B, a imitação. Tratou-se de uma atividade desenvolvida em duplas, em que centramos a atenção na forma como as alunas 1 e 2 agiram.

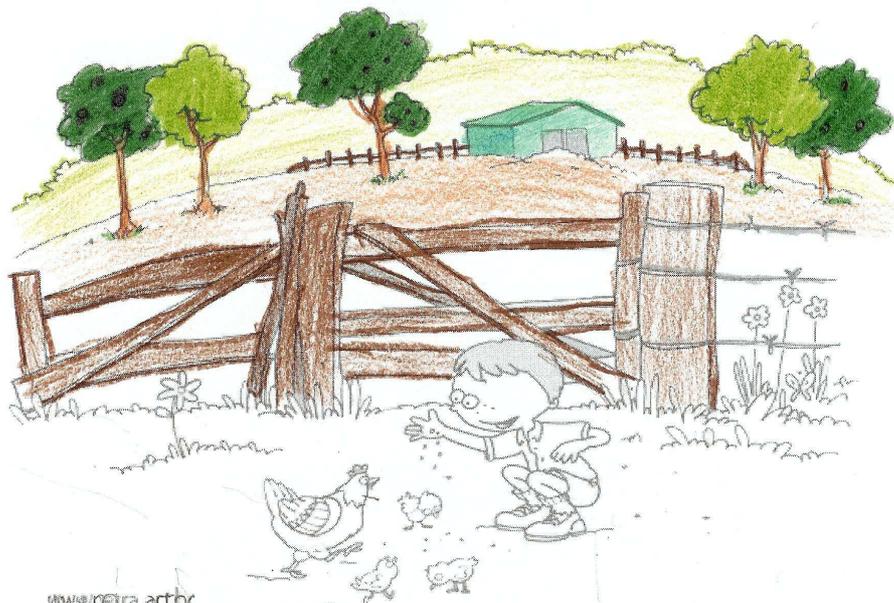
A professora entregou uma folha de papel sulfite com uma figura para cada um dos alunos, explicando-lhes que, em duplas, deveriam conversar sobre a figura e sobre o que estava ocorrendo na cena e sua representação para eles. Em seguida, deveriam debater sobre suas impressões, o que cada um havia entendido que estava acontecendo na cena e, após o debate, cada dupla deveria escrever uma estória. Por fim, deveriam colorir o desenho.

Vejamos a atividade, que se encontra na página seguinte:

Atividade da Aluna 1:

Nome: _____ Data: 22/08/08

1- Observe a gravura abaixo e crie uma história bem legal.



www.petra.art.br

Sucos e sucos frescos

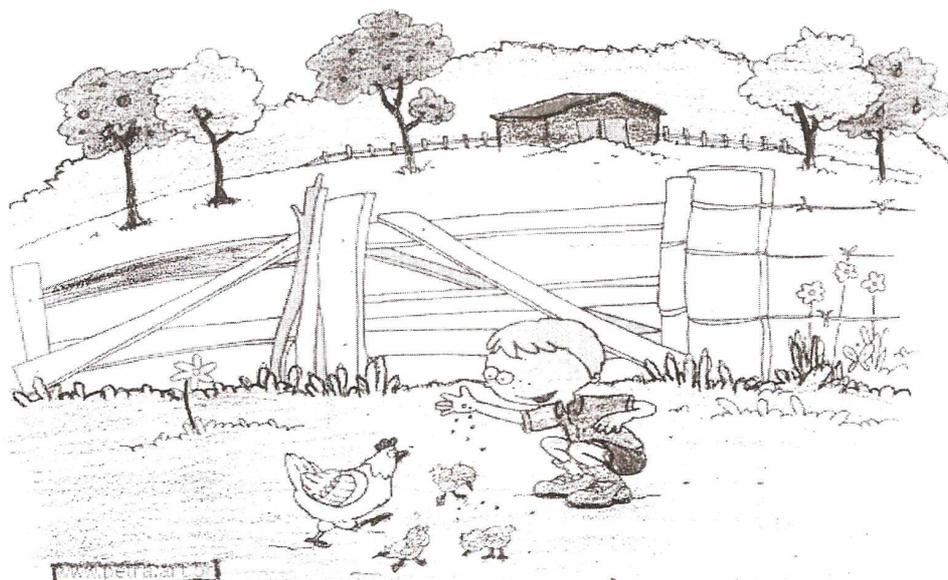
12 O menino da fazenda gostava de dar sucos todos os dias
aos animais da fazenda e também para os vizinhos.

Parágrafo: O que ele

Atividade da Aluna 2:

Nome: _____ Data: ____/____/____

1- Observe a gravura abaixo e crie uma história bem legal.



Tiago vai a fazenda

Tiago foi passar as férias de julho na fazenda de seus avós. Lá ele brincou e ajudou o avô a dar comida para os animais.

Lá tinha: porco, galinhas, boi, vaca, cavalos, patos, e também tem pomar de frutas e uma horta com alface, tomate, cenoura e outras verduras e legumes.

O que ele mais gostou de fazer é dar milho para as galinhas, recolher e contar os ovos.

Quando acabou as férias ele começou a chorar, bater os pés e a falar:

— Eu não quero ir embora!

Sua mãe Dona Rosa falou:

— Tem que ir embora em dezembro a gente volta.

E eles vão embora.

A aluna 1 demonstrou não ter compreendido o que deveriam realizar. Porém, sua colega compreendeu e explicou-lhe parcialmente. De acordo com L. S. Vygotsky (1991), em momentos de interação aluno-aluno, a ajuda deve acontecer quando a criança sente dificuldade em realizar a tarefa, evitando-se a continuidade e o reforço de erros.

A Aluna 1, apesar de ter-se preocupado em executar corretamente o que a professora havia solicitado, não tinha os elementos mediadores – conteúdos – necessários para a realização da atividade. Por sua vez, a professora não agiu de forma mais direta com esta aluna do que com os demais alunos. Isso ficou claro quando, mesmo a Aluna 1 tendo demonstrado à colega e à professora que lhe faltavam elementos básicos da alfabetização para a escrita do texto, a condução da mediação continuou somente a cargo da Aluna 2.

Abaixo, transcreveremos trechos da atividade de ensino, caracterizando movimentos de proximidade e afastamento entre pares, focalizando as condições mediacionais envolvidas. O episódio corresponde ao momento em que a Aluna 1 pediu *ajuda* à colega e esta, por não conseguir ajudá-la, pediu para que ela a observasse.

Professora: “Vocês entenderam o que expliquei?”.

