

Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento

Interaction among children with and without special educational necessities: development possibilities

Márcia Aparecida Marussi Silva

é Mestre em Educação – Universidade Estadual de Maringá – PR. marussi2@uol.com.br.

Maria Terezinha Bellanda Galuch

é Doutora em Educação – Universidade Estadual de Maringá – PR. mtbgaluch@uem.br.

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

Em Declarações, Conferências e Relatórios universais sobre a educação – especial ou não – há uma nítida preocupação com o contexto atual de exclusão educacional. Tais documentos preconizam a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular como forma de diminuir a discriminação e de fomentar a interação entre alunos em caráter social, solidário e de tolerância.

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançado em abril de 2008, apresenta orientações para a implementação de ações e formas de organização escolar que possibilitem às escolas atenderem a todos os alunos conjuntamente, segundo os preceitos

da educação inclusiva. Na sua parte introdutória consta a idéia segundo a qual é “[...] direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando [...]” (BRASIL, 2008, p. 5).

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

Todavia, o fato de os documentos oficiais preconizarem a necessidade de se consolidar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, valorizando práticas de interação com os demais alunos, não é garantia de que as interações entre alunos extrapolem as relações de socialização, de solidariedade, de trocas interpessoais, de tolerância ao diferente. Essa constatação nos remete à seguinte questão: como interagem os alunos com necessidades educacionais especiais com os demais alunos da sala regular de ensino? As interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos no ensino regular são interações que lhes possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos em autores da teoria histórico-cultural subsídios para a compreensão das interações entre crianças com necessidades educacionais especiais e demais crianças em salas do ensino regular. Os dados para análise foram coletados mediante observações de aulas, em turmas do ensino fundamental, em escolas de um município do Estado do Paraná, em que há crianças com necessidades educacionais especiais frequentando salas comuns do ensino regular.

É importante destacar que, no Estado do Paraná, além dos alunos com deficiência, os alunos que apresentam transtornos ou distúrbios de aprendizagem também são considerados, pelo Conselho Estadual de Educação, alunos que apresentam necessidade educacional especial e, por isso, estão inseridos nos atendimentos educacionais especializados, em sala de recursos. Alguns desses alunos serão sujeitos de observação e análise nesse trabalho.

Aprendizagem e desenvolvimento: a relevância dos processos interativos no desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais

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

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

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

Vygotski (1997), escreve como tese central da Defectologia moderna: todo defeito cria estímulo para a compensação. Para o autor, quando a criança tem a consciência da impossibilidade da realização de ações, esse sentimento gera uma necessidade de superar essa insuficiência. Essa afirmação levou à observação de que o ensino da criança com deficiência deve considerar os processos compensatórios, isto é, substitutivos.

Vygotsky raciocinou que a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças ‘defeituosas’. Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. [...] Vygotsky defendia uma escola

que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais (VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 75).

Em suas obras, Vygotsky escreveu sobre o trabalho realizado com crianças que apresentavam deficiência mental e sensorial: “A educação de Crianças Fisicamente Doentes¹”. Essas crianças eram atendidas em escolas especiais, cujas atividades de ensino não tinham vinculação com as bases gerais do sistema de educação pública da Rússia. Para ele, era eminente utilizar com as crianças especiais a mesma pedagogia da infância aplicada com crianças normais, ou seja, unir os princípios e métodos gerais da educação à pedagogia da infância deficiente.

Observa-se, logo nos primeiros escritos de Vygotsky, uma forte preocupação com a educação de crianças deficientes, no sentido de oferecer-lhes o convívio social e a interação com outras crianças, reconhecendo o potencial dessas crianças para o desenvolvimento. Referindo-se às crianças cegas, Vygotsky enfatizava que, quase totalmente saudáveis, elas tinham capacidade para o aprendizado. Ele reivindicava a queda dos muros das escolas especiais para que as crianças pudessem participar das atividades normais (VAN DER VEER; VALSINER, 1994), pois, em seu entendimento, o problema da segregação social e educacional deveria ser considerado em primeiro lugar, e, posteriormente, as características diferenciadas das crianças.

