



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**TEORIA DE VYGOTSKY: CONTEMPLANDO AS
ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS DO ALUNO COM
DÉFICIT COGNITIVO**

Iara dos Santos

Passo Fundo, RS, Brasil

2010

**TEORIA DE VYGOTSKY: CONTEMPLANDO AS
ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS DO ALUNO COM
DÉFICIT COGNITIVO**

por

Iara dos Santos

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**Passo Fundo, RS, Brasil
2010**

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

TEORIA DE VYGOTSKY: CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES
PEDAGÓGICAS DO ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO

elaborado por
Iara dos Santos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Renata Corcini Carvalho Canabarro
(Presidente/Orientador)

Cristiane Lazzeri

Daniela Lobo D'avila

Passo Fundo, RS, Brasil
2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

TEORIA DE VYGOTSKY: CONTEMPLANDO AS ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS DO ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO

AUTOR: IARA DOS SANTOS
ORIENTADOR: RENATA CORCINI CARVALHO CANABARRO
PASSO FUNDO,

Este trabalho parte da problemática “como a teoria sócio-histórica de Vygotsky pode contribuir para atender as especificidades pedagógicas do aluno com déficit cognitivo, na perspectiva da educação inclusiva?” Buscando responder ao questionamento suscitado, realizei uma pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo central “elucidar as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky às práticas educacionais inclusivas, a fim de fortalecer a compreensão do processo de ensino aprendizagem do aluno com déficit cognitivo”. Na discussão e análise teórica fica evidenciado que Vygotsky enfatiza a importância da aprendizagem mediada que ocorre em situações de interações, como garantia da qualidade das experiências sociais e culturais do aluno, sendo de fundamental para compensar as limitações funcionais que os alunos com déficit cognitivo enfrentam, já que encontram limitações orgânicas ou biológicas de desenvolvimento. Assim sendo, as considerações finais encaminham para o entendimento de que é necessário significar as práticas pedagógicas como instrumento importante no processo de educação inclusiva do aluno com déficit cognitivo, através de uma abordagem compensatória que leve em conta não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência das estratégias utilizada para superar o problema.

Palavras-chave: educação inclusiva; déficit cognitivo; Vygotsky.

SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO.....	5
2.	CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....	8
3.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
3.1	Educação inclusiva.....	10
3.2	A teoria de Vygotsky.....	15
3.2.1	O desenvolvimento humano e a aprendizagem.....	15
3.2.2	A mediação simbólica.....	18
3.2.3	Zona de desenvolvimento proximal.....	20
3.2.4	O funcionamento do cérebro.....	22
3.3	Implicações da teoria de Vygostky na Educação Especial.....	24
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
5.	REFERÊNCIAS.....	34

1. APRESENTAÇÃO

O maior compromisso do sistema educacional brasileiro hoje, diz respeito a como avançar na direção de uma escola inclusiva, que ensine todos os alunos reconhecendo as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (CENSO, 2008), no ano de 2008 ocorreu um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano de 2008. Dados mais recentes, referentes ao ano de 2009 (CENSO, 2009), indicam que nesse período entre classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos somavam-se 387.031 alunos incluídos, enfatizando que a variação entre o número de alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns cresceu 3% (12.256 novas matrículas) comparado com o ano de 2008. Outro dado significativo é que o atendimento educacional especializado, realizado pelas salas de recursos multifuncionais, já aparece em 31% das escolas e atende 34% dos alunos.

Esse resultado é atribuído ao reflexo da política implementada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, que inclui programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios para a acessibilidade, de formação continuada de professores da educação especial e do programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. É importante destacar que os investimentos do governo para implementação da política de inclusão não contribuem apenas para a ampliação do número de alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão, mas também se constata que ano a ano a inclusão tem tornado-se um forte apelo social.

Nesse contexto, o MEC fez a divulgação de início das aulas nas escolas públicas do ano letivo de 2010, através de vídeos¹ que apresentam exemplos bem sucedidos de inclusão, demonstrando que o Sistema Educacional do país está preparado e

¹ Vídeos MEC veiculados na mídia em janeiro de 2010 e disponíveis no endereço Educação Especial I – <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=675> e Educação Especial II <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=676>

organizado para atender a todos, enfatizando o direito do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante desta realidade é importante fazer algumas considerações. Passados mais de quinze anos da Declaração de Salamanca², muitos professores ainda discutem intensamente o projeto político pedagógico inclusivo e questionam como conduzi-lo para garantir uma boa educação escolar para os alunos com déficit cognitivo, já que eles não estão na escola com o objetivo primeiro e único de se “socializarem”. Na prática, muitas vezes a marca inicial da trajetória escolar dos alunos com déficit cognitivo continua sendo a repetência, ou seja, em vez de vivenciarem um processo de promoção pela via da aprendizagem acabam enfrentando experiências de insucesso com recorrentes repetências e rótulos. Assim sendo, o aluno acaba internalizando o sentimento de incapacidade, imprimido pela escola, que se habituou a trabalhar com o aluno ideal, dentro de um módulo único de ensino-aprendizagem, pois ainda tem dificuldades para considerar as possibilidades de escolarização desses alunos.

Atuando na educação especial, em uma escola da rede estadual, destinada a atender alunos com déficit cognitivo, constato a realidade descrita e vivencio a inclusão sob dois ângulos, o da professora que atende alunos encaminhados porque “não acompanham” uma turma regular, na maioria das vezes com anos de repetência, com baixa autoestima, desacreditados e com uma família desanimada. O outro, da professora que trabalha para incluí-los, ou seja, fazer o caminho contrário. Ratifico que apesar dessa busca incessante pela inclusão, partilho a preocupação e também as dúvidas das colegas professoras, e acredito que é necessário ampliar a compreensão deste processo para que tenhamos possibilidade de intervenção mais eficiente, objetivando contemplar o desenvolvimento escolar potencial dos alunos com déficit cognitivo.

