

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma abordagem histórico-cultural

Hanna Caroline Neyris Corrêa da Costa (PG-UEMS)

Maria Silvia Rosa Santana (UEMS)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar como ocorre o processo de desenvolvimento do pensamento teórico, tendo por fundamento a teoria histórico-cultural. Ainda, abordar como o trabalho do professor em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento dessa categoria de pensamento em alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como principal referencial Vygotsky. A interação, a mediação intencional exercida pelo professor, quando adequada, tem por finalidade permitir o desenvolvimento do pensamento teórico, pois como mediador possibilita a apropriação e a objetivação do conhecimento pelas crianças e a formação de conceitos. Assim, ao promover a interação, a comunicação entre professor e aluno, potencializa-se o trabalho na zona de desenvolvimento proximal, que explora as capacidades de cada criança, e, conseqüentemente, as barreiras e os obstáculos encontrados pelos alunos se minimizam, o que torna o ensino/aprendizagem mais prazeroso, significativo e promotor de desenvolvimento.

Palavras-chave: Atuação do Professor. Educação Inclusiva. Pensamento Teórico. Teoria Histórico-cultural.

Introdução

A escolha do tema para o presente trabalho partiu de estudos realizados para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, no qual foi apresentada a teoria histórico-cultural, a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento e o papel do professor como mediador do conhecimento. Ainda, no corrente ano, ao atuar na sala de recursos multifuncionais (sala de Atendimento Educacional Especializado), potencializou-se o interesse por estudar a referida teoria na perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, pretendo com esse artigo, ainda de maneira insipiente, relatar a contribuição da teoria histórico-cultural para a compreensão do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, para poder compreender como ele se dá em crianças com necessidades educacionais especiais, pois é necessário acreditar em uma educação de qualidade, na qual todos possam desenvolver suas potencialidades, a fim de proporcionar aos alunos o suporte necessário para a superação de suas limitações, visando o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Mediante a essa intenção pedagógica, vale ressaltar a importância do conhecimento sobre como a teoria histórico-cultural aborda a questão do desenvolvimento humano, mais especificamente no que se refere ao processo de desenvolvimento do pensamento teórico e à metodologia adotada pelos professores para que o processo de ensino/aprendizagem seja significativo para o aluno, desenvolva as suas funções psíquicas superiores e o prazer por estudar.

Antes de iniciar sua vida escolar, as crianças se apropriam de vários conhecimentos apreendidos de forma assistemática, pela sua interação com o meio familiar e outras pessoas, o que contribui para a formação dos conceitos cotidianos. Esse conhecimento precisa ser explorado e trabalhado pelo professor para que favoreça o desenvolvimento cognitivo,

emocional, psicológico e social da criança.

Na escola, agora trabalhando na esfera dos conceitos não-cotidianos, a criança necessita ser envolvida em atividades que permitam a construção da aprendizagem de forma significativa, as quais permitam a apropriação do conhecimento, sendo que essa apropriação deve ser mediada pelo professor.

Os educadores precisam buscar caminhos a fim de possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico. Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem precisa contribuir para a formação de capacidades intelectuais, como também para o desenvolvimento psíquico da criança.

1. A Construção do Pensamento Teórico na Perspectiva Histórico-cultural

Segundo a teoria histórico-cultural, o sujeito, ao nascer, é constituído de um corpo orgânico que é fundamental para o seu desenvolvimento e convívio em sociedade. Dessa forma, é a partir desse corpo que o indivíduo poderá se relacionar com as outras pessoas, o que caracteriza o ponto inicial para o seu desenvolvimento humano. Santana (2008, p. 42) afirma que, para a referida teoria, “O biológico é necessário, mas não é suficiente para que o homem desenvolva suas potencialidades humanas, no sentido de que o biológico é o ponto de partida, mas não é promotor de desenvolvimento humano”.

O contato da criança com pessoas mais velhas, a relação do indivíduo com o seu contexto cultural, proporcionará a esse corpo orgânico a apropriação dos conhecimentos, atitudes e aptidões para o seu desenvolvimento social e individual. Essa apropriação histórico-cultural desencadeia na criança a necessidade de se desenvolver, para que, assim, ela entre em contato com a sociedade em que está inserida.