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

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

O autor considera que a educação regular, responsável pela apropriação pelos estudantes de conteúdos historicamente sistematizados, deve preponderar sobre a especial. O ensino especial deve ser promovido somente quando

¹No texto apresentado no II Congresso de Proteção Jurídico-Social dos Menores de idade em 1924, Vygotsky utiliza a expressão “educação de crianças fisicamente doentes” para se referir a crianças deficientes.

necessário e sempre na dinâmica do contexto do ensino regular, dando condições de acessibilidade, para que os alunos que apresentam alguma deficiência intelectual ou sensorial aprendam por meio de canais específicos e se desenvolvam em seus aspectos afetivo, psíquico e social.

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

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

O fato de estarem as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial inclusas no ensino regular, do ponto de vista prático, traz a possibilidade de elas, na realização de atividades escolares, observarem as ações de seus colegas e compararem suas idéias com as deles, que apresentam uma forma diferenciada de pensamento, ora mais abstrato, ora mais rápido, ou mesmo mais aprofundado.

No ambiente escolar de ensino regular, onde há alunos com necessidades educacionais especiais, destacam-se os mecanismos de compensação da limitação desses alunos para a superação da deficiência. Vygotsky (1997) postula que o campo primordial que abre espaço para a compensação da deficiência é o desenvolvimento cultural do aluno; isto porque o aluno com necessidade educacional especial encontra impossibilidades decorrentes de seu desenvolvimento orgânico; entretanto, são ilimitadas e imprevisíveis as ações que podem desencadear o seu desenvolvimento, por meio de vínculos criados com outros alunos. Este desenvolvimento acaba por compensar áreas diferenciadas que lhes dificultam a aprendizagem.

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

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

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

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

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

Vygotsky (1995), critica as práticas de ensino centradas no déficit da criança, ressaltando a importância do planejamento das interações estabelecidas pelo aluno no contexto educacional. Para ele, essas interações, quando sistematizadas, permitem desencadear-se no aluno a transformação de seu funcionamento psicológico.

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

Tudge (1996), amparando-se em escritos de Vygotsky, considera evidente a influência positiva do contexto social para o desenvolvimento do sujeito. Em suas pesquisas, o autor observou a influência do caráter colaborativo nas atividades de

aprendizagem. Os alunos menos experientes que foram provocados por colegas mais experientes a pensarem num nível mais elevado alcançaram o mesmo nível de pensamento de seus colegas mais competentes nos momentos de colaboração.

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

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

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

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

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

A repartição das ações e das operações iniciais, segundo as condições da transformação comum do modelo construído no momento da atividade; a troca de modos de ação, determinada pela necessidade de introduzir diferentes modelos de ação, como meio de transformação comum do modelo; a compreensão mútua, permitindo obter uma relação entre, de um lado, a própria ação e seu resultado e, de outro, as ações de um dos participantes em relação a outro; a comunicação, assegurando a repartição, a troca e a compreensão mútua; o planejamento das ações individuais, levando em conta as ações dos parceiros com vistas a obter um resultado comum; a reflexão, permitindo ultrapassar os limites das ações individuais em relação ao esquema geral da atividade. Assim, é graças à reflexão que se estabelece uma atitude crítica dos participantes com relação às suas ações, a fim de conseguir transformá-las, em função de seu conteúdo e da forma do trabalho em comum. (RUBTSOV, 1996, p. 136).

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

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

Vygotsky (1997) sustentava a necessidade da não-separação de crianças com e sem deficiência durante o processo educacional para que não fosse criada uma educação direcionada apenas às crianças deficientes, o que segundo ele, imobilizaria o processo de desenvolvimento de sua condição orgânica.

Para Vygotsky (1997), a condição orgânica das crianças com deficiência pode sofrer alterações mediante o convívio com outras crianças, num ambiente não segregador, sendo possível o estabelecimento e a modificação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a sistematização do contexto escolar com situações organizadas de colaboração entre alunos se apresenta como possibilidade provocadora de mudanças cognitivas. Rubtsov, p. 137), escreve sobre a manifestação de tais mudanças, que segundo ele, acontecem por meio:

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

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

Alunos com necessidades educacionais especiais em salas do ensino regular: em discussão as interações

Neste estudo analisamos alguns episódios de ensino observados em salas do ensino fundamental regular, de três escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná, em que há crianças com necessidades educacionais especiais, procurando respostas para a seguinte questão: As interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos nas salas de ensino regular são interações que possibilitam aos alunos com necessidades educacionais especiais realizarem atividades que envolvem ações mentais?