Neste contexto, percebo através das minhas vivências que é preciso analisar o processo de inclusão para além de dados quantitativos de número de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, pois a proposta político-pedagógica inclusiva pensada e discutida pela escola, que garante a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças, muitas vezes não

² Documento referente a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, (Espanha – 1994) que dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais.

consegue se efetivar no cotidiano escolar. Portanto, ao considerar que é imprescindível a escola repensar as suas práticas tradicionais e exercitar novos olhares para o conhecimento, considerando a diferença, me deparei com o seguinte questionamento: “Como a teoria sócio-histórica de Vygotsky pode contribuir para atender as especificidades pedagógicas do aluno com déficit cognitivo, na perspectiva da educação inclusiva?”

Conforme Mantoan (2006, p.52) “Todos os alunos merecem uma escola capaz de oferecer-lhes condições de aprender na convivência com as diferenças e que valorize o que eles conseguem entender do mundo e de si mesmo”. Sendo assim, o objetivo deste trabalho se constituiu em “elucidar as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky às práticas educacionais inclusivas, a fim de favorecer a compreensão do processo de ensino e aprendizagem do aluno com déficit cognitivo”.

Nessa perspectiva, inicialmente o estudo apresenta o item “Caminho da investigação”, no qual tracei os aspectos referentes a metodologia de estudo organizada para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, que se caracterizou como do tipo bibliográfico a partir de uma abordagem qualitativa.

No item “Referencial teórico” realizei uma análise qualitativa do material explorado, na qual inicialmente resgatei a história da educação inclusiva, após explicitar os conceitos fundamentais da teoria sócio-histórica de Vygotsky e posteriormente, as implicações da teoria no processo ensino aprendizagem, principalmente para alunos com déficit cognitivo.

Nas “Considerações Finais” apresentei algumas reflexões sobre a apropriação do pensamento de Vygotsky e levantei algumas implicações que o estudo realizado pode trazer para a melhoria da prática pedagógica, principalmente para alunos com déficit cognitivo.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

O presente artigo monográfico se constitui como trabalho de conclusão de curso, da Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos. Para sua concretização a pesquisa desenvolvida foi realizada no período entre o segundo semestre do ano de 2009 e o primeiro semestre de 2010.

É importante destacar que a concepção do ato de pesquisar que fundamentou o desenvolvimento deste estudo pode ser compreendida nas palavras de Demo (1995, p.14), quando o autor insere “pesquisa” como “atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Nessa perspectiva, a definição do tema de pesquisa “A teoria sócio-histórica de Vygotsky e Déficit cognitivo”, foi decorrente das reflexões e interesses na área, que fazem parte das minhas vivências cotidianas como professora de Educação Especial.

A partir da temática proposta, a estruturação da questão problematizadora e do objetivo da pesquisa foi organizada com o propósito de aprofundar princípios que subsidiem uma proposta de educação inclusiva, tendo como suporte a teoria histórico-cultural para a compreensão do processo de mediação e suas contribuições às práticas educacionais que favorecem o processo de ensino e aprendizagem do aluno com déficit cognitivo, foco principal deste trabalho, cujo principal representante é Lev Vygotsky.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual “traz como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capaz de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos”. (POPE; MAYS, 1995, p.42). Portanto, a pesquisa foi realizada voltada para uma análise compreensiva dos processos de mediação e também dos conceitos fundamentais da teoria sócio-histórica que já contemplava um modo diferente de entender a educação.

Nesse sentido, foi realizado o levantamento de fontes bibliográficas, ou seja, a busca de informações e dados disponíveis em publicações como livros, revistas e artigos, que enfocassem a temática proposta. Posteriormente, foram realizadas as

leituras das referidas fontes bibliográficas e organizados resumos que serviram de base para a redação do trabalho.

A partir da organização dos dados bibliográficos foi realizada a análise qualitativa do material explorado, fato esse que permitiu responder ao problema de pesquisa, através da relação estabelecida entre a teoria sócio-histórica de Vygotsky enfocando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com déficit cognitivo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Educação Inclusiva

O movimento mundial pela educação inclusiva tem merecido crescente importância nacional e internacional. É uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, sem nenhum tipo de discriminação.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, publicada em 2008, reconhece as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, neste sentido, a educação inclusiva passou a assumir espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da exclusão. Assim os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais, passou a ser repensada, implicando em mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

O documento apresenta também, nos seus marcos históricos e normativos, a organização da educação especial, sendo que no Brasil a inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino afirmou-se a partir da metade dos anos 80, com o processo de redemocratização. As discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, enfatizaram reivindicações populares e demandas de grupos até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, destaca-se a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Desde então a educação, na perspectiva inclusiva, tem sido amparada e fomentada pela legislação e por políticas públicas educacionais. A inclusão e a diversidade tornaram-se temas prioritários e o maior desafio ficou sendo em como abrir a escola aos alunos com necessidades especiais e de fato incluí-los, oferecendo um currículo que contemplasse as necessidades e especificidades de todos.

Em âmbito federal, diversas leis e diretrizes institucionais passaram a estabelecer o direito social de pessoas com necessidades especiais serem incluídas na rede regular de ensino, como a Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino”.

A luta pela inclusão recebeu maior impacto mundial após duas conferências. A primeira ocorrida em Jomtiem, Tailândia, em 1990, que oficializou as idéias da educação ser direito fundamental de todos e da promoção da equidade, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A ela se seguiu, em 1994, a conferência ocorrida em Salamanca, na Espanha, que culminou na Declaração de Salamanca que tem sido referência para vários países como fonte de inspiração para rever suas políticas e práticas educacionais. Entre outros aspectos, essa declaração salienta que o desenvolvimento de escolas com orientação inclusiva é o meio mais eficaz de melhorar a eficiência de todo o sistema educacional.

A partir daí, o Brasil enquanto país signatário dos referidos documentos internacionais, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 reformula o sistema de ensino no país, com vistas à atenção para a constituição de uma escola inclusiva, aberta para a aceitação e atendimento de todos os alunos.

