

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO
ESPECIAL: ANÁLISE DO GT 15 DA ANPED**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rudiane Ferrari Würfel

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DO
GT 15 DA ANPED**

Rudiane Ferrari Würfel

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane AdelaTonetto Costas

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DO GT 15 DA
ANPED**

elaborada por
Rudiane Ferrari Würfel

como requisito parcial para obtenção de grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Gabriela Brabo, Dr^a. (UFRGS)

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dr^a. (UFSM)

Maria Inês Naujorks, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 29 de outubro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar a jornada percorrida durante o Mestrado, percebo que muito tenho a agradecer!

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo Dom da vida, por guiar meu caminho e me abençoar a cada decisão tomada e por mais que não fale aos quatro ventos o quanto acredito em Ti, Senhor, sinto o Teu amor dentro de mim!

Aos meus pais Rudiney e Vaniza não existiriam palavras que pudessem dizer tudo o que eu sinto por vocês. Vocês são meus exemplos de força, de honestidade, de amor, de respeito, de caráter... Obrigada pelos sins e principalmente pelos não, hoje entendo cada medo, anseio, angustia por querer sempre o melhor para os filhos... Obrigada por estarem ao meu lado nos momentos difíceis, por me apoiarem e sempre me incentivar a continuar meus estudos e não desistir dos meus sonhos... Sem vocês eu NADA seria!

Ao meu irmão Rudy, por me ensinar a ter responsabilidade para poder cuidar e proteger de um caçula. Sempre que escuto história de irmãos nunca consigo nos ver, sinto que somos diferentes de outros irmãos e fico muito feliz por isso, pois não temos histórias de brigas e de ciúmes... só algumas discussões porque senão já seria demais! Mais do que agradecer, quero te dizer que sinto muito orgulho de ti, pelo homem que te tornaste. Saibas que sempre estarei ao teu lado!

Ao meu amor Junior, meu companheiro de todas as horas! Você me conhece pelo olhar e consegue despertar em mim os sentimentos mais puros e sinceros, te admiro e te amo imensamente! Obrigada por estar sempre presente, me incentivando e me apoiando a cada decisão tomada... Obrigada por compreender meus momentos distantes... Obrigada por sonhar junto comigo... ainda temos muito a construir!

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Centro de Educação pela formação e por proporcionar que possamos continuar a busca incessante pelo conhecimento.

Em especial à orientadora Professora Fabiane AdelaTonetto Costas a qual me aceitou de braços abertos, sempre muito carinhosa com seus alunos. Obrigada pelos ensinamentos compartilhados, pelas discussões teóricas, pelas orientações,

pela paciência! O caminho nem sempre é como planejamos, agradeço pelo teu apoio e compreensão, você foi/é essencial para a minha formação acadêmica e profissional.

À Professora Sílvia Pavão pelo acolhimento e orientação no início do Mestrado, muito obrigada pelo carinho!

Às minhas queridas colegas Andreia Inês Dillenburg e Clariane Freitas pelas enriquecedoras discussões sobre Educação Especial, Inclusão e especialmente sobre Vigotski... com vocês me senti mais acolhida, são duas pessoas muito especiais, uma mais centrada, outra mais descontraída... dois presentes da UFSM!

Às minhas colegas Técnicas Superiores Penitenciárias StefaniaFontellaDinatt e Magali Moreira pelo apoio, incentivo e por compartilharem comigo esta missão de oferecer tratamento penal digno às pessoas privadas de liberdade.

Por fim, mas não menos importante, À Administração do Presídio Estadual de São Borja por reconhecer a importância da qualificação profissional e o apoio nos momentos em que precisei me ausentar. Aos demais colegas do Sistema Prisional, obrigada.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Curso de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DO GT 15 DA ANPED

AUTORA: Rudiane Ferrari Würfel

ORIENTADORA: Fabiane AdelaTonetto Costas

Local e data da defesa: Santa Maria, 29 de outubro de 2015

Este estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa em Educação Especial do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A dissertação pretendeu contribuir para as discussões que vem se desenvolvendo na área da Educação Especial, particularmente em relação às contribuições da Teoria Histórico-Cultural para este campo, esta pesquisa objetiva analisar de que forma o referencial teórico de Vigotski está sendo apropriado pelos pesquisadores participantes do GT 15 Educação Especial da ANPEd e tem como objetivos específicos identificar as principais obras de Vigotski utilizadas nas pesquisas e mapear as temáticas prevalentes nos trabalhos apresentados no GT 15, em um período compreendido entre 1996 à 2013. A dissertação constituiu-se metodologicamente em um estudo de forma bibliográfica, de método misto, qualitativo-quantitativo. Para abrigar a demanda da definição e organização do material, das hipóteses e objetivos da pesquisa buscamos especificamente os trabalhos completos publicados nos anais do GT 15 Educação Especial da ANPEd, os quais baseavam-se na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovich Vigotski, para tanto recorremos ao CD ROM denominado HISTÓRICO MEMÓRIAS DA ANPED: 30 ANOS (1996-1999) e para os anos de 2000 a 2013 pesquisamos no site da ANPEd. Foram selecionados 46 trabalhos completos que versavam sobre os estudos desenvolvidos por Vigotski. Para interpretação dos resultados foi utilizado o método de Análise de Conteúdo de Bardin, estabelecendo-se cinco categorias de análise, as quais são: Desenvolvimento e Aprendizagem; Pensamento e Linguagem; Brincadeira; Interação e por fim, Consciência e Vontade. As pesquisas embasadas no arcabouço vigotskiano ainda parecem acontecer de forma tímida no GT 15 Educação Especial da ANPEd contendo em média três trabalhos por ano, o que demonstra, até então, pouco interesse pelos pesquisadores deste GT pela base teórica Histórico-Cultural. Entretanto as contribuições das pesquisas selecionadas são valorosas para novos estudos na área.

Palavras-chave: L. S. Vigotski. Teoria Histórico-Cultural. ANPEd.

ABSTRACT

Master Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL AND CULTURAL Vygotsky THEORY FOR SPECIAL EDUCATION : ANALYSIS OF GT 15 ANPED

AUTHOR: Rudiane Ferrari Würfel

ADVISOR : Fabiane Adela Tonetto Costas

Place and date of defense: Santa Maria , October 29, 2015

This study was developed in the line of research in Special Education Course for Master of Education in the Graduate Program of the Federal University of Santa Maria. The dissertation intended to contribute to the discussions which have arisen in the special education area, particularly in relation to contributions of Historical-Cultural Theory for this field, this research aims to examine how the theoretical framework of Vygotsky is allocated by the participating researchers GT 15 Special Education ANPEd and has the following objectives identify the major works of Vygotsky used in the research and map the prevalent themes in the papers presented at the GT 15 in the period from 1996 to 2013. The dissertation was constituted methodologically in a study bibliographical form, mixed qualitative-quantitative method. To accommodate the demand of definition and organization of material, assumptions and research objectives specifically seek full papers published in the proceedings of the GT 15 Special Education ANPEd, which were based on the Historical-Cultural Theory of Lev Semionovich Vygotsky, for both fall back on CD ROM called HISTORICAL MEMORIES ANPED: 30 YEARS (1996-1999) and for the years 2000-2013 researched in the ANPEd site. They selected 46 full papers that focused on the studies developed by Vygotsky. For interpretation of the results we used the method of Bardin Content Analysis, setting up five categories of analysis, which are: Development and Learning; Thought and Language; Play; Interaction and finally, Consciousness and Will. Research informed the Vygotskian framework still seem to happen timidly in GT 15 Special Education ANPEd containing an average of three jobs per year, which shows hitherto little interest by the researchers of this GT theoretical basis for Historic-Cultural. However the contributions of selected research is valuable for further studies in the area.

Keywords: L. S. Vygotsky. Historical-Cultural Theory. ANPEd.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEUDF – Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal
ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul – Seminários de Pesquisa em Educação da região Sul
APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA – Comunicação Alternativa Ampliada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSI – Centro de Atenção Psicossocial I – Saúde Mental
CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial infantil
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
GE – Grupo de Estudo
GEPEIN – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
IESAE/FGV – Instituto de Estudos Avançados em Educação/ Fundação Getulio Vargas
IFFarroupilha – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
INEP – Instituto Nacional de Estudo Pedagógicos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEs- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PUC/RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA – Reunião Anual
RBE – Revista Brasileira de Educação
THC – Teoria Histórico-Cultural
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal de Grade Dourados
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de Marília
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNESP/Mar – Universidade Estadual Paulista/ Campus Marília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFRAN/SP – Universidade de Franca
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
USP – Universidade de São Paulo
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de publicações por ano	52
Gráfico 2 – Número de obras de Vigotski utilizadas em cada trabalho	53
Gráfico 3 – Obras de Vigotski utilizadas nos trabalhos selecionados	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos por Instituições de Ensino Superior- IES que apresentaram trabalho sob o viés teórico Histórico-Cultural no GT 15 da ANPEd (1996-2013)	56
Tabela 2 – Linhas de Pesquisas em Educação Especial identificadas, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa de Pós-Graduação em Educação.....	57
Tabela 3 – Linhas de Pesquisas sobre outros temas educacionais que também trabalham com a temática “Educação Especial”, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o programa de pós-graduação em Educação.	58
Tabela 4 – Número de trabalhos por temática/ano	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO	16
1.1 Vigotski e a Educação Especial	25
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO	30
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: a constituição de um campo de pesquisa	36
3.1 Pesquisa em Educação Especial a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96.....	37
3.2 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd: a constituição de um espaço investigativo.....	41
3.3 GT 15 Educação Especial	46
4 METODOLOGIA	49
5 RESULTADOS DA TEORIA: o que mais ela diz	52
5.1 Desenvolvimento e Aprendizagem.....	60
5.2 Pensamento e Linguagem	68
5.3 brincadeira	71
5.4 Interação.....	73
5.5 Consciência e Vontade.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXO I	
Índice de trabalhos da ANPEd	85
ANEXO II	
Índice cronológico dos escritos de Lev Semionovich Vigotski incluídos nos seis tomos das Obras Escolhidas (VYGOTSKI, 1997. p.).....	90
ANEXO III	
Histórico das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd (www.anped.com.br)	93

INTRODUÇÃO

Ao iniciar os estudos no Mestrado em Educação na UFSM, comecei a participando “Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN”, no qual tive oportunidade de aprofundar as leituras baseadas na Teoria Histórico-Cultural. A participação no grupo proporcionou-me um maior interesse no autor russo Lev Semionovich Vigotski¹ e em pesquisar como seus conceitos eram utilizados no meio acadêmico-científico, assim como na prática das escolas.

A leitura de Vigotski é uma tarefa densa e complexa, e suas obras traduzidas apresentam diversas críticas quanto a erros de interpretação e supressão do pensamento do autor, dessa forma para amenizar as distorções das ideias do autor as citações foram escritas no idioma original da obra utilizada, para que não haja discrepâncias nas palavras de Vigotski e de outros escritores contemporâneos e aliados teoricamente à Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Prestes (2010), equívocos na tradução de conceitos influenciam na compreensão das ideias do autor e de outros autores coetâneos e vinculados à Vigotski.

A teoria do autor soviético foi nomeada de diversas formas no decorrer das décadas. Segundo Silva e Davis (2004) até a década de 1990, grande parte dos autores referiam-se a teoria como interacionista, sociointeracionista, construtivista ou socioconstrutivista e cognitivista, essas nomenclaturas tem grande relação na interação do homem com o meio, conceito que influenciou estudos tanto de Vigotski como de Piaget.

Cada autor utilizou o conceito de interação dando ênfase aos seus estudos de uma maneira. Vigotski relacionou os aspectos sociais da interação do indivíduo com o meio, já Piaget deu ênfase aos aspectos biológicos da interação. O prefixo “socio” demonstra a diferença teórica entre Piaget e Vigotski, sendo utilizada pelo último.

¹ Existem diversas variações da escrita do nome Vigotski, tais como Vygotski, Vygotsky, Vygotskii e Wigotski. Sendo assim, adotaremos a grafia Vigotski, conforme Duarte (2001) e Prestes (2010). Entretanto, serão preservadas as variações utilizadas em cada referência bibliográfica, o que nos impedirá de padronizar a grafia do nome do autor.

Posterior a década de 1990, a escola de Vigotski é designada como teoria histórico-cultural ou socioistórica (SILVA e DAVIS, 2004). O aspecto cultural, neste momento, é entendido como central na teoria. A peculiaridade do pensamento humano, assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores surgem a partir do atravessamento cultural do homem com o meio. Dessa maneira, o presente trabalho vai ao encontro de alguns estudiosos da teoria, tais como Duarte (2001) e Prestes (2010), referindo-se à Teoria Histórico-Cultural para denominar a escola de Vigotski.

Em uma pesquisa realizada por Freitas (2004), a autora investigou a produção baseada no pensamento de Vigotski disseminada nas reuniões da ANPEd, em um período compreendido entre 1998 a 2003. A pesquisadora identificou que dez Grupos de Trabalhos (GT) apresentavam indícios das obras de Vigotski, dentre eles o GT 15 Educação Especial como um dos mais expressivos grupos que se interessam pela teoria do autor russo. Dentre as diversas obras de Vigotski, as mais utilizadas foram: “Formação social da mente” e “Pensamento e Linguagem”. Na tentativa de suprir um maior aprofundamento na Teoria Histórico-Cultural muitos trabalhos utilizaram referenciais de autores vigotskianos.

Sarmiento (2006) investiga em sua tese de Doutorado, como os pesquisadores que estudam Vigotski interpretam as temáticas pertinentes à Teoria Histórico-Cultural. Dentre suas análises de resultados, a autora apresenta que pesquisas de origem bibliográfica estão em menor densidade e as temáticas mais abordadas são relativas ao desenvolvimento e a aprendizagem e a interação social e suas interfaces no contexto escolar.

Segundo Prestes (2010) em sua tese de Doutorado sobre as traduções das obras de Lev Semionovitch Vigotski no mundo, após um exaustivo trabalho de tradução de originais russos e olhar minucioso aos livros publicados em diversos países, relata que as obras traduzidas do referido autor perderam em grande parte sua essência e significado, resultando em interpretações distorcidas de seu pensamento. Afirma, por exemplo, que o livro “Formação social da mente. Desenvolvimento das funções psicológicas superiores” de autoria de Vigotski, consta como um dos livros mais lidos e citados em teses, monografias e artigos científicos por pesquisadores e estudiosos brasileiros da Teoria Histórico-Cultural, “pode-se observar, infelizmente, que esse livro é presença obrigatória” (PRESTES, 2010, p.140), mesmo sabendo que o livro sofreu diversas supressões de trechos e

traduções distorcidas em suas edições, algo que certamente altera o teor e o pensamento de seu autor (DUARTE, 2001).

Cabe o questionamento: será que o pensamento de Vigotski está sendo aprofundado ou a leitura superficial e ausência de reflexão crítica é predominante entre aqueles que citam suas obras em suas pesquisas? Não pretendemos desta forma, fazer um julgamento, entretanto entendemos necessário problematizar a questão, a fim de provocar uma tomada de consciência sobre o que se tem produzido no âmbito da Teoria Histórico-Cultural e, mais especificamente no GT 15 da ANPED, a partir da utilização das obras de Vigotski.

Visando, então, contribuir para o aprofundamento das discussões que vem se desenvolvendo na área da Educação Especial, particularmente em relação às contribuições da Teoria Histórico-Cultural para este campo, esta pesquisa objetiva analisar de que forma o referencial teórico de Vigotski está sendo apropriado pelos pesquisadores participantes do GT 15 Educação Especial da ANPEd e tem como objetivos específicos identificar as principais obras de Vigotski utilizadas nas pesquisas; mapear as temáticas prevalentes nos trabalhos apresentados no GT 15, em um período compreendido entre 1996 à 2013, pois para Frigotto (2011, p. 237), “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”.

Com base nesse pensamento, foi escolhido como período inicial para nossa pesquisa o ano de 1996, pelo momento histórico para a Educação Especial com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, que em seu capítulo V, art. 58 compreende a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento² (BRASIL, 1996).

Desse modo, segue a apresentação de como o estudo está delineado. Foi apresentado no primeiro capítulo um breve histórico sobre Vigotski e seus principais conceitos relacionados à educação e à educação especial. A obra de Vigotski, bastante profunda e complexa, alicerçada em bases marxistas, abordou questões que ainda hoje estão presentes em nossa sociedade, como o trabalho como categoria de análise das relações e da constituição do homem, as práticas junto à

² De acordo com as modificações dadas conforme a LEI 12.796/13.

peças com deficiência, a formação de conceitos cotidianos e científicos, o importante papel do professor como mediador no processo de desenvolvimento infantil, a internalização de signos e ferramentas culturais na constituição do sujeito.

O segundo capítulo apresenta a Educação Especial através das políticas públicas como forma de garantia de inclusão. O modelo econômico neoliberal, do qual o Brasil pactua, coloca a educação como objeto de consumo, uma mercadoria, dessa forma precisamos refletir sobre como a educação inclusiva faz parte desse modelo, corroborando com este cenário, além dos reais benefícios para os alunos público alvo da educação especial.

O capítulo três compreende a constituição da pesquisa em educação especial sob três enfoques: 1) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, retratando o impacto na produção científica sobre Educação Especial; 2) através da criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e 3) GT 15 Educação Especial da ANPEd.

O caminho metodológico utilizado nesta pesquisa é apresentado no capítulo quatro, trazendo as dificuldades encontradas ao realizar uma pesquisa bibliográfica e a operacionalização da pesquisa. Conforme Bernadete Gatti (2001, p. 02) “método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. A interpretação dos resultados foi realizada através de Análise de Conteúdos, descrita por Bardin (2006).

O capítulo cinco refere-se aos achados da pesquisa, onde foram selecionados 46 trabalhos completos sob orientação teórica da Teoria Histórico-Cultural. Os trabalhos selecionados foram distribuídos em 5 categorias de análise, as quais são: Desenvolvimento e Aprendizagem; Pensamento e Linguagem; Brincadeira; Interação; e Consciência e Vontade.

1 CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO

O desenvolvimento cultural das crianças somente pode ser compreendido como um processo vivo do desenvolvimento, de formação, de luta e, neste sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico³ (VYGOTSKI, 1995, p. 303).

Lev Semionovich Vigotski foi o fundador da Teoria Histórico-Cultural (THC), sendo ainda hoje reconhecido pela sua vasta contribuição sobre o desenvolvimento humano. Nasceu na Bielorrússia em 1896, filho de uma família judaica com boas condições sociais, o que lhe possibilitou maiores condições de estudo. Até os 15 anos de idade, Vigotski teve sua educação em casa, através de tutores particulares, entre eles Solomon Ashpiz, um matemático que havia estado exilado na Sibéria pelo seu ativismo revolucionário. Ashpiz utilizava como técnica de estudo discussões baseadas no pensamento socrático. Vigotski frequentava intensamente bibliotecas, tanto públicas quanto a familiar, o que lhe possibilitou ter acesso a obras literárias em vários idiomas, fazendo leitura de obras em alemão, latim, hebraico, francês, inglês e grego para além das que as traduções russas lhe permitiam (BLANCK, 1993; BAQUERO, 1998).

Após concluir com medalha de ouro seus estudos, Vigotski, apesar das grandes dificuldades, por ser judeu, conseguiu ingressar na Universidade de Moscou, entre o período de 1914 a 1917, cursando Direito e Literatura. Conforme Rego (2008, p.21), “nessa época na Rússia, os judeus sofriam as mais diversas formas de discriminação, tinham que viver em territórios restritos, se sujeitar a um número restrito de vagas nas universidades”, contando com apenas 3% das vagas para judeus. Seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade transitando pelas áreas das artes, literatura, linguística, antropologia, filosofia, cultura, ciências sociais, psicologia e medicina.