Quando as interações envolvem atividades de pensamento

A primeira sala observada, da rede estadual de educação, a Sala A, foi uma sala de quarta série, da Escola 1, no período da tarde, composta por 18 alunos. Suas idades variavam de dez a onze anos, sendo que a maioria deles estudava naquela escola desde a primeira série, e, portanto, os alunos já se conheciam há bastante tempo. Dentre estes, três apresentavam necessidades educacionais especiais; contudo, neste trabalho, ativemo-nos à análise das relações de apenas dois deles. Acompanhamos aulas de matemática.

Para um dos alunos da Sala A, denominado aqui de aluno Aluno 1, havia laudo médico de dislexia acentuada². Para outro, identificado neste trabalho como Aluno 2, havia laudo médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, cujas principais características são a desatenção e a falta de autocontrole. Ressaltamos que os dois alunos observados não possuíam deficiência intelectual. Segundo o Educacenso, esta deficiência se refere ao

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

²Distúrbio de aprendizagem relacionado à leitura e escrita.

Apesar de serem alunos que não possuíam deficiência intelectual, é importante considerar que o distúrbio de aprendizagem e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade causam um grande impacto no desenvolvimento educacional dos alunos, indicando dificuldade de aprendizagem e risco de fracasso escolar (GORDON, 1991, p. 178). Isto é devido não à estrutura cerebral, mas às implicações de funcionamento cognitivo que se apresentam de forma alterada. Por esse motivo, no Estado do Paraná, a Secretaria de Educação considera esses alunos como sujeitos que apresentam uma necessidade educacional especial, diferente do que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos se eles haviam compreendido o conteúdo trabalhado no dia anterior. Perguntas dessa natureza revelam o nível de desenvolvimento real dos alunos. O intuito da professora era planejar suas atividades.

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

Os alunos 1 e 2, que apresentavam atrasos no desenvolvimento escolar, espontaneamente se juntaram. Esta atitude foi também observada em outros momentos, tanto entre os alunos sem necessidades educacionais especiais como entre os alunos com estas necessidades, o que evidenciou uma predileção dos alunos em se agruparem com colegas que possuem características semelhantes às suas.

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

Buscamos em Leontiev (2004) subsídios para discutirmos essa questão. Para ele, uma atividade se diferencia de outra pelo seu objeto e as atividades humanas se efetivam por meio de ações ou grupo de ações. Leontiev considera atividade somente aquela que no plano coletivo possui uma intencionalidade e corresponde a uma necessidade humana. O autor escreve:

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

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

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

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

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

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

“Que distância será que eles correm?”

Para descobrir isso, ele decidiu verificar as medidas do campo. Tiago percebeu que o campo era retangular e media 50 metros de largura e 90 metros de

comprimento. Faça como Tiago: calcule o perímetro do campo de futebol para descobrir o contorno do mesmo.

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

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

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

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

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

Aluno 2: “Mais ou menos”.

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

Aluno 2: “Acho que é somando”.

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

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

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

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

Observamos que diversas hipóteses foram levantadas:

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

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

Aluno 2: “Vamos somar então”.

Aluno 1: “Espera aí, meu”.

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

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

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

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

Tratava-se de um debate entre alunos em condições de aprendizagem que parecia modificar a relação de interação entre eles. Esta interação aluno-aluno, para além do aspecto social, também aconteceu entre eles e a professora e entre eles e o conteúdo, uma vez que havia a necessidade de os alunos resolverem o problema. Embora nenhum deles tivesse certeza quanto à forma da resolução do problema, evidenciou-se que este conteúdo se encontrava na zona de desenvolvimento proximal de ambos.

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

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

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

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

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

Na situação observada é importante que sejam consideradas as particularidades dos alunos. No caso do Aluno 2, é possível observar que a mediação pedagógica foi insuficiente, pois o aluno necessitou de uma proximidade do professor um “pensar junto”, uma “ajuda” ou “colaboração” como proposta por Vygotsky.

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

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

Vygotsky (1995), em suas pesquisas sobre a Defectologia, que significava, na época, a ciência que estudava crianças com problemas, defendia a importância da mediação social na reversão das limitações impostas pelas condições orgânicas. Para ele, a educação das crianças com deficiência deve ser vista como uma questão social, e não biológica. Nesse sentido, escreveu que a sociedade poderia ser organizada de

forma a ser voltada às pessoas cegas, assim, nesse caso, não enfrentaríamos nenhum problema com essa deficiência. Assim, ele tirava o carimbo do destino que previamente se estabeleciam aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, demandando as organizações sociais o trabalho com estes sujeitos.