Citando Leontiev, a autora explica:

[...] a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade se dá, portanto, através da educação, que assume diferentes formas no decorrer de seu desenvolvimento. No início, com a criança pequena, a educação se dá através da imitação das ações que os membros de sua coletividade executam. Depois tais ações se especificam assumindo o caráter de ensino, através das atividades escolares, que vão se tornando cada vez mais complexas até se tornarem atividades autodidatas. (SANTANA, 2008, p. 43).

Seja por meio da imitação ou com caráter de ensino, a educação é feita pela comunicação, pelo uso da linguagem “[...] o processo de educação é um processo de comunicação entre os seres humanos [...]”. (LEONTIEV, 1978b apud SANTANA, 2008, p. 45).

A autora, ao abordar os estudos de Vygotsky sobre o uso da comunicação ou da linguagem, afirma que “[...] é por meio da linguagem que a criança adquire seu desenvolvimento cultural, se apropriando da herança cultural construída historicamente”. (SANTANA, 2008, p. 47).

O uso da linguagem, da comunicação, possibilita a apropriação cultural por meio das relações sociais. O adulto ou a criança com mais experiência, ao utilizar a linguagem ou a comunicação, permitirá que a criança mais nova se aproprie, saiba de seu conhecimento, de suas ações e atitudes. Com isso, a criança internaliza os conhecimentos que foram apropriados, dando a estes um conteúdo próprio, um significado de acordo com suas necessidades sociais, promovendo assim, seu desenvolvimento individual. Desse modo, a comunicação é essencial para a verificação do processo de apropriação, pois é por meio dela que a criança poderá expressar o significado atribuído ao que foi apropriado, sendo esse

processo caracterizado por objetivação.

De acordo com Vygotsky (1998) existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. O primeiro, segundo o autor, refere-se às capacidades ou funções que a criança já adquiriu, conseguindo utilizá-las sem o auxílio e a intervenção de outras pessoas, são os conhecimentos claros, precisos da criança. “Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram”. (REGO, 1995, p. 72).

Já no nível de desenvolvimento proximal, a criança precisa da colaboração de outros indivíduos para realizar suas atividades, dessa forma, é necessária certa experiência, vivência da criança, para que com suas capacidades, seus conhecimentos e a intermediação de outras pessoas, para que ela possa realizar o que lhe foi proposto. “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”. (REGO, 1995, p. 73).

Portanto, esses conceitos de níveis de desenvolvimento são necessários à educação, para a compreensão do desenvolvimento individual, referindo-se àquilo que a criança já sabe fazer de forma autônoma e ao que ela só consegue realizar com a ajuda, o auxílio de uma pessoa mais experiente. Nesse sentido, Rego (1995, p. 74) afirma que:

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Isso permite que o professor analise suas práticas pedagógicas e, assim, atenda de forma eficaz as necessidades de desenvolvimento de cada aluno, respeitando suas capacidades. Além da importância das zonas de desenvolvimento para a educação, é importante ressaltar a formação de conceitos em sala de aula.

O aprendizado acontece antes de a criança frequentar a escola, pois a interação com o meio familiar, com a comunidade, permite à criança a apropriação dos elementos, dos objetos da cultura do seu meio social, mas é com o aprendizado escolar que novos elementos serão apropriados e objetivados pela criança, que se formarão os conceitos científicos.

Desse modo, a objetivação é essencial para o processo de desenvolvimento, pois é por meio dela que o professor terá acesso ao que o aluno sabe ou não, mostrando quais são suas dificuldades, o que não foi compreendido. Isso permite ressaltar a importância do aprendizado escolar para o desenvolvimento da criança e a formação dos conceitos científicos, como afirma Vygotsky (2008, p. 107): “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.

Assim, o aprendizado está ligado diretamente ao desenvolvimento do indivíduo e de suas funções psicológicas superiores, pois segundo Vygotsky (2008, p. 112)

Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança.

Esse desenvolvimento da criança em idade escolar é possível devido às atividades que

são orientadas, específicas e com as explicações que tem por objetivo o desenvolvimento das funções superiores dela. Além disso, deve se considerar o conhecimento que a criança possui e assim, possibilitar a formação de novos conceitos.