Outros documentos como o Decreto Nº 5.626/05 que regulamenta a Lei de Libras, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto Nº 6.571/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (2008), o Decreto Nº 6.949/07 que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo e a Resolução Nº 04/09 que institui diretrizes para o AEE na Escola Básica, na modalidade Educação Especial, reafirmam e dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores visando à inclusão educacional. Ratificam a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e apontam as condições necessárias para uma educação de qualidade.

A construção da escola inclusiva é um desafio social e educacional, pois pensar acerca da escola inclusiva é buscar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todo aluno o direito social de aprendizagem. Requer a

transformação das práticas pedagógicas avaliativas, a fim de que estas não constituam mecanismos de seleção classificatória de sucessos ou fracassos escolares, mas possibilitem a orientação da prática docente que vise aprimorar as práticas educativas e reduzir as desigualdades.

O paradigma da educação inclusiva propõe a transformação de concepções teóricas e das práticas da educação especial que perduraram durante anos, onde a escola trazia o ideal de definição de papéis sociais e de correção de comportamentos considerados como desvios dentro do campo educacional, ou seja, comportamentos transgressores da normalidade, as deficiências física e sensoriais, o déficit cognitivo e as dificuldades de aprendizagem; e a partir da comparação dos alunos ao padrão de normalidade do processo de desenvolvimento, estipulado socialmente, os alunos eram classificados em “normais” e “anormais”.

A história da educação especial, segundo a política nacional na perspectiva inclusiva, se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinava formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente arraigados nos testes psicométricos, que definiam as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Neste momento, é importante destacar que a compreensão dos paradigmas que influenciaram as concepções e atitudes educacionais em relação aos alunos com deficiência, refere-se ao sujeito da educação especial de forma abrangente, em que ficam implícitos os alunos com déficit cognitivo. No entanto, considerando que a proposta deste trabalho foi elucidar as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky no atendimento das especificidades pedagógicas dos alunos com déficit cognitivo, na perspectiva da educação inclusiva, efetuei um recorte no referido contexto, buscando a compreensão específica do déficit cognitivo e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

O material elaborado em 2006 pelo MEC/SEESP sobre atendimento educacional especializado para a deficiência mental, enfatiza que a educação especial para alunos com déficit cognitivo, durante décadas, manteve as mesmas características do ensino regular desenvolvido nas escolas tradicionais e sempre adotou práticas adaptativas. Num primeiro momento as escolas treinavam seus

alunos classificando-os em categorias educacionais: treináveis e educáveis, limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Sendo que esse treino, muitas vezes, se resumia a realizar atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas.

Segundo este documento, a prática adaptativa ou integrativa, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, ainda muito comum nas escolas, reforça o déficit do aluno. E ainda, enfatiza que a repetição de ações sem atribuição de significado próprio é vazia e estéril, pois nada produz de novo e coloca o aluno com déficit cognitivo em uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento, pois nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. E, segundo as autoras, essas formas de intervenção mantêm o aluno em um nível de compreensão primitiva e não propiciam condições para que avance da ação automática e mecânica para uma situação de aprendizado e experiência, que o possibilitem selecionar e optar pelos meios que julgue mais conveniente para agir intelectualmente.

A escola integracionista, nesta perspectiva, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do aluno com déficit cognitivo seria vista como um elemento integrador. É como se, para o aluno com déficit cognitivo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que com a própria aquisição de conhecimento necessário para sua integração social.

Assim, com o intuito de avançar em relação ao movimento de integração surge a escola inclusiva, trazendo uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas nas escolas, visando o benefício de todos. É uma proposta que impulsiona a transformação das práticas tradicionais que explicam as dificuldades dos alunos por seu suposto déficit, em direção a uma prática que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tendo como referência o sistema educacional e suas possíveis limitações.

Portanto, a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações. Promove a equiparação de oportunidades e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à

atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante sua trajetória educacional.

Nessa perspectiva a educação especial passa então a constituir a proposta político pedagógica da escola, definindo como seu público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é que todos os alunos devem aprender juntos, independente de suas dificuldades ou talentos, déficit, origem sócio-econômica ou cultural. A inclusão reforça a idéia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, buscando as adequações e legitimações indispensáveis para que os alunos possam ter condições de ingresso e acesso no cotidiano regular e na convivência na sociedade, com inserção legítima nos direitos humanos.

Segundo Freitas (2006)

(...) é necessário que a escola seja analisada em sua totalidade, enquanto instituição social, estruturalmente, quanto aos seus objetivos e posturas pedagógicas e ainda, quanto às metodologias e estratégias que utilizam para promover a aprendizagem dos educandos. É preciso deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos, considerando suas potencialidades e necessidades (FREITAS, 2006, p.40).

Diante da necessidade da reflexão da prática educativa e a busca de caminhos possíveis para a qualificação tanto teórica como metodológica do projeto de inclusão escolar busquei nas contribuições da teoria de Vygostky subsídios para fundamentar este estudo.

Vygotsky foi um dos primeiros teóricos do século XX a defender a não segregação escolar de alunos com deficiência, sendo que atualmente muitas das questões que os professores levantam e discutem estão encontrando respaldo em seus pressupostos. Isto quer dizer que essas reflexões poderão contribuir tanto para apropriação da própria teoria, quanto para o avanço no plano pedagógico na perspectiva da educação inclusiva.

3.2. A teoria de Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi um pensador complexo e tocou em muitos pontos pertinentes à pedagogia contemporânea, como por exemplo, a linguagem, a escrita, o desenvolvimento intelectual, a deficiência. Nesse sentido, mesmo 76 anos após sua morte, sua obra ainda está em pleno processo de descoberta e debate.

Vygotsky procurou identificar as mudanças do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Ao lado de colaboradores como Lúria, Leontiev e Sakarov apresenta conceitos que propiciam reflexões sobre a questão da educação e de seu papel no desenvolvimento humano.