Alunas: “Sim”.

Aluna 1: “Eu não entendi o que a professora falou. É para pintar e depois fazer o quê?”.

Aluna 2: “É para pintar tudo no desenho e depois é para escrever uma estória”.

A Aluna 1 não conseguiu produzir o texto, limitando-se a observar a imagem. Ela enumerou verbalmente alguns dados da figura, todavia não apresentou ideias com as quais conseguiria elaborar a estória.

Observamos que a Aluna 1 passou, então, a imitar a sua colega, apenas escrevendo letras e palavras sem significado ou relação com as imagens do desenho. Isso nos leva a refletir sobre o papel da imitação no processo de aprendizagem em geral, e da linguagem escrita, em especial. É certo que a criança pode imitar algo que está na zona de desenvolvimento proximal, ou seja,

consegue realizar algumas atividades pautando-se em pistas, dicas. Todavia, não é pela simples inserção da criança no contexto escolar, ou pela proximidade com outros alunos ou, ainda, pela repetição de uma atividade que a criança se apropria da linguagem escrita. Tanto aqueles que pensam que basta o aluno repetir, realizar cópias, como os que defendem que o aluno constrói o seu próprio conhecimento partem da ideia segundo a qual o contato com a escrita é suficiente.

A produção da escrita exige, dentre tantas outras ações, um conhecimento que não pode ser construído espontaneamente pelo aluno, pois diz respeito à compreensão de situações de relação grafema/fonema, regularidades e irregularidades ortográficas, situações imaginárias de diferentes interlocutores, tratando-se, portanto, de uma atividade em que o aluno desempenha um papel ativo no processo de apropriação do conhecimento elaborado socialmente pelas gerações precedentes.

Na atividade que observamos, ficou evidente a atitude da Aluna 1 de imitar as ações de sua colega. Da teoria histórico-cultural, podemos depreender que o sujeito se desenvolve em situações de convívio por meio da imitação. Como diz Petrovski:

[...] se a criança por meio da mera imitação externa adquire os gestos, as expressões do rosto e o timbre da voz de uma pessoa amigável e simpática e se graças à imitação habitua-se a tais movimentos e gestos expressivos, com isto também varia o sistema interno de impressões que determinam as suas ações¹⁷ (PETROVSKI, 1986,b, p. 402).

Mas não foi isso que observamos na imitação da Aluna 1. As tentativas dela foram coerentes com o que lhe havia sido solicitado, porém sem sentido real. Isso se evidenciou quando ela escreveu a palavra “parágrafo” apenas seguindo o que a colega lhe disse, sem dominar o conceito de parágrafo na elaboração de um texto.

¹⁷ si el niño por medio de la sola imitación externa adquiere los gestos, las expresiones de la cara y la entonación de la voz de una persona bondadosa y simpática y si gracias a la imitación se habitúa a tales movimientos y gestos expresivos, con esto mismo varía el régimen interior de las impresiones que determinan sus acciones.

O ambiente relacional permitiu a imitação, levando a Aluna 1 à tentativa de escrita do texto. No entanto, ela não se tinha apropriado da linguagem escrita, elemento fundamental para a realização da atividade de construir uma estória, revelando também não dominar os elementos básicos para o registro de suas ideias e os conceitos fundamentais para a elaboração de um texto. Tais conceitos não estavam sequer na zona de desenvolvimento proximal da aluna, denotando, portanto, ser-lhe impossível a ação de imitar algo, como a escrita, que exige uma ação consciente.

Observamos que apesar de a professora ter planejado uma atividade em que as crianças puderam interagir entre si e organizado a classe em duplas, propiciando interações entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, as ações organizadas não foram suficientes para que os alunos pudessem escrever um texto. A Aluna 1 se ateu a imitar sua colega no limite do que conseguia realizar. Observamos que eram ações externas, mecânicas, não se tratavam de ações conscientes sobre a escrita, ou seja, a imitação constituiu um ato mecânico, sem atividade cognitiva, sem ação mental. A ação externa realizada pela Aluna 1 demonstrou que sua atividade cognitiva não correspondia ao processo consciente da escrita, era totalmente diferente do processo cognitivo da Aluna 2, que detinha conceitos importantes para a elaboração de um texto, como paragrafação, pontuação etc.

O autor acima citado, ainda a respeito da imitação, também afirma que “[...] deve-se levar em conta que com a mera imitação exterior se configura unicamente o automatismo da ação [...]”¹⁸ (PETROVSKY, 1986b, p. 402, tradução nossa).

Observamos que a Aluna 1 apenas se preocupou em executar corretamente o que a professora havia solicitado, mas sem compreender o que deveria fazer, atendo-se à mera imitação de sua colega, desenvolvendo uma ação apenas mecânica, não compreensiva.

A mediação da Aluna 2, considerada mais experiente em relação à Aluna 1, com necessidades educacionais especiais, não conseguiu ir além do simples contato físico. Essa interação não proporcionou a mobilização das funções

¹⁸ Sin embargo, se debe tener en cuenta que con la sola imitación exterior se conforma únicamente el automatismo de la acción.

psicológicas da Aluna 1, que não conseguiu converter a atividade proposta pela professora em atividade de aprendizagem, mesmo com as duas alunas trabalhando coletivamente.

Isto nos revela que o processo imitativo durante as atividades em grupo se apresenta como possibilidade de desenvolvimento cognitivo se não for limitado apenas às ações dos alunos. O professor é o responsável em orientar os momentos de aprendizagem, organizando cada etapa da realização da atividade, verificando se os alunos possuem conceitos essenciais para a execução da tarefa proposta, dando direção para a organização do pensamento do aluno.

Vygotsky (2000) conceituou e escreveu sobre a importância do bom ensino. Apontou que embora existam processos de desenvolvimento presentes no sujeito, esses processos necessitam da intervenção, da mediação de pessoas mais experientes, que já se apropriaram de conceitos culturais, para que as capacidades psicológicas que estão em vias de se completarem possam ser acionadas. No processo de escolarização, é interessante que o professor provoque em seus alunos um modo de pensar mais complexo, conduzindo-os a dirigir voluntariamente sua atenção ao conteúdo.

Ressaltamos que, apesar de serem importantes os momentos coletivos de aprendizagem no contexto escolar, o fato de os alunos trabalharem em grupos ou em duplas não é garantia de aprendizagem. É interessante que a condução externa seja efetiva no sentido de promover a aprendizagem, com a organização do ensino e a direção do processo de aprendizagem totalmente nas mãos do professor.