³ Original: “El desarrollo cultural del niño sólo puede ser comprendido como un proceso vivo del desarrollo, de formación, de lucha y, en ese sentido, debe ser objeto de un verdadero estudio científico”

Com seu grande interesse e gosto pela leitura desenvolveu um profundo conhecimento sobre diversos temas, em especial a Literatura, a Educação e a Psicologia. Em 1924, Vigotski se apresentou pela primeira vez como psicólogo no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, na época considerado o congresso mais importante da área, da Rússia. Sua fala impressionou a todos devido à complexidade do tema que abordou, sobre o comportamento consciente humano, o que lhe gerou um importante convite para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou (BLANCK, 1993; BAQUERO, 1998; REGO, 2008).

Sua apresentação no Congresso intitulada “Métodos de investigação reflexológicos e psicológicos”⁴ (VYGOTSKI, 1997a) versou sobre os métodos de pesquisa reflexológicos e psicológicos, ressaltando a importância de utilizar a consciência como objeto de investigação, ao contrário das pesquisas da época que defendiam o objetivismo e a introspecção.

Ao mudar-se para Moscou para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, conheceu Lúria e Leontiev, formaram um grupo de pesquisa por ele liderado e assim foi sendo formado o grupo denominado “troika”, que ficou muito conhecido no meio acadêmico, onde começaram a discutir sobre uma nova psicologia baseada na dialética marxista (BLANCK, 1993; BAQUERO, 1998).

Segundo Prestes (2010) Vigotski não chegou a nomear sua teoria, mas é sabido que lhe é atribuída diversas nomenclaturas, tais como: sócio-histórica, sócio-cultural, sócio-interacionista, entre outros; além disso, alguns anos após a morte de Vigotski, Leontiev referiu-se a teoria de Vigotski como histórico-cultural em diversos trabalhos de sua autoria. Na presente pesquisa optou-se por usar a última nomenclatura sugerida por Leontiev, Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski viveu na época da Rússia Revolucionária Comunista e suas ideias sofreram grandes influências do momento histórico no qual esteve inserido, embasando-se em conceitos de Marx e Engels construiu seu pensamento através do materialismo dialético (ROSA e MONTERO, 1993).

Vigotski faleceu precocemente aos 37 anos, vítima de tuberculose, doença que lhe acompanhou por 10 anos (BLANCK, 1993; BAQUERO, 1998; REGO, 2008), durante este período precisou ser internado inúmeras vezes em função de seu

⁴ Original: “Metódikarefleksologuicheskiego i psijologuicheskiegoissliédovania”, apresentado no II Congresso de Neuropsicologia em Leningrado (1924).

tratamento de saúde, mesmo quando estava hospitalizado continuava escrevendo com avidez sua vasta obra (BLANCK, 1993).

Após 80 anos de sua morte Vigotski permanece atual na área da Psicologia e da Educação, gerando interesse dos profissionais, em especial os professores. Este fato pode ter relação com o longo período que as obras de Vigotski ficaram proibidas na Rússia, pois este começou a sofrer severas críticas a partir do governo Stalinista de 1932, Então nos anos de 1936 a 1956 sua obra foi totalmente proibida, além de muitos manuscritos terem se perdido durante o período de guerra.

No Brasil o pensamento vigotskiano chegou ainda mais tardiamente, apenas em 1984, através da tradução do livro “A formação social da mente”, uma tradução do livro inglês *Mind in society. The development of higher psychological processes* que muitos autores criticam pelo número reduzido de páginas, cortes das ideias marxistas e distorções do pensamento e forma de escrita de Lev Semionovich (BAQUERO, 1998; DUARTE, 2001; PRESTES, 2010).

Em sua densa vida científica, Vigotski dedicou-se especialmente aos dispositivos escolares e seus processos educativos, pois compreendia que se constituía em um ambiente repleto de processos culturais essenciais para o desenvolvimento humano de crianças com ou sem deficiências.

Assim se introduz na teoria da educação o conceito de caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da adaptação efetiva da criança que se enraiza a um meio histórico-social completamente novo para ele, o conceito de historicismo das formas funções superiores da conduta infantil⁵ (VYGOTSKI, 1995, p. 305).

De acordo com o pensamento vigotskiano, Ricardo Baquero (1998, p.76, grifos do autor) explica “que os processos de *desenvolvimento* consistem na *apropriação* de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em *contextos de atividade conjunta socialmente definidos* (família, escola com seus diversos formatos de atividade)”. O contexto social no qual estamos inseridos tem função essencial no desenvolvimento psicológico dos seres humanos, pois elas só podem ser explicadas de acordo com sua história, através das relações estabelecidas com o meio e com

⁵ Original: “Se introduce en la teoría de la educación el concepto del carácter dialéctico del desarrollo cultural del niño, de la adaptación efectiva del niño que se arraiga a un medio histórico-social completamente nuevo para él, el concepto del historicismo de las formas y funciones superiores de la conducta infantil”

os outros, nos apropriamos e internalizamos a cultura local, na qual começamos a fazer parte dela.

A Teoria Histórico-Cultural desenvolveu o conceito de dialética do desenvolvimento cultural, onde o homem desenvolve uma mútua relação de apropriação entre o sujeito e a cultura, o homem produz a cultura assim como a cultura produz o homem. “As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano” (REGO, 2008, p. 32).

Ao mesmo tempo em que nos apropriamos de ferramentas e/ou signos culturais, estes não reorganizam apenas nossos futuros pensamentos e ações, mas também o meio do qual participamos, deixa de ser uma relação unilateral, com apenas uma direção para ser dialética, a “cultura se ‘apropria’⁶ do sujeito na medida em que o forma” (BAQUERO, 1998, p.32).

A atividade mediadora está imbricada nas relações que o homem estabelece com seus pares e com a cultura que o cerca, utilizando ferramentas e signos para mediar suas relações e seu desenvolvimento. Para Vygotski (1995) as ferramentas e os signos são tem grande relação com o conceito da atividade, possuem em comum a função de mediadores entre o sujeito histórico cultural e o meio.

Os instrumentos materiais culturais ou ferramentas são objetos criados pelo homem para auxiliá-los na mediação com o meio, guiam nossas ações sobre os objetos dirigindo as ações do homem externamente. O homem fabrica essas ferramentas com a finalidade de alcançar objetivos imediatos e futuros, por exemplo, a lança, a caneta, a agenda, e tantos outros. Os instrumentos psicológicos culturais ou signos são representações dos objetos internalizadas pelo homem simbolicamente, que orientam internamente suas as ações, desenvolvendo sua cognição e influi na regulação da sua conduta, por exemplo, os significados das coisas e palavras, os sinais.

A função da ferramenta não é outra coisa que servir de condutor da influência humana no objeto da atividade; se acha *externamente* orientado e deve acarretar em trocas com os objetos. É um meio através do qual a atividade humana externa aspira um domínio e triunfo sobre a natureza. Por outro lado o signo não troca absolutamente nada com o objeto de uma operação psicológica. Assim, se trata de um meio de atividade interna que

⁶ Grifo do autor

aspira dominar-se a si mesmo; o signo, por conseguinte, está *internamente* orientado⁷. (VYGOTSKI, 2009, p. 91, grifos do autor).

Para tanto, cabe ressaltar que a internalização é um processo interpessoal para o intrapessoal (VYGOTSKI, 2009). Isso quer dizer que o homem, primeiramente, reconhece externamente o objeto de interesse e através de um processo de mediação se apropria deste objeto e o internaliza, reorganizando internamente seu significado. “Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”(OLIVEIRA, 1995, p. 35).

Para Vygotski (2009), a atividade simbólica possui função organizadora específica que se introduz no processo de uso de instrumentos criando novas formas de comportamento. O emprego de ferramentas e signos é uma das características essenciais na diferenciação entre o homem e os animais, pois o ser humano planeja e cria instrumentos para auxiliá-los em suas ações, além de ter a capacidade de reutilizá-los futuramente. Os macacos (por exemplo) utilizam ferramentas para alcançar um determinado objeto, mas não planejam antecipadamente suas ações, nem guardam estas ferramentas para que sejam úteis posteriormente (VYGOTSKI, 1995).

Vigotski também se dedicou intensamente à constituição das Funções Psicológicas Superiores que são funções tipicamente humanas, o homem (somente ele) nasce com uma estrutura biológica que permite desenvolvê-la através das apropriações das ferramentas e signos, como explica Rego (2008, p. 24-5)

Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento. Seguindo as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

⁷ Original: “La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira dominarse a sí mismo; el signo, por conseguinte, está *internamente* orientado”.

Entretanto, por mais que o homem nasça com uma estrutura biológica, as funções psicológicas superiores não se formam na biologia, a base das funções psicológicas superiores são uma cópia do social (VYGOTSKI, 1997b). Estas funções serão desenvolvidas na medida em que o sujeito é inserido no meio cultural, ou seja, seu desenvolvimento dependerá da sua inserção social, uma criança que não tenha contato com outros humanos provavelmente não irá desenvolver características específicas humanas, tais como a fala, o raciocínio, etc.

As funções psicológicas superiores são as ações conscientes como atenção voluntária, memória deliberada, pensamento abstrato, comportamento intencional, entre outros. “Os Processos Psicológicos Superiores se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com os outros” (BAQUERO, 1998, p. 26). A constituição dos processos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores está intimamente ligada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde Vygotski (2009, p.133) define como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema baixo a guia de um adulto ou em colaboração de um companheiro mais capaz⁸.

Desse modo, a distância que existe entre o que a criança consegue resolver sozinha, funções que já amadureceram, e o que consegue fazer através da mediação de um adulto ou de um colega mais experiente, funções que estão em processo de maturação. A aprendizagem promove o desenvolvimento, pois é um processo de fora para dentro.

A ZDP pode auxiliar os educadores e psicólogos a compreender o desenvolvimento intelectual da criança, pois é um instrumento que possibilita perceber o futuro imediato de desenvolvimento, a dinâmica existente no aprendizado da criança, pois cada vez que o sujeito aprende algo novo, seu desenvolvimento real se altera, assim como o potencial, demonstrando que o desenvolvimento acontece de forma espiralada, não linear (COSTAS, 2012).

⁸ Original: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

Dessa forma, ao gerar as Zonas de Desenvolvimento Proximas, a aprendizagem antecede ao desenvolvimento. Em outras palavras, a criança aprende algo novo, internaliza o novo conceito e então ela se desenvolve, é um processo dinâmico e em constante construção(Fig. 1):

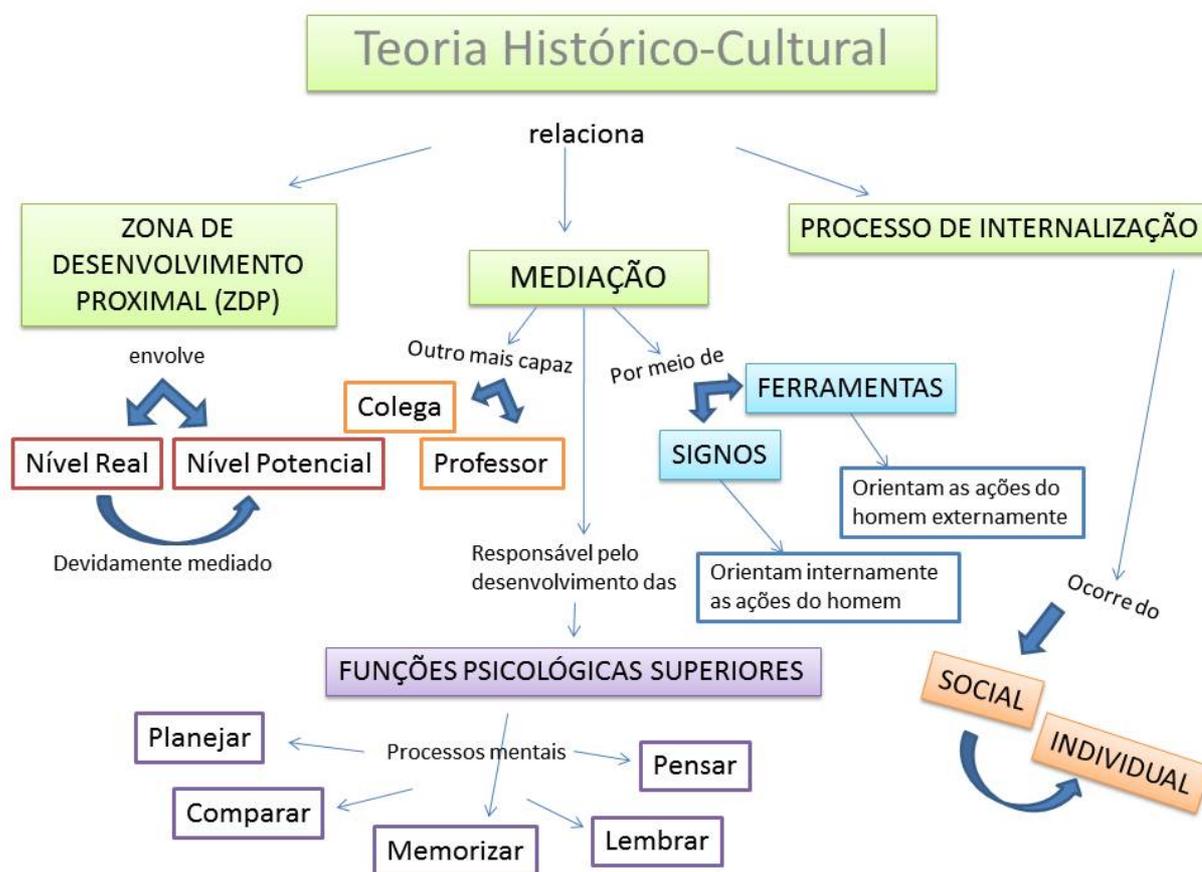


Figura 1 - Mapa conceitual dos principais conceitos desenvolvidos por Vigotski

Ao pensarmos em aprendizagem, nos remetemos à escola, entretanto segundo a Teoria Histórico-Cultural a aprendizagem inicia logo que nascemos muito antes de frequentarmos a escola. Segundo Núñez (2009, p. 33), o “fator determinante na evolução do pensamento verbal nas crianças é a formação de conceito”. A formação de conceitos está relacionada a duas linhas de desenvolvimento, uma relativa à atividade de pensamento espontâneo da criança, desenvolvido no seu cotidiano e outro considerado conceito científico, referente ao pensamento elaborado nos espaços escolares.

Muito antes das crianças irem para a escola elas começam a formar os conceitos espontâneos ou cotidianos, que decorrem de aprendizagens adquiridas no

dia a dia das crianças, quando elas aprendem a identificar e nomear objetos, a se comunicar com familiares e amigos, quando recebem informações e normas sociais ou imitam comportamentos de seus semelhantes. Segundo Vygotski (2001, p. 214), as crianças não possuem consciência da utilização de tais conceitos espontâneos pois, “o conceito espontâneo deve obrigatoriamente não ser consciente, já que a atenção encerrada nele se orienta sempre na direção do objeto representado e não na direção do próprio ato do pensamento que o inclui”⁹.

Núñez (2009) relata que Vygotski concluiu através de suas pesquisas três fases básicas do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, os quais são: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento propriamente conceitual. Costas (2012) explica que no grupo sincrético a criança possui um pensamento inicialmente através de tentativa e erro, depois através da posição espacial, na tentativa de estabelecer novos significados aos instrumentos e signos. No grupo do pensamento por complexos, a criança estabelece conexões reais entre os objetos, entretanto de forma concreta e não abstrata. Para o pensamento conceitual ou potencial esta se refere ao pensamento mais próximo da abstração.

A tomada de consciência acontece somente mais tarde, quando a criança começa a frequentar a escola, onde são transmitidos os conceitos científicos. “O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico e este fornece estrutura para o desenvolvimento daquele, tornando-o consciente e deliberado” (FREITAS, 1994, p. 103). Os conceitos científicos abrem caminho para o desenvolvimento dos processos mentais, as relações entre os objetos e seu significado.

Outro tema de grande valia para Vygotski é o desenvolvimento da fala e suas relações com o pensamento, constituindo-se como um sistema básico de todos os grupos humanos. De acordo com o autor, “o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural”¹⁰ (VYGOTSKI, 1995, p.169).

A fala tem a função de intercâmbio social, pois o homem tem a necessidade de se comunicar com os outros, impulsionando o desenvolvimento da fala; além do

⁹ Original: “El concepto espontáneo debe obligatoriamente no ser consciente, ya que la atención encerrada en él se orienta siempre hacia el objeto representado y no hacia el propio acto del pensamiento que lo incluye”.

¹⁰ Original: “El desarrollo del lenguaje es, ante todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural”.

pensamento generalizante, fazendo com que a fala torne-se um instrumento do pensamento capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização social. Segundo Costas (2012), a linguagem no homem tem duas funções principais: representação mental e comunicação social (como fatos, informações).

Para Vygotski (2001) o pensamento e a fala possuem origens diferentes, desenvolvem-se de forma independente e em certos momentos suas trajetórias se unem: o pensamento se torna verbal e a fala se torna racional. A necessidade de comunicação entre os indivíduos em suas atividades conjuntas faz com que o pensamento e a fala se associem, diferenciando o homem dos animais, as crianças sentem necessidade de nomear os objetos, o que faz com que aumente seu vocabulário e dominem cada vez mais um número maior de palavras.

Durante o processo de aquisição da fala na criança os significados sofrem transformações: os sistemas de relações e generalizações contidos em uma palavra mudam ao longo de seu desenvolvimento. Não ocorre a substituição de um significado por outro, mas a evolução do pensamento. Ao se apropriar da fala, a criança passa a ser capaz de utilizá-la como instrumento de comunicação e pensamento mediando suas relações com o meio.

A aquisição da fala é um processo que ocorre de fora para dentro, através de processos interpessoais para o intrapessoal, “a verdadeira direção do processo de desenvolvimento do pensamento não vai do individual ao socializado, senão do social ao individual”¹¹ (VYGOTSKI, 2001, p. 59). O autor define três fases de falas no processo de desenvolvimento da criança, são elas: fala social ou exterior; fala egocêntrica e fala interior.

A primeira fala que surge é denominada social ou exterior, que seria esta que tem por função principal de denominar e se comunicar pois, desde que nasce a criança já se comunica através de balbucios, gestos e até mesmo risos, assim antes de tudo a fala é um meio de comunicação social. Em um segundo momento a criança entra na fase da fala egocêntrica que representa “a forma transicional entre a linguagem externa e interna.

Funcionalmente, a linguagem egocêntrica é a base para a linguagem interna, enquanto que em sua forma externa se acha encorajado na linguagem

¹¹ Original: “La verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual”.

comunicativa”¹² (VYGOTSKI, 2009, p. 51), ou seja, é a fase de transição da fala social para a fala interior, um processamento de perguntas e respostas dentro de nós mesmos, e aproxima-se ao pensamento. Comumente as crianças nessa fase falam sozinhas quando tentam resolver alguma situação, pois a fala egocêntrica se ativa quando a criança encontra dificuldades na solução de algum problema (VYGOTSKI, 1997b).

A terceira, e última, é a fala interior, configurando uma fase posterior à fala egocêntrica, é quando as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. A fala interna possui papel extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento “em certo ponto, as duas linhas se encontram, desde então o pensamento se faz verbal e a linguagem, intelectual”¹³ (VIGOTSKI, 1997b, p. 105).

Portanto, podemos perceber que cada tese estudada e defendida por Vigotski tem estreita relação uma com a outra. O homem é um ser que produz história e é produzido por ela. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão estreitamente ligados às relações sociais e culturais a qual tem contato, fazendo com que cada sujeito tenha um processo de desenvolvimento único.