O teórico pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Portanto, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social, tanto que a corrente pedagógica que se origina de seu pensamento é chamado de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo.

Uma das principais características da sua obra foi a riqueza e diversidade dos assuntos que abordou. Dedicou-se à análise de diversos temas como as funções psicológicas superiores, as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, o funcionamento do cérebro.

3.2.1 O desenvolvimento humano e a aprendizagem

Segundo Oliveira (1999, p. 56) “os temas centrais nos trabalhos de Vygotsky são o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado”. Os estudos e pesquisas de Vygotsky buscavam compreender a

origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história individual.

Vygotsky considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Para ele, o organismo e meio exercem influência recíproca, portanto, o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

O indivíduo é um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que “as características de cada indivíduo (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo) vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio” (Moll, 2002, p. 58), entendido como mundo físico, histórico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural.

É possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é de que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelece durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Além de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza a importância dos processos de aprendizagem. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1987, p.101). Sendo que neste percurso de desenvolvimento, além do processo de maturação do organismo individual, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo com certo ambiente cultural.

De acordo com a perspectiva de Vygotsky

uma criança que vive num grupo cultural isolado que não dispõe de um sistema de escrita, jamais será alfabetizada se continuar nesse meio cultural, mas se passar a viver num ambiente letrado que permite a aquisição da leitura e escrita, poderá despertar os processos de

desenvolvimento interno e conseqüentemente seu desenvolvimento seria alterado (OLIVEIRA, 1999, p. 56)

Isto comprova o pensamento de Vygotsky, reforçado por Oliveira (1999, p.57) quando ressalta que “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”.

Assim, conforme Rego (2003, p.58) “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Vygotsky ressaltava que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança e que aos poucos as interações com seu grupo social e com sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também mediam a sua relação com o mundo. De acordo com Moll (2002, p.154) “os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história”. Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar.

Dessa forma, Vygotsky (1984) ressalta que no processo da constituição humana é possível distinguir,

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY, 1984, p.52).

Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

A partir desse entendimento, compreende-se que a teoria sócio-histórica de Vygotsky diferencia os processos de desenvolvimento e aprendizagem e, ressalta que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (Vygotsky, 1987, p.107). Neste sentido, o encontro da criança com o mundo, desde que nasce já implica em aprendizagem, sendo esta relacionada, segundo Oliveira (1997, p. 57) “ao processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas”. Então, não são os fatores inatos ou maturacionais os propiciadores do processo de aprendizagem, mas os sócio-históricos, interativos, já deixando implícita a idéia de aprendizagem e ensino.

3.2.2 A mediação simbólica

Um dos pensamentos mais enfocados por Vygotsky é a idéia de que as funções mentais superiores são construídas ao longo da história do homem, ou seja, a sua relação com o meio físico e social é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo.

Daí a idéia de Vygotsky, citada por Oliveira (1999, p.27) quando diz que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Ou seja, a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que pode ser com outro sujeito ou com o mundo, e sua importância é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Funções mentais superiores ou funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores são considerados exemplos de atividades psicológicas superiores.

Segundo Vygotsky e enfatizado por Rego (2003, p.60), “estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento”. Essas atividades psicológicas se diferenciam dos processos psicológicos elementares (presentes na criança pequena e nos animais), como reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica.

As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis pela mediação: o instrumento e o signo. A invenção desses elementos mediadores significou o salto evolutivo da espécie humana, pois estão mutuamente ligados ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo.

Os instrumentos são ferramentas materiais que irão regular a atividade externa do homem e são capazes de ampliar as possibilidades de transformação da natureza. Eles são feitos ou até mesmo buscados para atingir objetivo e irão carregar consigo a função para a qual foram criados. Oliveira (1999, p.29) cita o machado, como exemplo de instrumento, reforçando a idéia de que foi criado para atingir objetivo e serve de mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Os signos são ferramentas que auxiliam o homem nos processos psicológicos, sendo internos ao indivíduo. Com a ajuda dos signos o homem é capaz de controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. Constantemente recorre-se ao uso de signos. “Quando se faz uma lista de compras por escrito, se faz um nó num lenço para não esquecer um compromisso ou se utiliza um mapa para encontrar determinado local” (OLIVEIRA, 1999, p.31) são exemplos de uso de mediação de signos para melhorar as possibilidades de armazenamento de informações e de controle de ação psicológica.

Os signos internalizados são como marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos ou situações. Essa possibilidade de fazer relações mentais é mediada pelos signos internalizados, permitindo ao homem fazer relações mentais mesmo na ausência dos objetos. Dessa forma, percebe-se que os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, mas compartilhadas pelos

membros do grupo social, o que permite a comunicação entre os indivíduos e a apropriação da interação social.

Rego (2003, p. 39) sintetiza este processo ressaltando que “ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais”. Ou seja, deixa de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados como imagens, representações mentais, conceitos.

O processo de internalização é mediado pela apropriação e utilização da linguagem. Esta possibilita a interação social entre homens e a internalização dos signos, permitindo a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real, estabelecendo-se assim o processo de aprendizagem. A internalização progressiva dos instrumentos e signos mediadores (aprendizagem) constitui o desenvolvimento.

Portanto, a linguagem é entendida como um sistema simbólico fundamental a todos os grupos humanos. É considerada a mais humana das funções cognitivas, pois é através da linguagem que se podem transmitir idéias, planejar ações, expressar sentimentos e transmitir os conhecimentos. É ela que classifica os pensamentos, que constitui a memória e que possibilita o ato de comunicar. Sabe-se que a linguagem está estruturada no sistema nervoso graças a um processo de aprendizagem da língua, que é realizado pela transmissão social.

3.2.3 Zona de desenvolvimento proximal

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento, um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

Rego (2003, p. 72) assinala que “o nível de desenvolvimento real pode ser entendido como àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança”, ou seja, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, criança mais velha, professor). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram ou ciclos de desenvolvimento que já se completaram. Como exemplo andar de bicicleta, cortar com a tesoura, ler, escrever.