A criança se apropria dos conceitos, valores, signos por um processo que envolve ações mentais. É, contudo, com a mediação que o desenvolvimento dos processos cognitivos deixa de ser concebido como algo interno e individual. Segundo Leontiev (2004), inicialmente a criança realiza atividades por imitação. Essa imitação é interiorizada, torna-se aprendizagem e essa aprendizagem é responsável por estimular os circuitos neuronais a formarem novas sinapses, que por sua vez são formadas por meio de novas aprendizagens (atividade sinaptogênica).

O grau da apropriação de novos conhecimentos exige um ambiente interativo que permita em alguns momentos a demonstração de ações e a

imitação entre os alunos, possível em um contexto de ensino organizado com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos. Porém, para Vygotsky (2001), a criança somente consegue imitar aquilo que se encontra em sua zona de desenvolvimento proximal. Sobre esta questão Vygotsky acrescenta:

Se eu sei aritmética, mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

Essa reflexão aponta para o fato de que, na observação realizada, a Aluna 1 não apresentava possibilidades de escrita do texto, uma vez que não possuía elementos indispensáveis que lhe permitisse expressar seus pensamentos em relação ao desenho. Segundo o autor citado, para que o aluno possa pensar conceitualmente a respeito de uma figura ou objeto é preciso que ele saiba reproduzir ou reconstituir mentalmente seu conteúdo, relacionando-o com o objeto que já conhece. É no decorrer das ações dos alunos em sala de aula que o professor verifica o que cada um já sabe e o que tem possibilidade de aprender com o outro, inferindo sobre o processo cognitivo em que cada aluno se encontra.

Defendemos reiteradamente neste trabalho que a coletividade está na perspectiva da aprendizagem, mas o ensino escolar e a formação do pensamento teórico dos estudantes não acontecem somente por meio do professor: a escola é um grande espaço que permite a criação de um ambiente onde muitos alunos podem ser ajudados no processo de aprendizagem. No entanto, não se trata de empobrecer a práxis pedagógica em nome de uma prática de trabalho meramente imitativo ou colaborativo. Reduzir a abordagem pedagógica quase que exclusivamente aos limites da vivência em atividades em duplas ou grupos onde os alunos mutuamente repetem ações pode comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A interação que promove aprendizagem não exige necessariamente que os alunos estejam em grupos. A estrutura da atividade e a organização do ensino, mediado pelo mais experiente e orientado e supervisionado pelo professor é que possibilitam a interação durante a realização das atividades escolares.

É importante que o aluno com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão no ensino regular receba diferentes mediações, com a possibilidade de um tempo maior para a apreensão dos saberes científicos. Mas não apenas esses alunos, pois observamos que outros, que não apresentavam essas necessidades, também manifestaram dificuldades na escrita do texto, tanto no que se refere ao conteúdo a ser escrito, à organização do texto e à própria escrita. No entanto, nem a *ajuda* do outro, nem o tempo alargado, substituem a ação de ensino pedagogicamente organizada pelo professor.

Como parte integrante do sistema de ensino regular, à criança com necessidades educacionais especiais, assim como aos demais alunos, é inegável o ensino de conteúdos específicos, e da retomada destes, sempre que necessário.

A Aluna 1 não dominava os elementos mediadores para a escrita do texto. O caráter anterior da atividade exige essencialmente que os alunos tenham realizado atividades de análise lingüística por meio do contato com textos já elaborados, possibilitando-os internalizar conceitos de pontuação, paragrafação, etc., necessários a escrita. A atividade da escrita não é propriamente conteúdo escolar, mas, utilizada como função social de comunicação, serve como canal para ensino de conteúdos.

Com os estudos de Vygotsky podemos compreender que a aprendizagem é um processo complexo que envolve consciência. A modificação do conhecimento social (interpsicológico) para o conhecimento individual (intrapsicológico) é um ato de tomar para si como propriedade do pensamento algo externo, reelaborando-o e tornando-o interno. Para isso a relação do aluno com o conteúdo vai além do nível da percepção, dirigindo totalmente sua atenção para que o conhecimento passe para o nível da consciência.

Leontiev traz elementos com os quais podemos compreender que no processo de apropriação do conhecimento o aluno toma consciência do material para o qual sua atenção foi dirigida. O nível dessa apropriação, por sua vez, é o que determina o desenvolvimento do psiquismo. O autor escreve que “[...] no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Nessa perspectiva, a atividade escolar de ensino passa a ter papel preponderante no processo de desenvolvimento mental, constituindo-se como instrumento de desenvolvimento do sujeito. No entanto, não se trata de qualquer atividade de ensino.

Alguns autores contemporâneos escrevem sobre a atividade orientadora de ensino. Dentre esses, citamos Moura (2001) que afirma que a atividade orientadora de ensino é “[...] aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema” (MOURA, 2001, p. 155).

A atividade de produção de texto aqui apresentada não foi eficaz para fazer desencadearem-se nas alunas ações que revelassem uma busca pela solução de um conflito, que poderia levar à aprendizagem de um novo conceito. Também não podemos inferir que se tratasse de uma atividade intencionalmente organizada visto que muitos alunos, e não apenas a aluna com necessidade educacional especial, apresentaram dificuldade na elaboração do texto por não dominarem os elementos essenciais para a sistematização da escrita.

Segundo as normatizações vigentes sobre a educação inclusiva, o professor, em qualquer nível de ensino, necessita de subsídios teóricos para sustentar sua atuação profissional, seja na seleção ou na correção do encaminhamento metodológico, visando proporcionar o acesso de todos os alunos a um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades de ensino, as formas de executá-las e suas finalidades. Este conjunto de dados é compreendido e denominado na escola como o currículo escolar, produzido e transformado historicamente.

5.6. Quando as interações aluno-aluno se limitam à ajuda física

Passaremos a analisar dados coletados em observações realizadas na Escola 2, durante a aula de geografia, focando uma aluna, de 15 anos, que

apresentava necessidade educacional especial. Para mantê-la no anonimato, ela será denominada de Aluna 3.

A Aluna 3 apresentava deficiência física neuromotora¹⁹ em razão de paralisia cerebral. Sua comunicação com os professores e colegas de sala acontecia com dificuldade. No entanto, verificamos que, a todo o momento, o professor e os colegas procuravam descobrir, tal como escreve Vygotsky (1987), “vias de acesso” à constituição de conhecimentos e valores. Buscavam conhecer qual o canal que na Aluna 3 estava íntegro e, por essa via colateral, estimular sua aprendizagem.