1.1 Vigotski e a Educação Especial

Vigotski dedicou uma grande atenção à Defectologia¹⁴, defendendo a tese de que da mesma forma que crianças com desenvolvimento típico¹⁵ desenvolvem-se de acordo com as relações que estabelecem com o meio social, o desenvolvimento de crianças com deficiência também está sujeito às interações sociais da qual participa.

¹² Original: “La forma transicional entre ellenguaje externo e interno. Funcionalmente, ellenguajeegocéntrico es la base para ellenguaje interior, mientras que ensu forma externa se halla encorajado enellenguaje comunicativo”.

¹³ Original: “Enciertopunto, lasdos líneas se encuentran, desde entonceselpensamiento se hace verbal y ellenguaje, intelectual”.

¹⁴ Segundo Tonini e Costas (2008) o termo “defectologia” surgiu no início do século XX, na Rússia, para se referir ao trabalho junto a pessoas com deficiência.

¹⁵ Conforme Papalia e Feldman (2013) os seres humanos, desde que nascem, iniciam um processo de transformação que perdura até o final da vida. Assim, as transformações que acarretam o desenvolvimento humano seguem alguns padrões em comum para cada período do ciclo de vida, sendo considerado o que está de acordo com esses padrões comuns o desenvolvimento típico.

O trabalho da Defectologia, até então, era analisada apenas de forma quantitativa do desenvolvimento infantil, ou seja, os métodos utilizados para o trabalho com pessoas com deficiência eram feitos a partir de medidas, aquilo que consegue ou não realizar. Através dos métodos quantitativos é possível mensurar o grau de deficiência intelectual, entretanto não se pode caracterizar a deficiência em si, nem mesmo a estrutura da personalidade de cada pessoa.

Ao analisar crianças com deficiências apenas pelas suas limitações orgânicas, ou seja, características quantitativas, não se oportuniza trabalhar com as potencialidades de cada criança, analisadas através das características qualitativas, das quais poderiam apresentar caso fossem devidamente estimuladas pelas trocas sociais, meio cultural e com professores e colegas mais experientes. Vigotski afirmava que a aprendizagem de crianças com deficiência deveria ser baseada em suas características qualitativas, suas habilidades. “Em defectologia se começou antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente”¹⁶ (VYGOTSKI, 1997b, p. 11).

Ao analisar apenas aspectos quantitativos da aprendizagem de crianças com deficiência, promoveu-se a ideia de que o ensino para estas crianças deveria ser mais lento e com redução de conteúdo, assim os espaços onde havia educação especial não valorizavam a diversidade e restringiam as potencialidades das crianças, as quais continuavam vivendo de forma segregada e excluída de educação de qualidade. As crianças com deficiência podem desenvolver-se tanto quanto crianças que não apresentam nenhuma deficiência, porém é necessário compreender que este aprendizado se dará em um tempo diferenciado e o olhar do professor terá um destaque imprescindível para valorização das competências das quais o aluno já possui e quais necessitará de auxílio maior.

Para Vygotski (1997b, p. 12, grifos do autor), “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão desenvolvida de *outro modo*”¹⁷. Podemos entender que Vigotski refere que além das características advindas da deficiência, o tipo de personalidade e o desenvolvimento da criança podem influenciar na distinção entre o desenvolvimento de crianças com ou sem deficiência apresentando-se mais

¹⁶ Original: “Endefectología se comenzó antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente”.

¹⁷ Original: “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de *otro modo*”.

vagaroso ou não. Entende que “desde o ponto de vista fisiológico, enquanto aos princípios, não existe diferença alguma entre a educação de uma criança deficiente e a educação de uma criança normal” (VYGOTSKI, 1997b, p.198).¹⁸

A THC acredita que as crianças com deficiência possuem um desenvolvimento diferente das crianças com desenvolvimento típico, mas não seriam menos desenvolvidas que estas. Nas crianças com deficiência o desenvolvimento biológico e o cultural não acontecem ao mesmo tempo como com as demais crianças, eles divergem em maior ou menor grau, dessa forma, alguns signos e ferramentas são internalizados mais tardiamente por essas crianças (VYGOTSKI, 1995).

Assim a prática educativa deve ser trabalhada a partir do que a criança já consegue fazer e do que ela pode obter através da mediação de alguém mais experiente ou do professor e não estar apoiada no que a criança não lograsolver em função da deficiência. Para Silva Junior (2013) é fundamental para o pedagogo identificar a deficiência de uma pessoa, assim como conhecer os aspectos psicológicos envolvidos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, deste modo o professor poderia implementar ações pedagógicas mais produtivas para o seu aluno. Dessa forma a coletividade é um fator de extrema importância a ser considerada nos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento das crianças, ou seja, as funções psicológicas superiores deve se desenvolver na interação entre duas ou mais pessoas (TONINI e COSTAS, 2008). Cada criança possui um nível de desenvolvimento (zonas de desenvolvimento) único, portanto as trocas existentes em um grupo representa um ganho valioso para os processos de desenvolvimento.

A heterogeneidade é algo que deve receber uma atenção especial, por valorizar as diferentes ZDP das crianças e a colaboração entre os alunos. Se todas as crianças de uma única sala de aula estivessem na mesma zona de desenvolvimento, pouco se avançaria qualitativamente, pois as trocas feitas em sala de aula têm um valor imensurável para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Outra tese importante para o desenvolvimento das funções superiores é que ela se realiza através de uma necessidade, ou seja, “se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará”¹⁹ (VYGOTSKI, 1997b, p. 183).

¹⁸ Original: “Desde el punto de vista fisiológico, encunto a los principios, no existe diferencia alguna entre la educación de un niño deficiente y la educación de un niño normal”.

¹⁹ Original: “Si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará”.

Para o autor, a defectologia tradicional estava impregnada pela ideia de homogeneidade e unidade do processo de desenvolvimento infantil, não valorizando as singularidades do que Vigotski dividiu em sintomas primários da deficiência – que compreende os aspectos relativos à deficiência em si, biológicos – e sintomas secundários da deficiência – compreendido através da cultura (VYGOTSKI, 1995).

Os sintomas primários têm origem na própria deficiência, enquanto a deficiência não for totalmente eliminada, o sujeito não consegue superá-lo, são as limitações propriamente advindas da deficiência biológica e como dificilmente as deficiências são reversíveis, torna-se mais difícil eliminá-las. Segundo Vygotski (1997b, p.222) “os sintomas primários que nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, se encontram tão intimamente ligados a este núcleo que não se consegue vencê-los enquanto não seja eliminado o próprio defeito”²⁰.

Desta forma, se professores direcionarem o aprendizado de crianças com deficiências considerando apenas as limitações impostas pela deficiência primária, o fracasso no desenvolvimento será iminente.

Portanto,

E como, na enorme maioria dos casos, a eliminação do defeito é algo praticamente impossível, resultando naturalmente que a luta contra os sintomas primários também está condenada de antemão a esterilidade e ao fracasso²¹ (VYGOTSKI, 1997b, p. 222).

Já os sintomas secundários estão ligados ao desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores ocasionados pelo desenvolvimento cultural incompleto. Isso ocorre pelo isolamento social, pela exclusão dos ambientes sociais e quando a ação pedagógica é tardia ou incorreta (TONINI e COSTAS, 2008). Muitas vezes, por razão de uma deficiência, a família tem vergonha ou medo de expor seu familiar na escola ou participar de atividades em diversos ambientes. Isso poderá ser uma das alavancas para desenvolver o que Vigotski chamou de deficiência secundária e que muitas vezes é mais danosa para a pessoa com deficiência do que as próprias complicações advindas da deficiência em si.

²⁰ Original: “Esos síntomas primarios que nacen directamente del propio núcleo del defecto, se hallan íntimamente ligados a este núcleo que no se logra vencerlos en tanto no sea eliminado el propio defecto”.

²¹ Original: “Y como, en la enorme mayoría de los casos, la eliminación del defecto es algo prácticamente imposible, resulta natural que también la lucha contra los síntomas primarios esté condenada de antemano a la esterilidad y el fracaso”.

A complicação secundária do atraso mental é sempre, e em primeiro lugar, o primitivismo como insuficiência geral do desenvolvimento cultural a causa do insuficiente desenvolvimento orgânico do cérebro e, em segundo, certa falta de desenvolvimento da vontade, um atraso na etapa infantil do domínio de si mesmo e dos processos da própria conduta. Finalmente, em terceiro e último lugar a complicação fundamental do atraso mental resulta em um insuficiente desenvolvimento geral de toda a personalidade da criança²² (VYGOTSKI, 1995, p. 154).

Assim os sintomas secundários que Vigotski descreve são o resultado de uma incompletude do desenvolvimento cultural da criança com deficiência pelo fato dessa criança não participar de ambientes que carreguem constructos simbólicos e culturais humanos, sofrendo uma educação insuficiente, uma negligência pedagógica ou pouco contato com outras crianças da sua idade, poderá ter seu desenvolvimento social de forma inacabada (VYGOTSKI, 1997b). Por isso a importância dada por Vigotski aos sintomas secundários, pois se uma criança com deficiência é privada de participar desses ambientes e das trocas que neles acontecem, poderá apresentar um desenvolvimento mais tardio em função desse isolamento cultural e não em virtude apenas das questões orgânicas da deficiência.

A exígua ou inexistente inserção cultural da criança com deficiência não resultará em uma total passividade do desenvolvimento, pois a todo o momento os sintomas secundários estarão influenciando positiva ou negativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido a ação pedagógica tem valor inestimável, podendo contribuir ou prejudicar o desenvolvimento da criança com deficiência. O olhar, tão apurado e ainda atual, de Vigotski para questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência muito contribuiu para o trabalho da defectologia.

²² Original: “La complicación secundaria del retraso mental es siempre, y en primer lugar, el primitivismo como insuficiencia general del desarrollo cultural a causa del insuficiente desarrollo orgánico del cerebro y, en segundo, cierta falta de desarrollo de la voluntad, un retraso en la etapa infantil del dominio de sí mismo y de los procesos de la propia conducta. Finalmente, en tercer y último lugar la complicación fundamental del retraso mental radica en el insuficiente desarrollo general de toda la personalidad del niño”.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação especial tem sido tema de grandes discussões internacionais, especialmente na década de 90 com a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos, afirmando que é imprescindível que a educação básica, além de reduzir as desigualdades sociais, se torne universalizada e de qualidade para todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, (UNESCO, 1990). Nessa mesma direção a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996) instituiu, através da nova redação dada pela Lei 12.796/2013 que é dever do Estado o

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ainda, em seu art. 59, inciso I, estabelece que serão assegurados “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Dessa forma os alunos com deficiência foram dirigidos das escolas especiais para as escolas de ensino regular. Em uma visão de educação de qualidade para todos, onde o sistema busca adequar-se às necessidades educacionais especiais de seus alunos (TONINI et al., 2006), invertendo o modelo anterior, que acreditava que as crianças com deficiência que deveriam se adequar ao sistema educacional.

A inclusão educacional na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural não se limita apenas a uma possibilidade de socialização dos alunos com necessidades educativas especiais à convivência com demais alunos e professores, mas principalmente a um real desenvolvimento cognitivo e social do sujeito (BARBOSA e SOUZA, 2010). Para Vigotski o que distingue os seres humanos dos outros seres é a inserção social e o atravessamento cultural, as crianças são seres interativos, produzem-se no meio social e assim, se socializam. Essa interação é um modo

como os sujeitos vão se desenvolvendo mediante os aspectos culturais (COSTAS e FERREIRA, 2011).

Esse avanço da educação especial supõe uma profunda transformação em todo o sistema educacional, com esforço contínuo e uma vontade de transformação em todas as estruturas, assim torna-se uma tarefa permanente e interminável criar escolas inclusivas visando seu prolongamento natural em sociedades abertas e não segregadoras (COLL; MARCHESI e PALLACIOS, 2004).

A educação especial tem ganhado destaque nas políticas educacionais nas duas últimas décadas, principalmente através da perspectiva inclusiva. Dessa maneira, a maior visibilidade da educação especial nos faz pensar em que inclusão está sendo oferecida aos alunos? A inclusão não corresponde somente à inserção do aluno na sala de aula regular, mas a uma série de estratégias de participação, adequação do conteúdo, métodos, avaliações e infraestrutura que possam oferecer ao aluno público alvo da educação especial condições favoráveis para o seu desenvolvimento e especialmente a aprendizagem escolar.

Vigotski afirma que crianças com deficiência se desenvolvem tanto quanto crianças que não possuem deficiência alguma, apenas de forma e em tempos diferentes. O autor também deposita grande importância no papel da coletividade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como linguagem racional, memória lógica, pensamento em conceitos, atenção voluntária, etc.,

Cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio da adaptação social, ou seja como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo da conduta individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, que dizer, como categoria intrapsicológica²³(VYGOTSKI, 1997b, p.214).

Dessa forma crianças que estejam convivendo em um ambiente heterogêneo, com crianças com desenvolvimento diferente do seu, podem favorecer seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem através da interação com o meio

²³ Original: "Cada función psíquica aparece en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica".

social. Neste sentido, a inclusão educacional apresenta-se como uma importante ferramenta para a coletividade.

Numa tentativa de garantir escolas inclusivas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Segundo Michels e Garcia (2014) as políticas educacionais inclusivas, no Brasil, estão fortemente vinculadas aos programas de distribuição de renda e ampliação do número de matrículas de alunos na rede regular de ensino. Pouco se especula sobre o real aprendizado que as crianças estão tendo nesse novo sistema educacional inclusivo, pois o que parece estar em jogo é o caráter quantitativo e não o qualitativo.

Esta ideia está em consonância com o modelo de política neoliberal, que usa a inclusão como estratégia de englobar pessoas que antes ficavam a margem social, para então incluí-las na rede de consumo de bens não ser um peso para o estado, portanto também incluir na linha de produção.

O acesso ao mundo letrado gera novas necessidades que estão condicionadas ao consumo de mercadorias, ao aumento da produtividade, dentre outros fatores, a educação ergueu-se como alavanca para a solução dos problemas sociais, além de colocar-se como requisito para o ingresso ao mundo globalizado e meio de incorporação dos novos códigos da modernidade (WILHELM e NOGUEIRA, 2012, p. 253).

Na década de 70, no Brasil, já podemos identificar a influência do capitalismo na formatação da educação especial como política de Estado, baseando-se em teorias do Capital Humano, visando o investimento em recursos humanos e desenvolvimento do país (KASSAR, 2011). As escolas são instituições que, historicamente, foram chamadas para atender as demandas do capitalismo, na contemporaneidade o conhecimento passa a ser visto como uma mercadoria e mais

do que nunca somos exigidos a consumi-lo. Através da educação podemos ter melhores condições de qualidade de vida, emprego, saúde e consumo de bens materiais e culturais.

Para a UNESCO (2009), a inclusão se justifica em três instâncias, que são de caráter educacional, social e econômico. Estas justificativas se relacionam e se complementam, pois o caráter educacional se dá pelo fato das crianças se beneficiarem das novas formas de educação que atendam as diferenças individuais de todos os alunos; o caráter social justifica-se pelo mesmo fato de todas as crianças estarem juntas e conviverem com tais diferenças, elas terão uma mudança na cultura e propiciará uma maior aceitação da diversidade; por fim, a inclusão também se justifica pelo caráter econômico, pois com um número maior de crianças em uma única sala de aula, menos turmas e instituições precisam ser mantidas, o que torna menos oneroso para o Estado.

Esse trecho demonstra o caráter mercadológico imbricado nas políticas que visam à educação inclusiva, as quais ao mesmo tempo preconizam a necessidade da convivência e o trabalho docente inclusivo com as diversas formas de manifestação das diferenças, sendo estas: étnicas, religiosas e diferenças no desenvolvimento, também estas políticas suscitam a precarização da educação em favor do que é economicamente mais viável. De encontro com o benefício que a convivência com a diversidade pode resultar está a desqualificação do trabalho do professor e as condições estruturais da escola, muitas vezes precarizadas, fato que não favorece o aprendizado das crianças, em especial as com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro autista, as quais são o público alvo da educação especial no Brasil.

No patamar internacional, a Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco para a Educação Especial no mundo inteiro, se tornando referência para embasar as políticas de inclusão e educação especial no país. No Brasil, a inclusão refere-se quase que exclusivamente à Educação Especial, diferente do que acontece com os discursos políticos internacionais (MICHELS e GARCIA, 2014). O público alvo da inclusão educacional no Brasil são crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto internacional a Declaração de Salamanca (1994, p. 3) é mais ampla, pois estabelece que:

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Portanto, apesar desta Declaração ser documento balizador para a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), esta política acaba por restringir o público alvo da Educação Especial, o que parece ir de encontro (BUENO, 2006) ao ideário da educação inclusiva e da “educação para todos” (UNESCO, 1990)

Segundo Wilhelm e Nogueira (2012, p. 252) a educação especial vista como “política de estado não poderia ser analisada a não ser nas relações sociais que dão origem a mesma”, pois deve ser analisada a partir da política educacional como um todo, do modelo que representa e das necessidades que tenta suprir. O modelo econômico vê na educação um impulsionador para o seu desenvolvimento cada vez mais acelerado, o homem deve buscar estar em constante formação e atualização para continuar presente no mundo produtivo, conseguindo se adaptar às novas exigências do mercado de trabalho.

A capacidade da sociedade de se adaptar ao mercado mundial tornou-se uma palavra de ordem, “difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2001, p.47). Embaralhado nesse sistema está o lema “aprender a aprender”, que compreende a ideia de que o aluno deve buscar por si mesmo o conhecimento e elaborar seus próprios métodos de ensino, além de buscar conhecimento somente daquilo que lhe interessa, desvalorizando o papel do professor e do conhecimento produzido historicamente (idem). Além disso, de acordo com os documentos internacionais que balizam as políticas públicas em Educação Especial a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados da aprendizagem, ao contrário de reunir sua atenção exclusivamente no aumento de matrículas e à frequência dos alunos (UNESCO, 1990).

Então, como ficaria a educação especial vista a partir destes novos ideários educacionais? Como seria o processo de aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial? O papel fundamental do professor como mediador para o aprendizado e desenvolvimento da criança é ignorado? Essas questões nos

perpassam, trazendo certa insegurança quanto à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pois a inclusão não deve ser uma ferramenta utilizada apenas para socializar tais pessoas ou para aumentar o número de matrículas na rede de ensino, mas principalmente para que tenham um efetivo aprendizado estando no convívio com seus pares.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: a constituição de um campo de pesquisa

No presente capítulo discorreremos sobre a relevância da LDBEN 9394/96 para a educação brasileira, particularmente a Educação Especial. A seguir dissertaremos sobre a criação da ANPEd e sua influência para as pesquisas em educação e educação especial e, por fim a pertinência do caráter mercadológico imbricado nas políticas que visam à educação inclusiva, as quais ao mesmo tempo preconizam a necessidade da convivência e o trabalho docente inclusivo com as diversas formas de manifestação das diferenças, por fim, a pertinência do GT 15 Educação Especial na constituição de um campo de pesquisa em Educação Especial.

Conforme Garcia e Michels (2011, p. 106) a Educação Especial

tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Entretanto, no ano de 1996, em consonância com os documentos internacionais que orientam as políticas do país, foi sancionada a nova LDBEN 9394, que é considerada um marco para a educação brasileira, assim como para a Educação Especial que recebe um capítulo específico na referida lei.

Diversos autores tem se preocupado em realizar pesquisas no campo da Educação Especial (GATTI, 2001; MARQUES et al., 2008; VILELA-RIBEIRO, BENITE e LIMA-RIBEIRO, 2011; MANZINI, 2011) consolidando a Educação Especial como um campo de saber na produção do conhecimento. Ainda assim, é necessário ter o cuidado com pesquisas de pouca relevância social e que não constituem como um avanço para a Educação Especial (MANZINI, 2011).