O nível de desenvolvimento potencial se refere aquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Assim, a idéia de nível de desenvolvimento potencial revela um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, mas as etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer, de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal”.

Vygotsky (1982) assim explicou a zona de desenvolvimento proximal,

A criança é capaz de copiar uma série de ações que ultrapassam suas próprias capacidades, mas apenas dentro de certos limites. Para efeitos de cópias, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e orientada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isto com compreensão e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser realizadas com o direcionamento e ajuda do adulto, bem como o nível de tarefas resolvidas independentemente, é a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1982, p.117).

Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação.

Vygotsky, citado por Oliveira define

a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1982, p. 97)

Para Moll (2002) “o avanço pela zona de desenvolvimento proximal ocorre de forma gradual e progressiva, ou seja, através de estágios”. Inicialmente o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes. Antes das crianças se tornarem independentes, eles dependem dos adultos ou colegas mais capazes para assegurarem uma regulação externa ao desempenho de suas tarefas através de

orientações ou modelos e a resposta da criança será de imitação. A criança pouco a pouco alcança a compreensão de como as partes de uma atividade se relacionam umas com as outras ou entende o significado de sua realização. Essa compreensão se desenvolve por intermédio de conversações que ocorrem durante o desempenho da tarefa.

No segundo estágio o desempenho é auto-assistido, isto é, a criança é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa, porém não significa que o desempenho esteja plenamente desenvolvido ou automatizado. Nesta fase a regulação passou do adulto para a criança, mas a função de controle ainda se apega à verbalização sob a forma de discurso autodirigido. Este fenômeno do discurso dirigido pela criança a si mesma reflete um desenvolvimento de profunda significação, pois no momento em que passa a dirigir ou guiar seu comportamento com seu próprio discurso já consegue transferir o controle ou a assistência do adulto à criança. Esse princípio permanece válido pelo resto da vida. Na aquisição de capacidades especiais de desempenho os indivíduos falam consigo mesmos e buscam auxiliar a si mesmos, de todas as formas possíveis.

No terceiro estágio o desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado. Neste estágio a execução de tarefas torna-se amena e integrada, ela foi interiorizada e automatizada. Não há mais necessidade de assistência do adulto ou de auto-assistência. Nesse momento o auxílio insistente de outras pessoas torna-se intrusivo e irritante, neste caso a criança emergiu da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o desempenho já não mais se encontra em desenvolvimento, já se desenvolveu plenamente. Vygotsky descreve este estágio como os “frutos” do desenvolvimento ou fossilizado.

O último estágio é a desautomatização do desempenho, que conduz ao retorno à zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado, ao longo da vida, segue as mesmas regras e seqüências da ZDP para qualquer indivíduo, isto é, passa da assistência externa à auto-assistência, a elas retornando muitas vezes para o desenvolvimento de novas capacidades.

3.2.4 O funcionamento do cérebro

Para Vygotsky o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, e segundo Oliveira (1999), é um “sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual”. Essa plasticidade cerebral permite realizar novas funções sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. A flexibilidade cerebral reforça a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie, que cada um traz consigo ao nascer.

A espécie humana é uma espécie animal cujos indivíduos nascem muito pouco preparados para a sobrevivência imediata, as crianças dependem totalmente dos cuidados de adultos para sua sobrevivência. Isto quer dizer que em termos de desenvolvimento psicológico o organismo humano nasce pouco preparado, ou seja, com muitas características em aberto, a serem desenvolvidas no contato com o mundo externo e com os outros membros da espécie.

Essa imaturidade dos organismos no momento do nascimento e a imensa plasticidade do sistema nervoso central do homem estão fortemente relacionadas com a importância da história da espécie no desenvolvimento psicológico: o cérebro pode se adaptar a diferentes necessidades, servindo a diversas funções estabelecidas na história do homem.

Fundamentado pelas investigações de Vygotsky sobre as estruturas das funções psicológicas e processos mentais superiores, Leontiev (1977) sustenta que existe uma sincronia entre essas estruturas e o desenvolvimento de sistemas cerebrais funcionais, necessários para a realização de atos específicos.

(...) a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais, [...] formados com o processo efetivo de apropriação. (LEONTIEV, op.cit., p.113).

Considerando o fato de as funções psicológicas serem produto da atividade cerebral, faz-se imprescindível que se compreenda a flexibilidade e mutabilidade do cérebro como sendo um sistema plástico que se modifica no decorrer da história humana, bem como em seu desenvolvimento. Essas mudanças ocorrem basicamente pelas diferenças nos padrões de relacionamento estabelecidos entre

os homens no curso de sua história, não permitindo, portanto, a dissociação da natureza humana frente as suas relações sociais.

3.3. Implicações da Teoria de Vygotsky na Educação Especial

No presente estudo, me detive especificamente no entendimento do déficit cognitivo e na busca de contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky que permitem compreender o processo de ensino e aprendizagem do aluno com déficit cognitivo e como as práticas educacionais podem atender as suas especificidades pedagógicas.

Os conceitos enfocados na obra de Vygotsky oferecem importantes contribuições para o aprofundamento da compreensão da prática educacional para alunos com necessidades educacionais especiais. Vygotsky também abordou questões da deficiência, preocupando-se de modo especial com a inclusão do aluno com deficiência na escola e na sociedade.

Seu interesse nos problemas educacionais foi revelado em 1924, através da publicação de seus estudos na área de defectologia³. Neste período direcionou seu trabalho para o campo da psicologia pedagógica, buscando o desenvolvimento desta ciência para a resolução de problemas práticos, que na época eram os altos índices de analfabetismo e as questões de defectologia, que não recebiam atenção.

Beyer (2005) destaca o conceito de deficiência no qual Vygotsky, não propunha uma definição que partisse de critérios normativos ou comparativos. E sim, “o ser humano deveria antes ser reconhecido como detentor de uma identidade única, que anularia as relações binárias do tipo normal/anormal, mais inteligente/menos inteligente, melhor/pior”, que segundo ele, eram extremamente excludentes.

Para Vygostky o desenvolvimento da criança “anormal” seguia as mesmas leis do desenvolvimento de todas as crianças, não existindo um desenvolvimento diferente, particular para as crianças deficientes. Para ele devia-se analisar o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência partindo das leis comuns do

³Defectologia: termo utilizado na Rússia para se referir ao trabalho desenvolvido com pessoas deficientes (Vygotsky, 1997).

desenvolvimento infantil e depois estudar as peculiaridades apresentadas pela criança com deficiência, “anormal”, como a defectologia denominava os deficientes naquela época.

Nesse contexto, Vygotsky explicou a deficiência, na perspectiva histórico-cultural, como resultante de respostas sociais do meio ao defeito da pessoa. A deficiência, portanto, é uma condição social e culturalmente constituída. Embora Vygotsky não negue o componente orgânico presente, considera que esse não é suficiente para explicar o déficit cognitivo e, sim, a repercussão social que o dano provoca no processo sociocultural do desenvolvimento infantil, que vem a resultar em déficit cognitivo.

A criança com déficit cognitivo apresenta dificuldade para internalizar as informações captadas pelos sentidos. Esse processo de internalização das informações possibilita que a inteligência, que a princípio é elementar (reflexos, reações automáticas, associações simples) se transforme aos poucos em superior. A dificuldade de alcançar o comportamento voluntário e intencional sobre o mundo é deficitário no aluno com déficit cognitivo, pois seu processo de aprendizagem é caracterizado pela dificuldade em deixar marcas externas e passar a utilizar signos internos, ou melhor, dificuldade em representar mentalmente os objetos concretos do mundo real e atuar de forma autônoma.

O desenvolvimento orgânico (natural) de todas as crianças está associado ao seu desenvolvimento cultural, vindo a caracterizar a natureza sociobiológica da personalidade, não acontecendo, entretanto, essa fusão na criança com déficit cognitivo. O déficit orgânico gera dificuldade frente à cultura, adaptada às pessoas cujo funcionamento provoca no organismo uma condição qualitativamente diferenciada que altera o engajamento da criança na cultura.

Vygostky defendeu a idéia de que a criança com deficiência fosse estudada numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. Nesse sentido,

A singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. Dessa forma, a pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresentam um desenvolvimento qualitativamente diferente e único. O meio social pode facilitar ou dificultar a criação desses novos caminhos de desenvolvimento. (MARQUES, 2001, p.85).

A partir da exposição das principais idéias da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem do aluno com déficit cognitivo, constata-se que o ponto principal desta reflexão encontra-se no grande valor que a teoria Vygotskiana dá ao processo de interação, das intervenções pedagógicas e ao ensino na construção do conhecimento.

Estes pontos sugerem uma reflexão acerca de algumas concepções que envolvem o sistema educacional e, contribuem também para suscitar a necessidade de uma avaliação de como a escola hoje vem desempenhando sua função, em especial no atendimento aos alunos com déficit cognitivo.

O primeiro aspecto é a predominância do ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos, somando-se as práticas espontaneístas, que não desafiam e não possibilitam a intervenção no processo de apropriação do conhecimento. Esta postura é contrária ao que preconiza as abordagens de Vygotsky, principalmente a zona de desenvolvimento proximal, que ressalta o papel desafiador que o professor deve exercer em seu trabalho com os alunos, diante de situações em que precisa manipular conceitos que já conhece para chegar a saberes ainda ignorados e alcançar novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio.

As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para todos os alunos, especialmente os que apresentam déficit cognitivo, são reforçados quando se trabalha com a heterogeneidade, pois as trocas e mediações psicossociais oportunizadas pela convivência sem delimitações são determinantes para o desenvolvimento.

A organização do trabalho docente, nesta perspectiva, é diferente a partir do momento em que se vislumbra a possibilidade de que é possível construir relações válidas e importantes em sala de aula, onde cada um tem seu papel no processo de construção do conhecimento e o aluno é alguém com quem o professor pode e deve contar, resgatando a sua auto-estima e capacidade de aprender.

O professor em sala de aula instrui, explica, informa, questiona e corrige o aluno, fazendo-o explicitar seus conceitos espontâneos. A ajuda do professor permite à criança resolver os problemas complexos que não poderia enfrentar sozinha. Assim, as experiências das crianças, mais notadamente as que se dão de forma sistemática no ambiente escolar, parecem implicar mais desenvolvimento e maior conhecimento sobre a realidade.

Para o sociointeracionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, internalizando símbolos e significados, tudo isto no ambiente social.

A compreensão do processo de desenvolvimento do aluno com déficit cognitivo considera o conceito de compensação, uma das teses centrais dos estudos de defectologia, no qual Vygotsky ressalta a necessidade de se criar condições e estabelecer interações que possibilitem o desenvolvimento. Para Vygotsky (1997), a deficiência de uma função ou lesão de um órgão, faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito. Esta idéia constitui o núcleo central das suas proposições sobre o desenvolvimento de criança com déficit cognitivo: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY, 1997, p.14). Proporcionar elementos pedagógicos baseados na compensação não possibilita a cura das deficiências, mas oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais.

É essencial que as práticas pedagógicas para os alunos com déficit cognitivo considerem a dificuldade no processo de simbolização desses alunos, e busquem viabilizar um trabalho sistemático para alterações nos processos cognitivos mediados, a fim de facilitar a formação dos processos simbólicos.

Portanto, a promoção do desenvolvimento do aluno com déficit cognitivo está diretamente relacionada às possibilidades oferecidas a ele na interação social para compensar seu déficit, ou seja, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro.

De acordo com Carvalho é possível desenvolver o processo ensino e aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo, para isso a autora propõe,

Desafiar a pessoa com déficit cognitivo, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro (CARVALHO, 2000, p. 37).

O segundo aspecto é a compreensão, que ainda prevalece nos meios educacionais, considerando o desenvolvimento pré-requisito para a aprendizagem, visão essa que contradiz o ponto de vista histórico-cultural da teoria Vygotskiana, o

qual ressalta que o desenvolvimento é impulsionado pelo aprendizado. Por exemplo, certas atividades efetivadas no período pré-escolar, com a intenção de desenvolver determinadas habilidades (lateralidade, orientação espacial, discriminação audio-viso-motora) objetivando “preparar” os alunos para o futuro aprendizado da língua escrita, podem ser importantes, mas não são determinantes para sua aprendizagem. Dito em outras palavras, para Vygotsky o desenvolvimento não é fator limitante para as possibilidades de aprendizado. Logo, o aluno só aprenderá se tiver acesso sobre o objeto do conhecimento e participar de situações planejadas e atividades colaborativas organizadas e efetivadas por professor e colegas mais experientes.

Outra concepção, comum em muitas escolas e responsável pela utilização de práticas adaptativas/integrativas, supõe que a aprendizagem do aluno com déficit cognitivo ocorre apenas a partir da materialidade do mundo, ou seja, apenas a partir daquilo que se pode ver e tocar. Essa concepção foi fortemente influenciada por Barbel Inhelder (1968), que estudou a aprendizagem de alunos com déficit cognitivo, baseada na concepção piagetiana, e concluiu que esses alunos apresentam uma impossibilidade para alcançar o nível mental formal, o que representa a incapacidade de alcançar um pensamento lógico, hipotético e dedutivo, isto é, apresentam dificuldades para planejar e avaliar suas ações sobre o meio.

Essa concepção acabou resultando em práticas extremamente limitadoras e pouco desafiantes, pois nessa perspectiva trabalhava-se sobre aquilo que o sujeito já conhece. Essa prática, baseada na lógica do concreto é alienante e nega o acesso do aluno com déficit cognitivo ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio.

Em oposição a esta idéia Vygotsky acreditou que as possibilidades de desenvolvimento que um aluno com déficit cognitivo pode apresentar são determinadas não exclusivamente pelas suas limitações orgânicas, mas principalmente pelas vivências possibilitadas a estes alunos. Nesse sentido, as escolas precisam desenvolver práticas cuja ênfase esteja na educação social desses alunos e no potencial que eles apresentam para se desenvolver.

A função da escola é ao longo do processo de desenvolvimento do aluno com déficit cognitivo estimular a construção do seu conteúdo mental, a partir da substituição dos objetos, das pessoas, das situações, dos eventos do mundo real. Quando conseguir lidar com esta representação será capaz de fazer relações

mentais na ausência das próprias coisas, de imaginar, de fazer planos e ter intenções.

A aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual. Afinal, a escola é um ambiente privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado. Nas interações aluno-aluno e professor-aluno é que ocorre a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, mas a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social.

A aprendizagem dos conceitos científicos adquiridos via mediação cultural, que se dá na e pela interação com professores e colegas, apóia-se em um conjunto previamente desenvolvido de conhecimentos originários das experiências diárias dos alunos. Esse conhecimento, espontaneamente adquirido, passa a ser o mediador da aprendizagem de novos saberes.

Ao interagir com esses conhecimentos, o aluno se transforma: aprende a ler e escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir de informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade. Como consequência, na medida em que o aluno expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Vygotsky ressalta, no entanto, que, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do aluno, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere.

Se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto,

um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais. (VYGOTSKY, 1987 p.450)

E por último, aspecto significativo e atual, pela relevância dada pelos professores e pelas inúmeras contradições do sistema educacional é sua abordagem a respeito da avaliação das condições de desempenho intelectual do aluno. Vygotsky já destacava e contradizia este princípio quando afirmava que não bastava conhecer o desempenho cognitivo atual do aluno, é mais importante influenciar o mesmo, através de mediação e avaliar o desempenho posterior. Com isso será possível entender e diagnosticar as causas do baixo desempenho manifestado pelo aluno, e também, a possibilidade de corrigir e desenvolver novamente as funções que estão se apresentando de forma deficiente. Assim é possível verificar a possibilidade de dilatamento intelectual que o aluno apresenta, antes de concluir a respeito de sua condição.

Sendo assim, qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que se desenvolvem por meio da atividade colaborativa.

A prática avaliativa do desempenho não assistido do aluno torna-se falha e ineficaz, principalmente ao aluno com déficit cognitivo, pois não considera as diferenças importantes nas funções mentais identificadas ao analisar como o aluno reage à assistência do professor. Sendo assim, a avaliação completa precisa ser incorporada e explorada na interação, já que as habilidades emergentes do aluno manifestam-se apenas nas atividades colaborativas e mediadas.

Considerando as abordagens acima apontadas em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento e também do processo de mediação, acredita-se que a prática pedagógica deve estar organizada para atividades e currículos que atuem na zona de desenvolvimento proximal e que permitam detectar e corrigir dificuldades no funcionamento dos alunos com déficit cognitivo, a fim de modificá-las, devendo o professor buscar sempre explorar as potencialidades dos alunos, incentivando as interações sociais em sala de aula, bem como reconhecer o valor da heterogeneidade do grupo com o qual trabalha.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão tem traçado nestes últimos anos um caminho de discussões e reestruturações, buscando derrubar barreiras e exigindo mudanças no sistema educacional, que durante muitos anos seguiu modelos ideais e que agora precisa rever sua proposta.

Diante desta realidade percebe-se um crescente interesse dos professores em aprofundar a compreensão sobre as idéias de Vygotsky, que aborda na sua teoria sócio-histórica conceitos importantes para a efetivação do projeto de educação inclusiva, dentre os quais é importante destacar a qualidade das interações sociais, como aspecto fundamental para o desenvolvimento das estruturas humanas do pensamento e da linguagem.