Como os conceitos cotidianos são formados a partir da vivência, das experiências diárias. Ao questionar, explicar, dar informações e pedir explicações para os alunos para verificarem o que sabem sobre algo, o professor faz com que a criança, frente à pergunta, exerça sua atividade mental, o que é fundamental para a formação dos conceitos científicos. Assim, é necessário compreender que:

A criança não assimila simplesmente os conhecimentos que lhe dá o adulto; introduz de maneira ativa neste processo um conteúdo de sua experiência própria que, interagindo com os conhecimentos assimilados, condiciona a generalização de conhecimentos novos, inesperados, que aparecem em forma de conjecturas, suposições, etc. (PODDIÁKOV, 1987, p. 168, tradução minha).

A apropriação dos conhecimentos permite que de forma ativa, as crianças internalizem-os de acordo com suas vivências, suas experiências. Esses novos conhecimentos elaborados, aparecendo em formas de suposições e conjecturas, são atribuídos de significados individuais. Portanto, essas suposições, segundo Poddiákov, não podem ser consideradas uma insuficiência do pensamento, mas uma continuidade dele.

Vygotsky defende que o aprendizado deve se voltar para os conceitos, os conhecimentos que estão em desenvolvimento na criança e não tanto para aqueles que já estão adquiridos, criticando as escolas que acreditam que o aprendizado só pode ser observado pelo que a criança é capaz de resolver corretamente, esquecendo-se do que ela poderia resolver com a intervenção de outras pessoas (nível de desenvolvimento proximal). Assim, “O aprendizado voltava-se para as deficiências da criança, ao invés de se voltar para os seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2008, p. 130)

Vygotsky (2008) ao fazer uma análise dos dados sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos, concluiu que a criança em idade escolar tem mais dificuldades em solucionar problemas cotidianos do que os problemas que envolvem conceitos científicos. Isso acontece, segundo o autor:

Porque o professor, trabalhando com o aluno, explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar. Os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto. [...]. A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana. (VYGOTSKY, 2008, p. 133).

De acordo com o autor é a colaboração do adulto, a mediação do professor, que permitiu que a criança resolvesse os problemas que envolviam os conceitos científicos, pois existiam atividades planejadas para esse fim. Segundo Santana (2008, p. 89), a formação dos conceitos na criança depende da maneira que é feita a intervenção do professor.

Ao exigir uma atitude diferenciada da criança frente ao objeto do conhecimento, o uso diferenciado das suas funções psíquicas superiores, ao permitir a possibilidade de atribuir sentidos ao que antes poderia passar despercebido à criança, o professor permite que ela elabore conexões diferenciadas, em um nível de compreensão mais elevado, principalmente por trabalhar com conteúdos com os quais não pode estabelecer uma relação ‘sensório-objetal’, ou seja, não pode estabelecer uma relação direta com o objeto do conhecimento.

Além da necessidade da intervenção do professor, da colaboração do adulto para a formação dos conceitos científicos, Vygotsky (2008, p. 135) afirma que:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passado e agora’; [...].

Isso permite concluir que a sala de aula precisa ser um ambiente estimulador, e que o professor deve estar atento aos conceitos cotidianos do aluno, a partir dos quais o educador possa utilizar as experiências, as vivências do aluno e, pedagogicamente, atribuir a esses conceitos mais complexidade, permitindo à criança a formação de conceitos espontâneos, que favoreçam o desenvolvimento dos conceitos científicos. Mas, para Santana (2008, p. 89), não são todas as mediações que promovem o desenvolvimento dos conceitos científicos no aluno.

O professor é o construtor de situações de mediação, mas a qualidade dessa mediação depende de diversos fatores, entre eles o processo de apropriação da cultura vivenciado pelo professor, os conceitos que ele possui a respeito da criança, de ensino e aprendizagem, o conhecimento que possui em relação aos seus alunos. Existem formas de colaboração promovidas pelo professor que não promovem o fazer e o pensar autônomos da criança, com o objetivo de que ela possa transpor as barreiras impostas pela situação de aprendizagem.

Poddiákov (1987) fala da importância de propiciar à criança condições para o seu autodesenvolvimento, seu automovimento. Para ele, a educação tradicional é incapaz de promover o autodesenvolvimento da criança, pois essa educação não permite a formação das imprecisões, dos conhecimentos não claros nas crianças. Essas imprecisões e conjecturas são a base da formação dos conhecimentos claros e precisos, o que ele caracteriza como continuação do pensamento.