Outro marco importante para as pesquisas em Educação no país foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no final da década de 70. Trata-se de uma instituição que engloba os cursos de pós-graduação em educação no país, fortalecendo e contribuindo para a disseminação

do que está sendo produzido nos programas nacionais. A ANPEd, através dos ANAIS de cada reunião, constitui-se como uma valiosa base de informação para diversas pesquisas como as realizadas por Freitas (2004), Ferreira e Bueno (2011) e Garcia e Michels (2011).

A partir de então, enfocamos no Grupo de Trabalho (GT) 15 Educação Especial que permeia as discussões sobre inclusão educacional e educação especial.

3.1 Pesquisa em Educação Especial a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96

A prática de pesquisa, de modo geral, nos remete a busca de soluções de problemas, tentando sanar inquietações e indagações pessoais, onde muitas vezes os resultados obtidos nos trazem mais dúvidas do que tínhamos no início da jornada. Assim alimentamos nosso interesse pela investigação e embarcamos em um círculo vicioso na busca do conhecimento, sendo através da ciência a possibilidade de produzir conhecimentos e compartilhar experiências comuns.

A produção científica nos permite ter a visão do que tem sido produzido nas pesquisas feitas em períodos demarcados historicamente no Brasil e no mundo em cada área de interesse e percebemos a importância de apresentar o caminho percorrido através das pesquisas desenvolvidas pela Educação Especial no país a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDBEN), pois este documento introduziu oficialmente a Educação Especial no país o que possibilitou novas mudanças de concepções e ações para um público que muito esteve (está) à margem da sociedade.

O marco fundamental da pesquisa em educação no Brasil se deu a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), na década de 30, entretanto somente no final dos anos 60 que a pesquisa em educação no Brasil aliou-se aos programas de pós-graduação nos institutos de ensino superior e universidades, acelerando o desenvolvimento de pesquisas no país (GATTI, 2001; BITTAR, SILVA e HAYASHI, 2011).

Diversos autores tem se preocupado com a produção científica em educação especial, conforme referenciado por Marques et al. (2008), que dão suporte teórico para outros estudos na área. Os temas pesquisados se assemelham em cada período histórico, como por exemplo, no período de 1940-60 podemos citar desenvolvimento psicológico, processos de ensino, instrumentos de medidas de aprendizagem e deficiência mental. Nos anos 70, os estudos equalizam-se no enfoque docente, tais como currículos, recursos educativos, avaliação de programas, estratégias de ensino, entre outros. Nas décadas de 80 e 90 houve uma grande diversidade de temáticas, citam-se alfabetização e linguagem, formação de professores, aprendizagem escolar, gestão escolar, ensino e currículos avaliação escolar, políticas educacionais, inclusão educacional (GATTI, 2001; VILELA-RIBEIRO, BENITE e LIMA-RIBEIRO, 2011).

Os estudos de Gatti (2001), Marques et al. (2008) e Vilela-Ribeiro, Benite e Lima-Ribeiro (2011) apontam para alguns equívocos encontrados nas pesquisas científicas, as quais se referem a descrições do óbvio, observações casuísticas, ausência de criticidade, falta de posicionamento do autor, interpretações empobrecidas dos resultados, carência de parâmetros teóricos, entre outros.

Os estudos acima citados demarcam uma década de pesquisas na área da Educação Especial (2001-2011), um período relativamente significativo para a produção científica, entretanto os resultados assemelham-se, identificando que pouco se tem evoluído em relação às críticas feitas pelos respectivos autores em cada período analisado, o que demonstra a precariedade da pesquisa em educação especial, entretanto possibilitam que demais pesquisadores tenham maior cuidado sobre futuras produções científicas, para que as próximas tragam maior relevância e possibilitem um avanço para a área. Para Manzini (2011), a partir de uma visão crítica sobre trabalhos que tinham como tema a inclusão, grande parcela dos trabalhos trazia resultados previsíveis e não contribuíam significativamente para os avanços que a Educação Especial necessita.

Diversas causas poderiam ter motivado estes equívocos, como a falta de conhecimento aprofundado sobre o que se deseja pesquisar, resultando em medo de expor seu posicionamento frente às questões abordadas. Também podemos citar o desejo em realizar uma pesquisa na qual o pesquisador tem maior afinidade, contudo o assunto pode estar saturado no meio científico, não trazendo resultados inovadores. Manzini (2011, p. 55) define com bastante clareza esse contexto e

acrescenta que “é possível deparar-se com um problema de pesquisa com grande relevância social, mas que não apresenta relevância científica”.

Deste modo é imprescindível encontrar o elo de convergência entre o social e o científico, afim de que um complemente o outro e proporcionem um desenvolvimento cultural para a sociedade da qual pertencem. Para Silva e Gamboa (2011) a pesquisa é considerada como prática social condicionada, devendo estar diretamente relacionada com as necessidades e interesses da população estando a serviço da mesma. O pesquisador tem a possibilidade de ser o mediador entre a cultura e a ciência, proporcionando o diálogo entre o conhecimento científico e as relações sócio-político-econômicas de uma determinada sociedade.

Como atividade social condicionada, mediatizada por relações sociais específicas, e tendo como finalidade resolver problemas conforme as necessidades de conhecimento de determinada área do saber, realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada (SILVA e GAMBOA, 2011, p. 375).

A THC acredita no conhecimento construído historicamente e transmitido através das gerações seguintes, entretanto, da mesma forma é importante salientaras verdades temporárias, pois o conhecimento não é único e estático, está em constante mudança e sujeito a ser contestado a cada momento. Em cada nova relação que estabelecemos, novos contatos que fazemos, lugares ou coisas que conhecemos criamos novas necessidades que precisam ser supridas. Desta forma sempre teremos questões que necessitarão ser elucidadas, pois a sociedade vive em constate mudança cultural, política e econômica e as pesquisas científicas atendem a imediaticidade das necessidades sociais.

Manzini (2011) analisou pesquisas financiadas pelo Programa de Apoio a Educação Especial (Proesp) e concluiu que a maioria das pesquisas apresentam resultados que podem ser aplicados imediatamente para o público alvo das políticas inclusivas do Brasil, assim como a importância do trabalho em interface entre a educação e outras áreas de conhecimento como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, informática e estatística que se apresentaram de extrema relevância para o avanço temático e metodológico das pesquisas.

Em uma pesquisa realizada por Silva e Hayashi (2008), onde os autores realizaram um estudo bibliométrico sobre a produção científica no campo da Educação Especial, também se confirmou o caráter imediatista das pesquisas por apresentarem na grande maioria “artigos originais”, em relação aos “relatos de pesquisas”, “artigos de revisão” ou demais tipos. Os autores ainda concluem que a partir da promulgação da LDBEN as temáticas relacionadas à inclusão têm maior recorrência nas publicações demonstrando uma consolidação na área.

Naujorks (2008) também constatou a consolidação da área da Educação Especial nas pesquisas apresentadas nos Seminários de Pesquisa em Educação da região sul (ANPEd-Sul), verificando que a cada edição do evento os trabalhos relacionados a educação especial e inclusão educacional apresentavam maior recorrência. Além disso, ao analisar as 79 produções apresentadas nos anos de 2004 e 2006, do referido Seminário, que se referiam aos temas supracitados, a autora pode constatar que estudos teóricos apareciam em menor número e alguns embasados na Teoria Histórico-Cultural e no autor Vigotski.

Silva (2013) caracterizou três períodos da pesquisa em Educação Especial nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no Brasil: Pioneirismos, Expansão e Consolidação. No período do Pioneirismo (1971-1984), destaca a primeira Dissertação sobre Educação Especial no Brasil, que foi defendida em 1971, pelo curso de Mestrado em Educação da UFSM. Neste período foram defendidas 51 dissertações sobre Educação Especial e nenhuma tese de Doutorado. Os principais temas estudados versavam sobre a deficiência intelectual, em especial os processos de ensino-aprendizagem e poucas pesquisas voltadas para interações e meios culturais.

O segundo período, chamado de Expansão, compreendido entre 1985 a 1999, iniciou com a primeira defesa de tese de doutorado, em 1985, do PPGE da UNICAMP. Neste período de Expansão foram defendidas 339 dissertações e 28 teses em Educação Especial, totalizando 367 defesas em 34 PPGE. Predominaram estudos sobre ensino-aprendizagem, além de temas diversificados como “atitudes e percepções de familiares e profissionais; formação de recursos humanos para educação especial; identificação, caracterização e diagnóstico da clientela; integração; profissionalização; autopercepção etc.” (SILVA, 2013, p. 163).

O terceiro e último período, caracterizado por Consolidação (1999-2012), inicia-se com o primeiro curso de doutorado em Educação Especial, através do

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar até a referida pesquisa. Foram defendidas 976 dissertações e 289 teses, perfazendo um total de 1265 defesas em 77 PPGE. O autor destaca o PPGEEs/UFSCar, com 198 defesas e o PPGE/UERJ, com 64 defesas, ainda destaca o crescimento do “número de dissertações e teses defendidas sobre Educação Especial defendidas no PPGE da USP, UFRGS, Unesp/Campus de Marília (Unesp/Mar) e Unicamp” (SILVA, 2013, p.165). Os principais temas abordados nas pesquisas foram processos de ensino-aprendizagem, formação de professores, integração e inclusão escolar, atitudes e percepções de pais e professores.

3.2 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd: a constituição de um espaço investigativo

As pós-graduações surgiram no Brasil no período dos governos militares na década de 70 do século XX, em um momento que o país necessitava de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento econômico para contribuir com um ambicioso projeto de desenvolvimento nacional, que visava elevar o país a um status de potência mundial. Com a criação de cargos públicos em diversos escalões da administração, além da necessidade em suprir demandas existentes para docentes em programas recém criados pelo governo, muitas pessoas que já possuíam mestrado foram para outros países realizar seus doutorados e voltaram para se tornarem pesquisadores e docentes (FISCHER, 2007). Dessa forma surgiu outra necessidade de organização dos novos programas de pós-graduação das mais diversas áreas, assim forma surgindo gradativamente associações de pós-graduação.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd é uma das mais importantes entidades que reúne os principais programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, juntamente com sócios pesquisadores renomados, docentes e estudantes, que contribuem de forma expressiva na produção científica na área da Educação. Foi fundada e consolidada em um grande momento histórico-político do país, ganha visibilidade e destaque no meio educacional.

Conforme é apresentado no primeiro Boletim da ANPEd, de janeiro/fevereiro de 1979, “A ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que congrega instituições e profissionais no campo da educação, a nível de pós-graduação, com a finalidade de promover o desenvolvimento do ensino e da pesquisa”.

Jacques Velloso (2007, p.05) entende que a ANPEd atua (desde sua criação até hoje) em três vertentes: “o fortalecimento da pesquisa educacional, a inserção social da entidade e sua dimensão política”. Tendo como papel fundamental de promover o diálogo entre as instituições de pós-graduação em educação do país, que até o final dos anos 70 ainda eram em número bastante reduzido, fortalecendo e promovendo a divulgação da produção científica do âmbito educacional, trazendo a possibilidade de compartilhar problemas e dificuldades enfrentadas na pós-graduação que até então eram individualizadas, isoladas e sem soluções para um ambiente coletivo e de cooperação, além da aproximação com as agências de fomento do Estado, tais como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A origem da ANPEd está relacionada a necessidade de consolidar a pós-graduação no Brasil, nos anos 70. Dessa forma a CAPES se articulou de modo a criar associações nacionais por área de conhecimento. A partir de então aconteceram várias discussões, embates e decisões de pessoas que estavam envolvidas com a criação desta associação. Dentre as reuniões as mais importantes, podemos citar a ocorrida no ano de 1976, na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba e após, em 1978, no Rio de Janeiro, no Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV), onde foram discutidos e aprovados os estatutos da associação, assim como sua direção (VELLOSO, 2007).

Ferraro (2005) ao citar palavras de Maria Julieta Costa Calazans anuncia que apesar das associações de pós-graduação se organizarem através de financiamentos de instituições financeiras do Estado, as mesmas não são instrumentos das políticas de Estado e sim representantes da sociedade civil. Ainda que tenha se espelhado em Associações existentes como a ANPEC (Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia), a ANPEd, apresentou algumas mudanças significativas daquelas originais, como por exemplo, não ser uma associação somente dos cursos de Pós-Graduação, mas aceitar como sócios, os docentes e alunos de mestrado e doutorado do país. Isso demonstrou caráter de

autonomia frente às pressões externas, “a ANPEd desde a sua criação apresentou uma postura mais *instituinte que instituída*” (FÁVERO apud FERRARO, 2005, p. 52, grifos do original).

Primeiramente, a CAPES propôs a criação de uma Associação Nacional de Cursos de Pós-Graduação em Educação, entretanto após ser criada a ANPEd denominou-se Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, inserindo o termo “pesquisa” somente em 1981, na primeira reforma do Estatuto da ANPEd (SOUSA e BIANCHETTI, 2007). Muito além da simples inserção da palavra “Pesquisa” ao nome da associação, vários autores (FERRARO e SPOSITO, 2007, outros...) se questionam qual das duas antecede: a pós-graduação à pesquisa ou vice-versa? Questionamento que demonstra a fragilidade e a “corrida contra o tempo”, demarcada pelo expressivo atraso frente a grandes potências mundiais, na tentativa de colocar o país em uma posição de visibilidade em meio à sociedade capitalista.

Ferraro e Sposito (2007, p. 01) afirmam que “a pesquisa deveria ter antecedido, induzido e fundamentado a pós-graduação. Não foi o que aconteceu no Brasil”. Para que a pós-graduação tenha uma boa base é necessário que a pesquisa esteja presente no ambiente de ensino, seja algo natural, não havendo dissociação entre as duas, porque simplesmente elas necessitam uma da outra.

Desde sua criação, em 1978, a ANPEd realizava reuniões anuais, que tiveram uma adesão gradativa de pesquisadores, docentes e estudantes, conforme se consolidava enquanto instituição. Com vistas a abordar questões emergentes, em cada reunião era elencado um tema gerador, a fim de convergir às discussões da diversidade dos Grupos de Trabalhos. A última reunião anual da associação foi em 2013, sendo estabelecido que a partir de então as reuniões seriam bianuais, intercalando com reuniões regionais, também bianuais, portanto a próxima Reunião Nacional da ANPEdacontecerá em outubro de 2015, na cidade de Florianópolis/SC.

REUNIÕES	DENOMINAÇÃO	PERÍODO
1ª a 3ª Reunião	Reunião Científica	1978 a 1979 (2)
4ª a 35ª Reunião	Reunião Anual	1981 a 2012
36ª...	Reunião Nacional	2013 (a cada 2 anos)

A primeira Reunião Científica aconteceu na cidade de Fortaleza, em 1978, tendo como participantes coordenadores de mestrados e doutorados do país, dedicando-se a discutir a concepção do mestrado em educação no Brasil. No ano seguinte, a 2ª Reunião, ocorrida em São Paulo, teve como tema central o doutorado em educação. Dessa forma, a associação foi se estruturando e preenchendo a lacuna que existia na pós-graduação em educação no país. Nesse período inicial não se percebe a questão da pesquisa vinculada com os cursos de pós-graduação, como foi dito anteriormente, a preocupação com a pesquisa nestes cursos aconteceu apenas mais tarde.

Nos primeiros anos, a ANPEd mostrou-se bastante preocupada em organizar e estruturar a Pós-Graduação no Brasil, através dos mestrados e doutorados em Educação oferecidos no país. A 1ª, 2ª, 6ª, 7ª, 8ª e 28ª Reuniões abarcam o tema Mestrado e Doutorado, mais especificamente.

Na 12ª Reunião Anual da ANPEd (1989), realizada em São Paulo, pairava um sentimento de insatisfação entre os participantes por perceber que questões relacionadas às políticas educacionais estavam sendo saturadas e a preocupação em abordar os diversos temas relacionadas à Educação e suas especificidades. Esses fatos trouxeram a necessidade de criação do Comitê Científico da ANPEd, tendo como um dos pontos mais relevantes a criação dos Grupo de Trabalhos, afim de trabalhar mais intimamente as questões sociais e educacionais que estavam presentes em cada momento histórico que vivemos. Para Alves (2007, p. 10):

No entanto, a criação desses GTs, não trouxe para a ANPEd somente a criação de 'novas' temáticas, permitiu também a ampliação de discussões importantes no que se refere às questões epistemológicas e metodológicas do campo, incluindo novas fontes, novos métodos, novo modos de escrever em pesquisa etc.

A incorporação sucessiva desses grupos veio mostrar, mais uma vez, a capacidade de inclusão na área, em meio sempre a discussões acaloradas, de questões e modos de pesquisar, permitindo caracterizar este campo de preocupações – a Educação – como de intensa e crescente transdisciplinaridade.

Os GTs são um dos pilares da ANPEd, considerados como entidades dinâmicas capazes de demonstrar os caminhos e variações naturais na qual sofre a Educação, sinalizando o dinamismo da pesquisa (FERRARO e SPOSITO, 2007).

Atualmente a associação é dividida em 23 Grupos de Trabalhos²⁴. São eles: GT 02 História da Educação, GT 03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, GT 04 Didática, GT 05 Estado e Política Educacional, GT 06 Educação Popular, GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08 Formação de Professores, GT 09 Trabalho e Educação, GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 11 Política de Educação Superior, GT 12 Currículo, GT 13 Educação Fundamental, GT 14 Sociologia da Educação, GT 15 Educação Especial, GT 16 Educação e Comunicação, GT 17 Filosofia da Educação, GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT 19 Educação Matemática, GT 20 Psicologia da Educação, GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais, GT 22 Educação Ambiental, GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação e GT 24 Educação e Arte.

A partir de então a ANPEd nacional se consolidou na área da educação, através de suas reuniões anuais, reunindo cada vez um número maior de pesquisadores e estudantes de pós-graduação de todo o país. Segundo Machado (2015), no ano de 2014 a ANPEd registrou cerca de 2.500 sócios individuais e contava com a participação de 132 Programas de Pós-Graduações em Educação e áreas afins. A CAPES registra um total de 159 Programas em Educação, o que demonstra a grande participação na Associação, garantindo o seu fortalecimento institucional. Através de seus ANAIS, a Associação reúne um valioso banco de dados para diversas pesquisas em educação, o que instiga muitos pesquisadores a investigar o que tem sido pesquisado no país, como as pesquisas realizadas por Freitas (2004), Ferreira e Bueno (2011), Garcia e Michels (2011), e tantos outros estudos que utilizam como base de dados as publicações da ANPEd.

A Associação possui importante compromisso com a Política Educacional do país, o que é demonstrado nas diversas Reuniões Anuais (9^a, 10^a, 11^a, 12^a, 13^a, 14^a, 18^a, 19^a, 20^a, 21^a, 25^a, 26^a, 27^a, 31^a e 36^a) das quais o tema central foi Política e Educação. Externamente às reuniões, a ANPEd mostra-se como uma instituição engajada no compromisso pela defesa da Educação Pública, de qualidade, gratuita, laica e que seja de direito de todas as pessoas, participando de Conferências preparatórias e Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e na elaboração e defesa do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014. Assim, a Associação

²⁴ Segundo Nilda Alves (2007), desde a sua criação foi difícil nomear o GT 01, então reza a lenda que é o GT 01 Boemia, em seu artigo “Fixação da sede, criação do Portal e Novos GTs”, publicado no CD ROM Memórias da ANPEd: 30 anos. Recife: ANPEd, 2007.

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por ser um representante da sociedade civil, ocupa um papel de destaque no cenário da Educação Brasileira.