A Aluna 3 demonstrava boa compreensão e raciocínio, não apresentando déficit cognitivo. Seu desenvolvimento global era um pouco menor que o de seus pares, o que, para a professora, não determinava até onde poderia ir sua aprendizagem.

Percebemos que quando desafiada a resolver alguma atividade, e conforme recebia as mediações, a aluna procurava acionar mecanismos compensatórios, ou seja, os mecanismos de superação dos limites que a deficiência impõe. Referindo-se à importância do processo de compensação, Van Der e Valsiner escrevem sobre o pensamento de Vygotsky:

Vygotsky raciocinou que a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças ‘defeituosas’(VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

Observamos que a limitação motora, principalmente na área da linguagem, era acentuada na Aluna 3 e, por isso seus professores e colegas tinham dificuldade em compreendê-la. No entanto, havia a possibilidade de traçar vias colaterais que oportunizassem a sua aprendizagem no ensino regular. Essas vias eram formadas em momentos de cuidado e ajuda que recebia dos colegas, sempre que necessário. Esse cuidado possibilitava-lhe o acesso ao conteúdo escolar.

¹⁹ Definição clínica de deficiência física neuromotora: comprometimento motor acentuado, decorrente de seqüelas neurológicas que causam dificuldades funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala.

Segundo Vygotsky, a ajuda e o apoio que a interação proporciona podem ir além do acesso ao conteúdo, podem conduzir os alunos a uma reestruturação cognitiva, uma vez que redimensiona a atividade mental; isto, no início, por meio da regulação que os alunos exercem sobre si de forma recíproca e, mais tarde, de maneira progressiva mediante uma auto-regulação individual. Assim, quando os novos modos de agir são internalizados pelo aluno e passam para o seu controle, possibilitam-lhe, em outros momentos, durante a realização de atividades, o comando do próprio comportamento.

Durante a atividade realizada, observamos que os colegas de sala da Aluna 3 facilitavam a ela o acesso ao conteúdo escolar. Entretanto, somente o acesso não significava que a referida aluna se apropriasse de tais conteúdos, produzindo novos processos mentais.

O relacionamento interpessoal da Aluna 3, no contexto da sala de aula, era cercado de conversas informais com os colegas, que aconteciam em larga escala, sinalizando um ganho na área da sociabilidade bastante enfatizado pelos pesquisadores proponentes da inclusão.

Depreendemos de tais conversas informais o fato de que o sujeito com ou sem necessidade educacional especial estabelece suas relações pessoais em razão de habilidades e conceitos que não tem e que necessita receber do outro.

Dessa perspectiva, o estabelecimento de relações interpessoais era uma atividade constante no caso observado, visto que a Aluna 3 evidenciava limitações na área física e da linguagem. Estas interações eram necessárias para que a aluna realizasse a contento as atividades propostas pela professora, que entendia tal necessidade e permitia, na dinâmica escolar, interações entre ela e os demais alunos.

Nas interações coletivas percebidas entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais e entre os alunos e a professora verificamos que os alunos identificavam as diferenças e oposições de idéias, mas isto nem sempre gerava reflexão e transformação de pensamento. Em muitas situações, a Aluna 3 recebia uma superproteção de sua professora e seus pares, que a poupavam de resolução de algumas atividades pedagógicas que ela teria condições de resolver, o que, muitas vezes, não lhe trazia as contribuições possíveis para o seu desenvolvimento.

A seguir, relataremos uma situação observada:

Pedindo a atenção de todos, a professora explicou que um grupo de alunos faria a medição da sala para que posteriormente todos pudessem representá-la no caderno. O objetivo com a atividade era o de introduzir o conceito de escala para que em outro momento os alunos pudessem interpretar e compreender mapas geográficos.

Foram à frente seis alunos, dentre eles a Aluna 3. Observamos que a atividade era comum a todos os alunos envolvidos, mas, na organização, a professora dividiu os papéis entre os alunos, direcionando a forma da interação entre eles.

Aluna 3: “O que é pra fazer, professora?”.

Professora: “Você vai usar a trena para medir esta parede e depois as outras. Se precisar, peça ajuda ao Aluno 4”.

Os dois alunos (Aluna 3 e Aluno 4) refletiram juntos sobre como fazer a atividade. Era evidente que a atividade privilegiava a coordenação das ações e atitudes do aluno sem comprometimento físico. No entanto, o Aluno 4 cooperou com a Aluna 3, auxiliando-a no manuseio da trena.

Aluno 4: “Deixa que eu te ajudo”.

Aluna 3: “Por que mesmo é esta atividade?”.

Aluno 4: “Acho que para aprender a entender os mapas, acho”.

Professora: “Eu fico com esta ponta da trena”.

Aluno 4: “Eu seguro a fita no meio da parede”.

Para a Aluna 3 ficou a tarefa de segurar o final da fita na parede.

Professora: “Quanto deu aí na ponta da fita?”.

Aluna 3: “Deu 3 metros”.

A mesma atividade foi realizada na segunda parede. Porém, dessa vez, a Aluna 3, por apresentar limitação nos movimentos dos membros superiores, necessitou da ajuda de outro colega para ajustar a trena no canto da parede. Este colega apontou também o que a Aluna 3 deveria ler, corrigindo-a uma vez.

Verificamos uma cooperação aluno-aluno estratégica, com o intuito de concluir a primeira tarefa proposta pela professora. Observamos também a dependência da Aluna 3 que necessitou da ajuda de seu colega para segurar a trena, dada a dificuldade motora inerente à sua deficiência.

Foi necessária uma organização para que o grupo trocasse as informações quanto às medidas colhidas, para que executassem, posteriormente, no caderno, a soma das medidas obtidas pelas duplas para a conclusão da tarefa. Observamos que os alunos não avaliaram sua própria ação e também a ação dos colegas; não realizaram as ações de forma consciente, ou seja, realizaram a atividade, mas não conseguiam explicá-la. A atenção estava dirigida para a ação e não para o que esta representava.

Segundo Vygotsky (1997), a consciência tem uma importante função na auto-regulação dos indivíduos. Ela não é um estado interior pré-existente, mas sua construção, de base histórico-cultural, é fortemente relacionada ao processo compartilhado de apropriação de signos e significados pelo sujeito. De outra forma, a atividade acontece somente no campo memorístico ou, de forma mecânica, no campo da percepção.

Destacamos, então, que, para a apropriação de uma nova aprendizagem não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção do outro são importantes na mudança da consciência do sujeito.