Assim, Santana (2008, p. 90) afirma, com base nas ideias de Poddiákov, que:

[...] ao ressaltar a importância da formação dos conhecimentos imprecisos na criança, como parte do caminho a ser traçado para a construção do conhecimento teórico, ressalta também a importância de uma prática educativa, de um sistema de ensino que privilegie desde a Educação Infantil atividades produtivas, aquelas em que a criança se envolve por inteiro por conhecer a finalidade daquela atividade, por prever o seu produto, por sentir necessidade de fazer parte dela, por ter motivos próprios para fazer parte dela.

Dessa forma, a educação deve permitir que a criança participe de forma ativa do seu processo de autodesenvolvimento, o qual permite a transição do pensamento empírico para o pensamento teórico. De acordo com a autora, esta participação ativa “[...] deve colocar a criança em posição de planejar objetivos e ações, de selecionar instrumentos, de avaliar procedimentos [...]” (SANTANA, 2008, p.90).

A participação em todo o processo da educação permite que a criança desenvolva as suas funções superiores, pois, segundo Santana (2008), participar ativamente permitirá o autodesenvolvimento, a flexibilidade e o dinamismo do pensamento da criança, ao qual se refere Poddiákov (1987).

Portanto, essa relação entre aprendizado e desenvolvimento, interação do sujeito com o meio social, a influência da cultura e história, permite ao indivíduo o desenvolvimento das suas funções psicológicas.

2. A Mediação do Professor como Promotor do Desenvolvimento na Educação Inclusiva

Ao iniciar esse novo tópico, é necessário ressaltar a importância da teoria histórico-cultural para o processo educacional, e principalmente como essa teoria pode contribuir para o desenvolvimento das potencialidades em crianças com necessidades educacionais especiais. Desta forma, o contato, as interações com as outras pessoas, com o meio social é o que determina o desenvolvimento do homem, isso permite compreender como o trabalho intencional do professor pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos, ressaltando tanto o processo de mediação do professor, e como ele faz essa mediação. Para isso, segundo Santana (2008, p. 89-90)

Há de se pensar se o professor trabalha intencionalmente no sentido de promover o pleno desenvolvimento de seus alunos nas atividades desenvolvidas, a fim de avaliar não só a qualidade do desenvolvimento as funções psíquicas superiores, mas também de possibilitar a formação de uma postura diferenciada, na criança, frente ao desenvolvimento do conhecimento científico e do seu pensamento intelectual.

Ao pensar no trabalho intencional do professor, este, como já foi mencionado, precisa promover o desenvolvimento, assim, os alunos precisam estar envolvidos, participar ativamente do processo de aprendizagem, por meio de atividades produtivas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico. Contudo é preciso repensar nas condições em que a escola se encontra, pois

[...] podemos constatar que ela não tem conseguido proporcionar para seus alunos, tenham eles alguma condição especial ou não, um ambiente educacional estimulador para o desenvolvimento global de seus alunos. Pelo contrário, com uma frequência alarmante, temos encontrado salas de aula superlotadas e mal equipadas, onde o objetivo do trabalho pedagógico restringe-se à mera transmissão de informações e reprodução de conhecimentos pré-determinados. E, para atingir esse fim, as professoras aprimoram-se no desenvolvimento de atividades cuja ênfase centra-se em exercícios de reprodução escrita sem sentido (cópia) e com um forte apelo à memorização mecânica. (VECTORE; DECHICHI; FERREIRA, 2010, p. 9).

Ao adotar atividades de mera reprodução, de modo mecânico, não se exige uma participação ativa e sistemática do pensar, o que não propicia à criança o autodesenvolvimento a que se refere Poddiákov. Sendo assim, são atividades sem significado, nas quais os alunos não precisam envolver-se ou compreender para desenvolvê-las. No entanto essas são atividades cuja ênfase é a mera transmissão do conhecimento, restringe-se a apenas um fim, a reprodução do que já foi transmitido pelo professor, não o promovendo desenvolvimento do pensamento.