Valendo-nos do ensinamento de Vygotsky, podemos dizer que na escola estão presentes condições sócio-históricas como crenças, idéias, culturas e valores, que produzem e reproduzem as relações sociais, sendo este um ambiente propício para que ocorra o desenvolvimento, pois a atividade pedagógica intencionalmente estruturada funciona como um fator fundamental na formação do pensamento teórico de todos os alunos. O ensino é um fenômeno essencialmente social, na medida em que o aluno pode compreender e se apropriar de novos saberes pela mediação do outro.

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

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

Quando as interações aluno-aluno se limitam à ajuda física

Passaremos a analisar dados coletados em observações realizadas em outra escola estadual, na Escola 2, durante a aula de geografia, focando uma aluna, de 15 anos, que apresentava necessidade educacional especial. Para mantê-la no anonimato, ela será denominada de Aluna 3.

A Aluna 3 apresentava deficiência física neuromotora³ em razão de paralisia cerebral. Sua comunicação com os professores e colegas de sala acontecia com

³Definição clínica de deficiência física neuromotora: comprometimento motor acentuado, decorrente de seqüelas neurológicas que causam dificuldades funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala.

dificuldade. No entanto, verificamos que, a todo o momento, o professor e os colegas procuravam descobrir, tal como escreve Vygotsky (1997), “vias de acesso” à constituição de conhecimentos e valores. Buscavam conhecer qual o canal que na Aluna 3 estava íntegro e, por essa via colateral, estimular sua aprendizagem.

A Aluna 3 demonstrava boa compreensão e raciocínio, não apresentando déficit cognitivo. Seu desenvolvimento global era um pouco menor que o de seus pares, o que, para a professora, não determinava até onde poderia ir sua aprendizagem.

Percebemos que quando desafiada a resolver alguma atividade, e conforme recebia as mediações, a aluna procurava acionar mecanismos compensatórios, ou seja, os mecanismos de superação dos limites que a deficiência impõe.

Observamos que a limitação motora, principalmente na área da linguagem, era acentuada na Aluna 3 e, por isso seus professores e colegas tinham dificuldade em compreendê-la. No entanto, havia a possibilidade de traçar vias colaterais que oportunizassem a sua aprendizagem no ensino regular. Essas vias eram formadas em momentos de cuidado e ajuda que recebia dos colegas, sempre que necessário, o que possibilitava-lhe o acesso ao conteúdo escolar.

Durante a atividade realizada, observamos que os colegas de sala da Aluna 3 facilitavam a ela o acesso ao conteúdo escolar. Entretanto, somente o acesso não significava que a referida aluna se apropriasse de tais conteúdos, produzindo novos processos mentais.

O relacionamento interpessoal da Aluna 3, no contexto da sala de aula, era cercado de conversas informais com os colegas, que aconteciam em larga escala, sinalizando um ganho na área da sociabilidade bastante enfatizado pelos pesquisadores proponentes da inclusão.

Deprendemos de tais conversas informais o fato de que o sujeito com ou sem necessidade educacional especial estabelece suas relações pessoais em razão de habilidades e conceitos que não tem e que necessita receber do outro.

Dessa perspectiva, o estabelecimento de relações interpessoais era uma atividade constante no caso observado, visto que a Aluna 3 evidenciava limitações na área física e da linguagem. Estas interações eram necessárias para que a aluna realizasse a contento as atividades propostas pela professora, que entendia tal necessidade e permitia, na dinâmica escolar, interações entre ela e os demais alunos.

Nas interações coletivas percebidas entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais e entre os alunos e a professora verificamos que os alunos identificavam as diferenças e oposições de idéias, mas isto nem sempre gerava reflexão e transformação de pensamento. Em muitas situações, a Aluna 3 recebia uma superproteção de sua professora e seus pares, que a poupavam de resolução de algumas atividades pedagógicas que ela teria condições de resolver, o que, muitas vezes, não lhe trazia as contribuições possíveis para o seu desenvolvimento.

A seguir, relataremos uma situação observada:

Pedindo a atenção de todos, a professora explicou que um grupo de alunos faria a medição da sala para que posteriormente todos pudessem representá-la no caderno. O objetivo com a atividade era o de introduzir o conceito de escala para que em outro momento os alunos pudessem interpretar e compreender mapas geográficos.