Outro destaque da ANPEd é a organização e publicação da Revista Brasileira de Educação (RBE), cuja a Associação é responsável pela distribuição trimestral no meio acadêmico desde 1995. A RBE possui um excelente conceito na CAPES, publicando artigos inéditos que abordem temas relacionados à área da Educação, das quais resultam prioritariamente de pesquisas científicas.

3.3 GT 15 Educação Especial

Em maio de 1989, um grupo de professores²⁵ mobilizou-se a fim de discutir a relevância em criar um Grupo de Trabalho em Educação Especial na ANPEd. Segundo ElcieSalzanoMasini (2011), cujo envolvimento foi fundamental, sendo escolhida como coordenadora provisória do Grupo de Estudos sobre Educação Especial, a justificativa para a Educação Especial constituir um GT nas Reuniões Anuais da ANPEd, exaltando a importância em se constituir como um campo próprio discussões em Educação Especial se deu:

A inclusão da Educação Especial no âmbito do ensino superior, especificamente formação de professores em nível de graduação, fez surgir a necessidade de realização de pesquisas. Essas pesquisas têm sido desenvolvidas vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, diretamente voltadas para os vários aspectos de Educação Especial. Assim, hoje no Brasil, tanto em universidades particulares como públicas, tem se desenvolvido pesquisas nessas áreas, em nível de mestrado, doutorado ou ainda pós-doutorado. Tais razões, basicamente levaram este grupo de professores a propor a constituição de um GT específico de Educação Especial, no sentido de que o tema passe a ser contemplado nas reuniões anuais da ANPEd, de modo a ser discutido sob vários ângulos (MASINI, 2011, p.04)

Conforme os Estatutos da ANPEd, para se constituir como um GT é necessário que seja, primeiramente, formado um Grupo de Estudos (GE) com

²⁵O ofício encaminhado à Diretoria da ANPEd foi assinado pelos seguintes professores presentes na reunião da Faculdade de Educação da USP (FEUSP): Cecília Azevedo Lima Collares; Elcie F. SalzanoMasini; Liliana Rochman Weller; Lucena Dall`Alba; Maria de Lourdes Fagundes; Maria Luiza Sprovieri Ribeiro; Marcos José Silveira Mazzotta; Sahda Marta Ide; Shirley Silva; Tereza NobucoKoseli (MASINI, 2011).

relevância para a área da Educação, a partir de então são realizadas reuniões sistemáticas a fim de discutir temas pertinentes a temática em questão. Em relação à educação especial, o GE articulou-se em torno da “Legislação e Educação Especial”, trazendo debates em torno da Política Nacional de Educação Especial, da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de questões envolvendo a Constituição do Estado de São Paulo, pelo fato dos envolvidos serem naquele momento todos do referido estado (MASINI, 2011).

Ao longo de dois anos de trabalho o GE Educação Especial reuniu importantes discussões para a área, participando oficialmente pela primeira vez na 14ª Reunião Anual da ANPEd (1991), o qual passou a ser Grupo de Trabalho (GT) Educação Especial. Tinha como tema central a Formação de professores, tendo em vista a pouca profissionalização em Educação Especial e o crescente número do público alvo nas instituições de ensino (MASINI, 2011).

Discussões que permeiam nosso tempo atual, já naquela época estavam evidentes, tais como a busca por exercer uma atuação profissional voltada ao modelo pedagógico e não assistencialista ou clínico e a escassez de profissionais devidamente habilitados ao trabalho com as pessoas público alvo da educação especial (MASINI, 2011).

A partir de então, as reuniões da ANPEd que localizavam as discussões do GT 15 foram tornando-se a cada ano mais relevantes para a Educação Especial. Os trabalhos apresentados nesse GT embasam diversas pesquisas, dentre elas a de Garcia e Michels (2011), que analisa a produção científica publicada no GT 15 Educação Especial da ANPEd sobre política educacional entre os anos de 1991 a 2010. As autoras encontraram 29 trabalhos que abordavam a temática em questão e puderam perceber ao longo dos anos a substituição dos conceitos da perspectiva política assumida, tais como integração e inclusão. Destacam, ainda, a importância do GT como referência de acúmulo e socialização da produção científica no Brasil.

Em comemoração aos vinte anos do GT 15 Educação Especial, Ferreira e Bueno (2011) resgataram a trajetória do GT, desde sua criação, em 1991, até o ano de 2010. Este trabalho buscou analisar o desenvolvimento e a consolidação do GT 15 através da descrição da produção científica apresentada em suas reuniões nacionais.

É perceptível a expressão que o GT 15 Educação Especial da ANPEd possui para a consolidação e socialização das pesquisas produzidas na área por todo o

país. As reuniões nacionais acaloram as discussões das problemáticas em evidência para a Educação Especial proporcionando um crescimento do conhecimento produzido.

4METODOLOGIA

Aqueles que estão enamorados com a prática sem a ciência são como um marinheiro que entra em um navio sem leme de direção e bússolae nunca sabe para onde está indo.
Leonardo Da Vinci

Iniciamos o presente capítulo destacando a dificuldade em realizar pesquisas bibliográficas, tendo em vista o dispositivo, ainda recente, de divulgação em meios eletrônicos. A internet tomou popularidade na década de 90, tornando-se uma forte aliada para a comunicação e disseminação de informações que antes ficavam restritas às bibliotecas de universidades e instituições, fato que muitas vezes tornava a realização de pesquisas bibliográficas quase inviável, pelo alto custo, dificuldade de acesso e morosidade do trabalho.

Nesta caminhada tivemos vários percalços, mas também muitas realizações. No início da busca pelos trabalhos houve uma grande dificuldade em encontrar os anais das reuniões de 1996 a 1999, pois ainda não estavam disponibilizados no site institucional da ANPEd. Através de contatos via correio eletrônico com pessoas que participavam das Reuniões Nacionais nesta época e com a própria ANPEd, a qual nos disponibilizou, o CD-Rom Histórico Memórias da ANPEd, onde estavam compilados os anais contendo os trabalhos apresentados em todos os Grupos de Trabalhos foi possível realizar o levantamento planejado

A ANPEd tem feito um trabalho de organização e disponibilização em dispositivo online de seus Boletins e os produtos dos Anais de cada Reunião Anual a partir da 23ª Reunião Anual - RA (2000), através do site www.anped.org.br. Para o período que antecede, a associação elaborou, em 2007, um “CD ROM HISTÓRICO MEMÓRIAS DA ANPED: 30 ANOS” que contemplou todos os trabalhos apresentados em cada GT (encontrados até o momento) desde a 9ª Reunião Nacional.

Para abrigar demanda da presente pesquisa, utilizaremos do método misto, qualitativo-quantitativo, pois acreditamos que a qualidade e a quantidade estão

intimamente ligadas e possibilitam abranger uma maior complexidade das questões investigadas. Segundo Creswell (2010, p. 238, grifo do autor), “pode-se obter mais *insights* com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado possui uma maior compreensão dos problemas de pesquisa”.

Para Gouveia (1984, p. 68) existem pesquisas onde o método qualitativo mostra-se mais adequado, quando a preocupação está no significado dos fenômenos, por exemplo; em outros casos torna-se mais pertinente utilizar a pesquisa quantitativa, quando, por exemplo, existe um grande número de dados a serem analisados. Entretanto existem “situações em que a combinação das duas abordagens não só é cabível como, sobretudo, desejável”.

Vilela-Ribeiro, Benite e Lima-Ribeiro (2011) apontam que não há um modelo único e seguro de investigação em pesquisa em educação no Brasil, demarcado pelas contínuas mudanças nos contextos e nas situações de ensino, que configuram a dinâmica da pesquisa educacional.

Para interpretar os resultados da pesquisa, elegemos a análise de conteúdo de Bardin (2006, p. 37), a qual é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

A análise de conteúdo organiza-se através de três fases, que são: fase pré-análise, fase de exploração do material e fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de definição e organização do material, das hipóteses e objetivos da pesquisa. Desta forma para realizá-la, recorreremos ao CD ROM denominado HISTÓRICO MEMÓRIAS DA ANPED: 30 ANOS (1996-1999) e para os anos de 2000 a 2013 pesquisamos no site da ANPEd, buscamos especificamente os trabalhos completos publicados nos anais do GT 15 Educação Especial. A partir do momento em que foram arrolados os trabalhos deste período histórico, refizemos a busca elegendo como descritor a palavra Vigotski ou suas variações na escrita, tais como, Vygotski, Vigotsky ou Vygotsky.

Na fase de exploração do material, primeiramente foi realizada uma leitura flutuante do material a ser analisado, “deixando-se invadir por impressões e orientações”, conforme Bardin (2006, p. 90). Nesta fase é feita uma primeira exploração do material, na pesquisa aqui apresentada a leitura flutuante aconteceu após a seleção de todos os trabalhos que possuíam a palavra Vigotski ou faziam menção a THC, realizando-se uma leitura inicial para que fossem identificados os trabalhos que realmente estavam alicerçados na teoria de Vigotski.

Em uma primeira busca, foram encontrados 63 trabalhos que apresentavam o nome de Vigotski ou a THC em seus textos, entretanto ao fazer a leitura minuciosa percebeu-se que 17 trabalhos não estavam baseados nos pressupostos vigotskianos, apenas exemplificavam algum fato referenciando o autor. Dessa forma, foi identificado que os mesmos por não apresentavam um aprofundamento teórico, citando a teoria apenas para exemplificar superficialmente algum evento. Esses trabalhos foram desconsiderados por esta pesquisadora

No segundo momento, efetivou-se uma exploração do material, através da técnica de codificação, a fim de estabelecermos categorias de análise, neste momento os trabalhos foram agrupados conforme aproximações temáticas. Restaram 46 trabalhos completos os quais versaram sobre temas de desenvolvimento e aprendizagem, pensamento e linguagem, brincadeira, jogos, interação social, consciência e vontade, formação de professores, mediação, zona de desenvolvimento proximal. Para melhor compreender essa gama de trabalhos selecionados, foram elencados como categorias de análise Desenvolvimento e aprendizagem, Pensamento e linguagem, Brincadeira, Interação, Consciência e vontade e Formação de professores.

Em diversos trabalhos foram encontrados mais de um tema específico da THC no corpo de texto, entretanto para uma melhor organização e para que fosse evitado repetições foram escolhidas 5 categorias de análise, que se sobressaiam como conteúdo dos textos. A THC é uma teoria complexa, tornando-se difícil fazer tal separação formal, dessa forma, em muitos casos algum trabalho elencado na categoria desenvolvimento e aprendizagem apresenta fortemente conceitos de mediação semiótica, uso de ferramentas e signos, inserção e interação cultural, por exemplo.

5 RESULTADOS DA TEORIA: o que mais ela diz

A partir deste momento serão apresentados os achados desta pesquisa, ou seja, os trabalhos que apresentavam orientação teórica baseada em Lev Semionovich Vigotski e/ou na Teoria Histórico-Cultural (THC) publicados nas reuniões do GT 15 Educação Especial da ANPEd, no período compreendido entre 1996 a 2013. Foram encontrados 63 trabalhos que mencionavam o nome Vigotski²⁶ em 18 reuniões, entretanto 46 destes estavam realmente embasados na teoria do autor em questão, sendo estes os selecionados para a pesquisa. Os demais trabalhos encontrados em número de 17 apenas exemplificavam ou faziam alguma menção à Vigotski, não constituindo a THC um arcabouço teórico, citando Vigotski somente para exemplificar superficialmente, dessa forma não fazem parte da análise de conteúdo desta pesquisa.

Podemos perceber que há certa linearidade no número de pesquisas referenciadas em Vigotski no decorrer dos anos, parecendo não haver um expressivo crescimento de pesquisas que tivessem a THC como referência ao longo dos anos, como podemos observar no gráfico 1:

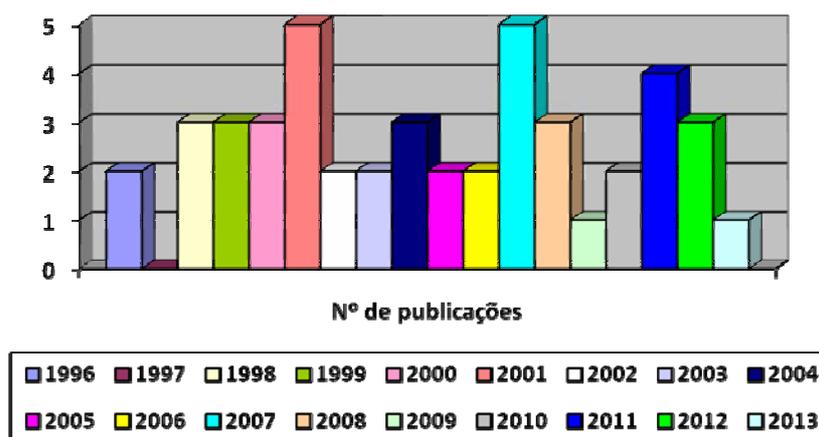


Gráfico 1 – Número de publicações por ano

Podemos visualizar no gráfico acima que nos anos de 1998, 1999, 2000, 2004, 2006, 2008 e 2012 foram publicados a cada reunião três trabalhos com base

²⁶ Ou Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii.

na Teoria Histórico-Cultural. Nas reuniões de 1996, 2002, 2003, 2005 e 2010 foram encontrados 2 trabalhos a cada reunião. Apenas em 2001 e 2007 foram apresentados 5 trabalhos em cada ano, ou seja, o maior número de trabalhos/ano. Em 2011 tivemos 4 trabalhos orientados sob a ótica histórico-cultural. Nos anos de 2009 e 2013 apenas 1 trabalho em cada reunião tinha base vigotskiana e em 1997 não foi encontrado nenhum trabalho com referência em Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural.

Podemos constatar que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski constituiu-se alicerçada na importância da influência da cultura para o desenvolvimento humano e na aprendizagem das pessoas e, apesar de ter uma regularidade (média de três trabalhos em cada reunião) no decorrer das Reuniões Nacionais, não se apresenta como uma teoria em destaque do GT 15 Educação Especial da ANPEd.

O gráfico 2 apresenta o número de bibliografias do autor Vigotski utilizadas em cada publicação. A maioria dos trabalhos possui de uma a três obras do autor em questão (total de 34 trabalhos, referentes a 10 trabalhos com uma obra citada, 14 trabalhos com duas obras e 10 trabalhos com três obras). Dois trabalhos não possuem nenhuma referência de Vigotski, pois utilizam apenas autores que se embasam na Teoria Histórico-Cultural. Também encontramos 7 trabalhos que utilizam quatro obras de Vigotski, 2 trabalhos com cinco obras referenciadas e um trabalho utiliza seis obras do autor.

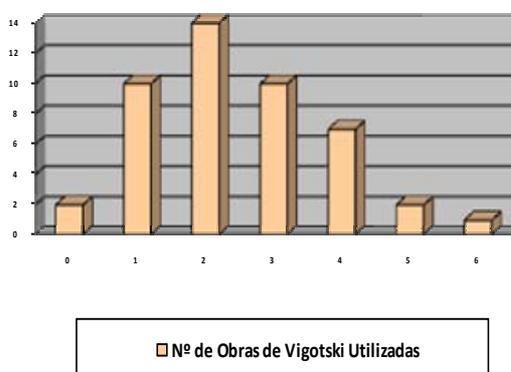


Gráfico 2 – Número de obras de Vigotski utilizadas em cada trabalho

O gráfico 3 apresenta todas as obras de Vigotski que foram utilizadas nos trabalhos selecionados por esta pesquisa, assim como o número de trabalhos em que tiveram recorrência. As obras de Vigotski mais utilizadas nos trabalhos selecionados foram: “Obras Escogidas – Tomo V Fundamentos de Defectología”, “Pensamento e Linguagem” e “A formação social da mente”, conforme o gráfico 3. São obras fundamentais da Teoria de Vigotski, ainda que algumas traduções do livro “A formação social da mente” tenha sofrido com a supressão de várias ideias marxistas e distorções do pensamento do autor nas suas traduções, como afirmam Duarte (2001) e Prestes (2010). No Anexo II encontra-se o índice completo de obras escritas por Lev Vigotski em ordem cronológica de publicação, dessa forma é possível visualizar com maior clareza quais referências são mais utilizadas pelos autores.

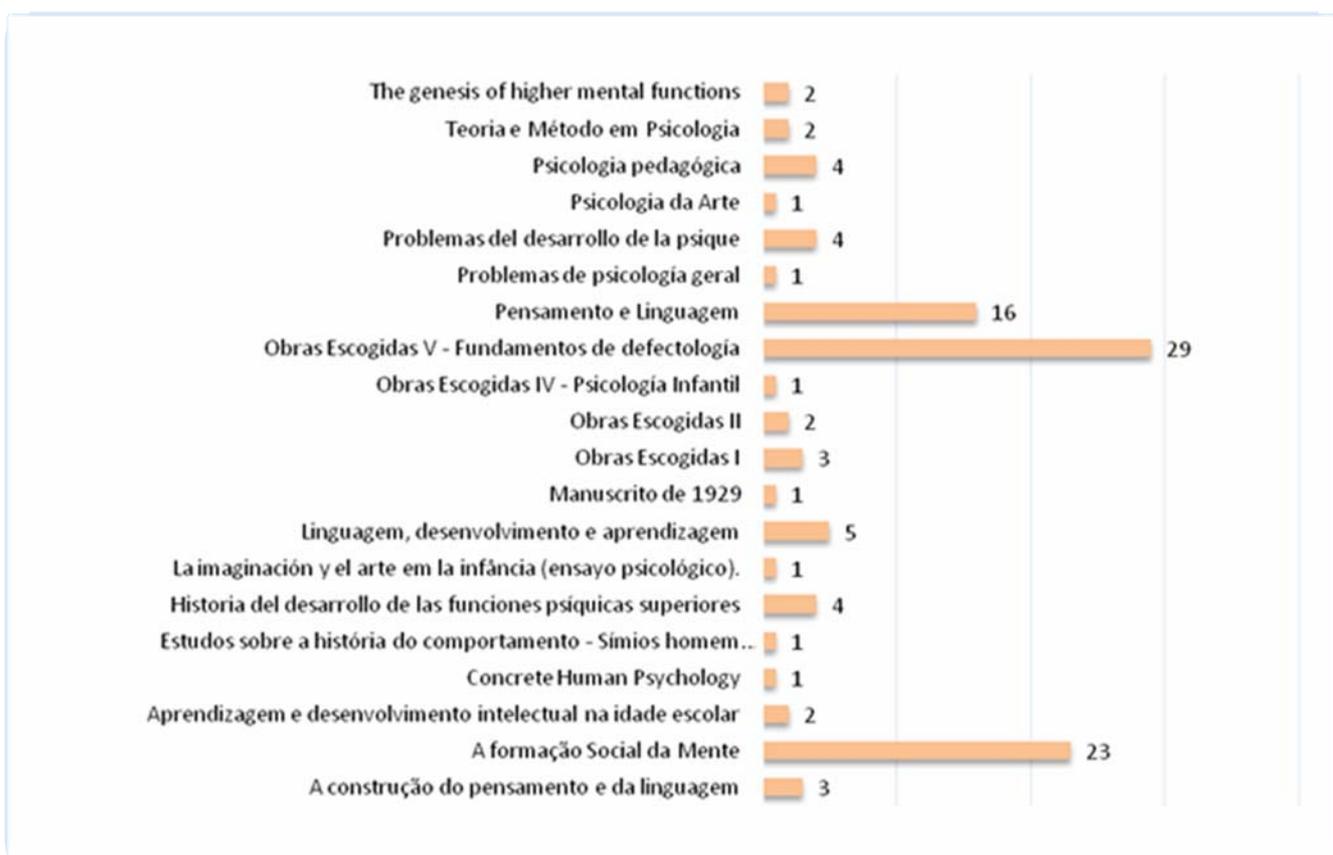


Gráfico3 – Obras de Vigotski utilizadas nos trabalhos selecionados

Outro destaque preliminar são os três trabalhos que não utilizaram nenhuma obra do autor, mas fizeram referência a autores que utilizam a teoria Histórico-Cultural de Vigotski, podemos considerar, dessa forma, que estes trabalhos não apresentam um aprofundamento da teoria, pois mesmo com diversas obras de Vigotski traduzidas para o espanhol e algumas em português, percebemos que alguns autores não buscaram as leituras do próprio autor. Em se tratando de um evento de tamanha amplitude como a ANPEd, a limitação em ler somente autores que trabalham com a Teoria Histórico-Cultural parece mostrar-se como uma redução conceitual importante.