Em momentos de aprendizagem em condições de colaboração entre os alunos, o questionamento de um aluno ao outro é essencial, pois conforme escreve Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade social que ocorre sob condições de orientação, mediação e principalmente de interação. Para este autor, as interações na sala de aula oportunizam a discussão de diferentes pontos de vista, a cooperação, a conversa informal, a ajuda aluno-aluno.

Segundo a teoria histórico-cultural, o mediador é quem oferece situações de análise, auxilia na resolução de uma situação problema, mas sem dar respostas, orienta e ajuda o colega a pensar formas de resolver premissas por meio de levantamento de hipóteses e a analisar as atividades.

Observamos que os alunos sem necessidades educacionais especiais sempre se mostravam dispostos a ajudar a aluna, o que demonstrava um bom nível de socialização entre todos os alunos. Contudo, verificamos que as aulas

não foram organizadas com atividades de ensino que iniciavam com uma problematização desafiadora para os alunos.

A segunda tarefa foi em seguida sugerida pela professora da seguinte maneira:

Professora: “Com estas medidas, vocês deverão, agora, desenhar, cada um no seu caderno, as mesmas medidas encontradas nas paredes, utilizando o conceito de escala aprendido na aula anterior”.

A professora ainda explicou que a tarefa poderia ser realizada individualmente ou em duplas e que os alunos poderiam solicitar ajuda aos colegas ou a ela, caso julgassem necessário. Essa orientação revelou a compreensão da professora quanto ao processo de ajuda ou de interação, em que tais ações, para ela, podem acontecer sem os alunos estarem necessariamente em grupos. Assim, os alunos podem trabalhar de forma interativa mesmo durante a realização de atividades acadêmicas diferentes. Verificamos que se tratava de uma atividade que fazia menção a um conceito aprendido no dia anterior.

A Aluna 3, em razão de seus movimentos limitados, executou a atividade com lentidão, apresentando também um quadro de desorganização em relação ao domínio de materiais escolares. Ela solicitou ajuda de um colega, que se sentou ao seu lado e, calmamente, explicou-lhe o que deveria ser feito.

O papel dos alunos que ajudavam a aluna parecia estar mais definido. Acreditamos que isso se deve aos pressupostos do ensino tradicional de base condutista ou behaviorista, onde quem tem a função de ajudar fica sendo o centro do processo de ensino e de aprendizagem, quem tem papel ativo, quem se movimenta para que o outro aprenda; de outro modo, quem tem o papel de aprendiz tem apenas de ficar atento para que a aprendizagem aconteça. Talvez por isso a ação do aluno que sabe resolver a tarefa em relação ao aluno que precisa de ajuda para resolvê-la tenha ficado mais explícita durante as observações.

O estudo realizado na primeira seção desta pesquisa investigatória, que envolveu a compreensão das transformações na sociedade contemporânea e o processo de inclusão/exclusão social e educacional, mostrou a relevância do

ensino devidamente planejado, bem como de políticas públicas voltadas à educação, para que a inclusão efetivamente aconteça como uma inclusão que não se limita à socialização e ao convívio, mas comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

No contexto das relações de ensino e aprendizagem observadas no cotidiano da sala de aula levantamos questões pertinentes à dinâmica singular que ali acontecia entre os alunos. Essa dinâmica demonstrou um processo de interação entre a Aluna 3, com necessidade educacional especial, e os demais alunos completamente diferente das observações realizadas e já citadas neste trabalho. Nesse exemplo, a aluna apresentava uma necessidade especial de ordem física e de comunicação, com limitações de acesso aos espaços da escola.

Observamos que a interação com o grupo interferiu muito nas ações realizadas pela aluna. O acompanhamento dos colegas estimulava a Aluna 3 a agir de uma forma que não seria possível sozinha, em razão da deficiência neuromotora.

O contexto da sala de aula exigia dos alunos a comunicação, fator de dificuldade para a Aluna 3, que não conseguia seguir o mesmo ritmo da sala. Durante a aula, a professora propôs diversas mudanças de atividades, como: fazer um desenho, compartilhar as medidas encontradas com os colegas etc.

A Aluna 3, com dificuldades motoras, necessitava de ajuda e acompanhamento para entender que uma atividade precisava ser interrompida sem, muitas vezes, ter sido realizada por completo, para que se passasse à atividade seguinte. Ela deixava os materiais e um colega a auxiliava a pegar outros materiais para seguir com outras tarefas.

Nesse processo, observamos que a Aluna 3 e seus colegas estabeleciam relações estáveis e positivas, de confiança e apoio. Alguns colegas mais próximos demonstravam ter respeito e empatia com a Aluna 3. Do mais, os demais alunos que também não apresentavam necessidade educacional especial desenvolveram progressivamente atitudes favoráveis de ajuda, potencializando as capacidades sociais e as relações entre a Aluna 3 e os colegas na sala de aula.

Acrescentamos que a Aluna 3, por sua vez, confiava em seus colegas e demonstrava força e persistência para realizar as atividades escolares. Seu cognitivo preservado, comportamento adequado, com um bom nível de atenção e

concentração possibilitava-lhe a organização de seu pensamento com compreensão dos conteúdos, diferente de outras necessidades educacionais especiais já analisadas nessa investigação.

Anteriormente, analisamos situações no contexto da sala de aula envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais ligadas a outros comprometimentos, como desatenção, distúrbio de leitura e escrita, impulsividade etc. O ponto principal que nos deparamos ao observarmos a Aluna 3 e seus colegas de sala foi a necessidade de momentos de interação com ajuda física, em função de sua deficiência neuromotora. Isso talvez explique o porquê de os colegas da Aluna 3 se mostrarem tão predispostos a colaborar com ela na realização das atividades escolares. Esta colaboração se mostra como um canal fundamental para a formação do pensamento crítico dos alunos com necessidades educacionais especiais quando os leva a aprendizagens conceituais, possibilitando-lhes uma formação que promova o desenvolvimento humano.

Ancorados nas ideias da teoria histórico-cultural, podemos dizer que esse desenvolvimento depende da mediação do outro e, principalmente, do tipo de conteúdo que a escola oferece aos alunos, tendo eles ou não necessidades educacionais especiais. Segundo Sforni e Galuch (2006, p. 155).

Desvincular o desenvolvimento do pensamento crítico do domínio do conhecimento científico implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e, conseqüentemente, da possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar.