Foram à frente seis alunos, dentre eles a Aluna 3. Observamos que a atividade era comum a todos os alunos envolvidos, mas, na organização, a professora dividiu os papéis entre os alunos, direcionando a forma da interação entre eles.

Aluna 3: “O que é pra fazer, professora?”.

Professora: “Você vai usar a trena para medir esta parede e depois as outras. Se precisar, peça ajuda ao Aluno 4”.

Os dois alunos (Aluna 3 e Aluno 4) refletiram juntos sobre como fazer a atividade. Era evidente que a atividade privilegiava a coordenação das ações e atitudes do aluno sem comprometimento físico. No entanto, o Aluno 4 cooperou com a Aluna 3, auxiliando-a no manuseio da trena.

Aluno 4: “Deixa que eu te ajudo”.

Aluna 3: “Por que mesmo é esta atividade?”.

Aluno 4: “Acho que para aprender a entender os mapas, acho”.

Professora: “Eu fico com esta ponta da trena”.

Aluno 4: “Eu seguro a fita no meio da parede”.

Para a Aluna 3 ficou a tarefa de segurar o final da fita na parede.

Professora: “Quanto deu aí na ponta da fita?”.

Aluna 3: “Deu 3 metros”.

A mesma atividade foi realizada na segunda parede. Porém, dessa vez, a Aluna 3, por apresentar limitação nos movimentos dos membros superiores,

necessitou da ajuda de outro colega para ajustar a trena no canto da parede. Este colega apontou também o que a Aluna 3 deveria ler, corrigindo-a uma vez.

Observamos a dependência da Aluna 3 que necessitou da ajuda de seu colega para segurar a trena, dada a dificuldade motora inerente à sua deficiência. Foi necessária uma organização para que o grupo trocasse as informações quanto às medidas colhidas, para que executassem, posteriormente, no caderno, a soma das medidas obtidas pelas duplas para a conclusão da tarefa. Observamos que os alunos não avaliaram sua própria ação e também a ação dos colegas; não realizaram as ações de forma consciente, ou seja, realizaram a atividade, mas não conseguiam explicá-la. A atenção estava dirigida para a ação e não para o que esta representava.

Segundo Vygotsky (1997), a consciência tem uma importante função na autorregulação dos indivíduos. Ela não é um estado interior pré-existente, mas sua construção, de base histórico-cultural, é fortemente relacionada ao processo compartilhado de apropriação de signos e significados pelo sujeito. De outra forma, a atividade acontece somente no campo memorístico ou, de forma mecânica, no campo da percepção.

Destacamos, então, que, para a apropriação de uma nova aprendizagem não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção do outro são importantes na mudança da consciência do sujeito.

Em momentos de aprendizagem em condições de colaboração entre os alunos, o questionamento de um aluno ao outro é essencial, pois conforme escreve Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade social que ocorre sob condições de orientação, mediação e principalmente de interação. Para este autor, as interações na sala de aula oportunizam a discussão de diferentes pontos de vista, a cooperação, a conversa informal, a ajuda aluno-aluno.

Segundo a teoria histórico-cultural, o mediador é quem oferece situações de análise, auxilia na resolução de uma situação problema, mas sem dar respostas, orienta e ajuda o colega a pensar formas de resolver premissas por meio de levantamento de hipóteses e a analisar as atividades.

Observamos que os alunos sem necessidades educacionais especiais sempre se mostravam dispostos a ajudar a aluna, o que demonstrava um bom nível de socialização entre todos os alunos. Contudo, verificamos que as aulas não foram organizadas com atividades de ensino que iniciavam com uma problematização desafiadora para os alunos.

No contexto das relações de ensino e aprendizagem observadas no cotidiano da sala de aula levantamos questões pertinentes à dinâmica singular que ali acontecia entre os alunos. Essa dinâmica demonstrou um processo de interação entre a Aluna 3, com necessidade educacional especial, e os demais alunos.

Observamos que a interação com o grupo interferiu muito nas ações realizadas pela aluna. O acompanhamento dos colegas estimulava a Aluna 3 a agir de uma forma que não seria possível sozinha, em razão da deficiência neuromotora.

Nesse processo, observamos que a Aluna 3 e seus colegas estabeleciam relações estáveis e positivas, de confiança e apoio. Alguns colegas mais próximos demonstravam ter respeito e empatia com a Aluna 3. Do mais, os demais alunos que também não apresentavam necessidade educacional especial desenvolveram progressivamente atitudes favoráveis de ajuda, potencializando as capacidades sociais e as relações entre a Aluna 3 e os colegas na sala de aula.