Em relação às obras mais utilizadas, destaca-se o livro “A formação social da mente”, pois Duarte (2001) e Prestes (2010) fazem severas críticas quanto à tradução, afirmando que há distorção do pensamento do autor e supressão de várias ideias marxistas. O referido livro teve sua primeira publicação no Brasil em 1984, pela Martins Fontes, apresentando diversas reedições da tradução do livro em inglês “*Mind in Society. The development of higher psychological processes*” (Formação Social da Mente. Desenvolvimento das funções psicológicas superiores), ou seja, a tradução do livro foi feita a partir de outra tradução do original russo. Sendo este livro, em muitos casos, a única leitura de pesquisadores e estudantes brasileiros, compreende-se que o conhecimento da Teoria Histórico-Cultural, a partir de uma obra, que apresenta cortes e problemas de tradução, é insuficiente devido a alta complexidade do pensamento vigotskiano (COSTAS, 2015).

A seguir, apresentamos na Tabela 1 as Instituições Educacionais que os autores representam e o total de trabalhos encontrados em cada uma, tendo em vista a importância de mapear as regiões onde mais se desenvolvem pesquisas utilizando o referencial de Vigotski. A Universidade Metodista de Piracicaba (SP) apresenta o maior número de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd – GT 15, com um total de sete trabalhos. É uma Universidade particular com diversos cursos de graduação e pós-graduação, dentre eles os cursos de Pedagogia, Psicologia e Fisioterapia.

O Rio Grande do Sul aparece com três trabalhos, sendo dois da Universidade Federal de Pelotas e um da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, números o que demonstram serem poucos os pesquisadores que trabalham com a perspectiva histórico-cultural ou que há pouca divulgação das pesquisas realizadas.

UNIVERSIDADE	TOTAL DE TRABALHOS
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	7
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	4
Universidade Federal da Bahia – UFBA	3
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	3
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	3
Universidade Federal de Goiás – UFG	2
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	2
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2
Universidade Federal de Pelotas – UFPel	2
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2
Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal - AEUDF	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	1
Universidade Estadual de Maringá – UEM	1
Universidade Estadual Paulista – UNESP	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	1
Universidade Federal do Ceará – UFC	1
Universidade Federal Fluminense – UFF	1
Universidade Federal de Grade Dourados – UFGD	1
Universidade Federal de Roraima – UFRR	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	1
Universidade de Franca – UNIFRAN/SP	1
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	1

Tabela 1 - Número de trabalhos por Instituições de Ensino Superior- IES que apresentaram trabalho sob o viés teórico Histórico-Cultural no GT 15 da ANPEd (1996-2013)

Outro dado a se destacar é o fato da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não apresentar nenhum trabalho relacionado à Teoria Histórico-Cultural, neste período, no GT 15 da ANPEd, tendo em vista que a UFSM possui curso de Graduação em Educação Especial e Pós-Graduação em Educação com linha de pesquisa em Educação Especial, fato que poderia inclinar à pesquisa aos pressupostos de Vigotski, pela sua grande contribuição aos estudos de crianças com deficiência e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Para que se tenha uma maior compreensão do porquê essas Universidades têm maior incidência na teoria de Vigotski, será apresentado um estudo desenvolvido por Silva (2013) onde o autor apresenta uma tabela com as IES e as linhas de pesquisas que se vinculam à Educação Especial no Brasil e outra com as Linhas de Pesquisas sobre outros temas educacionais que também trabalham com a temática “Educação Especial”, conforme as Tabelas 2 e 3, respectivamente:

Região	UF	IES	Linhas de Pesquisa
Sudeste	SP	UFSCar	Aprendizagem e Cognição de Indivíduos com Necessidades Especiais de Ensino
			Currículo Funcional: Implementação e Avaliação de Programas Alternativos de Ensino Especial Práticas Educativas: Processos e Problemas
			Atenção Primária e Secundária em Educação Especial: Prevenção de Deficiências Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
		USP	Educação Especial
		UNICAMP	Ensino e Práticas Culturais/Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade
		UNESP/Mar	Educação Especial no Brasil
	UNESP/Ara	Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial	
	RJ	UERJ	Educação Inclusiva e Processos Educacionais
	ES	UFES	Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas
Sul	RS	UFRGS	Educação Especial e Processos Inclusivos
		UFSM	Educação Especial
Centro Oeste	MS	UFGD	Educação e Diversidade (Proposta para 2010)

Tabela 2 - Linhas de Pesquisas em Educação Especial identificadas, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o Programa de Pós-Graduação em Educação (SILVA, 2013, p. 166).

Região	UF	IES	Linha de Pesquisa
Nordeste	CE	UECE	Didática e Formação Docente
		UFC	Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança/Eixo: Escola e Educação Inclusiva
	RN	UFRN	Práticas Pedagógicas e Currículo e Educação
			Inclusão Social em Contextos Escolares e não Escolares
	AL	UFAL	Processos Educativos
	BA	UFBA	Educação e Diversidade
Centro Oeste	DF	UNB	Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano
	GO	PUC/GO	Teorias da Educação e Processos Pedagógico
	MS	UFMS	Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social
Sudeste	SP	USP	Estado, Sociedade e Educação
		UNIMEP	Eixo temático: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos (LP: Práticas Educativas e Processos de Interação)
	MS	UFU	Saberes e Práticas educativas
			Políticas, Saberes e Práticas educativas
	RJ	UFF	Políticas de Formação de profissionais da educação
Sul	RS	UNISINOS	Currículo, Cultura e Sociedade
		UNISC	Identidade e Diferença na Educaçã
	PR	UFPR	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
		UEM	Política e Gestão em Educação
		UEL	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares /Núcleo 2: Educação Especial
	SC	FURB	Processos e métodos pedagógico-didáticos
		UNISUL	Relações Culturais e Históricas na Educação e Políticas e Gestão da Educação

Tabela 3 - Linhas de Pesquisas sobre outros temas educacionais que também trabalham com a temática “Educação Especial”, conforme a região geográfica, a unidade da federação e a IES em que se vincula o programa de pós-graduação em Educação (SILVA, 2013, p. 167).

Assim podemos perceber que das IES apresentadas por Silva (2013) que possuem a temática da Educação Especial em suas Linhas de Pesquisa vinculados

aos Programas de Pós-Graduação algumas parecem demonstrar maior interesse em pesquisas sob o arcabouço da Teoria Histórico-Cultural, estes resultados são refletidos nas reuniões nacionais da ANPEd, pelo fato de muitos trabalhos encontrados estão vinculados com tais universidades.

Para análise dos dados encontrados nos 46 trabalhos, os mesmos foram organizados, em cinco categorias de análise conforme recorrência dos temas, os quais são: Desenvolvimento e Aprendizagem; Pensamento e Linguagem; Brincadeira; Interação e Consciência e Vontade. A tabela 4 demonstra quantos trabalhos foram encontrados em cada ano em suas respectivas temáticas.

Nº de trabalhos por ano	Desenvolvimento e aprendizagem	Pensamento e linguagem	Brincadeira	Interação	Consciência e vontade
1996	01	01	-	-	-
1997	-	-	-	-	-
1998	02	01	-	-	-
1999	01	01	01	-	-
2000	02	01	-	-	-
2001	02	-	02	01	-
2002	01	01	-	-	-
2003	-	02	-	-	-
2004	02	-	01	-	-
2005	02	-	-	-	-
2006	02	-	-	-	-
2007	04	-	-	01	-
2008	02	01	-	-	-
2009	01	-	-	-	-
2010	01	01	-	-	-
2011	03	01	-	-	-
2012	01	01	01	-	-
2013	-	-	-	-	01
TOTAL	27	11	05	02	01

Tabela 4– Número de trabalhos por temática/ano

5.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Os conceitos desenvolvidos por Vigotski na Teoria Histórico-Cultural são bastante complexos. Por se tratar de uma teoria dialética seus conceitos se interligam e explicá-los separadamente é uma tarefa árdua. Não é possível abordar a temática do desenvolvimento humano, sem compreender as Funções Psicológicas Superiores, o processo de mediação semiótica, a apropriação de materiais e signos culturais, o processo de interação com o meio no qual Vigotski se dedicou para explicá-los.

Monteiro (1996) apresentou uma pesquisa realizada em uma classe especial com crianças com deficiência mental visando estudar o desenvolvimento incompleto de crianças. O estudo contou com entrevistas com a diretora da escola e com a professora da turma, além de observações de aulas. A autora pode perceber as relações sociais estabelecidas no cotidiano de uma classe especial, assim como o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental.

Ao entender esse aluno, a partir dos pressupostos da abordagem sócio-histórica, compreendemos que seu desenvolvimento é um processo dialético complexo, caracterizado pelo entrelace da sua constituição biológica e as suas interações sociais, tendo a linguagem como fator básico para elaboração das relações especificamente humanas (MONTEIRO, 1996, p. 14).

Souza e Pardo (1998) realizaram uma pesquisa com estudantes que ingressaram no curso de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos no ano de 1996, a fim de investigar a natureza do conceito de Educação Especial para esta população. Identificaram que os participantes expressaram uma diversidade de resposta quanto à natureza do conceito da Educação Especial, indo ao encontro da diversidade encontrada na literatura. Muitos autores e a legislação brasileira apresentam uma grandes variações sobre definição sobre a Educação Especial, o que acaba gerando uma certa confusão conceitual para quem procura estudar a Educação Especial. As autoras apresentam relações entre a Educação Especial e o seu público alvo, sendo uma das principais características as pessoas que apresentam dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem.

Através de uma análise bibliográfica de documentos oficiais que versam sobre a Educação Especial sobre o processo de integração²⁷ de crianças com deficiências na rede regular de ensino, Garcia (1999) identificou que os documentos demonstram certas ambiguidades em relação à garantia de direitos, como vagas, matrículas e permanência de alunos com deficiência em escolas regulares. Conclui que apesar da integração não ter alcançado resultados satisfatórios, ela traz possibilidades de desenvolvimento cognitivo e comportamental para a educação de crianças público alvo da Educação Especial assim como um crescimento para a sociedade.

No ano de 2000, Silva analisou as práticas educativas de professores no trabalho pedagógico com crianças com deficiência mental em classe especial e sala de recursos. Entendemos que as práticas educativas podem influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento das crianças, especialmente as com deficiência. Os professores devem ter um olhar ao mesmo tempo individualizado e de conjunto, pois deve perceber as dificuldades e potencialidades de cada aluno para dessa forma organizar práticas educativas.

Também buscando analisar a influência das relações interpessoais para o desenvolvimento de pessoas com deficiência mental, Padilha (2000) desenvolveu um estudo de caso, acompanhando durante 3 anos, uma jovem de 17 anos com deficiência mental grave. Baseada na Teoria Histórico-Cultural, a autora identificou que o pouco contato com o meio cultural que a cercava muito prejudicou no desenvolvimento da adolescente e conforme a estimulação e inserção cultural os avanços eram visíveis.

Com o maior desenvolvimento cognitivo, com o avanço significativo no domínio da linguagem e cada vez mais inserida na cultura e na vida de sua comunidade, outras dificuldades surgem, com certeza, e surgem justamente devido a esses avanços – as limitações mudam, deslocam-se (PADILHA, 2000, p. 15).

Para Vygotski (2001, p.239) “a criança pode fazer sempre mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob a orientação de alguém e com a sua ajuda, fazer por si mesmo²⁸”, assim a criança está em constante crescimento, no momento em que consegue realizar tarefas que antes eram difíceis e que agora já

²⁷ Conceito utilizado no ano da publicação.

²⁸ Original: “El niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo”.

não são, surgindo novas dificuldades, e assim por diante, processo explicado através da zona de desenvolvimento proximal.

Em uma pesquisa sobre o processo de diagnóstico de crianças com deficiência mental proposto por Anache (2001), a autora buscou refletir sobre a implicação deste para o processo educativo do aluno. Identificou que os modelos diagnósticos mais utilizados na deficiência mental são o médico, o psicopedagógico e o social. Os diferentes enfoques influenciam na prática pedagógica adotada para o trabalho com o deficiente mental.

O modelo médico busca investigar a etiologia da deficiência mental relacionando causa física com comportamento do sujeito, valorizando características quantitativas do comportamento humano. O modelo psicopedagógico analisa os níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência mental, tais como o quociente de inteligência, nível de maturidade psicomotora, nível do pensamento conceitual, além das funções psicológicas superiores: memória, atenção, planejamento, entre outras. Por fim, o modelo social é contrário aos modelos classificatórios da deficiência mental, buscando utilizar o diagnóstico apenas para subsidiar as práticas futuras, no intuito de desenvolver qualitativamente o sujeito.

Diante destes modelos apresentados a autora destaca a importância em manter um equilíbrio entre as informações quantitativas e qualitativas do diagnóstico do sujeito em questão, para que sirvam de subsídios em uma intervenção pedagógica adequada para cada demanda (ANACHE, 2001).

Para Vygotski (1995) primeiramente a Psicologia buscava medir e calcular os níveis de desenvolvimento das crianças, somente mais tarde as características qualitativas foram valorizadas nos processos de diagnóstico do desenvolvimento infantil. A THC preocupa-se com essa nova visão da Psicologia, buscando observar a completude do ser, não apenas o que a criança já consegue fazer, mas principalmente o que ela poderá fazer com a mediação de pessoas mais capazes.

O organismo, a personalidade e o intelecto humano formam um todo único, mas não um todo simples, quer dizer, não se trata de um todo homogêneo, mas sim complexo, constituído por uma série de funções ou elementos de estrutura complexa e complexas relações recíprocas²⁹(VYGOTSKI, 1995, p.318).

²⁹ Original: "El organismo, la personalidad y el intelecto humano forman un todo único, pero no un todo simple, es decir, no se trata de un todo homogéneo, sino complejo, constituido por una serie de funciones o elementos de estructura compleja y complejas relaciones recíprocas".

Dessa forma torna-se necessário salientar a importância de observar o desenvolvimento qualitativo das crianças, pois como bem demonstrou Vigotski, o ser humano é um ser complexo e algumas pessoas podem ser muito boas em algumas áreas e em outras não, como por exemplo, ser um brilhante pintor, mas não conseguir resolver questões simples de aritmética.

Em um próximo trabalho apresentado na ANPEd, sob o olhar da Educação Profissional, Garcia (2001) investigou o processo de inclusão de alunos com deficiência nessa modalidade de ensino, apresentando algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência. Destacou que as políticas de inclusão não delimitam o público alvo da educação especial, fato que gera certa desigualdade de acesso à Educação. Por fim, compreendeu que as aproximações feitas em cima da temática afirmam a complexidade, contradição e polêmica com a qual a educação especial está envolvida.

Fernandes e Healy (2004) buscaram discutir a importância de sistemas mediadores na apropriação de conceitos geométricos para o desenvolvimento de alunos cegos. As autoras demonstraram que “o conceito matemático de simetria e de reflexão, tão impregnados por experiências visuais no caso dos videntes é acessível a indivíduos sem acuidade visual dentro dos padrões normais, se viabilizado por sistemas mediadores adequados (ferramentas materiais e diálogos) e operacionalizados de forma a potencializar as habilidades dos indivíduos e não sua deficiência (visual)”.

Para Maffezol e Góes (2004, p. 13) a pobreza nas relações sociais, ou seja, pouca inserção no meio cultural podem demarcar o desenvolvimento incompleto de adultos com Síndrome de Down resultando em personalidades infantilizadas, reafirmando “os efeitos da ação social minimalista e subestimadora”. As referidas autoras realizaram uma pesquisa com seis jovens adultos entre 22 e 34 anos, com Síndrome de Down, onde procuraram investigar as relações sociais destas pessoas com deficiência para além do ambiente familiar e educacional. Percebeu-se que havia muito pouca inserção e interação em meios culturais que não fosse o da família e que as relações de amizades eram em sua maioria, e muitas vezes exclusivamente, os colegas da instituição de ensino.

Em outra pesquisa realizada com 4 pessoas que possuíam paralisia cerebral, sem comprometimento mental, ou seja, com seu funcionamento mental preservado, intentou-se verificar os possíveis avanços alcançados através da utilização de TICs na elaboração de projetos computacionais. De acordo com Filho (2005) o uso de TICs em pessoas com paralisia cerebral pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem cognitivo.

Com uma dinâmica atrativa, Lopes (2005) realizou uma pesquisa com alunos cadeirantes de uma escola especial e alunos sem deficiência de uma escola regular para analisar as concepções de inclusão através de oficinas de fotografias. Os alunos eram conduzidos a passeios e estimulados a retratarem o que viram através de fotografias e interpretação. Os diálogos produzidos a partir da oficina oportunizaram aos professores, alunos e familiares a reverem e reavaliarem suas ações a respeito das práticas inclusivas.

Os processos de ensino-aprendizagem foram tema de pesquisa de Ferri e Hostins (2006) que desenvolveram uma pesquisa com professoras e equipes de profissionais que trabalhavam em escolas regulares e APAES no Vale do Itajaí – SC, das quais trabalhavam com alunos com deficiência mental. O estudo de caso contou com 18 encontros onde havia discussão de processos de ensino-aprendizagem a fim de subsidiar a ação docente na seleção e organização curricular. As autoras concluíram que tanto as escolas quanto os professores carecem de formação continuada afim de que haja um constante aprofundamento das temáticas em questão.

Em uma pesquisa apresentada por Carneiro (2006), a autora relata narrativas de três adultos com Síndrome de Down. Nas histórias de suas vidas, eles falaram sobre as dificuldades encontradas na escolarização, na inserção no mercado de trabalho e na continuação dos estudos no ensino superior, quebrando paradigmas de pessoas com deficiência mental. Encontramos em algumas falas o sentimento de preconceito e subestimação dos seus potenciais por parte da sociedade, em contrapartida a superação de seus limites.

Tartuci (2007) desenvolveu um estudo de caso com um aluno surdo oralizado e investigou a respeito das concepções de si, de como se reconhece e seu processo de aprendizagem em escola regular. A autora percebeu que o sujeito da pesquisa não se percebia como um surdo, e a partir disso, como pertencente a uma comunidade surda. Também identificou que o mesmo referia a importância da língua

de sinais (LIBRAS), mas para poder conversar com pessoas mudas. Por fim, Tartuci julga questionável o processo de inclusão na rede regular de ensino, demarcado por ausência de estratégias de ensino adequadas as pessoas surdas e ausência do ensino da Língua de Sinais Brasileira no processo de escolarização.

Na 30ª Reunião Nacional, Bruno (2007) apresentou uma pesquisa que objetivou estudar as funções visuais, as necessidades educacionais especiais e a suas inter-relações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com baixa visão na educação infantil através da adaptação e adequação de instrumentos educacionais, além de elaborar instrumentos de avaliação para subsídio do professor especializado em conjunto com a família a fim de detectar as habilidades funcionais, as competências, as necessidades específicas e educacionais especiais desses alunos. Estes instrumentos educacionais favoreceram o processo de inclusão e melhora na qualidade de vida dos sujeitos pesquisados.