Dessa forma, é necessário repensar os métodos adotados por alguns professores, nos quais se priorizam apenas a mera reprodução, por meio de cópias. Tais práticas valorizam o que é certo ou errado, de forma mecânica, desvalorizando o processo realizado pelo aluno para se achar o resultado, ou seja, enfatiza-se o resultado e não o processo utilizado para obtê-lo, o que o torna um processo sem reflexão, sem diálogo. Essa situação contribui para desestimular as crianças, por pura falta de envolvimento na atividade, principalmente aquelas que não conseguem se enquadrar nos padrões estabelecidos, o que contribui para a

classificação e a exclusão das pessoas. Desse modo,

Pensar no fenômeno da inserção escolar do indivíduo com necessidades educacionais especiais na escola pública brasileira significa pensar em todos os fatores envolvidos na complexa e caótica realidade educacional da educação brasileira, além de todos os outros aspectos, especialmente, os relativos ao ensino especial, ao processo de ensino e à aprendizagem desse aluno com necessidades educacionais especiais, considerada um fenômeno com implicações sociais, psicológicas e pedagógicas próprias. (VECTORE; DECHICHI; FERREIRA, 2010, p.10-11).

Segundo Rodrigues (2008, p. 59)

A educação possui como um dos seus principais objetivos preparar as pessoas para a vida social e para exercer a cidadania. Para isso, é importante que o educador dialogue com o educando e esteja em sintonia com suas raízes culturais. Essa postura só é possível com o conhecimento da cultura e o respeito por ela. Contudo, não são todos os métodos pedagógicos que adotam essa postura, alguns fazem uso de mecanismos classificatórios e punitivos, tendo como objetivo barrar a entrada de minorias sociais nos sistemas de produção e consumo e na participação social e política. Este processo ignora a cultura e saberes do educando e, ao ignorar outras formas de saber, esta colaborando com a exclusão social e cultural.

A abordagem classificatória e punitiva contribui para ampliar as diferenças existentes entre os indivíduos, pois independente de ter ou não alguma deficiência, todos os indivíduos tem capacidades e potencialidades para o desenvolvimento e a aprendizagem. Enquanto houver métodos pedagógicos que visem a reprodução e a classificação, a inserção de crianças com necessidades educacionais será uma realidade distante. Segundo a Mantoan (2005, p.26) “[...] temos uma tendência muito forte para a meritocracia, para o elitismo escolar, em todos os níveis de ensino; com isso valorizamos os alunos que correspondem a um modelo idealizado artificialmente e desconsideramos e excluímos os que não conseguem corresponder a ele”.

É notório que não existe um aluno modelo ou um professor ideal, desta forma a escola volta-se para um aluno que não existe. Ao idealizar um modelo de aluno, o professor não exerce o seu papel como promotor do desenvolvimento do indivíduo, mas limita o sujeito a um modelo, desrespeitando a pessoa do aluno, o qual tem condições específicas, peculiares. Para tanto, o processo de mediação precisa, de forma adequada, permitir verificar as necessidades, dificuldades em relação ao processo de ensino/ aprendizagem, a fim de que estas sejam amenizadas e as capacidades potencializadas. Figueiredo e Gomes (2007, p.49) afirmam que

As expectativas dos familiares e dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sócio familiares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. Desejar que todos aprendam igualmente é uma tarefa impossível, mesmo em se tratando de pessoas ditas normais. Essa compreensão possibilita uma educação pautada no respeito aos ritmos e às potencialidades individuais.

Contudo, acreditar nas potencialidades, na capacidade de desenvolvimento dos alunos propõe aos professores repensar sobre suas práticas enquanto promotor e mediador do desenvolvimento, pois ao acreditar que todos são capazes de aprender, surgem expectativas

que contribuem para o fortalecimento das interações, tornando o sujeito mais confiante no seu potencial. Vygotsky afirma que todos são capazes de aprender, mas,

A criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo. [...]. Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, de igual maneira a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar. (VYGOTSKY, 1997, p. 12, tradução minha).

Mediante o exposto, vale ressaltar a importância do processo de mediação no aprendizado, pois esse se faz necessário para compreender os níveis de desenvolvimento em que os alunos estão, quais suas dificuldades, suas necessidades e assim, intervir de maneira adequada, a partir da sua zona de desenvolvimento proximal, para que estes possam desenvolver-se.

Frequentemente as crianças com deficiência, em geral, são consideradas incapazes de aprender devido a sua limitação, ou seja, associa-se o seu desenvolvimento à sua deficiência. Vygotsky fala que precisamos saber que antes da deficiência existe uma pessoa, com potencialidades e capacidades para o desenvolvimento, sendo assim, ressalta a deficiência como questão social, pois “[...] a psique do cego não surge *inicialmente* do próprio defeito físico, senão *secundariamente*, das consequências sociais que são provocadas por esse defeito físico”. (1997, p.61, tradução minha, grifos do autor).

Assim, o autor deixa claro que a limitação não faz parte do sujeito, mas das consequências sociais que são impostas sobre ele, isto é, excluir do meio social por não se enquadrar no padrão estabelecido, não permitir acessibilidade em salas de aula e em outros locais, não adequar o material didático ou utilizar de instrumentos necessários e específicos para determinadas deficiências. Desse modo,

Na criança anormal observamos apenas o defeito e por isso nossa teoria sobre as crianças e o enfoque das mesmas se limita a constatar que existem tantos percentuais de cegueira, de surdez ou de alterações do paladar. Paramos nas gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Reparamos nos pequenos defeitos e não compreendemos as enormes áreas, ricas de vida, que tem as crianças que apresentam anormalidades. (VYGOTSKY, 1997, p.62, tradução minha).

Portanto, deve-se pensar no sujeito enquanto pessoa, e acreditar que o seu desenvolvimento dependerá de ações mediadoras, da sua participação em relações sociais para apropriação da cultura, pois apesar das crianças com deficiências necessitarem de outros instrumentos para seu desenvolvimento, isso não as caracterizam incapazes de aprender, mas significa que sua aprendizagem acontece de outro modo, específico e peculiar. Assim, a deficiência, a ausência de algum sentido, propicia à criança buscar outros meios para o seu desenvolvimento e cabe ao professor possibilitar a efetivação dos mesmos.

Considerações Finais

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança precisa se apropriar dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, estabelecendo relação com o cotidiano. No entanto, as metodologias precisam ter flexibilidade, possibilitando interação entre professor e aluno e a participação ativa de todos no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, cabe ao professor mediar o processo de apropriação dos conhecimentos pelos

alunos. E para essa função, é necessário que o educador esteja amparado em um suporte teórico e metodológico a fim de que suas aulas possam promover o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos.

Ao adotar uma concepção em que o aluno não participa ativamente do processo de ensino/aprendizagem, percebe-se um desrespeito ao sujeito que é o aluno, cidadão que tem anseios, dificuldades e interesses. Isso não contribui para a formação de capacidades intelectuais que são formadas e desenvolvidas quando o indivíduo pensa, reflete, age, expõe suas estratégias e utiliza procedimentos próprios.

O professor, ao buscar soluções para promover e desenvolver na criança os conceitos científicos deve ter consciência, de que a criança precisa ser envolvida com atividades que exijam uma atividade mental, na qual o processo de mediação do professor passa a verificar os conhecimentos que já são claros. Também por meio da objetivação permitida em situações na sala de aula, respeitando a organização e estruturação do pensamento da criança, ao responder ou explicar os procedimentos utilizados o professor pode saber as dificuldades, os pontos que não ficaram claros, qual conteúdo e como é necessário trabalhar.

Dessa forma, o professor precisa conhecer e saber ouvir as necessidades das crianças, o que permite entender que todos, apesar de suas limitações ou necessidades educacionais especiais, são capazes de aprender e de se desenvolver, mas de outro modo, específico e peculiar. Assim, a intervenção precisa auxiliar as crianças a exercerem sua atividade mental, num processo de construção de conhecimento, uma vez que para isso é necessário propor atividades produtivas, as quais contemplem o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal da criança. E é por meio do trabalho intencional do professor, é que se possibilitará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.

Referências Bibliográficas

- FIGUEIREDO, R. V. e GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L.L.et al. *Atendimento educacional Especializado: Deficiência Mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. *Inclusão: revista da educação especial*. Brasília, v.1, n. 1, p. 24 - 28, out. 2005.
- PODDIAKOV, N. Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RODRIGUES, Thiago Donda. *A etnomatemática no contexto do ensino inclusivo: possibilidades e desafios*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Instituto de Geociência e Ciências Exatas, São Paulo, 2008.
- SANTANA, Maria Silvia Rosa. *A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural*. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
- VECTORE, C.; DECHICHI, C.; FERREIRA, J.M.; (Org.). *Unidade III: mediação pedagógica como estratégia de atuação junto a alunos do AEE*. Uberlândia: UFU, 2010. Disponível em: <http://www.ead.moodle.ufu.br/file.php?file=/176/Unidade_III/Unidade_III.pdf> Acesso em: 20 ago. 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escojidas*. Madri: Visor, 1997. v.5.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.