Nessa perspectiva, este trabalho destacou especificamente as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky para a inclusão de alunos com déficit cognitivo em classe comum, do ensino regular e constatou a importância da inclusão para o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos. Este pensamento foi defendido por Vygotsky ao aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno para favorecer as potencialidades e não se fixar no déficit.

A teoria sócio-história ressalta aspectos fundamentais como a inserção do aluno na cultura escolar e o processo de mediação nas interações sociais como fator determinante para o desenvolvimento cognitivo do aluno, inicialmente como facilitador da aprendizagem e posteriormente, na reestruturação da prática pedagógica, que enfatize a educação social desses alunos e o potencial que apresentam para se desenvolver.

Enfatiza a importância da mediação intencional e sistematizada a ser estabelecida no processo de ensino e aprendizagem, buscando-se o desenvolvimento das potencialidades, dos processos compensatórios desencadeados pela deficiência, enfatizando-se a capacidade e não o déficit.

Quando em cooperação com o professor ou colega mais experiente, o aluno pode avançar mais em sua compreensão do que quando sozinho, possibilitando assim, despertar outras funções adormecidas, em estado de maturação, o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. Esta idéia revela que o

desenvolvimento do aluno deve ser olhado de maneira prospectiva, no sentido de verificar não apenas as condições atuais de desempenho escolar do aluno, mas as habilidades que estão emergentes.

Assim, ao pensar na inclusão para alunos com déficit cognitivo é essencial partir das características de seu processo de apropriação do conhecimento, para traçar procedimentos pedagógicos que favoreçam a superação das dificuldades através de atividades que e estimulem o desenvolvimento dos processos mentais, fortaleçam a autonomia, trabalhem a abstração, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente.

Neste sentido, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação do aluno com déficit cognitivo servem para favorecer o processo de inclusão, no sentido de oferecer as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento (de fora para dentro, por meio da internalização de processos interpsicológicos) e o desenvolvimento das capacidades cognitivas acontece através de um processo mediado, acredita-se que as práticas pedagógicas para aluno com déficit cognitivo, encontram contribuições significativas na teoria sócio-cultural, pois a mediação e a confiança nas condições do aluno contribuem fundamentalmente para a concretização de avanços e transformações que amenizam as dificuldades escolares apresentadas pelos alunos, e viabilizam um processo de inclusão, através de uma prática reflexiva e culturalmente comprometida com a diferença.

Os estudos de Vygotsky não são considerados uma teoria completa para aplicação na prática educativa cotidiana, porém suas produções possibilitam a análise de questões relacionadas ao ensino, provocam questionamentos, apontam diretrizes e instigam a formulação de alternativas no plano pedagógico da educação inclusiva. Suas contribuições não fornecem soluções práticas ou instrumentos metodológicos, mas fornecem ao professor e a escola subsídios que possibilitam questionar trajetórias e rever práticas que realmente atendam as necessidades dos alunos com déficit cognitivo em seu processo de ensino e aprendizagem. Essas contribuições deixam elementos importantes para a compreensão de como se dá a inclusão, aprendizagem e o desenvolvimento, essenciais para a elaboração de uma prática coerente e reflexiva.

Portanto, o questionamento que me mobilizou na realização deste estudo: “Como a teoria sócio-histórica de Vygotsky pode atender as especificidades pedagógicas do aluno com déficit cognitivo?” encontrou nas relações estabelecidas com a teoria Vygotskiana seus principais argumentos reflexivos que possibilitaram desvelar a referida questão problematizadora. É importante destacar, ainda, que na essência do pensamento de Vygotsky reside um dos princípios implícitos na constituição da educação inclusiva, pois o autor defende que possibilitar que alunos com diferentes ritmos de desenvolvimento interajam em espaços não segregados, dito em outras palavras, em escolas inclusivas, é proporcionar a realização de um ensino que se adianta à aprendizagem, é oferecer aos alunos desafios constantes e trabalhar na sua zona de desenvolvimento potencial, transformando possíveis conhecimentos em conhecimentos reais.

5. REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial.** nº 26, Santa Maria, p. 75-82, 2005. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/revce/ceesp/2005/a7.htm>>. Acesso em: 10 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Básica 2008.** Disponível em: www.inep.gov.br/censo. Acesso em 10 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Básica 2009.** Disponível em: www.inep.gov.br/censo. Acesso em 10 fev. 2010.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.626** Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 6.949** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 6.571** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 04/09** – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Central de mídia. **Vídeo Educação especial I**. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid.675>. Acesso em 25 jan.2010

BRASIL. Ministério da Educação. Central de mídia. **Vídeo Educação Especial II**. Disponível em <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid.676>. Acesso em 25 jan.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Vygotsky, vida e obra. **Revista Criança do professor de educação infantil**. nº 34, Brasília, p. 3-6, 2000.

CARVALHO, Rosita Egler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DEMO, P. Pesquisa como metodologia de trabalho. **Revista de Educação**. AEC. Brasília, v.23, nº 90, p.12-19, 1995.

FREITAS, Soraia Napoleão. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Nº 3, Brasília. Ano 2, p. 37-40, dez 2006.

GOMES, Adriana L. Limaverde. Et al. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

LEONTIEV, Aléxis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: Vygotsky, L.S.; Luria, A.R. e Leontiev, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Editora Moderna. São Paulo, 2006.

MARQUES, L.P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; MUNHÓZ, Maria Alcione. Metodologia para o Atendimento do Aluno com Déficit Cognitivo. In: **Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**. Módulo III. Santa Maria: UFSM, p. 12-21, 2009.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

PACHECO J. Vermelho como o céu. **Pátio Revista Pedagógica**. Nº 48,. Porto Alegre: Artemed Editora, p.9-11, nov 2008/jan2009.

POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. **British Medical Journal**, nº 311, p. 42-45, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V- Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

VEER, René Van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2001.