Miranda e Rosa (2007) realizaram uma pesquisa com 10 jovens com deficiência mental, entre 16 e 25 anos, onde instigaram os jovens a produzir discursos sobre si, sobre as escolas em que estudaram (processos de ensino-aprendizagem) e sobre as relações e interações estabelecidas com os professores e colegas. Encontraram nas falas dos sujeitos a importância da escola para o processo de profissionalização, no auxílio da professora ou de colegas mais experientes para a resolução de atividades, entretanto identificaram que o espaço escolar foi evocado como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas em relação a inserção social.

No trabalho de Beck (2008, p.01) a autora discutiu sobre a formação docente inicial de alunos do curso de Espanhol, acreditando que o ensino de uma língua estrangeira pode vir a se “constituir como um importante veículo de aprendizagem para pessoas com necessidades educativas especiais, na área da Deficiência Mental, desenvolvendo seus processos mentais superiores”. Também preocupada com a formação de professores, a autora sugere que quanto mais for abordado temas referente a inclusão de alunos com deficiência e seus processos de ensino-aprendizagem maior será a desmistificação de conceitos relacionados ao ato de aprender e ensinar aos alunos público alvo da educação especial.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da língua estrangeira acontece de forma inversa ao aprendizado da língua materna, pois “a criança

assimila a língua materna de forma não consciente e não intencionada, enquanto que no idioma estrangeiro parte do consciente e da intencionalidade³⁰ (VYGOTSKI, 2001, p.255).

Pinto (2008) realizou uma pesquisa de observação de crianças com deficiência mental em uma escola de ensino regular durante o intervalo do recreio, além de entrevistas com a diretora, professora, coordenadora e monitoras da escola. O objetivo do estudo foi analisar o processo de inclusão através das interações das crianças com deficiência durante o recreio. A autora concluiu que mesmo o recreio sendo um lugar que possa favorecer essas interações ainda existem muitas dificuldades a serem superadas, tais como infraestrutura precária, falta de recursos materiais, poucos profissionais e falta de capacitação e educação continuada para os profissionais.

Na pesquisa desenvolvida por Siems (2009), a autora investigou a constituição identitária e profissionalização docente de professoras de escolas públicas regulares que estão ligadas à serviços de apoio pedagógico especializado e/ou ao setor de Educação Especial. Perceberam nas falas das colaboradoras uma grande diferença na visão de ser professora da educação especial, uma preocupação com o trabalho teórico que deveria ser realizado, afim de valorizarem os processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, mas que em muitos casos é valorizado somente o trabalho direto com o aluno, onde a capacitação profissional não acontece.

Investigando a inclusão de bebês de 0 a 3 anos na educação infantil, Drago (2010) realizou uma pesquisa com professores, através de entrevista e observação de salas de aula em que havia bebê com deficiência. Concluiu que os sujeitos da pesquisa entendem a educação especial como algo que requer apenas cuidado e não aprendizado, que qualquer pessoa pode ser responsável pela educação de crianças com deficiência, desenvolvendo-a de qualquer maneira, essa concepção subestima a Educação Especial o que pode influenciar no retardamento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos bebês.

Segundo Vygotski (1995, p.18, grifo do autor) duas formas culturais básicas do comportamento humano têm suas raízes genéticas na idade do bebê: “*oemprego de ferramentas e a linguagem humana*. Só esta circunstância situa a idade do bebê

³⁰ Original: “El niño asimilalalengua materna de forma no consciente y no intencionada, mientras que enel idioma extranjero parte de lo consciente y de la intencionalidade”.

no centro da pré-história do desenvolvimento cultural³¹”. A primeira idade já se apresenta como uma importante etapa do desenvolvimento infantil e necessita de uma atenção especial dos cuidadores, buscando estimular os bebês desde o nascimento. Dessa forma a pesquisa apresentada por Drago (2010) mostra-se preocupante em relação aos resultados, por demonstrar a despreocupação com a educação dos bebês.

No mesmo ano, Cader-Nascimento (2011) elaborou uma pesquisa com alunos com surdocegueira e seus professores. Constatou que o aluno com surdocegueira necessita de um atendimento individualizado especializado sendo indispensável a presença de um professor guia-interprete educacional como está previsto em lei, ainda que seja de suma importância o aluno estar incluído no meio social proposto pelo processo de inclusão.

As Políticas de Educação Inclusiva podem causar impactos nos sujeitos em processo de desenvolvimento, nas suas práticas escolares e em suas relações e interações com professores e colegas. Para Souza (2011) as experiências são resultado de tudo que causa impacto na vida da pessoa, criando um significado para algo vivido e formando a personalidade do sujeito.

Para Pletsch e Glat (2011) é necessário que seja oferecido suporte teórico-prático para professores que trabalham com o processo inclusivo. As autoras investigaram as propostas pedagógicas e apresentaram uma discussão sobre o processo de escolarização de crianças com deficiência mental em diferentes contextos educacionais através de entrevistas semiestruturadas com professores que tem em sala de aula alunos com deficiência mental. Por fim, acreditam que seja necessário uma reformulação e reorganização dos currículos dos cursos de formação de professores, que ainda carecem de disciplinas sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Por fim, Kuhnen (2012) apresentou um trabalho com os resultados de sua pesquisa de mestrado trazendo considerações sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Especial na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. A autora identificou que a Educação Especial na Educação Infantil não significa necessariamente possibilidade de novos conhecimentos, mas o direito de igualdade de direitos, “a EE na perspectiva inclusiva e para a Pedagogia da Infância,

³¹ Original: “*El empleo de herramientas y lenguaje humano. Esta sola circunstancia sitúa al bebé en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural*”.

o conhecimento é considerado exclusivamente individual, efêmero, fragmentado e sempre passível de erro” (KUHLEN, 2012, p. 13).

Isso significa que os professores consideram que apenas matricular os alunos na rede regular de ensino é suficiente para que o aluno com deficiência se desenvolva e adquira novos conhecimentos. Conforme a Teoria Histórico-Cultural a inserção da criança com deficiência em diferentes meios sociais e convivendo com outras crianças, com deficiência ou não, participando de diversas atividades poderá contribuir sim para o seu desenvolvimento. Entretanto, quando se fala em inclusão educacional é necessário ter a clareza que é preciso oferecer subsídios materiais e teóricos para que as crianças tenham um desenvolvimento cognitivo, mental e físico efetivo.

5.2 PENSAMENTO E LINGUAGEM

Freitas (1996) buscou analisar a importância da mediação semiótica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em pessoas surdas através das teorias de Vigotski e Bakhtin. Algumas questões permearam o aprofundamento teórico nesses autores, as quais são: “Como esse processo acontece para aqueles que são privados de audição? Como se desenvolve o pensamento do surdo uma vez que ele está impedido de realizar trocas verbais com as pessoas de seu ambiente?” (FREITAS, 1996, p. 01). No decorrer do trabalho, a autora apresenta um elevado nível teórico sobre a educação e o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas na perspectiva de Vigotski e Bakhtin.

Em seus estudos sobre o pensamento e linguagem, Vigotski, afirma que eles procedem a raízes genéticas independentes, o que significa que todas as pessoas podem se desenvolver, independente da deficiência que possui, algumas mais rapidamente, outras não. Mesmo que algumas pessoas não consigam verbalizar seus pensamentos, elas se desenvolvem através da mediação de signos e ferramentas culturais na qual estão inseridos.

A mediação acontece através da ajuda de uma pessoa mais experiente, como a professora ou um colega que já tenha desenvolvido a habilidade pretendida. No

trabalho desenvolvido por Gesueli e Góes (1998) as autoras versam sobre a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o aprendizado da linguagem escrita de seis crianças surdas em uma instituição especializada de Campinas (SP). Identificam o papel fundamental do professor surdo na mediação para o aprendizado da LIBRAS e a importância dos sinais para a linguagem escrita e suas significações.

A colaboração de um professor também surdo na sala de aula pode trazer maiores benefícios às crianças surdas através do ensino da Língua de Sinais Brasileira, além de ser uma linguagem que carrega consigo uma identidade da pessoa surda, colabora para que o aluno consiga organizar e desenvolver seu pensamento, dando significado ao mesmo.

No mesmo sentido, Gesueli (1999) propôs outro estudo com base na Teoria Histórico-Cultural, dessa vez uma atividade de construção de narrativas para crianças surdas, através de contos de histórias infantis, com a mediação de professor de LIBRAS surdo. O estudo sugere a importância da narrativa para a construção e uso da linguagem das crianças e o papel fundamental do professor surdo em sala de aula para que favoreça o processo de internalização de novos recursos pedagógicos.

No ano seguinte, Lacerda (2000) investigou o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdas inseridas em sala de aula regular, ou seja, com crianças ouvintes. Destaca a importância da escolha de métodos e procedimentos pedagógicos para a aprendizagem das crianças surdas, de estar atento às demandas específicas desta população, para que o processo de inclusão seja verdadeiramente alcançado com sucesso e não caia em um mero discurso político causando sérios prejuízos a população surda.

Essa é uma questão de grande relevância quando se fala em inclusão, pois é necessário que as escolas tenham materiais e infraestrutura adequada, além dos professores capacitados constantemente para o trabalho com a diversidade humana. Mais do que os prejuízos orgânicos causados pela deficiência, todos os alunos se desenvolvem em um tempo único. Os professores necessitam estar atentos para as diferenças encontradas na sala de aula e investir em propostas pedagógicas singulares, capazes de estimular as potencialidades e a criatividade dos alunos.

Alencar (2002) buscou verificar os efeitos da Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) nas interações entre alunos com deficiência mental e alunos-

professor. A CAA envolve o emprego de símbolos, expressões faciais, códigos, signos, concomitante com uma comunicação suplementar a fala, podendo ser expressa de forma oral, manual ou gráfica. A utilização do Sistema CAA permitiu aos alunos alcançar um nível mais elaborado no desenvolvimento da comunicação, contribuindo para o seu desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva.

Dorziat (2003) desenvolveu uma pesquisa com professores, familiares e pessoas surdas de uma comunidade escolar, a fim de analisar as concepções sobre surdez e seus determinantes. A autora observou que os três segmentos possuíam uma visão equivocada sobre a surdez, tomando a pessoa surda de forma simplista, na tentativa de evocar a normalidade dos surdos.

Embasada em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2003) realizou um estudo sobre a constituição da linguagem escrita do aluno surdo em escola regular, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Ressalta a importância do uso da LIBRAS, não apenas como recurso, mas como uma língua oficial, para um maior desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Barros e Duarte (2008) realizaram uma pesquisa sobre o processo de inclusão interétnica de um índio guarani albino e com baixa visão em escola não indígena. O estudo consistiu em produzir, a partir de uma narrativa do sujeito da pesquisa, um livro tátil e em braile. O estudo também apontou a importância em manter suas tradições culturais, mesmo estando em ambiente diferente do ambiente de origem.

Na busca em discutir sobre as práticas pedagógicas de professores da educação infantil de crianças com necessidades educacionais especiais, Freitas e Monteiro (2010) realizaram uma pesquisa buscando identificar seus entraves e os possíveis caminhos para superação de obstáculos. Perceberam que mesmo com professores de apoio na sala de aula é necessário que o aluno incluído participe ativamente das atividades propostas em sala de aula. Em muitos casos os professores apresentam trabalhos sobre o mesmo tema, mas não sobre a mesma matéria, excluindo didaticamente estes alunos. Os professores precisam buscar recursos que contribuam qualitativamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Na pesquisa desenvolvida por Galvão (2011, p.15), a autora discutiu as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos relacionando-as com o processo de inclusão no ensino regular da Educação Básica. A autora ressalta que

“é preciso sair do imobilismo e buscar ações concretas para modificar esta situação de invisibilidade dos alunos surdocegos”.

Gomes (2012, p. 13) trabalhou produções textuais denarrativas de estudantes com Síndrome de Down. As análises puderam contribuir para o desenvolvimento da escrita desses alunos e indicaram uma heterogeneidade quanto a qualidade das produções, demonstrando “diversificados níveis de desempenho na escrita, os quais revelaram produções que iam desde a escrita de palavras fragmentadas, enunciados desconexos, até uma tentativa de busca de construção de sentido em seus textos”. Esta pesquisa pode contribuir para as práticas pedagógicas dos professores, identificando onde cada um de seus alunos mais necessita de auxílio, pois tanto os alunos com deficiência quanto os que não apresentam diagnóstico de deficiência tem níveis diferenciados de aprendizagem e o professor precisa ter um olhar sensível para as diferenças.

5.3 BRINCADEIRA

Tendo em vista as práticas educativas, Silva (1999) analisou o jogo como procedimento didático no ensino de crianças com deficiência mental. Para tanto considera o jogo através das seguintes propostas e orientações: Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (BRASIL/MEC/CENESP, 1979), Proposta Curricular de Educação Geral para Deficientes Mentais Educáveis (São Paulo/Secretaria de Estado da Educação/CENP), Guia Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, Treináveis e Semidependentes(1983:4), Caminhos do Aprender: Uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental, de autoria de Ferreira(BRASIL/CORDE,1993).

A autora divide suas consideração em 4 eixos, que são: O jogo como modelador de atitudes, como estratégia para o desenvolvimento motor, como meio para socialização e como meio para o desenvolvimento cognitivo. Por fim, reflete que “no caso do jogo, especificamente, ocorre um inversão, uma atividade complexa e dinâmica é encarada como uma atividade simples e restrita, fazendo com que grande parte da sua riqueza seja desconsiderada, embora presente” (SILVA, 1999,

p. 15). Para Vigotski o brinquedo possui caráter central em seus estudos, sendo considerada a principal atividade infantil, através do jogo e da brincadeira a criança desenvolve seus processos psicológicos superiores.

Góes (2001) investigou a brincadeira imaginativa de crianças surdas em uma brinquedoteca. A autora destacou o potencial das crianças surdas em atividades de faz-de-conta, construindo situações imaginárias em suas brincadeiras. Também demonstra certa preocupação com a pouca utilização da língua de sinais entre as crianças.

A capacidade de criação na infância é uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil, sendo que os processos criativos se manifestam na primeira infância principalmente através da brincadeira, onde as crianças criam situações imaginárias de suas vivências do dia-a-dia (Vigotski, 2014).

Victor (2001) realizou uma pesquisa sobre a brincadeira de faz-de-conta com crianças com Síndrome de Down, destacando que a criança demonstra ter dificuldades em dar continuidade às ações na interpretação do papel, pois de modo geral, apresenta dificuldades no seu entendimento sobre a realidade e fantasia. Entretanto, destaca de acordo com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotski, que

na brincadeira conjunta há condições maiores da criança com déficit intelectual se desenvolver a partir do que aprende com o outro, que lhe dá sugestões ou até mesmo a conduz ou, simplesmente, quando ela tem como suporte para a brincadeira as lembranças de suas observações das ações entre os indivíduos no cotidiano e dos colegas em suas brincadeiras (VICTOR, 2001, p. 15).

Na pesquisa desenvolvida por Braccialli, Manzini e Reganhan (2004) buscaram verificar a contribuição de atividades motoras adaptativas através de jogos e brincadeiras para crianças com deficiência física em uma escola que possui sala especiais para deficientes físicos. Os autores puderam perceber que a proposta oferecida contribuiu positivamente para o desenvolvimento físico, acadêmico, emocional e social de alunos com deficiência física no ambiente escolar.

A mediação é um conceito importante na teoria de Vigotski, dessa forma Chiote (2012) buscou analisar o processo de mediação de uma professora da educação infantil com uma criança com diagnóstico de autismo. Observou a interação entre eles e com os demais colegas e como se dava o ato brincar, rico em

gestos, olhares e sorrisos, fatos que facilitavam o processo inclusivo do aluno, aproximando-o dos demais alunos.

5.4 INTERAÇÃO

Camargo (2001) analisa os sentidos construídos sobre a independência de pessoas com Síndrome de Down através da percepção dos pais e profissionais que possuem vínculo com esses sujeitos. As trocas proporcionadas pela interação nesse grupo trouxeram avanços fundamentais para a elaboração de conceitos e significados sobre a deficiência mental, constituindo um espaço de reflexão para os familiares e profissionais que trabalham com sujeitos da educação especial.

A interação entre professor-aluno e aluno-aluno e suas implicações para o processo de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem foi tema da pesquisa de Freitas, Camargo e Monteiro (2007). Realizaram observações em uma sala de aula, de classe regular, com 17 crianças (idade média de 5 anos), entre elas 1 criança com possível diagnóstico de deficiência mental. Para os autores, “a representação que os alunos têm do aluno especial parece ser constituída também pela forma como este aluno é tratado pelos educadores na sala de aula, como dialogam com ele e como falam sobre ele” (FREITAS, CAMARGO e MONTEIRO, 2007, p. 15), essas representações têm grande influência para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

5.5 CONSCIÊNCIA E VONTADE

Na pesquisa desenvolvida por Selau e Damiani (2013), os autores realizaram entrevistas com pessoas cegas egressas da Educação Superior, a fim de discutir sobre as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino. Para os sujeitos pesquisados ter uma educação básica de qualidade pode trazer grandes benefícios

para a entrada, permanência e conclusão do ensino superior, relataram também sobre as dificuldades encontradas no decorrer da graduação, desde o processo de seleção na universidade até falta de preparo de alguns docentes para o trabalho com alunos incluídos, especialmente os cegos. Na pesquisa foram bastante discutidos os conceitos de consciência e vontade desenvolvidos por Vigotski. “A vontade, para ele (Vigotski), tem origem social, sendo mediada, assim como a consciência, pela palavra. Esta se constitui no núcleo central dessa mediação, é a unidade de análise da consciência” (SELAU e DAMIANI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos encontrados nos Anais da ANPEd trouxeram a tona questões referentes à análise da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e como está sendo apropriada e interpretada pelos pesquisadores de diversas instituições de ensino do país. Por se tratar de uma teoria dialógica e em constante movimento os conceitos encontrados estão todos interligados, fazendo com que a divisão em categorias fosse difícil, em muitos momentos.

Referente à categoria de Desenvolvimento e Aprendizagem foi observado que os autores analisaram sobre o processo de interação com o meio no qual as crianças compartilhavam, pois se entende que essa interação pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças com deficiência.

A interação em um meio sociocultural pode trazer significativos avanços cognitivos e sociais para as crianças com deficiência, pois de acordo com Vigotski através da necessidade de interagir com o meio e com outras pessoas, o homem aprendeu a se comunicar, criou signos e instrumentos capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo das pessoas através das funções psicológicas superiores. Algumas características podem ser resultantes do processo de interação com o meio, como o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem, além da formação da personalidade.

Nos trabalhos que apresentavam como foco o pensamento e linguagem foram identificadas diversas investigações sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem e a valorização dos autores no uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas salas de aula como algo que identifica a comunidade surda e todas as características que advém dela. Por outro lado, destaca-se que em muitos espaços que se julgam inclusivos acabam não oferecendo condições para que os alunos apresentem uma comunicação através da língua de sinais, como disponibilizar interpretes professores surdos nas salas de aula.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural a inserção da criança com deficiência em um meio cultural que valorize suas características qualitativas e suas

potencialidades contribui para que as crianças possam se desenvolver mais, entendendo dessa forma a relevância do aprendizado em um meio social heterogêneo para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças com deficiência. A utilização da língua de sinais ultrapassa a concepção de aquisição de uma nova linguagem ou mesmo para facilitar a comunicação, a linguagem é vista como uma produção humana, formada a partir da necessidade de interação entre as pessoas, da necessidade de convivermos em sociedade.

A mediação de professores e colegas mais experientes nas salas de aulas podem facilitar a internalização de conceitos, signos e ferramentas culturais e dessa forma as crianças com deficiência podem atingir novas zonas de desenvolvimento. A palavra não existe sem seu significado e sua generalização, ao darmos significado às palavras internalizamos conceitos e organizamos nosso pensamento. A linguagem acrescenta sentido e significado ao pensamento das pessoas.