É fundamental que o conteúdo escolar constitua-se em conteúdos científicos. Esse conteúdo, produzido historicamente, é o conteúdo formal, a linguagem padrão que, priorizada no ambiente escolar, enfatiza o desenvolvimento intelectual dos alunos. Esse conteúdo é apropriado socialmente pelo aluno, fazendo com que ele modifique sua maneira de pensar sobre os fenômenos.

Assim, as interações entre os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e os demais alunos se justificam como representação da atividade escolar a ser executada de forma compartilhada, com atos de comunicação que oportunizem trocas cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É freqüente a defesa por gestores de sistemas de ensino de que a interação entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos no ensino regular é importante para o desenvolvimento de todos, principalmente dos que apresentam necessidades educacionais especiais. Mas, que tipos de interações têm-se efetivado no contexto escolar inclusivo? Foi esta questão que motivou a presente investigação, cuja intenção foi analisar interações entre os alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos em salas do ensino regular, buscando desvelar se são interações voltadas para a promoção da aprendizagem e, por conseguintes, do desenvolvimento dos processos mentais dos alunos.

Nos documentos oficiais está explícita a preocupação com a exclusão educacional. Tais documentos preconizam a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular como forma de diminuir a discriminação e de fomentar a interação entre alunos em caráter social, solidário, e de tolerância.

Observamos nesses documentos a secundarização ou ausência de fundamentos resultantes de estudos teóricos sobre os processos mentais envolvidos no processo de aprendizagem, bem como sobre estratégias metodológicas para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam aprender e se desenvolver no ensino regular. As ações pedagógicas voltadas à promoção da aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular enfatizam as práticas socializadoras em ambientes de solidariedade e tolerância, dando pouca ênfase à organização de situações interativas cuja preocupação é a apropriação ativa pelos sujeitos das objetivações humanas, necessárias para se constituírem como homens. Isso nos faz ver que a apropriação de conceitos cede espaço para o desenvolvimento de atitudes, sobretudo as atitudes voltadas para a convivência harmônica.

Essa compreensão de educação solidária com vistas à tolerância nem sempre considera de que forma o convívio e as interações entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais estão acontecendo no ambiente

escolar. Além disso, quando a escola trabalha na perspectiva da inclusão apenas como movimento de respeito à diferença, passa a fazer o que outras instâncias podem fazer, perdendo o espaço de realizar o que é específico da escola. E o que é específico dessa instituição? Certamente, é algo além do desenvolvimento de valores relativos à sensibilização. Sua função é proporcionar às novas gerações a apropriação dos elementos simbólicos com os quais possam interagir e compreender os fenômenos, sejam eles físicos, naturais ou sociais, ou seja, oferecer aos estudantes instrumentos capazes de desenvolver-lhes as funções complexas do pensamento: os conteúdos.

Essa compreensão do papel da escola nos levou a perceber a educação inclusiva para além do atendimento à lei, para além do direito de a criança com necessidades educacionais especiais estudar em escolas do ensino regular.

Ao iniciarmos esta pesquisa, mais do que buscar respostas para uma pergunta, parecíamos querer confirmar a tese que “a priori” defendíamos: a importância e necessidade da educação inclusiva. Esta tese foi gestada em nossa atividade como integrante da Equipe de Educação Especial no Núcleo Regional de Educação de Maringá e professora de cursos de especialização em Educação Especial.

Nossa ideia inicial sustentava-se na defesa da inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que ainda fazemos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, o que era uma certeza foi-se tornando dúvidas, à medida que fomos compreendendo conceitos como os de interação, aprendizagem como um processo ativo com base na teoria histórico-cultural. Dissolveu-se certa ingenuidade no sentido de perceber que, às instituições de ensino cabe, além de incluir os alunos, pensar na organização do ensino como atividade para todos, de forma a contemplar momentos coletivos de interação, cuja atividade pedagógica coincida com o objeto e a necessidade da atividade de aprendizagem, permitindo aos alunos se apropriarem de novos conhecimentos e se transformarem.

Para tanto, a escola atual carrega um novo e grande desafio: comprometer-se com estudos teóricos a respeito do processo de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que diz

respeito às suas potencialidades, dificuldades e possibilidades de transformação física e psíquica.

Essa nova forma, para nós descortinada por meio da teoria histórico-cultural, subsidiou a análise das interações do aluno com necessidades educacionais especiais com os demais alunos no contexto escolar, possibilitando-nos enxergar além do que revelam os documentos oficiais e os defensores da inclusão total e irrestrita, como Mantoan e Dutra, por exemplo.

Procurando compreender o papel da interação na aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos alunos com necessidades educacionais especiais, perguntávamos no início desta pesquisa: estão ocorrendo interações entre alunos como uma ação de caráter educativo, com possibilidade de avanços cognitivos, de aquisição de conteúdos? Como interagem os alunos com necessidades educacionais especiais com os outros alunos? As Interações entre alunos no ensino regular favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de crianças com necessidades educacionais especiais?

Objetivando responder a esses questionamentos, inicialmente buscamos compreender o processo de desenvolvimento humano, à luz da teoria histórico-cultural, que considera as práticas interativas como um meio para desenvolver habilidades psíquicas e motoras nos alunos, entendendo os momentos organizados de interação aluno-aluno na sala de aula como uma estratégia de relevância na prática escolar.

Nesta investigação, tentamos compreender, nas obras de Vygotsky e seus colaboradores, os processos de interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Analisamos ainda o papel ativo dos alunos durante as interações entre os pares e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O processo investigativo da pesquisa e a sistematização dos dados observados levaram-nos a algumas conclusões, respondendo em parte às questões levantadas, fazendo-nos perceber a interação entre os alunos como uma ação importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Analisando os fatos observados no contexto escolar, constatamos que a natureza da interação aluno-aluno está em articulação com os princípios

estabelecidos nos documentos normativos em relação às práticas da educação inclusiva. Entretanto, percebemos um hiato entre o sentido que as normatizações legais atribuem à interação aluno-aluno na aprendizagem e o significado de interação que concorre para a aprendizagem e o desenvolvimento, tal como defendem autores da teoria histórico-cultural.

Para esses autores, não basta que os alunos trabalhem juntos, apenas compartilhando um mesmo ambiente físico: é necessário que eles sejam desafiados a resolverem problemas em atividades pedagógicas intencionais, sistematizadas e orientadas pelo professor. Defendem eles ser por meio da interação cognitiva com adultos ou pessoas mais experientes que a criança se apropria da cultura, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender as formas culturais das atividades sociais.

Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas na prática escolar tornam-se um espaço de aprendizagem para os alunos, notadamente aos que apresentam necessidades educacionais especiais, haja vista que a interação do professor ou de alunos mais experientes na realização de atividades pedagógicas torna-se importante, principalmente, na execução de ações que o aluno com necessidades educacionais especiais não consegue realizar sozinho.

Durante o processo de investigação, observamos mais atentamente quatro alunos com necessidades educacionais especiais e como eles interagem na sala de aula com os demais alunos, os diferentes tipos de ajuda aluno-aluno que se apresentaram, a existência ou não de interações cognitivas na aprendizagem, analisando, ainda, as conversas informais entre os alunos, sempre comparando e confrontando a prática observada com a matriz teórica que sustentou este estudo.

Na interação aluno-aluno, no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, pudemos constatar que as características dos sujeitos, bem como o rótulo de deficiente que às vezes lhes é atribuído, não determinaram mudanças nas suas interações com seus pares, no sentido relacional. As observações e análises realizadas revelaram a inexistência de padrões interativos. Entretanto, constatamos ser constante a predileção por alunos com características semelhantes.

A interação física que se manifestava na ajuda aluno-aluno era formalizada na sala de aula mediante planejamento e organização intencional do professor,

em duplas ou em grupos. Nesse contexto, geralmente, havia alunos que resolviam a atividade proposta pela professora com mais autonomia e outros que precisavam de ajuda para resolvê-la, dentre os quais se incluíam aqueles que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial.

Destacamos que para a apropriação de uma nova aprendizagem não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção efetiva do outro é importante para a mudança da consciência do sujeito.

Observamos no contexto da sala de aula que o aluno que ajudava seu colega na resolução das atividades propostas pela professora tentava discutir, incentivar, dar pistas, objetivando mostrar o caminho para a resolução da atividade, embora por poucas vezes esse objetivo tenha sido atingido com relação ao aluno com necessidade educacional especial. Já os alunos que necessitavam de ajuda demonstravam interesse, faziam perguntas e aceitavam a ajuda do colega, porém dificilmente compreendiam a explicação recebida, o que evidenciava que esta interação era insuficiente.

As práticas cotidianas adotadas pelos professores demonstraram que eles compreendiam a importância de se proporcionar momentos de interação entre os alunos para que haja uma harmonização das individualidades, o desenvolvimento da tolerância e da solidariedade entre os alunos e a superação da timidez daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais mas, por outro lado, evidenciaram que eles não entendem exatamente o motivo pelos quais tomam determinadas decisões em sala de aula nem quais atividades de ensino devem ser organizadas durante a formação em duplas ou grupos, e em que momento e como o colega pode realizar a mediação para possibilitar a modificação cognitiva dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Observamos certa dificuldade dos professores na compreensão do processo de interação aluno-aluno como uma ação promotora da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito. Esse processo, que se manifesta em atividades sociais, desenvolvido por meio da interação entre alunos, é visto como um momento de lazer e descontração, daí a razão de as atividades desenvolvidas em duplas ou grupos em sala de aula serem relegadas a segundo plano no contexto pedagógico escolar.

Os resultados mostraram que a maneira como a interação aluno-aluno é interpretada na sala de aula limita-se à transmissão oral de conhecimentos do aluno que resolve as atividades, mostrando ao aluno com necessidades educacionais especiais como ele deve proceder.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem de conhecimentos não acontece por transmissão verbal do aluno sem necessidades educacionais especiais ao aluno com necessidades educacionais especiais, num mecanismo de estímulo-resposta, nem tampouco por uma construção de conhecimentos. Segundo a teoria histórico-cultural, aprender pressupõe a apropriação da cultura acumulada pela sociedade, no contexto social e histórico, num ambiente que propicia a interação entre os alunos, que têm um papel ativo na aprendizagem.

Assim, o processo de interação entre alunos no quadro de inclusão educacional merece ser maximizado, o que exige um repensar sobre as ações e estratégias pedagógicas, com mudanças sistêmicas da gestão e política educacional, de maneira a não somente garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, mas, sobretudo, garantir momentos indispensáveis de convívio com os demais alunos para que ele possa, por meio de práticas pedagógicas articuladas entre o ensino regular e especial, efetivamente aprender.

Como defende Vygotsky, no princípio da interação, o convívio escolar, em ambientes educativos por excelência, ou seja, ambientes construídos com intencionalidade para o favorecimento da aprendizagem de todos os alunos, possibilita trocas cognitivas que podem promover a aquisição de conhecimentos científicos a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, físicas, linguísticas ou outras. Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno tendo ele ou não uma necessidade educacional especial.

[...] uma função repartida entre duas pessoas transforma-se em um modo de organização de cada indivíduo, a ação “interpsíquica” transformando-se em ação intrapsíquica. É assim que as funções psíquicas superiores da criança repousam na atividade em comum e desenvolvem-se por interação, transformando-se, então, em funções comuns nas de cada indivíduo. Desse ponto de vista, a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um

mecanismo interior da atividade individual (RUBTSOV, 1996, p. 137).

O valor das interações no contexto escolar não está restrito à relação aluno-aluno, pois essa relação se converte em possibilidade para o aluno de novas aprendizagens quando o conhecimento permeia a relação social. Nos momentos de interação envolvendo aluno com necessidade educacional especial, conhecimento, e aluno sem necessidade educacional especial é que se estabelece a mediação dos conteúdos escolares, como instrumento fundamental ao desenvolvimento humano do aluno com necessidade educacional especial.

As análises realizadas oferecem elementos para que possamos inferir a necessidade de uma educação voltada a todos os alunos, por meio de processos pedagógicos que contemplem ações mediacionais apropriadas.

Embora a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais por vezes necessite de adequações metodológicas, depreendemos que tais procedimentos não favorecem somente estes alunos, pois a ruptura com os padrões existentes de ensino permite a ampliação de estratégias diversificadas que acabam por beneficiar a aprendizagem de todos os alunos. Assim, seguindo os pressupostos da teoria histórico-cultural, podemos pensar em uma educação escolar voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Uma educação que possibilite a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, dando ênfase no que está íntegro no aluno e ajudando-o a superar áreas que se apresentem deficitárias.

Diferentemente do que pensávamos no início, em nosso entendimento, mais que discutirmos a presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, faz-se necessário avançarmos no conhecimento desses alunos, de seu processo de aprendizagem, adotando no contexto escolar metodologias alternativas de ensino e de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, pensando também no redimensionamento do tempo e espaço escolar e nas formas intencionais e não-espontâneas de interação aluno-aluno no ensino comum, entre outros aspectos, para que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam apenas incluídos no contexto do ensino regular, mas que de forma efetiva aprendam em igualdade de oportunidades e condições.

Pode-se inferir ainda na análise realizada no primeiro item da pesquisa que, em uma proposta de ensino voltada a atender uma política de inclusão responsável, busca-se, de forma processual, o redimensionamento das concepções e práticas educacionais com o intuito de atender e contemplar à diversidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes ou não de deficiência.

Diante da observação realizada, pressupomos que a proposta de inclusão escolar das crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais tem procurado evitar os maus efeitos do isolamento social desses alunos, criando oportunidades para a interação como forma de diminuir o preconceito. Todavia, esse processo demonstra estar ainda longe de superar a problemática do ensino e da aprendizagem dessas crianças; isso porque as ações ainda são direcionadas quase que exclusivamente à questão da inserção do aluno no ambiente escolar, reforçando que a escola não tem como prioridade o conteúdo.

Com a teoria histórico-cultural aprendemos que as práticas pedagógicas devem ir além da atitude de solidariedade, colocando os alunos com necessidades educacionais especiais em interação com os demais alunos, ampliando assim sua compreensão para o papel ativo das interações na aprendizagem, com elementos que contribuam para a apropriação de conceitos, que são vias efetivas de transformações cognitivas do aluno com necessidades educacionais especiais e de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Inclusão escolar e educação especial: o inverso. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento Psico-Intelectual da Criança em Idade Escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, de 1994**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. **SAEB-2005. Primeiros Resultados. Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF, Fevereiro de 2007a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf> Acesso em: 08 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliações do Ensino Brasileiro– Prova Brasil**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> acesso em 11 de out. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Educacenso: caderno de instruções**. Brasília, DF, MEC: 2007c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar de 2006**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp?>>. Acesso em: 15. nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Parecer n. 17/01** – Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Brasília, DF: MEC, 2001a.

_____. **Resolução n. 02/01** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA: PISA 2000 - Relatório Nacional**. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. Brasília: DF: MEC/SEESP, 2005.

BROWN, T. E. **Transtorno de Déficit de Atenção**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BUENO, J. G. S. A produção discente do PEPG em educação: história, política, sociedade (PUC/SP) no campo dos processos de escolarização, desigualdades sociais e deficiências. In: JESUS, D. M. et al (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 199-209.

_____. **Educação especial brasileira: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 2001.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILLI, P; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo. Editora Ática, 2002.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: LDA, 1992.

D'ANTOLA, A. (Org). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DAVIDOV. V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

ELKONIN, B. D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. Formação de professores “especiais” e a escola de Vygotsky. **Anais do II Simpósio Educação que se faz especial: debates e proposições**. Maringá, 2004.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **Anais do II Segundo Congresso Internacional e VII Semana de Psicologia – Psicologia: sociedade e saberes em transformação**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005, v.1.

_____. Conteúdos Escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? In: **Comunicações**, Piracicaba: Unimepe, ano 13, n. 2, nov. 2006.

GALUCH, M. T. B.; MORI, N. N. R. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva**. Maringá: Eduem, 2008.

GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista**. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

GORDON, M. A. **Hyperactivity**: a consumer's guide. New York: GST Publications. 1991.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIEL, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotski**. São Paulo: Loyola, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 10 nov. 2008.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK W.; STAINBACK S. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEONTIEV, A. N. Desarrollo de la psiquis: la conciencia humana. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969.

_____. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S; et al. **Psicologia e**

Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Editora Estampa, 1991.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Actividade, conciencia y personalidad.** La Habana: Pueblo y Educacion, 1985.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, 2004.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation: definition, classification and systems of supports.** 10. ed. Washington, DC.: American Association on Mental Retardation, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LURIA, A. R.; YODOVICH F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Ícone, 1990.

_____. Vigotski. In: VYGOTSKI, S. L.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI A., MARTÍN, E. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

MARQUEZINI, M. C.; et al. (Org.) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II.** Londrina: Editora da UEL, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Centauro, 2004.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

MELO, M. P., FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. N. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

_____. **A atividade de ensino como unidade formadora.** Bolema, Ano II, nº. 12, p. 29-43. 1996.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização invisível: crianças que não-aprenderam-na-escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

NAVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

NÚÑEZ, I. B; PACHECO, O. G. **La Formación de conceptos científicos: uma perspectiva desde a teoria de La actividad**. Natal: EDUFRN, 1997.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença: um estudo sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

PACHECO, O. G. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. In: CANFUX, V. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. La Habana: ENPES, 1991.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PALANGANA, I. S.; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, nº 001. Universidade do Minho, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial e Inclusão. **Diretrizes Curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Documento Preliminar. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial, **Deliberação nº 02/03**. Curitiba: SEED, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial. **Instrução nº 01/2004**. Curitiba: SUED/SEED, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial. **Instrução nº 010/2008**. Curitiba: SUED/SEED, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial. **Instrução nº 013/2008**. Curitiba: SUED/SEED, 2008b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial. **Instrução nº 014/2008**. Curitiba: SUED/SEED, 2008c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial. **Instrução nº 016/2008**. Curitiba: SUED/SEED, 2008d.

PETROVSKI, A. V. **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades: el colectivo, la comunicación y pedagógica desarrollo de la personalidad**. Moscou: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

_____. **Psicologia General: manual didático para los institutos de pedagogia**. Moscou: Editora Progreso, 1986b.

REBELO, R. A. **Indisciplina escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROGOFF, B.; WERTSCH, J. Children's Learning in the 'Zone of Proximal Development'. **New Directions for Child Development**, n. 23, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

RUBINSTEIN , S. L. **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades: el problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica.** Moscou: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

RUBSTOV. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista.** Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, N. A. S.; MENDES, E. G. A Inclusão de Alunos com Deficiência na Escola Regular: algo de novo no Front. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial.** Londrina: Editora da UEL, 2001.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. Dez elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In: STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: ROCHA, R., BAUMEL, C.; SEMEGHINI (Org.). **Integrar/Incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**. - GT: Educação Fundamental, n.13, Maringá: UEM. 2003.

_____. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? **Revista Comunicações**, Piracicaba, n. 2, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VASCONCELLOS, C. **Disciplina**. São Paulo: Libertad, 1995.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão social: um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: _____ **Fundamentos da Defectologia: obras completas**. Tomo V. Madrid, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.