Acrescentamos que a Aluna 3, por sua vez, confiava em seus colegas e demonstrava força e persistência para realizar as atividades escolares. Seu cognitivo preservado, comportamento adequado, com um bom nível de atenção e concentração possibilitava-lhe a organização de seu pensamento com compreensão dos conteúdos.

O ponto principal que nos deparamos ao observarmos a Aluna 3 e seus colegas de sala foi a necessidade de momentos de interação com ajuda física, em função de sua deficiência neuromotora. Esta colaboração se mostra como um canal fundamental para a formação do pensamento crítico dos alunos com necessidades educacionais especiais quando os leva a aprendizagens conceituais, possibilitando-lhes uma formação que promova o desenvolvimento humano.

Ancorados nas ideias da teoria histórico-cultural, podemos dizer que esse desenvolvimento depende da mediação do outro e, principalmente, do tipo de conteúdo que a escola oferece aos alunos, tendo eles ou não necessidades educacionais especiais. Segundo Sforni e Galuch (2006, p. 155).

Desvincular o desenvolvimento do pensamento crítico do domínio do conhecimento científico implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e, conseqüentemente, da possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar.

É fundamental que o conteúdo escolar constitua-se em conteúdos científicos. Esse conteúdo, produzido historicamente, é o conteúdo formal, a linguagem

padrão que, priorizada no ambiente escolar, enfatiza o desenvolvimento intelectual dos alunos. Esse conteúdo é apropriado socialmente pelo aluno, fazendo com que ele modifique sua maneira de pensar sobre os fenômenos.

Assim, as interações entre os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e os demais alunos se justificam como representação da atividade escolar a ser executada de forma compartilhada, com atos de comunicação que oportunizem trocas cognitivas.

Conclusão

Neste estudo, buscamos compreender, nas obras de Vygotsky e seus colaboradores, os processos de interação entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais no con-texto escolar.

A matriz teórica que sustentou este estudo, nos fez perceber que a interação entre os alunos é uma ação importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para os autores da teoria histórico-cultural, não basta que os alunos trabalhem juntos, apenas compartilhando um mesmo ambiente físico: é necessário que eles sejam desafiados a resolverem problemas em atividades pedagógicas intencionais, sistematizadas e orientadas pelo professor. Defendem eles ser por meio da interação cognitiva com adultos ou pessoas mais experientes que a criança se apropria da cultura, entra em contato com as propriedades e os usos sociais dos objetos, o que a ajuda a compreender as formas culturais das atividades sociais.

Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas na prática escolar tornam-se um espaço de aprendizagem para os alunos, notadamente aos que apresentam necessidades educacionais especiais, haja vista que a interação do professor ou de alunos mais experientes na realização de atividades pedagógicas torna-se importante, principalmente, na execução de ações que o aluno com necessidades educacionais especiais não consegue realizar sozinho.

Destacamos que para a apropriação de uma nova aprendizagem não somente o contato com o objeto de conteúdo, mas também a intervenção efetiva do outro é importante para a mudança da consciência do sujeito.

Segundo a teoria histórico-cultural, aprender pressupõe a apropriação da cultura acumulada pela sociedade, no contexto social e histórico, num

ambiente que propicia a interação entre os alunos, que têm um papel ativo na aprendizagem.

Assim, o processo de interação entre alunos no quadro de inclusão educacional merece ser maximizado, o que exige um repensar sobre as ações e estratégias pedagógicas, com mudanças sistêmicas da gestão e política educacional, de maneira a não somente garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, mas, sobretudo, garantir momentos indispensáveis de convívio com os demais alunos para que ele possa, por meio de práticas pedagógicas articuladas entre o ensino regular e especial, efetivamente aprender.

Como defende Vygotsky, no princípio da interação, o convívio escolar, em ambientes educativos por excelência, ou seja, ambientes construídos com intencionalidade para o fomento da aprendizagem de todos os alunos, possibilita trocas cognitivas que podem promover a aquisição de conhecimentos científicos a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, físicas, linguísticas ou outras. Esses conhecimentos contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno tendo ele ou não uma necessidade educacional especial.

[...] uma função repartida entre duas pessoas transforma-se em um modo de organização de cada indivíduo, a ação “intersíquica” transformando-se em ação intrapsíquica. É assim que as funções psíquicas superiores da criança repousam na atividade em comum e desenvolvem-se por interação, transformando-se, então, em funções comuns nas de cada indivíduo. Desse ponto de vista, a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um mecanismo interior da atividade individual (RUBTSOV, 1996, p. 137).

O valor das interações no contexto escolar não está restrito à relação aluno-aluno, pois essa relação se converte em possibilidade para o aluno de novas aprendizagens quando o conhecimento permeia a relação social. Nos momentos de interação envolvendo aluno com necessidade educacional especial, conhecimento, e aluno sem necessidade educacional especial é que se estabelece a mediação dos conteúdos escolares, como instrumento fundamental ao desenvolvimento humano do aluno com necessidade educacional especial.

As análises realizadas oferecem elementos para que possamos inferir a necessidade de uma educação voltada a todos os alunos, por meio de processos pedagógicos que contemplem ações mediacionais apropriadas.

Essa compreensão nos levou a perceber a educação inclusiva para além do atendimento à lei, para além do direito de a criança com necessidades educacionais especiais estudar em escolas do ensino regular.

Entendemos que embora a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais por vezes necessite de adequações metodológicas, depreendemos que tais procedimentos não favorecem somente estes alunos, pois a ruptura com os padrões existentes de ensino permite a ampliação de estratégias diversificadas que acabam por beneficiar a aprendizagem de todos os alunos. Assim, seguindo os pressupostos da teoria histórico-cultural, podemos pensar em uma educação escolar voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

O presente estudo nos levou a compreender que às instituições de ensino cabe, além de incluir os alunos, pensar na organização do ensino como atividade para todos, de forma a contemplar momentos coletivos de interação, cuja atividade pedagógica coincida com o objeto e a necessidade da atividade de aprendizagem, permitindo aos alunos se apropriarem de novos conhecimentos e se transformarem.

Para tanto, a escola atual carrega um novo e grande desafio: comprometer-se com estudos teóricos a respeito do processo de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que diz respeito às suas potencialidades, dificuldades e possibilidades de transformação física e psíquica.

Resumo: No presente trabalho investigamos as relações entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, no contexto do ensino regular, visando compreender que tipo de interação contribui com a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Buscamos na teoria histórico-cultural elementos para analisar o conceito de interação, evidenciando-o como um processo fundamental na aprendizagem. Analisamos as práticas de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, entendendo-as como processos de interação que proporcionam a apropriação dos conteúdos escolares. Constatamos a necessidade da resignificação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e uma maior reflexão dos professores quanto à prática pedagógica no sentido de oportunizar a interação aluno-aluno.

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

Abstract: In this essay we have investigated the relation between learners with educational disabilities and other students, in regular teaching context, in order to understand what kind of interaction contributes to students with disabilities educational learning. We have brought in historic cultural

theory elements to analyse the conception of interaction, to make evident the interaction as a teaching essential process. We have analysed the learning practices between learners with education disabilities and other learners, spreading them like interaction process which provide the appropriation of school contents. We found out the necessity of changing the meaning of the teaching process and learning of students with educational disabilities and a larger reflection from the teachers about the pedagogical practice in the order to provide the interaction between learners.

Keywords: Interaction; Learning; Historic Cultural Theory; Educational Disabilities.

Referências

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

_____. Ministério da Educação. Educacenso: caderno de instruções. Brasília, DF, MEC: 2007c.

GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GORDON, M. A. *Hyperactivity: a consumer's guide*. New York: GST Publications, 1991.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIEL, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotski*. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MANTOAN, M. T. E. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

_____. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, Ano II, nº. 12, p. 29-43. 1996.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. *La Formación de conceptos científicos: uma perspectiva desde a teoria de La actividad*. Natal: EDUFRN, 1997.

OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

PACHECO, O. G. *El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. In: CANFUX, V. *Tendências pedagógicas contemporâneas*. La Habana: ENPES, 1991.

ROGOFF, B.; WERTSCH, J. *Children's Learning in the 'Zone of Proximal Development'*. *New Directions for Child Development*, n. 23, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

RUBSTOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BERNARDEZ, N.; ULANOVSKAYA, I. Após Vygotski e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? *Revista Comunicações*, Piracicaba, n. 2, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. Princípios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: _____. Fundamentos da Defectologia: obras completas. Tomo V. Madrid, 1995.

Recebido em setembro de 2009

Aprovado em outubro de 2009