Nos anos de 1999, 2001, 2004 e 2012 foram apresentados um total de cinco trabalhos referentes à brincadeira infantil. A brincadeira corresponde a um importante processo no desenvolvimento infantil, onde a criança pode internalizar alguns conceitos, demonstrar sentimentos e utilizar a imaginação para suas brincadeiras e jogos, favorecendo inclusive para o processo de inclusão educacional.

A inclusão educacional é um processo que engloba todas as pessoas que estiveram ou estão excluídas, seja por origem social, étnica, ou por sua condição física, linguística e cognitiva. Percebemos através dos trabalhos encontrados que há a necessidade de profissionais capacitados, em educação continuada e permanente, com melhores investimentos financeiros para a contratação de mais profissionais e melhores condições materiais e de infraestrutura. Foi percebido em diversas falas o sentimento de piedade e subestimação das potencialidades das crianças com deficiência. Problemas estes relatados em praticamente todo o espaço temporal desta pesquisa, e que continuamos encontrando no dia a dia das escolas que se dizem sob a perspectiva inclusiva.

Ao pensar em inclusão educacional é importante que sejam oferecidas meios para que elas possam acompanhar e aprender de fato o conteúdo, além de estar em ambiente compartilhado com crianças que não possuem deficiência, com níveis de desenvolvimento diferenciados. A inclusão é um processo longo e depende de muitas variáveis, por isso a preocupação com o estudo deste processo se faz

presente ao longo dos anos, resultando em diversas críticas pelas suas insuficiências que muitas vezes acarretam na exclusão das pessoas com deficiência.

As pesquisas embasadas no arcabouço vigotskiano ainda parecem acontecer de forma tímida no GT 15 Educação Especial da ANPEd contendo em média três trabalhos por ano, o que demonstra, até então, pouco interesse pelos pesquisadores deste GT pela base teórica Histórico-Cultural. Entretanto as contribuições das pesquisas selecionadas são valorosas para novos estudos na área.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico, poderá contribuir como base teórica para futuras pesquisas interessadas na área; além de realçar a contribuição de Vigotski na Educação e Psicologia da Educação no Brasil, assim como o GT 15 Educação Especial da ANPEd, pelo fato de ser uma instituição promotora de conhecimento científico e referência para a pós-graduação *stricto-sensu* em Educação no país, na qual impõe a necessidade de constante reflexão crítica, teórica e metodológica sobre o que está sendo produzido na área.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Fixação da sede, Criação do Portal e Novos GTs. In: PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Org.). **Memórias da ANPEd**: 30 anos. Recife: ANPEd, 2007. CD ROM HISTÓRICO.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. 167 p., tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Eveline T; SOUZA, Vera Lúcia T. de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: Um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Psicopedagogia**, n. 27, v. 84, p. 352-362, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed., 223 p., tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BITTAR, Marisa; SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Maria Cristina P. I. Produção científica em dois periódicos da área da educação. **Avaliação**, n. 16, v. 3, p. 655-674, 2011.

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: El hombre y su causa. In: MOLL, Luis C. (Org.) **Vygotsky y la educación**: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. 2. ed., 496 p., tradução Miguel Wald e Eduardo Sinnot. Buenos Aires: Aique, 1993.

BOLETIM da ANPEd, v.1, n.1. Rio de Janeiro: ANPEd, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação**, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **Projeto Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf. Acesso em: 03 jun. 2015.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTAS, Fabiane AdelaTonetto. Preface. In: SELAU, Bento; CASTRO, Rafael Fonseca de (Orgs.). **Cultural-historical approach: educational research in different contexts** [recurso eletrônico]. 271 p. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015.

COSTAS, Fabiane AdelaTonetto. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 200 p. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

COSTAS, Fabiane AdelaTonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Rev. Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores associados, 2001.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005.

FERRARO, Alceu Ravanello; SPOSITO, Marília Pontes. O desafio para um estatuto científico para a ANPEd (1989-1993). In: PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Org.). **Memórias da ANPEd: 30 anos**. Recife: ANPEd, 2007. CD-ROM HISTÓRICO.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos de GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 143-170, 2011.

FISCHER, Nilton Bueno. Comitê científico da ANPEd: memórias, desafios e conquistas de uma ação construída em parcerias múltiplas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, v. 36, p. 410- 423, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 192 p. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 109-138, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do séc. XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2001.

GOUVEIA, Joly Aparecida. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, 67-70, 1984.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 41-58, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. As contribuições da ANPEd no processo de consolidação da Pós-Graduação brasileira: percursos históricos e cenários atuais. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 361-378, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p.53-70, 2011.

MARQUES, Luciana P.; CARNEIRO, Carla T.; ANDRADE, Josiane da S.; MARTINS, Nathalia T.; GONÇALVES, Rafael M. Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2008.

MASINI, Elcie F. Salzano. O despontar da Educação Especial na ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.3-16, 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

NAUJORKS, Maria Inês. Análise preliminar da pesquisa em educação especial e inclusão educacional na ANPEd-Sul. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 301-308, 2008.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. 216 p. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROSA, Alberto; MONTERO, Ignacio. El contexto histórico de la obra de Vygotsky: un enfoque sociohistórico. In: MOLL, Luis C. (Org). **Vygotsky y la educación**: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. 2. ed., 496 p., tradução Miguel Wald e Eduardo Sinnot. Buenos Aires: Aique, 1993.

SAMENTO, Dirléia Fanfa. **A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky no Brasil**: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001. 179 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006.

SILVA JUNIOR, Bento Selau. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L.S. Vigotski. 287 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), 2013.

SILVA, Regis Henrique dos Reis. **Tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Cláudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 633-61, 2004.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Sílvio Sánchez. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 373-402, 2011.

SILVA, Rosemary Cristina da; HAYASHI, Maria Cristina P. I. Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, n. 31, p. 117-136, 2008.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, 2007.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela T; GAI, Daniele Noal; SILVA, Sandra Suzana M. **Educação Inclusiva: O fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental**. Portal ANPEDSUL, 2006. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_43_36_PA481.pdf> Acesso em: 27 mai. 2013.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane AdelaTonetto. Educação Inclusiva: as contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. 200 p. Santa Maria: UFSM, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

VELLOSO, Jacques. Anped: uma percepção dos anos iniciais e alguns desdobramentos. In: PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Org.). **Memórias da ANPEd: 30 anos**. Recife: ANPEd, 2007. CD-ROM HISTÓRICO.

VILELA-RIBEIRO, Eveline B.; BENITE, Ana Maria C.; LIMA-RIBEIRO, Matheus de S. Análise cienciométrica em Educação Especial: tendências e importância nos últimos 60 anos. **Revista Educação Especial**, v.24, n. 40, p. 285-304, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3. ed., 226 p., tradução Silvia Furió. Barcelona: Crítica, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Fundamentos de Defectología**. Tomo V. 391 p., tradução Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Problemas de Psicología General**. Tomo II. 2. ed., 484 p., tradução José María Bravo. Madri: A. Machado Libros, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. 383 p., tradução Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Problemas teóricos y metodológicos de La Psicología**. Tomo I. 496 p. Madrid: Visor, 1997a .

WILHELM, Vandiana Borba; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As reformas neoliberais e suas influências na política de Educação Especial do Brasil e da Venezuela: explicitando resultados e mudanças a partir dos governos de Lula e Chávez. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 47, p. 251-266, 2012.

ANEXO I

Índice de trabalhos da ANPEd

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **O direito de comunicar, por que não?** Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula. 25ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2002.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial.** 24ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2001.

BARROS, Armando Martins de; DUARTE, Maria Betânia Pereira Gomes Guerra. **Da alteridade e da dialogia com criança indígena de baixa visão:** a inclusão em contexto intercultural. 31ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2008.

BECK, Fabiana Lasta. **O ensino da língua espanhola na educação especial:** aprendizagem e formação docente. 31ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2008.

BRACCIALLI, Ligia Maria Presumido; MANZINI, Eduardo José; REGANHAN, Walkiria Gonçalves. **Contribuição de um programa de jogos e brincadeiras adaptados para a estimulação de habilidades motoras em alunos com deficiência física.** 27ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2004.

BRANDÃO, Sílvia Helena Altoe; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Alunos com altas habilidades/superdotação:** o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. 30ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2007.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil:** uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. 30ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2007.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel. **Perfil e percepção do guia-intérprete educacional no âmbito da surdocegueira.** 34ª Reunião Anual. Natal: ANPEd, 2011.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Sentidos construídos sobre a independência de jovens com síndrome de down por um grupo de pais e profissionais.** 24ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2001.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a deficiência mental.** 29ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2006.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil.** 35ª Reunião Anual. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

DORZIAT, Ana. **Concepções de ensino de professores de surdos.** 25ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2002.

DORZIAT, Ana. **Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais.** 26ª Reunião Anual. Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

DRAGO, Rogério. **O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas do hidrocefalo.** 33ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2010.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. **Sistemas mediadores na construção de significados para simetria por aprendizes sem acuidade visual.** 27ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2004.

FERRI, Cassia; HOSTINS, Regina Celia Linhares. **Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental.** 29ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2006.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O desenvolvimento de projetos pedagógicos em ambiente computacional e telemático com alunos com paralisia cerebral.** 28ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2005.

FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **O discurso do professor e os processos de constituição escolar de Maria.** 30ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2007.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **(In) apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** 33ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Desenvolvimento da linguagem:** diferentes perspectivas de um tema vygotskiano. 19ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1996.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **A comunicação da pessoa com surdocegueira na escola:** desafios e possibilidades. 34ª Reunião Anual. Natal: ANPEd, 2011.

GARCIA, Rosalba Cardoso. **Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.** 22ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A proposta de expansão da educação profissional:** uma questão de integração? 24ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2001.

GESUELI, Zilda. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a narrativa.** 22ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1999.

GESUELI, Zilda; GÓES, Maria Cecília. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita.** 21ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1998.

GÓES, Maria Cecília. **O brincar de crianças surdas:** examinando a linguagem no jogo imaginário. 24ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2001.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **A coerência textual de alunos com síndrome de down:** uma análise da produção escrita através do uso de imagens. 35ª Reunião Anual. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis.** 35ª Reunião Anual. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes:** focalizando a organização do trabalho pedagógico. 23ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2000.

LOPES, Ana Elisabete. **Ato fotográfico e processos de inclusão:** análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. 28ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2005.

MAFFEZOL, Roberta Roncalli; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Jovens e adultos com deficiência mental:** seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações. 27ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2004.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROSA, Dora Leal. **As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental.** 30ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2007.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. **Nas relações dialógicas:** o cotidiano de uma classe especial. 19ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1996.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida. **A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica.** 26ª Reunião Anual. Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **A constituição do sujeito simbólico:** para além dos limites impostos à deficiência mental. 23ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2000.

PINTO, Glaucia Uliana. **A inclusão escolar no espaço do recreio.** 31ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais.** 34ª Reunião Anual. Natal: ANPEd, 2011.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriano. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos:** um estudo a partir de L. S. Vygotski. 36ª Reunião Anual. Goiânia: ANPEd, 2013.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Professores da educação especial:**profissionalidade docente e constituição identitária. 32ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Desenvolvimento e aprendizagem:** deficiência mental sob a ótica das teorias cognitivas. 21ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1998.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Jogo:** procedimento didático “especial” no ensino do deficiente mental. 22ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1999.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Processos de ensino na educação dos deficientes mentais.** 23ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2000.

SOUZA, Fátima Maria Ferreira; PARDO, Maria Benedita. **Análise do conceito de educação especial de um grupo de alunos ingresso no programa de mestrado em educação especial da Universidade Federal de São Carlos.** 21ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 1998.

SOUZA, Flavia Faissal de. **A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência.** 34ª Reunião Anual. Natal: ANPEd, 2011.

TARTUCI, Dulcéria. **A escolarização do aluno surdo e a significação de si:** ser, conhecer e aprender. 30ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2007.

TARTUCI, Dulcéria. **Re-significando o “ser professora”:** discursos e práticas na educação de surdos. 29ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2006.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de down.** 24ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2001.

ANEXO II

Índice cronológico dos escritos de Lev Semionovich Vigotski incluídos nos seis tomos das Obras Escolhidas (VYGOTSKI, 1997. p.)

1924 *Tomo*

Defeito e compensação	5
Metodologia de investigação em reflexologia e psicologia	1
Princípios educativos de crianças fisicamente anormais	5
Prólogo do livro de Lazurski “Psicologia geral e experimental”	1
Sobre a psicologia e pedagogia da deficiência infantil	5

1925

A consciência como problema da psicologia do comportamento	1
Princípios da educação de crianças surdomudas	5

1926

Prólogo do livro de Thorndike “Princípios do aprendizado baseado na psicologia	1
Sobre o artigo de Koffka “A introspecção e o método da Psicologia	1

1927

O significado histórico sobre a crise da Psicologia	1
---	---

1928

Anomalias no desenvolvimento cultural da criança	5
Comentários aos resultados do congresso	5
Comentários sobre as intervenções de P. D. Mernienko, P. O. Efrus e A. M. Chervina	5
O desenvolvimento das crianças difíceis e seus estudos	5
A infância difícil	5
Metodologia de investigação sobre as crianças com atraso mental	5
Sobre a dinâmica do caráter infantil	5
Sobre o programa de plurilinguismo na infância	3

1929

Princípios básicos para elaborar um plano de investigação paidológica no âmbito da infância difícil	5
Problemas básicos da defectologia moderna	5

1930

Artigo de introdução ao livro de K. Buhler “Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança”	1
Desenvolvimento cultural da criança com anomalias e difícil de educar	5
O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança	6
O método instrumental na psicologia	1
Prólogo do livro de Kohler “Investigações sobre o intelecto dos monos antropomorfos”	1
A psique, o consciente e o inconsciente	1
Sobre o desenvolvimento linguístico e a educação da criança surdo-muda	1
Sobre os sistemas psicológicos	1

1931

A coletividade como fator de desenvolvimento de crianças anormais ..	5
Diagnóstico do desenvolvimento e clínica paidológica da infância difícil	5
História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores	3
Paidologia do adolescente (obra está publicada parcialmente)	4
O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento das crianças mentalmente atrasadas	5
Prólogo do livro de A. N. Leóntiev “Desenvolvimento da memória”	1
Prólogo de livro de Tsvéifel “Ensaio sobre as particularidades comportamentais e educativas de crianças sudomudas”	5

1932

Conferências sobre psicologia	2
-------------------------------------	---

Psicologia da criação do ator	6
O primeiro ano	4
O problema da idade	4
Prólogo do livro de Grachova “Educação e aprendizado da criança com graves atrasos”	5

1933

A crise do primeiro ano	4
A crise dos três anos	4
A crise dos sete anos	4
Doutrina das emoções. Investigação histórico-psicológica	6
O problema da consciência	1

1934

Pensamento e linguagem	2
O problema do desenvolvimento da psicologia estrutural. Estudo crítico	1
O problema do atraso mental	5
A psicologia e a doutrina da localização da funções psicológicas superiores.....	1

Escritos sem data

A defectologia e a doutrina do desenvolvimento e educação da criança anormal	5
Fundamentos para o trabalho com crianças atrasados mental e física- mente	5
Moral insanity	5
A criança cega	5
Verificação experimental de novos métodos de aprendizado de crianças surdomudas	5

ANEXO III

Histórico das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd

(www.anped.com.br)

REUNIÕES CIENTÍFICAS/ANUAIS DA ANPEd: 1978 a 2013			
REUNIÕES	PERÍODO	LOCAL	TEMA CENTRAL
1ª Reunião Científica	21 a 23.08.1978	UFC / Fortaleza - CE	Concepção do Mestrado em Educação no Brasil
2ª Reunião Científica	12 a 14.03.1979	PUC-SP / São Paulo-SP	Doutoramento no Brasil
3ª Reunião Científica	05 a 07.11.1979	Casa de Retiro São Francisco / Salvador - BA	Seletividade no Ensino do 1º Grau
4ª Reunião Anual	11 a 13.03.1981	Centro de Recursos Humanos João Pinheiro / Belo Horizonte - MG	Núcleos Temáticos em Pesquisa Educacional
5ª Reunião Anual	10 a 12.03.1982	Universidade Santa Úrsula / Rio de Janeiro-RJ	Instalação dos Grupos de Trabalho da ANPEd
6ª Reunião Anual	02 a 04.03.1983	Universidade Federal do Espírito Santo / UFES-ES	A Proposta Pedagógica da Pós-Graduação em Educação no Brasil
7ª Reunião Anual	23 a 25.05.1984	Faculdade de Educação – UnB / Brasília - DF	Doutorado em Educação no País
8ª Reunião Anual	13 a 15.05.1985	PUC-SP / São Paulo - SP	A Pesquisa nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil
9ª Reunião Anual	02 a 06.06.1986	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ - RJ	Educação e Constituinte
10ª Reunião Anual	11 a 15.05.1987	Universidade Federal da Bahia-UFBA / Salvador - BA	Educação Brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases
11ª Reunião Anual	25 a 29.04.1988	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS - RS	Em Direção às Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional
12ª Reunião Anual	08 a 12.05.1989	USP - Faculdade de Educação / SP	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios
13ª Reunião Anual	15 a 19.10.1990	UFMG - Faculdade de Educação / MG	Neoliberalismo e Educação, Ciência e Tecnologia
14ª Reunião Anual	01 a 03.09.1991	USP - Faculdade de Educação / SP	Política Nacional de Educação
15ª Reunião Anual	13 a 17.09.1992	Caxambu - MG	Educação 92
16ª Reunião Anual	12 a 16.09.1993	Caxambu - MG	Educação - Paradigmas, Avaliação e Perspectivas
17ª Reunião Anual	23 a 27.10.1994	Caxambu - MG	Ética, Ciência e Educação
18ª Reunião Anual	17 a 21.09.1995	Caxambu - MG	Poder, Política e Educação
19ª Reunião Anual	22 a 26.09.1996	Caxambu - MG	A Política de Educação no Brasil: Globalização e Exclusão Social
20ª Reunião Anual	21 a 25.09.1997	Caxambu - MG	Educação, Crise e Mudança: tensões entre a pesquisa e a política
21ª Reunião Anual	20 a 24.09.1998	Caxambu - MG	Conhecimento e Poder: em Defesa da Universidade Pública

22ª Reunião Anual	26 a 30.09.1999	Caxambu - MG	Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século
23ª Reunião Anual	24 a 28.09.2000	Caxambu - MG	Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira)
24ª Reunião Anual	07 a 11.10.2001	Caxambu - MG	Intelectuais, conhecimento e espaço público
25ª Reunião Anual	29.09 a 02.10.2002	Caxambu - MG	Educação: manifestos, lutas e utopias
26ª Reunião Anual	05 a 08.10.2003	Poços de Caldas - MG	Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de novas políticas
27ª Reunião Anual	21 a 24.11.2004	Caxambu - MG	Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?
28ª Reunião Anual	16 a 19.10.2005	Caxambu - MG	40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas
29ª Reunião Anual	15 a 18.10.2006	Caxambu - MG	Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos
30ª Reunião Anual	07 a 10.10.2007	Caxambu - MG	ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social
31ª Reunião Anual	19 a 22.10.2008	Caxambu - MG	Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação
32ª Reunião Anual	04 a 07.10.2009	Caxambu - MG	Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?
33ª Reunião Anual	17 a 20.10.2010	Caxambu - MG	Educação no Brasil: o balanço de uma década
34ª Reunião Anual	02 a 05.10.2011	Natal - RN	Educação e Justiça Social
35ª Reunião Anual	21 a 24.10.2012	Porto de Galinhas - PE	Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI
36ª Reunião Nacional	29.09 a 02.10.2013	Universidade Federal de Goiás-UFG / Goiânia - GO	Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais