

UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NIVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O ESPAÇO E O AMBIENTE ESCOLAR COMO ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**

IVANIR GOMES DA SILVA

CASCADEL – PR
2014

IVANIR GOMES DA SILVA

O ESPAÇO E O AMBIENTE ESCOLAR COMO ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - nível de Mestrado - área de concentração: Sociedade, Cultura e Educação.

.
Orientadora: Profª Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto

CASCADEL – PR

2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

1. Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586e

Silva, Ivanir Gomes da

O espaço e o ambiente escolar como elementos de mediação para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. / Ivanir Gomes da Silva.— Cascavel, 2014.

104 p.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Educação. 2. Deficientes. 3. Desenvolvimento. 4. Mediação. 5. Teoria histórico-cultural. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 371.19

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9^a/965

DEDICATÓRIA

À minha grande amiga, primeira a passar no Mestrado, que me incentivava dia a dia a tentar, que com defesa marcada para obtenção do título, eis que chega a roda viva e carrega o sonho prá lá. A você Carina Groth – “sempre em frente” foi o conselho que você me deu, sem me avisar que iria ficar para trás. Eternamente amada Mestre.

AGRADECIMENTOS

Ainda durante a graduação, tudo que eu mais queria era entrar para um Programa de Mestrado – em Educação. Quando tentei a seleção do Programa de Mestrado em Educação de Cascavel me candidatei a linha mais concorrida e pleiteei a vaga com a professora mais disputada – não estava fácil. Mas enfim, passei. O tal sonho parecia se realizar, no entanto, na metade do caminho já não tinha mais certeza disso. Para poder ir a Cascavel estudar tive que pedir exoneração do meu emprego no município, pois a Secretaria de Educação não me liberava para estudar. Perdi o namorado, que não entendeu minhas ausências para o estudo, perdi uma grande amiga e incentivadora que as vésperas de defender seu título perde a vida em um fatídico acidente e esse foi o ponto principal que me fez questionar se valia a pena tanto sacrifício.

Mas, como diz Vigotski: “através dos outros, nos tornamos nós mesmos”. Assim fui me constituindo e aqui estou para agradecer a todos os outros que me fizeram ser o eu hoje. Neste breve espaço, cabe-me escrever por que e a quem dizer muito obrigada.

Em primeiro lugar, especialmente e imensamente, gostaria de agradecer a minha orientadora, Dra Ivete Janice de Oliveira Brotto. Nessas pequenas palavras ninguém consegue imaginar o tamanho da minha gratidão e admiração por ela. Foi a pessoa que me tirou do fundo do poço, e me ensinou na prática que sempre há uma nova chance, que sempre se pode ir mais longe depois de pensar que não se pode mais.

Aos membros da banca examinadora, professora Dra. Celia Regina Vitaliano, professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo e professora pelo tempo demandado à leitura atenta. Foram valiosas contribuições.

Especialmente à professora Dra. Maria Cecília Braz Ribeiro Souza, não só pela participação e contribuição na banca, mas, pela amizade, pelo apoio, carinho, incentivo, encorajamento e palavras de conforto – meu eterno anjo.

À Professora Dra. Janaina Damasco Umbelino, pela generosidade em conceder o sua pesquisa antes de publicá-la, obrigada pelo encanto das palavras como escreves. Sábias contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação pela oportunidade do Mestrado em Educação.

Ao Coordenador do Programa de Mestrado em Educação, prof Dr. Alexandre Felipe Fiuza pelo excelente trabalho, pelas conversas e pelo apoio.

Agradeço a todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste, em especial, a Ivete Janice de Oliveira Brotto, Elisabeth Rosseto, Sônia Maria dos Santos Marques, Tiago Emanuel Klüber, Dulce Maria Strieder, Maria Lidia Sica Szymanski, Vilmar Malacarne, Carmen Célia Barradas Correia Bastos pelas disciplinas ministradas, que contribuíram para minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em Especial à professora Dra. Francis Marys Guimarães Nogueira, pela sua humildade e apoio.

A Sandra Maria Gausmann Köerich, assistente do Programa de Mestrado, pelo excelente trabalho, pela dedicação e atenção aos alunos, por acalmar minhas aflições e sempre ter uma resposta às minhas dúvidas.

Aos colegas de turma, pelo tempo que passamos juntos, pelos trabalhos, discussões, aprendizagem, conversas, e pela companhia.

Minha avó dizia, que amizade a gente não agradece, mas, também dizia que, amigos são irmãos que Deus nos permite escolher, anjos que não possuem asas. Assim, quero agradecer primeiramente aquelas que acreditaram em mim e me incentivaram a iniciar a caminhada – as minhas amigas irmãs Karina, Fran, Dani e Cari.

Há quem considere a escrita uma tarefa solitária, pois um trabalho acadêmico, por sua natureza, não envolve diretamente o afeto e os sentimentos que nos unem à vida das pessoas, no entanto, o que sinto e vivo está intimamente ligado aos que sempre estiveram comigo nesta difícil caminhada, em diferentes momentos e contextos, mas que fazem parte dessa construção.

À minha família é claro, em especial a minha irmã, sempre tão presente, tão especial. Que nas horas de maior incerteza, até com o olhar me dizia: “vá em frente – temos orgulho de você”.

Principalmente e imensamente quero agradecer ao meu eterno companheiro – Heberty Amaral, que me amparou, suportou, incentivou em todos os momentos. Não tenho palavras para agradecer o quão és em minha vida.

À Luciana Freitas, por todo o apoio dado nos momentos incertos, nunca me esquecerei de toda força concedida no início dessa jornada.

Também muito em especial, as minhas grandes amigas Thuinie, Vanessa e Luzia, mais que companheiras de aula, sobreviventes do mesmo barco. Compartilhadoras da mesma aflição. Dividendas da mesma alegria. “Porque na minha dissertação” não poderia deixar de ter vocês. Em especial a família Daros, e eles sabem por que.

A Prof^a Janaína Aparecida de Mattos, por toda a força e energia positiva, que nos transmitia mesmo a distância – nunca se esqueça que quando eu crescer quero ser igual à você.

A Prof^a Dra. Elisabeth Rossetto, pela escolha e admiração que tenho do seu trabalho.

Às minhas colegas de trabalho – Jaqueline, Luciana, Marlei, Dionice, Marinês, Léia, Silvana e Adriana, que cobriam as minhas ausências para o estudo, que nunca se importaram em ‘dobrar’ horário em mudar folgas, para que eu pudesse me qualificar. Meu muito obrigada.

À Direção do Colégio Estadual Dom Manoel Konner e Colégio Cataratas do Iguaçu (Gestão 2012-2014), que me auxiliou todas as vezes que precisei. Dispensou-me para aulas, viagens, apresentação de trabalho, etc., espero poder retribuir a formação recebida.

Principalmente também, as minhas orientandas e alunas (Uniamérica), por compreenderem minhas ausências, pelas palavras de conforto, pois como diz Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e aprendo muito com cada um(a) de vocês, pode ter certeza.

À todos meus grandes amigos que entenderam minha total ausência neste período, minhas chatices, postagens no face, que ainda assim ligavam, mandavam mensagem. Muito obrigada, em breve estarei de volta.

EPÍGRAFE

“Tudo tem, todos temos, rosto e marcas. O cão e a serpente e a gaivota e você e eu, quem vive e quem viveu e todos os que caminham, se arrastam ou voam: todos temos rosto e marcas. Os maias acreditam nisso. E acreditam que as marcas, invisíveis, são mais rosto que o rosto visível. Pela marca conhecem você” (Eduardo Galeano).

SILVA, Ivanir Gomes da . **O espaço e o ambiente escolar como elementos de mediação para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.** 2014 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de pesquisa realizada entre 2012 e 2014 alocada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Teve como objeto: *o espaço e o ambiente escolar como elementos de mediação para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.* Partimos do pressuposto que o conhecimento do desenvolvimento da criança contribui para a formação e desenvolvimento do mesmo – da aquisição das funções superiores. Dessa forma, o professor como mediador do processo de aprendizagem exerce um papel importante no desenvolvimento das habilidades das crianças. Neste sentido, a problemática abordada objetivou compreender o papel da mediação do professor/educador no espaço/ambiente escolar como suporte para o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência. Para alcançarmos tal objetivo, realizamos um estudo bibliográfico, tendo como base os pesquisadores da área de educação inclusiva, sob o referencial da Teoria Histórico-cultural para compreendermos o processo de desenvolvimento do sujeito. Estudamos o percurso histórico da pessoa com deficiência no sentido de conceituar historicamente o atendimento educacional ofertado à essas pessoas, uma vez que, a escola inclusiva proposta para os dias de hoje, ainda carrega resquícios de toda essa trajetória. A educação para esses sujeitos é marcada pela centralização no problema que se vê na deficiência. Dificilmente o professor/educador busca alternativas para potencializar as habilidades de seus educandos. Contudo, a organização do espaço pode contribuir significativamente para seu desenvolvimento humano. No entanto, esta organização por si só não garante tal desenvolvimento, o espaço é visto apenas como uma das possibilidades de potencializar as habilidades dos sujeitos, pois, ele por si só não preconiza essa atitude. Serve como um instrumento no processo necessita em si da mediação do outro para que o sujeito de desenvolva. Conclui-se que são as possibilidades postas neste espaço que desenvolve ou não o sujeito ali inserido, em outras palavras: são as relações mediadas propriamente dita.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Desenvolvimento; Mediação; Teoria Histórico-Cultural.

SILVA, Ivanir Gomes da . **The space and the school environment as mediation elements for the development of individuals with disabilities.** 2014 104 f. Dissertation (Master of Education) - University of the West of Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research conducted between 2012 and 2014 allocated in the Graduate Program in Education at the State University of Western Paraná. Had as object: the space and the school environment as mediation elements for the development of individuals with disabilities. We assume that knowledge of child development contributes to the formation and development of the same - the acquisition of higher functions. Thus, the teacher as facilitator of the learning process plays an important role in the development of children's skills. In this sense, the problem addressed aimed at understanding the role of mediation of the teacher / educator in space / school environment as support for the development of the skills of people with disabilities. To achieve this goal, we conducted a bibliographical and documentary study, based on the researchers of inclusive education area, under the framework of theory Historical-cultural understanding for the subject development process. We study the historical background of the person with disabilities in order to historically conceptualize the educational services offered to these people, since the inclusive school proposal to this day, still bears traces of this whole trajectory. Education for these subjects is marked by centralization in trouble seeing yourself on disability. Hardly the teacher / educator seeks alternatives to enhance the skills of their students. However, the organization of space can contribute significantly to human development. However, this organization alone does not guarantee such development, space is seen as just one of the possibilities of enhancing the skills of the subject, because he alone does not call this attitude. Serves as a tool in the process itself requires the mediation of the other so that the subject of develop. We conclude that the possibilities are put in this space that develops or not the subject entered there, in other words, are mediated relations itself.

Keywords: People with disabilities; development; mediation; Historic-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de pais e amigos do Excepcional

BM – Banco Mundial

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MHD - Materialismo Histórico-Dialético

NEs - Necessidades Especiais

NEEs - Necessidades Educacionais Especiais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PICV – Programa de Iniciação Científica Voluntária

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

THC - Teoria Histórico-Cultural

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e da Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1. O INÍCIO DO CAMINHO.....	14
2. O CAMINHO DO OUTRO: O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA.....	20
2.1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA.....	20
2.2 BASE LEGAL: A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DE DOCUMENTOS.....	35
3. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	49
3.1 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	49
3.1.1 Categoria Trabalho na teoria marxista.....	53
3.1.1.1 O Trabalho na Teoria Histórico-Cultural	55
3.1.2 Linguagem	58
3.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal	60
3.1.4 Mediação.....	61
3.1.5 Internalização	64
3.1.6 Atividade	64
3.1.7 Compensação	66
4. UMA OUTRA HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	69
4.1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	69
4.2 VIGOTSKI, DEFECTOLOGIA E PROCESSO EDUCATIVO.....	73
5. OUTRO CAMINHO: O ESPAÇO E O AMBIENTE ESCOLAR COMO ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	78
5.1 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	78
5.1.1 A importância da organização do espaço escolar no desenvolvimento	81
5.2 O AMBIENTE ESCOLAR E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

1. O INÍCIO DO CAMINHO

Para Lev Semenovitch Vygotsky¹ (1987b), “[...] o homem não apenas se transforma quando modifica teologicamente a natureza, mas também quando participa e interfere no conjunto das relações sociais da qual faz parte.” (VYGOTSKI, 1987, p. 22)².

Se para o autor é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos, o objetivo de estudar o desenvolvimento da pessoa com deficiência mediada pelo ambiente no qual vive, parte da minha história de vida e da convivência com crianças com deficiência; o meio no qual vivi impulsionou minha aflição em querer conhecer mais a respeito do desenvolvimento do sujeito com deficiência.

Meu caminhar pelos campos da Educação Especial³ iniciou no ano 2004, quando comecei um trabalho de voluntariado em uma Escola Especial, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE. Lá estive por 4 anos a desenvolver trabalhos de recreação, auxílio à tarefas diárias como: acompanhar os alunos no desenvolvimento da suas atividades ‘escolares’ e nos cursos profissionalizantes. A inquietação surgia a cada momento que percebia que o aluno podia ir mais, mas a ele era estipulado um limite. Decidi então, tornar-me professora no intuito de desafiar aqueles alunos a ir além, pois como voluntária não podia interferir nas propostas apresentadas aos alunos naquele espaço.

Ingressei no curso de Pedagogia em 2006 e, desde então, dediquei-me a estudos na área da Educação Especial. Desenvolvi projetos, estágios, pesquisas nesse campo. Particpei de projetos de Iniciação Científica – PICV⁴ voltados a compreender, nesta temática, as políticas de inclusão das pessoas com deficiência

¹ É comum encontrarmos diversas maneiras de escrita do nome/sobrenome do estudioso russo Lev Semenovitch Vygotsky (Vigotsky, Vygostki, Vigotski, Vigotskii, entre outras. Neste trabalho optamos por Vigotski, exceto em relação às referências bibliográficas em que será mantida a grafia do texto original.

² Todas as obras de Vigotski contidas no texto, de origem estrangeira, sem tradução para o português, a tradução foi realizada por mim.

³ A Educação Especial é o âmbito da educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escola para surdos, escola para cegos ou escolas para atender as pessoas com deficiência mental.

⁴ Ano de 2007/2008 com a pesquisa: “As políticas educacionais de inclusão nas escolas do município de Foz do Iguaçu” sob a orientação do Professor Dr. João Jorge Correa, e no ano de 2008/2009 a pesquisa intitulada: “A Influência dos Instrumentos Pedagógicos no processo de aprendizagem de crianças Portadoras de Necessidades Especiais na Educação Infantil” sob orientação da Professora Dra. Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza

em rede regular de ensino e a influência dos instrumentos pedagógicos no processo de aprendizagem desses sujeitos, suas práticas e experiências. Formei-me em 2009 e iniciei minha carreira de Professora e Coordenadora Pedagógica. Atuei como professora dos Anos Iniciais da Educação Infantil e do Ensino Superior com a disciplina de Educação Inclusiva. Meu interesse no Mestrado era o de aperfeiçoar os estudos e prosseguir com a pesquisa, no sentido de aprender e divulgar conhecimento no campo da educação de pessoas com deficiência. Tenho para mim, que o espaço/ambiente escolar, a escola propriamente dita, influencia diretamente no desenvolvimento desses sujeitos. Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é compreender as possibilidades de mediação presentes no espaço escolar que contemple o desenvolvimento das habilidades da pessoa com deficiência⁵, no sentido de trabalhar as potencialidades dos sujeitos nele inserido.

O espaço⁶ e o ambiente⁷ no qual vivemos denotam marcas que carregamos para sempre em nossas vidas, mesmo quando não fazemos mais parte desse espaço.

A Educação Inclusiva⁸, proposta nos dias de hoje, busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. É uma prática inovadora que está enfatizan-

⁵ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p.15).

⁶ O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. (ZABALZA, 1998, p.232).

⁷ Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (ZABALZA, 1998, p.232-233).

⁸ A Educação Inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, com vistas ao seu crescimento, à satisfação pessoal e à inserção social de todos.

do a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os educadores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos os profissionais da educação.

Nesta perspectiva, é fundamental pensar na organização do espaço como mediador do desenvolvimento do sujeito que o constitui. Apesar da distinção que Zabalza (1998) e outros autores atestam para espaço e ambiente, neste trabalho, não estamos negando tal distinção, mas, acrescentamos que espaço vem ser entendido como a escola, a sala de aula; ambiente, as relações mediadas neste espaço, entre sujeitos, alunos, e, no caso da escola – o próprio professor. Contudo, o próprio espaço, com objetos, vão interferir ou não no desenvolvimento das pessoas que nele se insere, pois o espaço escolar como ambiente mediador na aquisição das funções superiores, é apenas uma das possibilidades de potencializar as habilidades dos sujeitos, pois ele por si só não preconiza essa atitude. Necessita em si, da mediação do outro para que o sujeito se desenvolva. Neste sentido, o espaço escolar é um conjunto de espaços, carregado por múltiplos interesses, manifestos ou ocultos, que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusão ou exclusão.

Decorrente do exposto, reiteramos o objetivo deste trabalho, o de compreender o espaço escolar como mediador das habilidades das pessoas com deficiência nele inseridos. Para tanto, traçamos como metas: a) Conceituar historicamente o atendimento educacional ofertado à pessoa com deficiência, uma vez que a Escola Inclusiva proposta para os dias de hoje, ainda carrega resquícios de toda essa trajetória. Porém, nossa investigação volta-se à proposta de educação inclusiva eclodida no Brasil nos anos de 1990; b) Analisar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – THC⁹, como aporte para compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para tanto discutiremos categorias como: Trabalho; Linguagem; Zona de Desenvolvimento Proximal; Mediação; Internalização; Atividade e Compensação; c) Apontar os estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência; d) Caracterizar o espaço e o ambiente escolar como elementos de mediação no desenvolvimento das habilidades dos sujeitos com deficiência.

⁹ Fundada por Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), também conhecida como Psicologia Histórico Cultural ou Enfoque Histórico Cultural, esta vertente apresenta uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 1997, p.6).

Em consonância com os objetivos definidos para a investigação do objeto de estudo, optamos pela pesquisa teórico/bibliográfica. Em primeiro momento, definiu-se o processo do trabalho, buscou-se realizar um levantamento da produção acadêmica nacional e internacional na área da Educação Inclusiva e da Teoria Histórico-Cultural, com maior ênfase em artigos com uma abordagem crítica nos últimos dez anos. O segundo momento foi realizada a seleção destes artigos para leitura, bem como a leitura de clássicos referentes ao tema.

Assim, a abordagem utilizada segue a linha dos estudos qualitativos, já que a pesquisa bibliográfica surge como um caminho para a compreensão do tema, mas não limita os questionamentos, o entendimento e os argumentos utilizados pelos autores.

Nossa fundamentação teórica busca aporte no Materialismo Histórico-Dialético - MHD¹⁰. Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Por essas razões, tal teoria contribui para a compreensão da criança como sujeito histórico. Ao mesmo tempo, os estudos da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no MHD, serão base para a compreensão do desenvolvimento humano.

Pensamos, assim, que ambas teorias sustentam a compreensão e interpretação dos elementos que norteiam o desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando a sua história e a atualidade. Pensamos, também, ser estas teorias o melhor aporte para auxiliar o professor/educador a compreender uma certa perspectiva de homem que possa se constituir a base para uma pedagogia

¹⁰ Fundado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), este método é também conhecido como teoria marxiana, e se refere a uma visão do desenrolar da história, de interpretação da realidade, visão de mundo e *práxis*. Busca a causa final e a força motriz dos acontecimentos históricos no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão social em classes distintas e na luta entre elas. O método Materialista Histórico Dialético apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. (BOTTOMORE, 2001, p. 258).

dialética, ou seja, ao mesmo tempo crítica e revolucionária, como propõe a perspectiva da Educação Inclusiva.

Para apresentarmos o que se buscou conhecer e estudar nos textos teóricos publicados e produções científicas sobre Educação Inclusiva, desenvolvimento humano e organização do espaço escolar, dividimos o trabalho em 4 partes:

O primeiro capítulo está entendido como a introdução deste trabalho, intitulado: *O início do caminho*, que consiste nesta introdução do trabalho. O segundo, *O sujeito com deficiência na história*, apresenta o percurso histórico e legal do atendimento educacional à pessoa com deficiência, o caminho percorrido por este sujeito até chegar à Escola Inclusiva proposta na atualidade. Entender esse processo implica conhecer a história da educação dessas pessoas em períodos que nenhuma atenção educacional lhes era dada. Eram simplesmente ignorados por serem considerados diferentes, e, conseqüentemente, eram excluídos do convívio em sociedade.

Partimos do pressuposto de que as pessoas com deficiência protagonizaram um quadro histórico de exclusão educacional, em que diferentes concepções educacionais ficaram restringidas a práticas segregativas, geralmente influenciadas pelas crenças e ideologias de cada tempo histórico.

Para o desenvolvimento deste capítulo utilizamos autores que pesquisam tal temática, como: Mazzotta (1996; 2005); Silva (1987); Pessotti (1984); Amaral (1984); Bianchetti (1986); Carvalho (2009); Carvalho (1990; 1997); Ferreira (1994); Gugel (2007); Mantoam (1997).

Das políticas nacionais e internacionais, que norteiam a educação das pessoas com deficiência, foram apresentadas a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Tais estudos foram realizados no sentido de entender a pessoa com deficiência enquanto sujeitos históricos.

Assim, como resultado de suas relações analisamos no terceiro capítulo, *As contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para o processo de desenvolvimento humano*. Em consequência, a compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para tanto, apresentamos os estudos de Vigotski (1987; 1987b; 1991; 1995; 1996; 1997; 1998; 2007); Leontiev (1978; 1983); Bissolli (2005); Freitas (2005); Lima (2000); Martins (2005); Oliveira (1997); Pino (2005); Souza (2007); Tuleski (2002).

No interior deste capítulo foram discutidas as categorias presentes da THC que sustentam a compreensão das relações presentes no espaço escolar para que o sujeito de desenvolva.

Neste vértice, no quarto capítulo analisamos: *A concepção pedagógica acerca da pessoa com deficiência*, as pesquisas de Vigotski sobre o desenvolvimento do sujeito com deficiência e seu processo de aprendizagem. Nesta parte do trabalho foi fundamental os estudos de Vigotski sobre defectologia, apresentados no Tomo V, *Obras Escogidas* (1997; 1996).

Por fim, o quinto e último capítulo aborda a questão: *O espaço e o ambiente escolar como elementos de mediação para o desenvolvimento humano*. Nesta perspectiva de estudo, o espaço e o ambiente escolar são entendidos como elementos de mediação para o desenvolvimento do sujeito que o constitui. Dessa forma, o papel da mediação do professor neste espaço contribui para o desenvolvimento das habilidades¹¹ dessas pessoas. Neste momento, buscamos aporte teórico de Horn (2004); Zabalza (1998); Wolf (1996); Lima (1989); Frago (1998); e nas obras de Vigotski já apresentadas. Esses autores, além de analisarem a influência da organização do espaço para o processo de ensino-aprendizagem, ressaltam a importância da mediação intencional neste espaço.

Quando proponho-me o desafio de escrever uma dissertação, penso na natureza do trabalho científico solitário, contudo, há em mim, um pouco de todos os sujeitos que constituíram minha história, refletindo assim na minha escrita.

¹¹ O termo habilidades na concepção da Teoria Histórico - Cultural vem significar todas as funções psicológicas superiores, tais como: linguagem, percepção, atenção, pensamento, memória, raciocínio, controle da conduta, vontade, emoções, apreensão de valores éticos, da arte dentre outros).

CAPÍTULO II

2. O CAMINHO DO OUTRO: O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA

Pessoas nascem ou adquirem deficiência(s) em todas as culturas, etnias e níveis socioeconômicos. A forma de conceber, de pensar, de se relacionar com esses sujeitos, tem variado ao longo dos séculos, bem como o seu atendimento, seja influenciadas pelas crenças, impulsionadas pela ciência, ou mesmo pelas relações presentes e estabelecidas em cada momento histórico. Assim, o conceito de deficiência acompanha a evolução da conquista dos direitos que as pessoas com deficiência foram adquirindo ao longo do tempo. Neste sentido, faz-se necessário referir momentos marcantes de origem teológica, econômica, política que, de uma forma ou de outra, marcaram a concepção de cada momento.

Neste capítulo, apresentaremos o percurso histórico do sujeito com deficiência, no sentido de conceituar historicamente o atendimento educacional à pessoa com deficiência no Brasil. Buscamos, assim, desvelar o atendimento ao sujeito com deficiência e sua relação com a sociedade. Se o lugar no qual vivemos influencia hoje em nosso desenvolvimento e nas relações que se estabelecem nesse espaço, conheceremos a história para compreendermos a inclusão desses sujeitos no espaço proposto da escola atual.

2.1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA

Desde a antiguidade, as sociedades demonstram resistência em lidar com as diferenças entre as pessoas, principalmente em relação às pessoas com deficiência. Silva (1987) descreve inúmeros episódios e/ou referências históricas aludindo ao contingente de pessoas com deficiência. Não cabe aqui reproduzir esta narrativa, que parte da História Antiga e termina já no final do século XX. Mas é interessante realçar alguns aspectos trabalhados por este e demais autores que discutem as relações ocorridas às pessoas com deficiência ao longo da História.

Silva (1987) afirma que sempre existiram na história, indivíduos com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva; “anomalias físicas ou mentais, defor-

mações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade” (SILVA, 1987, p. 21). Esta afirmação, que pode parecer óbvia ou desnecessária, é válida no sentido de reconhecer que nos grupos humanos, desde o mundo primitivo até os dias atuais, sempre houve pessoas que nasceram com alguma limitação ou durante a vida deixaram de andar, ouvir ou enxergar. Durante muitos séculos, a existência destas pessoas foi ignorada por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas; mas elas, de uma forma ou de outra, sobreviveram. Como preconiza Amaral (1994):

A humanidade tem toda uma história para comprovar como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido permeados de obstáculos, riscos e limitações. Como tem sido difícil a sua sobrevivência, desenvolvimento e convivência social (AMARAL, 1994, p. 36).

Não que na sociedade atual seja diferente, o caminho da pessoa com deficiência ainda é permeado de obstáculos e limitações. O sentido de analisar o espaço e o ambiente escolar como elementos mediadores do processo de desenvolvimento humano dos sujeitos nele inserido é pensar o rompimento desse paradigma excludente produzido ao longo da história e que, ainda hoje, tem fundamentado a práxis do homem atual em relação a este segmento social.

Atualmente, os preconceitos ainda se fazem presentes em diferentes graus, os mitos são perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação. Ao contrário, tem raízes históricas e culturais. As atuais posturas discriminativas, como a de considerar o sujeito com deficiência como menos capaz do que o sujeito tido como normal fortaleceram-se no tempo, no equívoco compartilhado e transmitido culturalmente.

Para Carvalho:

O combate a essa situação exige um rompimento com paradigmas excludentes produzidos ao longo da história e que, ainda hoje, têm fundamentado a práxis do homem atual em relação a este segmento social. A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação e exclusão econômica, política, social e cultural das pessoas

com deficiência, afetando, principalmente, aquelas pertencentes às classes exploradas. Ao se buscar analisar as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, podem ser encontrados diferentes modelos de tratamento e compreensão destinados a este segmento social. As principais formas de tratamento podem ser resumidas nos modelos do extermínio ou abandono, da institucionalização, da integração e da inclusão. Os entendimentos explicativos a respeito das causas das deficiências, bem como das possibilidades de existência para aqueles que as possuem, podem ser agrupados nos modelos mítico, biológico e sócio-psicológico (CARVALHO, 2009, p. 37).

As diferentes formas de tratamento em relação à pessoa com deficiência, vistos ao longo da história e trazidos pelo autor, comprovam que ao longo tempo a resistência para a aceitação social dessas pessoas demonstram a vulnerabilidade de suas próprias vidas.

Segundo Carvalho (2009), a principal característica nas sociedades primitivas, a qual representa os primórdios da civilização, não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Afirma o autor:

Analisando as informações disponíveis a respeito das condições de existência dos homens nas sociedades primitivas, tanto as que se constituíram nos primórdios dos tempos, quanto as mais próximas do atual momento histórico, é possível verificar como estas concebiam e se relacionavam com as pessoas com deficiência. A característica principal das sociedades primitivas era o baixíssimo nível de desenvolvimento das forças produtivas, o que obrigava os homens a viverem no nomadismo, onde suas condições de existência estavam totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, ou seja, a coleta de frutos, a caça e a pesca, no que se refere à alimentação, e as cavernas no tocante a abrigos (CARVALHO, 2009, p. 37).

Embora a característica das sociedades primitivas fossem assim apresentadas por Carvalho (2009), Gugel (2007) orienta sobre a ausência de dados acerca da pessoa com deficiência neste período histórico. Para essa autora, o que se tem conhecimento é que os homens primitivos tinham uma crença mística, ligada à feitiçaria, à magia e à existência dos homens superiores que puniam aos demonizados. Desta forma, a deficiência era um mal, sendo que cada tribo tomava

suas providências para combatê-lo. De acordo com ela:

não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra. Basta lembrar que não havia abrigo satisfatório para dias e noites de frio intenso e calor insuportável; não havia comida em abundância, era preciso ir à caça para garantir o alimento diário e, ao mesmo tempo, guardá-lo para o longo inverno (GUGEL, 2007, s/p).

Se não dispomos de muitas informações de como se comportava esta civilização em relação às pessoas com deficiência, lembramos segundo Bianchetti (1996), que tais se organizavam de forma nômade e que "(...) em função desta prática, abandonavam aqueles que não pudessem mover-se com agilidade, ou que tivessem alguma diferença que impedisse sua mudança de um lugar para outro com rapidez" (p.27).

Para analisar a sociedade primitiva, Gugel (2007), nos lembra que nesta civilização não se plantava para o sustento. A caça para a obtenção de alimentos e pele de animais para se aquecer e a colheita de frutos, folhas e raízes garantiam o sustento das pessoas. Há mais ou menos dez mil anos quando as condições físicas e de climas na Terra ficaram mais amenas, os grupos começaram a se organizar para ir à caça e garantir o sustento de todos. Na Pré-História, a inteligência do homem começou a se manifestar e os integrantes do grupo passaram a perceber melhor o ambiente onde viviam, começando a adorar o sol, a lua e os animais.

As tribos se formaram e com elas a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sobrevivência. Para Gugel (2007), a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência. Ocorria assim o abandono. Como a sociedade era nômade, migravam de um lugar para outro em busca de alimento e sobrevivência, havia uma seleção natural da população; apenas sobreviviam os que conseguiam.

Se as pessoas com deficiência não sobreviviam, na sociedade primitiva, porque o espaço e o ambiente no qual viviam não possibilitava condições para tal feito,

em que ambiente vivem hoje essas pessoas, e qual desenvolvimento vem lhes sendo proporcionado?

Para Silva (1987), a prática de extermínio e exclusão não é característica apenas da sociedade primitiva, contudo, as formas de relacionamento modificam-se em cada momento histórico.

Para o autor, a partir de 2.500 a.C., com o surgimento da escrita no Egito Antigo, há indicativos mais seguros quanto à existência e às formas de sobrevivência de indivíduos com deficiência. Entre esses povos da chamada História Antiga, os egípcios são aqueles cujos registros são mais remotos. Os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos egípcios apresentam alguns indícios muito claros, não só da antiguidade de algumas anormalidades, como também das diferentes formas de tratamento que possibilitaram a vida de indivíduos com algum grau de limitação física, intelectual ou sensorial.

Entre os romanos, no início da Era Cristã, os preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido em 4 a.C.), assim estabeleceu:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, *asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais*, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas de razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (SÊNeca, Sobre a Ira, I, XV, *apud* CARVALHO, 1997, p.11) (*grifos nossos*).

Para o período, as pessoas com deficiência eram vistas como prejudiciais às consideradas saudáveis, o que gerava contra elas condutas que faziam com que fossem eliminadas.

Na Grécia Antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou escondidas:

Quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado (PLATÃO, *apud* CARVALHO, 1997b, p.14).

Para Silva (1987), ainda na Grécia, particularmente em Esparta, sua cidade-estado, a marca principal de seu povo era o militarismo. As amputações traumáticas das mãos, braços e pernas ocorriam com frequência no campo de batalha. Dessa forma, identifica-se facilmente um grupo de pessoas que adquiriu uma deficiência e permaneceu vivo. Por outro lado, o costume espartano de lançar crianças com deficiência em um precipício tornou-se amplamente conhecido dadas as pesquisas históricas realizadas.

As crianças com deficiências físicas ou mentais nascidas em Esparta eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. De acordo com registros existentes, de fato, o pai de qualquer recém-nascido deveria apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a obrigação de cuidá-lo até os sete anos; depois, o Estado tomava para si esta responsabilidade e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear. No entanto, se a criança parecia feia, disforme e franzina, indicando algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com a criança e, em nome do Estado, levavam-na para um local conhecido como Apothetai (que significa depósitos). Tratava-se de um abismo onde a criança era jogada, “pois tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto que, desde o nascimento, não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida” (SILVA, 1987, p. 105).

Para o autor, esta prática se justificava como para o bem da própria criança e para a sobrevivência da república, onde a maioria dos cidadãos deveria se tornar guerreiros.

Por outro lado, diz ele que, entre os romanos e gregos antigos, havia divergências e ambivalências quanto às maneiras de ver e considerar as pessoas com deficiência. Enquanto em alguns lugares de Roma elas podiam ser mortas, em outros eram submetidas a um processo de purificação, para livrá-las dos seus maus desígnios.

Contudo, nas leituras de Silva (1987), assim como ocorria em Esparta, o direito Romano não reconhecia a vitalidade de bebês nascidos precocemente ou com características defeituosas. Entretanto, o costume não se voltava, necessariamente,

para a execução sumária da criança, embora isso também ocorresse. De acordo com o poder paterno vigente entre as famílias nobres romanas havia uma alternativa para os pais: deixar as crianças nas margens dos rios ou locais sagrados, onde eventualmente pudessem ser acolhidas por famílias de escravos ou pessoas pobres.

Silva (1987) aduz que, essa prática levou à utilização comercial de pessoas com deficiência para fins de prostituição ou entretenimento das pessoas ricas, que se manifesta, talvez pela primeira vez, nesta civilização.

Segundo Silva (1987):

cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações eram também de quando em quando ligados a casas comerciais, a tavernas, a bordéis, bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes, costume esse que foi adotado por muitos séculos na História da Humanidade (SILVA, 1987, p. 130).

Apesar de esta prática repetir-se várias vezes na história, também predominou, na época, a comparação do homem à imagem e semelhança de Deus - um ser perfeito. Como afirma Mazzotta (2005, p.16), a própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, contribuiu para disseminar a ideia do caráter de perfeição, logo, quem não se enquadrasse nessas condições era posto à margem da sociedade.

Continua o autor a explicar que, assim, as pessoas com deficiência eram facilmente condenadas ao exílio e à fogueira, por serem consideradas criaturas malignas que tinham pacto com o demônio. Não tinham sequer, direito à vida. Esses indivíduos eram considerados castigos, maldição, devendo todos serem banidos da sociedade, como algo natural.

Para Silva (1987), o advento do Cristianismo significou, em diferentes aspectos, uma mudança na forma pela qual as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas pela sociedade em geral, associada ao próprio conteúdo da doutrina cristã. Entretanto, o autor chama atenção para o “lamentável estado moral da sociedade romana”, especialmente da nobreza, que demonstrava total falta de preocupação com a proliferação de doenças e o crescimento da pobreza e da miserabilidade dentre boa parte da população.

As incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como “castigo de Deus”. A própria Igreja Católica adota comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição àqueles que fugiam de um “padrão de normalidade”, seja pelo aspecto físico ou por defenderem crenças alternativas, em particular no período da Inquisição nos séculos XI e XII. Hanseníase, peste bubônica, difteria e outros males, muitas vezes incapacitantes, disseminaram-se pela Europa Medieval. Muitas pessoas que conseguiram sobreviver, mas com sérias sequelas, passaram o resto dos seus dias em situações de extrema privação e quase que na absoluta marginalidade.

Conforme afirma o autor:

[...] a crença generalizada nas maldições e nos feitiços, na existência das doenças e das deformidades físicas ou mentais como indícios da ira de Deus, ou como resultado da atuação de maus espíritos e do próprio demônio, sob o comando direto das bruxas, era às vezes levada a extremos. Acreditava-se, por exemplo, que a epilepsia era consequência de uma possessão instantânea por um espírito maligno e o remédio era o exorcismo por ritual ou pela tortura (SILVA, 1987, p.215).

O costume e a prática de eliminar crianças que nasciam com membros disformes difundiram-se novamente, principalmente porque esta condição passou a estar diretamente associada às crenças negativas e de punição divina. Aqueles que sobreviviam eram, na sua maioria, ridicularizados ou desprezados. Existem vários registros de anões e corcundas que estiveram nesta situação ao longo do período medieval. Ao mesmo tempo, anões e corcundas, principalmente no final da Idade Média, passaram a ter acesso aos ambientes da nobreza e dos senhores feudais, pois eram vistos como pessoas que traziam sorte e afastavam os demônios, “podendo inclusive participar de todas as conversas e falar o que bem entendessem, pois supostamente eram tolos, divertidos e inconsequentes” (SILVA, 1987, p. 216).

Contudo, Silva (1987) deixou assentado que, a influência cristã e seus princípios de caridade e amor ao próximo contribuíram, em particular a partir do século IV, para a criação de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência. Desta forma, foram criadas instituições de caridade e auxílio em diferentes regiões.

Para Pessotti (1984), no início da Idade Média essas atitudes começaram a ser rejeitadas pela filosofia cristã, que transformou a rejeição em proteção. No entanto, a segregação continuava: os assassinatos foram substituídos por castigos, caso incorressem em algum deslize moral, pois a mentalidade daquela época entendia que pessoas com deficiência eram possuídas por algum tipo de mal, sujeitas ao exorcismo e flagelação para a sua expulsão. Portanto, “a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental é a ambivalência caridade-castigo” (PESSOTTI, 1984, p. 15).

Para Carvalho (1997b), é importante lembrar, entretanto, que a Idade Média se estendeu por um longo período da história da humanidade, compreendido, por consenso dos historiadores, entre os anos de 476 (Queda do Império Romano do Ocidente) e 1453 (Queda do Império Romano no Oriente). Além de o período ser longo, estamos nos referindo a locais e culturas variadas.

Para a autora, são diferentes, portanto, as diversas posições predominantes. Assim, diz Carvalho (1997b) que, em algumas culturas e épocas, as pessoas com deficiência chegaram a gozar de certos privilégios. Um exemplo dessa natureza, durante a Idade Média, pode ser visto na Inglaterra no século XIII, onde as pessoas com deficiência mental eram protegidas por lei, tinham direito a um tutor e a um curador para cuidar dos seus bens, chegando mesmo a gozar da tutela do próprio rei. A França, também, adotou essa prática por orientação do rei Felipe, o Belo.

Hoje, no Brasil, quais leis protegem e amparam as pessoas com deficiência? Que direitos têm tais sujeitos incluídos nesta sociedade? Ou, até mesmo, que influência a organização de um espaço exerce no seu desenvolvimento e no seu convívio com os outros, uma vez que vivemos em uma sociedade que manifesta muito suas crenças passadas.

Para Silva (1987), já no final da Idade Média as pessoas com deficiência eram analisadas misticamente; doenças ou qualquer tipo de deficiência tinha relacionamento com o pecado. Relatos são feitos sobre a cura por Jesus, sendo que as doenças eram vistas como maus espíritos que estariam possuindo o corpo daquelas pessoas.

Assim como Ferreira (1994) acredita que:

De um modo geral, as atitudes sociais se fazem acompanhar de providências de ações e de cuidados. Em razão dos sentimentos e conhecimentos de cada época da História, as pessoas com deficiência eram tratadas de uma ou de outra maneira: abandonadas em locais de isolamento, prisões, ambientes de proteção, hospitais, sendo todos esses atos justificados na cultura local e no momento histórico (FERREIRA, 1994, p.18).

Contudo, Silva (1987) assinala ainda que o período da Idade Média reproduziu as mesmas contradições observadas na Antiguidade a respeito das deficiências. Por um lado, marca da punição divina, a expiação dos pecados; por outro, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria. Sentimentos diversos: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade, que caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

Segundo Silva (1987), a fase do Renascimento, que sucedeu à Idade Média, trouxe mais perspectivas humanistas. As pessoas com deficiências passaram a ser vistas de uma maneira mais natural, embora não mais aceitável. Ficou reconhecida a sua condição humana – menos sobrenatural – embora essa visão ainda possa ser observada em nossa época.

De acordo com o autor, a deficiência passou a ser explicada por um prisma de causalidades naturais, ainda que passasse a ter um caráter patológico. Não se trata de evolução, mas, fala-se em etiologias naturais, em visões médicas e concepções mais racionais.

Pessotti (1984), citando Dunn, entende que as causas naturais apresentadas nesta época justificam-se:

Por seus pais, alguns, entre os imbecis, recebem um caráter hereditário, e são causas internas que são, então, responsáveis pela imbecilidade; daí decorre muitas vezes que, como os homens ativos e inteligentes concebem seres semelhantes a eles, assim também os improdutivos concebem crianças de espírito embotado (DUNN, *apud* PESSOTTI 1984, p. 60).

Tem-se entendido que grandes explicações para a deficiência neste período advinha das causas hereditárias.

Para Silva (1987), a Reforma Protestante, no século XVI, ficou marcada pela rigidez ética, e por uma atitude intolerante em relação às pessoas com deficiência;

estes eram tomados como seres malignos. O tratamento destinado a esses sujeitos não se diferenciou muito da Inquisição Católica, permaneceu rígido, embasado no preceito da responsabilidade para com as pessoas.

Para Carvalho (1997), mesmo os doutores da Igreja tinham um entendimento contraditório e minimizado das pessoas com deficiência. Santo Agostinho (354-430 d.C.) atribuía à deficiência mental a culpa, punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos. A respeito das crianças com deficiência, Pessotti (1984) citando Dewey expressava que as crianças com deficiência “São às vezes tão repelentes que não tem mais espírito do que gado” e ainda São Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde, propõe outra explicação para esses sujeitos: “É uma espécie de demência natural, não é absolutamente um pecado (DEWEY, *apud* PESSOTTI, 1984, p. 43).

Cabe, por oportuno, ressaltar que Silva (1987) preleciona que as estruturas sociais por muito tempo ficaram sob domínio da Igreja Católica, pautadas e defendidas por leis divinas, e qualquer pessoa ou ideia que não atendesse às diretrizes da igreja poderia ser exterminada. A inquisição religiosa cumpria rigorosamente este papel, sacrificou milhares de pessoas, que julgava como ímpios ou endemoniados, entre eles, os loucos, adivinhos, alucinados e os deficientes mentais.

O autor deixou assentado que, no Século XVIII, o olhar à pessoa com deficiência continua marcado pela mesma designação presente na Reforma Protestante, onde os sujeitos eram vistos como um ser maligno. Portanto, não se buscavam tratamentos adequados, fato que só veio a ocorrer, no final desse período, quando, na Europa foram dados os primeiros passos no sentido de tratar, recuperar, tornar útil e aceitar as pessoas com deficiência como pessoa capaz.

Silva (1987) explica que a concepção de doença relacionada às causas genéticas e hereditárias associada à deficiência perpassa o século XVII e permanece até ao advento da Ciência, no século XVIII.

Para Carvalho (1997b), com o adendo do método científico iniciaram-se estudos acerca da psicologia e suas tipologias que analisa a relação entre constituição física e temperamental e, com elas, a mentalidade classificatória na concepção das deficiências, decorrente do modelo médico, impregnadas de noções

com forte caráter de doença, patologia, tratamento e medicação.

De acordo com Pessotti (1984), o desenvolvimento da medicina nesse período produz um deslocamento na concepção de deficiência, que transmuta de seus diversos sentidos espirituais – possessão demoníaca, castigo divino ou manifestação das obras de Deus para uma manifestação da doença, cabendo, portanto, aos médicos o diagnóstico, prognóstico e tratamento da deficiência, normalmente em instituições destinadas a esse fim.

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena (PESSOTTI, 1984, p. 68).

Dessa forma, conforme pensa Bianchetti (1996), “a visão mecanicista do mundo se insere em todos os domínios do conhecimento, fazendo com que o corpo também seja definido como uma máquina e as deficiências, como disfunção de uma ou mais peças” (BIANCHETTI, 1996, p. 23). Não bastou se sobressair a ciência se ainda houve o preconceito. Como, por exemplo, a nova era inclusiva, não basta inserir o sujeito na escola, deve se pensar se este ambiente propicia o seu desenvolvimento.

Desde o início da civilização a sociedade tem evoluído em diversos sentidos referentes ao atendimento à pessoa com deficiência, mas, a todo momento passamos por transformações. Para Silva (1987), o período da Idade Moderna, marcado pela transição entre o Feudalismo e o Capitalismo, a interpretação da deficiência assume um critério de padrões definidos como normais para o ser humano de um ponto de vista econômico, filosófico e científico, marcante àquele momento.

Esse período de transição é caracterizado também pelas grandes descobertas marítimas, do mercantilismo como novo modelo econômico em substituição à economia feudal e do modelo político que substitui o Feudalismo.

Silva (1987) assinala ainda que, na Idade Moderna, o homem passou a ser entendido através de sua razão. Um ser racional, que trabalha, planeja e executa suas atividades no sentido de melhorar o mundo e atingir a igualdade por meio da

produção em maior quantidade. Valoriza-se a observação, os testes, as hipóteses. Não se medem esforços para descobrir as leis da natureza e relegar a plano secundário as discussões sobre as leis divinas.

Para ele, a modernidade contribuiu para uma concepção de deficiência como desvio da norma. Nesse período, as pessoas com deficiência, juntamente com os loucos, eram destinadas às instituições hospitalares ou psiquiátricas e ficavam asiladas sob os cuidados médicos.

O que se depreende desse período é a mudança de *status* das pessoas com deficiência: de vítimas de um poder sobrenatural para o de doentes, em que a matriz de interpretação predominante sobre a deficiência são os critérios de normalidade definidos pela medicina.

A partir do século XVIII iniciam-se as tentativas educacionais. Para Abreu (2010), um dos experimentos mais importante foi o método fundado pelo Francês abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789). Interessado em ensinar os surdos a adquirir uma linguagem, para que pudessem alcançar a salvação (não fossem para o Inferno, já que sem a linguagem não poderiam receber os sacramentos), fundou um abrigo que se tornou a primeira escola do mundo para surdos, aberta ao público, o 'Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris'. Segundo o autor, além da educação religiosa, o abade tornou os surdos capazes de se defenderem em tribunais, legalmente. O autor aduz que, em 1799, o instituto fundado por L'Épée passou a ser financiado pelo governo. Com os métodos de educação do abade para a instrução de surdos espalhados pelo mundo inteiro, hoje ele é considerado um dos fundadores da educação de surdos.

Abreu (2010) assinala ainda que ao mesmo tempo em que L'Épée aparecia com seu método de ensino, usando a língua de sinais, aparecia também o alemão Samuel Heinick (1727-1790), que defendia a educação estritamente oral de crianças surdas. Nesse momento, aparecia uma divisão no que dizia respeito aos métodos de ensino dos surdos; o método francês, que utilizava os sinais, e o método alemão oralista. Os surdos em sua grande maioria apoiavam o método francês, já os ouvintes apoiavam o método oralista.

Foi também, na França, mas no século XIX, que se iniciou o primeiro programa de Educação Especial, fundada por Jean-Marc-Gaspar Itard (1774 - 1838), Mé-

dico e psiquiatra francês, que tratou de uma criança encontrada na Floresta de Aveyron.

Segundo Mazzotta (1996), a primeira experiência de Itard foi a de educar Victor de Aveyron, o menino selvagem, como ficou conhecido, uma criança selvagem encontrada perto da floresta de Aveyron, sul da França, em 1798: um menino com aproximadamente 12 anos, estava nú, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente, fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. A este deram o nome de Victor, que, levado para Paris ficou aos cuidados do médico Jean Itard. Victor seria possuidor de uma deficiência, porém pensava o médico que o comportamento do menino pudesse estar relacionado com seu modo de vida precedente, em uma floresta junto apenas de animais, sem qualquer contato com seres humanos. Esse tipo de vida teria provocado um estado completo de privação social (BAPTISTA e OLIVEIRA, 2002, p.100).

Nesse esforço de Itard em oportunizar a Victor uma educabilidade, nasce o que poderíamos chamar de uma das primeiras tentativas de escolarizar e modificar o potencial cognitivo de uma criança tida deficiente. Contudo, quando o médico Itard procedeu ao atendimento de Víctor, novamente a ambivalência prevalece, a despeito dos avanços científicos que buscavam um sentimento mais adequado das deficiências.

Para Carvalho (2009), as pessoas com deficiência física só começaram a receber educação em 1832, quando foi criado o primeiro instituto para este fim, na Alemanha. Entretanto, foi no ano de 1848, nos Estados Unidos, que o atendimento à pessoa com deficiência mental teve seu início oficial: eles passaram a receber treinamento para aprenderem comportamentos sociais básicos em institutos residenciais e, em 1896, começaram a receber atendimento fora dessas residências.

Segundo o autor, a hegemonia médica perdurou ao longo do século XIX. As instituições foram rapidamente perdendo o caráter educativo e se transformando em um espaço de isolamento e exploração.

Pautada no paradigma de ciência x religião surge a cultura da sociedade moderna e vários costumes se reconfiguram, aflorando o modo de produção capitalista, onde facilmente eram excluídos e discriminados os sujeitos que não contribuíssem com este sistema. As pessoas que possuíssem qualquer tipo de

deficiência eram consideradas impróprias para essa sociedade, que visava à produção e ao consumo, bem como, à exploração da força de trabalho.

Carvalho (2009) aduz que, na Idade Contemporânea, a disputa entre a fé e a razão se enfraquece; o novo problema da sociedade é o próprio homem e sua convivência. O homem passa a ser pensado por meio das relações que mantém com outros pares na sociedade.

Neste sentido, a compreensão, as atitudes para com as pessoas deficientes, vêm se modificando nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social.

Entretanto, quem pensa que o novo século que se inicia traz ideias revolucionárias para a educação das pessoas com deficiência, se engana. O século XX trouxe em si toda a herança das crenças, dos mitos, dos preconceitos, da desvalorização, dos séculos passados.

As tendências segregacionistas marcaram este período,

[...] esse caráter hereditário da deficiência mental, é preciso identificá-la e tratá-lo. Quanto ao tratamento a ser aplicado, a segregação em colônia parece, no atual estado dos conhecimentos, um método ideal e perfeitamente satisfatório. [...] Todo deficiente mental e, sobretudo o imbecil leve, é um criminoso em potencial, que não tem necessidade de um meio ambiente favorável para desenvolver e exprimir suas tendências criminosas... torna-se então indispensável que essa nação adote leis sociais que assegurem que esses incapazes não propagarão a sua espécie (KIRK & GALLAGHER, 1987, p.20).

Durante muito tempo acreditou-se que as pessoas com deficiência eram incapazes de aprender os conteúdos ensinados na escola. Assim, se esses sujeitos não aprendiam os conteúdos acadêmicos ensinados naquele espaço não deveriam fazer parte dele. Por essa razão, a sua educação era pautada na crença de que só teriam acesso a aprendizagens relacionadas a atividades da vida diária (autocuidado e segurança), algumas habilidades sociais, de lazer e de trabalho supervisionado, ou pouco mais. Aprendizagem acadêmica? Nem pensar (BRAUNER, 1972, p. 12).

No entanto, este século XXI também é precursor das novas tendências de educação que marcaram esse período. Contudo, reforçamos o que já dissemos: estamos nos referindo a diversos locais e culturas variadas, e que a educação não se desenvolve com igualdade nem simultaneidade em todo o mundo. Dessa forma

analisaremos, a seguir, as bases legais para constituição de um modelo educacional que atenda à característica desse indivíduo, pensando ainda, nas contribuições que o espaço e o ambiente escolar possam auxiliar no desenvolvimento dos sujeitos nele inseridos.

2.2 BASE LEGAL: A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DE DOCUMENTOS

O percurso educacional da pessoa com deficiência e a sua história tem sido contada através de conhecimento e análise de documentos institucionais e da legislação, pois estas mostram os desafios e as conquistas desses sujeitos.

De acordo com Mazzotta (1996), somente quando um clima social apresentou condições favoráveis, a sociedade começou a mobilizar-se para lutar por seus direitos, despontando-se como líderes as mulheres, os homens, os leigos ou profissionais, as pessoas com deficiência, em prol de um atendimento educacional destinados a esses sujeitos, tendo em vista uma qualidade de vida melhor a essas pessoas, porém, sem um direcionamento efetivo, ou com direitos assegurados.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (MAZZOTTA , 1996, p.15).

Existiram várias tentativas de expandir o conceito de educação para todos, o qual se reflete progressivamente no que hoje conhecemos como Educação Inclusiva.

Ainda que fossem encontros, debates, conferências, etc., podemos caracterizar essas tentativas como grandes avanços ocorridos.

Destacamos como uma das primeiras iniciativas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 10 de dezembro de 1948, aprovada em Assembleia geral, que garante em seu artigo 26:

“Todo homem tem direito à educação, ressalvando-se sua gratuidade, pelo menos no Ensino Fundamental” (ONU, 1948, s/p).

[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito, sem distinção alguma, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação, assegurando às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a sua vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na vida da comunidade (ONU, 1948, p. 2).

Pode-se considerar que a ONU foi a instituição que mais encontros e debates promoveu em defesa da educação igual para todos, assumindo um caráter importante nesse período no que se refere à luta pela igualdade das classes e diferenças.

Foi responsável também por fixar a Declaração dos Direitos dos Deficientes, que dispunha sobre os direitos das pessoas com deficiência/necessidades especiais. Posteriormente promulgou um plano de ações no Programa de Ação Mundial para esses sujeitos de 1975.

Contudo, no Brasil, a educação da pessoa com deficiência foi assumida em nível nacional, pelo governo federal em 1957, através de campanhas como: a Campanha para a Educação do Surdo deste ano; a Campanha Nacional de Educação dos Cegos de 1960 e a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais, do mesmo ano. A partir deste período, os serviços de reabilitação cresceram e se desenvolveram devido a um maior incentivo e apoio do governo federal.

No ano de 1961, estava vigorando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 4024/61, que sugeria que a educação das pessoas com deficiência fosse incorporada no sistema geral de ensino, com a finalidade de integrá-los à comunidade. Representada em seus artigos 88 e 89, previa o atendimento aos excepcionais, garantindo, desta forma, o direito à educação desses sujeitos. Assim, pelo menos na lei, dentro do sistema geral de ensino, objetivando a integração das pessoas com deficiência na comunidade, tínhamos este direito posto.

Outro ponto importante desta lei encontra-se no artigo 89, na qual o governo se compromete em ajudar as organizações não-governamentais a prestarem

serviços educacionais às pessoas com deficiência.

A reformulação da LDB em 1971 - com a Lei 5692/71 -, previa tratamento especial para os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais e superdotados. Também em um único artigo (artigo 9), deixava claro que os conselhos estaduais de educação deviam garantir a esses sujeitos o recebimento de tratamento especial nas escolas.

De acordo com Carmo (1991), nos anos 1960 e 1970, o governo acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à educação das pessoas com deficiência, para as Organizações Não-Governamentais - ONGs, visto que o número de instituições filantrópicas criadas cresciam constantemente. Somente em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, ligado ao Ministério de Educação e Cultura - MEC.

Em 1982, a ONU promoveu um encontro que originou o documento do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência do mesmo ano. Este documento propunha que a educação dessas pessoas devesse ocorrer no sistema escolar comum e que as medidas para tal efeito deveriam ser incorporadas no processo de planejamento geral e na estrutura administrativa de toda a sociedade. O programa descreve em seu artigo 7º que:

A incapacidade existe em função da relação entre as pessoas deficientes e o seu ambiente. Ocorre quando essas pessoas se deparam com barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o acesso aos diversos sistemas da sociedade que estão à disposição dos demais cidadãos. Incapacidade é, portanto, a perda ou a limitação das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais (ONU, 1982, p. 26).

No Brasil, a educação para todos é prevista por lei a partir da Constituição Federal – CF de 1988, a qual garante o acesso de todos ao ensino fundamental. A aprovação dessa lei representou um grande avanço ao país e às pessoas com deficiência. A mesma dispõe vários capítulos, artigos e incisos sobre educação, habilitação e reabilitação da pessoa deficiente, além da sua integração à vida comunitária.

O artigo 208 garante, no inciso I, o Ensino Fundamental gratuito a todos, independente da idade; o inciso II refere-se ao atendimento es-

pecializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e o inciso VII faz menção aos programas suplementares, o material didático, entre outras necessidades de apoio (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988, p.103).

No Capítulo I, atribui os direitos e deveres individuais e coletivos, apresentando em seu Art. 5º que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” (BRASIL, 1988, p. 26).

O artigo 6º descreve a educação como um direito social de todo brasileiro, e, no artigo 206º, inciso I, defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já o Art. 208 garante, no inciso I, o ensino fundamental gratuito a todos, independente da idade, e aponta, no inciso III – “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino” (BRASIL, 1988, p. 79).

Dessa maneira, percebe-se que desde a década de 1980 propaga-se que as pessoas com deficiência devem estar matriculadas em rede regular de ensino. Aliás, a partir de então, outros âmbitos além do educacional foram sendo garantidos.

A CF assegura o direito de liberdade de ir e vir em território nacional, e prevê em seu Art. 244 a “[...] adaptação dos logradouros públicos, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado aos portadores de deficiência.” (BRASIL, 1988, p. 87).

Conseqüentemente, em 1989 implantou-se a Lei 7853/89, que dispõe sobre a integração social e apoio às pessoas com deficiência, criando a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE. Em seu Art. 58º esclarece que este órgão trabalharia no sentido de integrar outros órgãos e entidades, para que se promovesse o acesso à pessoa com deficiência em todos os ambientes sociais por intermédio de remoção arquitetônica. Embora tenha sido regulamentada em 1999, pelo decreto 3298, ainda mantinha o disposto na lei 7853/89.

§ 1º - Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e de oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-

estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito. § 2º - As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiências as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e as demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade (BRASIL, 1989, p.1).

Podemos observar que além da nossa Carta Magna (CF), outros documentos brasileiros também garantem a igualdade de direitos de todos aos bens e serviços historicamente acumulados e disponíveis na sociedade, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado em 1990, que dispõe sobre os direitos constitucionais fundamentais da criança e do adolescente. Em seu artigo 11º, inciso 1º “[...] assegura atendimento prioritário ao menos no sistema de saúde, resguardando atendimento especializado à criança portadora de deficiência”. (BRASIL, 1990, p. 33).

O estatuto da Criança e do adolescente, em seu artigo 5º, garante os direitos constitucionais fundamentais da criança e do adolescente. O artigo 53 – incisos I, II, III – lhes asseguram igualdade de condições, acesso e permanência na escola, pública e gratuita, próxima a sua residência, bem como o artigo 54 lhes confere o direito ao atendimento especializado. (BRASIL, ESTATUTO, 1990, p.41)

Dentre as recomendações de Organismos Internacionais sublinham-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990, a qual discutia a necessidade do direito a uma educação igual para a humanidade, que culminou na Declaração Mundial de Educação Para Todos, que reafirmava os princípios da Declaração Mundial dos Direitos Humanos e apresentava algumas pontuações quanto às necessidades básicas para aprendizagem, relacionadas à garantia do direito à educação.

Em seu Art. 2º, parágrafo 5º, vai mais além e pontua o caráter educativo das pessoas com deficiência.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990, p. 9).

No Art. 3º assegura que “[...] é preciso garantir-lhes a igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de deficiência” (p. 14). O Art. 6º refere-se ao ambiente adequado à aprendizagem, já o Art. 7º, por sua vez, propõe a necessidade de se estabelecer alianças e articulações com todos os setores e sub-setores ligados à educação. A intenção era a de se criar um guia a governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, ONGs e a todos os envolvidos com a meta que visasse a educação para todos. Os países que assinaram esse documento se comprometeram a alcançar os objetivos propostos nele.

De fato, mais pessoas têm acesso à escola, porém, dificilmente a educação se torna igual para todos. Uma vez que garantir o acesso por si só não garante a permanência nem a qualidade de ensino. Dessa forma, mais discussões surgiam em torno da inclusão.

Podemos afirmar, como marco de conquistas para a Educação Inclusiva, a criação da Declaração de Salamanca, outro documento organizado pela ONU e aprovada em Assembleia em 1994 na cidade de Salamanca – Espanha. Teve como objetivo específico fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas educacionais pautadas de acordo com as ideias do movimento de inclusão social. Também reforçam na estrutura desse documento, as propostas da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, de 1948 e as da Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990, reafirmando os seus propósitos.

O documento possibilitou uma ampliação do conceito de deficiência e atendimento escolar a esses sujeitos. Utiliza o termo Necessidades Educacionais Especiais – NEEs¹² ou Necessidades Especiais – NE, para referir-se a todas as

¹² A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, à dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s). É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades especiais aquele que "... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas". A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política. (UNITAU, 2010, s/n).

peças que não conseguiam por alguma característica/especificidade se beneficiar da escola. A ideia de NEE passou a incluir, além de crianças com deficiências, também, aquelas crianças que se encontravam com alguma dificuldade temporária ou permanente, mas que deveriam estar inclusas na escola.

O princípio que orienta esta estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta estrutura, o termo 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educativas especiais se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem (ONU, 1994, p. 4).

Reafirmando os princípios da Declaração dos Direitos Humanos pauta, mais uma vez, com clareza, que a escola deve ser para todos e conclama em seu Art. 1º que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, [...]
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ONU, 1994, p. 2).

Todo o conteúdo do Art. 3º orienta os governos a certas ações, como:

- dar prioridade política e orçamentária à melhoria dos sistemas educativos, de forma que estes abranjam, cada vez mais, todas as

crianças;

- adotar o princípio da educação integrada com a força de lei ou como política;
- desenvolver projetos demonstrativos e incentivar a troca de experiências integradoras;
- criar mecanismo de descentralização e participação de pais e entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência;
- dedicar esforços à identificação e às estratégias de intervenção;
- cuidar para que a formação de professores esteja voltada para o atendimento às necessidades educacionais especiais. (ONU, 1994, p. 12)

Praticamente toda a Declaração dispõe procedimentos acerca de alunos com NEE, o que de maneira decisiva representou um avanço no espaço das discussões em favor de uma educação para todos, apontando a necessidade e urgência e, começa a ter forças em vários países, leis que garantem o acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na educação comum.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, justamente por ser o primeiro documento a traçar metas e princípios educacionais que contemple as pessoas com deficiências ou NEEs. A partir dessa Declaração, que muitos países começaram a esquematizar suas metas e políticas para uma Educação Inclusiva.

Em 1996, no Brasil, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 que representou um avanço para a educação brasileira, e também para a educação das pessoas com deficiência. Esta passa a definir a Educação Especial da seguinte forma:

Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, Modalidade da Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, particularmente aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializados (BRASIL, 1996, p. 116).

A nova LDB 93,94/96, dispõe um capítulo acerca da Educação Especial com mensagem de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. O Capítulo V faz referência a este ensino como:

Modalidade da Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, particularmente aos

alunos com necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializados (BRASIL, 1996, p. 116).

De acordo com a LDB, todas as pessoas com alguma necessidade educacional especial têm direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares.

Dispõe ainda no Art. 4º, inciso III que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1996, p. 29).

Entretanto, a LDB 9394/96, não determina que essas pessoas com deficiência tenham acesso à escola regular. O documento deixa muito vago, sujeito a interpretações variadas. A palavra *preferencialmente* não garante que as instituições escolares regulares, sejam obrigadas a aceitarem a matrícula das pessoas com deficiência. Algumas escolas ainda recusam os alunos com deficiência, no entanto, toda a mobilização travada em torno dessa luta e o fato de se ter conquistado esse direito, representa um avanço.

Carvalho (2006) aponta as condições apresentadas a esses sujeitos, considerando assim o ganho obtido.

A presença das pessoas com deficiência na rede comum de ensino deve ser entendida como elemento de tensão e explicitação da contradição, pois ao mesmo tempo em que assegura o acesso no plano do direito formal, impede ou dificulta a apropriação dos conhecimentos pela negação das condições materiais objetivas. Nesta perspectiva, a mobilização e organização das próprias pessoas com deficiência, enquanto sujeitos sociais ativos que lutam por seus direitos, inclusive pelo de estudarem junto com os demais alunos sem deficiência, cumpriu um papel importante e deve ser considerado um passo adiante (CARVALHO, 2006, p. 28).

Contudo, a partir da LDB 9394/96 muitos estados, municípios, órgãos governamentais (como o Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de

Educação – CNE) também passaram a traçar as suas metas acerca da educação inclusiva.

Nesse processo de criação de políticas que contemplem o direito das pessoas com deficiência, citamos acima a grande participação da ONU para formulação destas políticas, contudo, não podemos deixar de destacar a participação de outros órgãos mundiais que assim como a ONU, também fomentaram debates e impulsionaram as políticas, são eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial – BM. Ou seja, houve uma grande mobilização mundial, para que as pessoas com deficiência fossem compreendidas como sujeitos de direitos.

Apesar de todos os esforços, a discriminação e o preconceito ainda existem. Mas a Educação Inclusiva é um direito previsto em lei, apresenta-se através de documentos, resoluções, deliberações etc., com grande representatividade no papel, ainda assim, não se pode negar que existem e denotam avanços nesse setor. Trata-se, portanto, em como desenvolver o sistema educacional inclusivo nas escolas de ensino regular, sem excluir, discriminar ou segregar essas pessoas. Entender de fato, o que é uma Educação Inclusiva e criar os meios para sua concretização.

Atualmente, a Educação Inclusiva vem sendo conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos sem deficiência com alunos com deficiências. Princípio também pautado na Declaração de Salamanca desde 1994.

Há um emergente consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e desvantagens severas (ONU, 1994, p. 6).

Ainda apresenta que:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter.

Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (ONU, 1994, p.12).

Embora as conquistas educacionais e sociais que as pessoas com deficiência adquiriram historicamente contribuíram muito para a escola inclusiva proposta para os dias de hoje, muitas conquistas ainda não saíram do papel como já mencionado anteriormente. Demo (1990) afirma que:

A escola inclusiva, isto é, a escola para todos, deve estar inserida num mundo inclusivo onde as desigualdades, que são estruturais nas sociedades, não atinjam níveis tão altos como esses com os quais temos convivido (DEMO, 1990, p. 54).

Dos muitos documentos que orientam a educação desses sujeitos, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN¹³, propostos pelo MEC, sobre a Educação Especial. Para Mascarenhas (2013), estes documentos englobam um conceito muito mais amplo, voltado para a formação do cidadão, respeitando suas particularidades e vivências assim como ressaltando suas habilidades.

O autor aduz que, é importante salientar que embora os alunos apresentem necessidades distintas e que devem ser respeitadas, o objetivo primordial da Educação Inclusiva deverá ser a promoção do desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos envolvidos no processo educativo. No entanto, o PCN enfatiza a necessidade de possibilitar a todos os indivíduos além da capacidade intelectual, cognitiva, o desenvolvimento da autonomia, numa educação baseada no respeito à diversidade, utilizando-se das diferenças apresentadas como um ponto de partida para a formação de novos conceitos.

Assinala ainda, que o PCN ressalta que essas necessidades educacionais se apresentam de forma ampla e diversificada, sendo necessário que se priorize o atendimento especializado para quem necessitar, levando em consideração essa diversidade apresentada pelo educando, que pode ser apresentada em crianças

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais de 1998.

com condições físicas, intelectuais, emocionais, sócio-econômicas diferenciadas, em casos de superdotação, crianças que trabalham, ou vivem em condições precárias, em área de risco ou pertencentes a populações nômades, ou de uma minoria linguística, étnica ou cultural.

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno portador de necessidades especiais aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a: portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; • portadores de condutas típicas (problemas de conduta); • portadores de superdotação (BRASIL, PCN, 1998, p. 24).

De tal modo, configura-se como sujeito com deficiência, todos aqueles que apresentam necessidades peculiares diferentes dos demais, havendo nestes casos a implementação de recursos pedagógicos e metodologia específica, sem comprometer a aprendizagem dos alunos que não possuem nenhuma necessidade especial, mas que estão inseridos nesse processo educativo, afirma o autor.

Para os PCN, na análise feita por Mascarenhas (2013), o termo Necessidades Especiais assim como a Declaração de Salamanca é comumente utilizado para nomear indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou superdotação, além daqueles que possuem algum tipo de deficiência. No entanto, o que deve ser enfatizado, segundo o documento, é a atenção que deve ser dedicada a esse indivíduo, e como a escola deve trabalhar para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, livre de preconceitos e exclusão. Apesar do termo NE admitir uma diversidade enorme de condições, a atual Política Nacional de Educação Especial indica que sejam definidas prioridades quanto ao atendimento especializado, definindo como atendimento prioritário. Dessa forma apresenta algumas características para cada deficiência ou superdotação, bem como adaptações individualizadas de currículo e sugestões de recursos específicos; sugere que o professor realize adaptações me-

metodológicas e didáticas com a finalidade de inserir o aluno nos conteúdos ministrados a todos e que ele se sinta parte integrante da classe.

A dificuldade da escola em implementar tal perspectiva educacional - inclusiva, pode ser vista como uma questão de postura educacional, onde a escola se posicione frente a essas mudanças, assuma seu caráter inclusivo nesse processo de transformação e conduza uma educação baseada nos princípios de igualdade para todos.

Neste sentido, para Mantoan (2004), é preciso entender, também, que embora difícil é realmente necessária a mudança, romper com o paradigma presente nas escolas que há tempos mostra sinais de esgotamento, de falta de ideias, para que assim a escola possa fluir, espalhando sua ação formadora a todos que dela participam, eliminando a barreira invisível do preconceito e da discriminação. A Educação Inclusiva já está prevista em documentos, políticas, leis, etc., ela pertence e é um direito ao/do sujeito. As discussões agora devem apontar para a questão de se pensar a melhor maneira de fazê-la. Conhecer e trabalhar com a especificidade de cada sujeito, entender que cada educando é diferente, pensa diferente, age diferente.

Este novo desenho da escola implicará na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes. Assim, o que se deseja na realidade é a construção de uma sociedade inclusiva comprometida com as minorias, cujo grupo inclui as pessoas com deficiência, onde a grande maioria está, provavelmente, aguardando a oportunidade de participar da vida em sociedade, como é seu direito (WERNECK, 1997, p. 42).

Assim, necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em respostas às necessidades de inclusão.

Cabe a escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos, e nesta busca de respostas para atender à diversidade, o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade de educação para todos. É dessa forma que todos se beneficiam da educação inclusiva, que todos se enriquecem: alunos, professores, família e comunidade (MANTOAN, 1997, p. 68).

Assumir a postura de escola inclusiva significa quebrar a regra, buscar a transformação, ir além do que estamos acostumados a fazer. E, compreender que ela se faz em conjunto, não para o educando, mas com o educando.

Esse modelo organizacional educativo exige alterações tanto na estrutura pedagógica quanto física da escola. Contudo, o espaço escolar tem que ser visto como espaço de todos e para todos. Exige também, conhecimento acerca do universo da criança, principalmente sobre o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO III

3. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao apresentarmos a trajetória educacional das pessoas com deficiência, sua história e políticas que contemplaram a educação dos mesmos, tivemos como objetivo identificar como foram organizados os princípios educativos desses sujeitos durante a história, uma vez que a constituição humana se dá a partir das relações humanas e sociais, historicamente produzidas.

Na THC o sujeito se desenvolve na relação com os outros sujeitos. Portanto, este capítulo busca apresentar as contribuições da THC para o desenvolvimento das pessoas com deficiência ou sem deficiência. Pensando na organização do espaço escolar como possível mediador para aquisição das funções superiores, quais categorias desveladas por Vigotski auxiliam na compreensão das relações humanas para o desenvolvimento.

3.1 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Para a THC, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas – o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas – acontece no processo da vida social do sujeito, através da atividade infantil, a partir das condições de vida e em processos de educação e interação social. Assim, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas social e historicamente produzidas.

Isso significa que a natureza humana é social. O homem torna-se homem durante sua vida social, não nasce pronto e acabado. As características humanas são externas a ele no nascimento. Através de sua atividade, da vivência em sociedade e dos processos de educação e interação com os outros, humaniza-se, apropria-se da experiência social, transformando-a em sua própria experiência individual.

A análise dos fatores internos e externos envolvidos no processo de humanização do homem caracteriza-se como determinante para a compreensão do desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas. Segundo Lima (2001), esse modo de estudo denomina-se de Método Instrumental Cultural e Histórico. De acordo com a autora:

[...] Instrumental, referindo-se à natureza mediada das funções psicológicas superiores através de objetos e signos – os estímulos auxiliares; Cultural, por envolver meios sociais e instrumentos mentais e físicos como fatores sem os quais não há desenvolvimento das funções psíquicas superiores; e Histórico – visto que os instrumentos criados pelos homens carregam significados e conceitos generalizados, fonte de todo o desenvolvimento superior humano (LIMA, 2001, p. 15).

Para Vigotski (1991), o ser humano possui natureza social, visto que nasce em um ambiente carregado de valores culturais, e sem a relação com o outro, o homem não se faz homem. Ou seja, é na relação com o outro que se fundamenta a constituição cultural do ser humano. De acordo com seus estudos, Vigotski afirma que o homem constitui-se enquanto tal a partir da relação que estabelece com o outro enquanto ser social. Dessa maneira, a cultura torna-se elemento da natureza humana num processo histórico que, durante o desenvolvimento da espécie e do indivíduo, constitui a função psicológica do homem, ou seja, o aperfeiçoamento do intelecto humano está estreitamente atrelado às relações sociais, que têm como produto o conhecimento, a cultura.

Segundo Pino (2005), a cultura é considerada por Vigotski como sendo a totalidade das produções humanas, isto é, ela é produto da vida social. Assim, podemos dizer que são as relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade. A atividade social - produto do trabalho social do homem. As produções culturais (humanas) são assim denominadas devido à maneira com que o homem cria suas próprias condições de existência social e material. Produzir cultura é atribuir significação às coisas, tanto as que o homem já encontra prontas na natureza ou as que ele produz agindo sobre ela. Para esse autor: “a ação das funções culturais sob as funções biológicas torna possível a construção de conhecimentos que darão suporte ao

desenvolvimento mental que será construído ao longo da história social do homem sem que cada uma delas perca sua própria especificidade.” (PINO, 2005, p. 48)

Ao desenvolvimento mental atribui-se o termo/significado de funções mentais superiores, que, segundo Pino (2005), são a essência ou a base da estrutura social do indivíduo e são construídas através dos meios sociais no quais está inserido, ou, em outras palavras, são todas as ações e pensamentos inteligentes que só estão presentes no homem, e estas, embora exerçam suas funções em conjunto, não se desenvolvem ao mesmo tempo, ou seja, aprimoram-se ao longo da existência dando ao ser humano seu caráter de sujeito histórico, que ao criar cultura, cria a si mesmo.

Segundo Vigotski (1991), a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e é a partir do aprendizado da cultura que estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores¹⁴. Entretanto, essa evolução não se dá de forma imediata e direta, as informações recebidas do meio social são intermediadas de forma explícita, ou não, pelas pessoas com as quais interage.

Por isso, de acordo com Vigotski (1987b), o ambiente no qual vivemos se configura como fator crucial para o desenvolvimento e evolução do gênero humano. Dessa forma, se este ambiente não é propício ao desenvolvimento de todos, devemos transformá-lo a fim de possibilitar que todos desenvolvam suas potencialidades em nível máximo. Logo, nosso desenvolvimento, antes de obedecer a heranças biológicas, é superposto por forças sociais e culturais.

Segundo a THC, o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade. Para Leontiev (1978), “Os objetos desse processo de apropriação, a saber, as objetivações produzidas pelo gênero humano, condensam em si, isto é, materializam trabalho humano, faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade.” (p. 144).

Na concepção vigotskiana, o desenvolvimento do psiquismo não é dado a priori, não é universal, imutável e passivo. À medida que o ser humano vai se

¹⁴ Denomina-se como funções psíquicas superiores as capacidades psíquicas e qualidades da personalidade e da conduta humana: a memória voluntária, a percepção voluntária, o pensamento abstrato, as diversas formas de linguagem – oral, interna e escrita, a leitura, as emoções, a atenção voluntária, o raciocínio lógico-matemático, a vontade, a imaginação, dentre outras (VIGOTSKII, 1998).

relacionando ao longo da história, as atividades que ele produz e reproduz tende a desenvolver outras atividades, aprimorando-se.

Ao dizer que o sujeito constitui suas formas de ação em atividades e sua consciência nas relações sociais, o autor aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e o sujeito só é sujeito no contexto social. Assim, para Passos e Rabello (s/ ano), o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural e individual.

Vigotski (1991), orienta sobre a necessidade de educar as ações internas no indivíduo, com o propósito de alcançar o desenvolvimento das funções psicológicas humanas. No processo educativo, a ação conjunta – adulto e criança – é a via para a educação das ações internas.

Assim, para o autor, as qualidades/habilidades do psiquismo são:

- Todas as capacidades psíquicas e qualidades da personalidade têm base natural. As funções psíquicas superiores têm base nas funções psíquicas elementares/primárias.
- No processo de desenvolvimento cultural, as funções se substituem por outras, em níveis de desenvolvimento cada vez mais complexos, em termos qualitativos.
- A atividade mediada é a base em que se estruturam as formas culturais de comportamento, tendo os signos externos como meios para o desenvolvimento posterior da conduta.
- O domínio da própria conduta abre novos horizontes na história do desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKI, 1991, p. 120).

Ainda que a aprendizagem ocorra em cada sujeito (individualmente), tal processo não deixa de estar relacionado com o meio no qual está inserido. Segundo Leontiev (1978), o processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais efetivam-se estes legados da humanidade.

Na THC, a concepção de trabalho é a atividade vital humana para a formação do homem. Para Vigotski (1987), é através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (com o objetivo de satisfazer suas necessidades), se transforma. Isto quer dizer que as relações dos homens entre si são mediadas pelo trabalho.

A teoria marxista, base da fundamentação da THC, defende o conceito de trabalho como o fundamento da humanização do homem. Vigotski se empenha na construção de uma psicologia fundamentada na teoria marxista e, para isso, apreende o conceito de trabalho do marxismo e o emprega na fundamentação de sua teoria da formação das funções psicológicas superiores, definindo que o uso de signos na THC é como o uso de instrumentos na teoria marxista.

3.1.1 Categoria Trabalho na teoria marxista

Marx (1996) apresenta o conceito de trabalho como o processo entre homem e natureza, no qual o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Portanto, é preciso olhar para seu significado ontológico para sua compreensão na teoria marxista e na THC.

Para Castro (2013), o significado ontológico do conceito de trabalho, isto é, sua raiz, sua base, está nos fundamentos das formulações filosóficas e metodológicas das teorias marxista e histórico-cultural. O trabalho para estas teorias representa a atividade vital humana que possibilita a relação do homem com a natureza e com os outros homens originando o que se chama de humanidade. Quando o homem atua sobre o meio modificando-o, também é modificado.

O trabalho social é o que caracteriza a espécie humana. O homem é um organismo biológico que por meio do trabalho, que constitui uma relação social, humaniza-se. Para Engels (1952):

Foi necessário, seguramente, que transcorressem centenas de milhares de anos - que na história da Terra têm uma importância menor que um segundo na vida de um homem, antes que a sociedade humana surgisse daquelas manadas de macacos que trepavam pelas árvores. Mas, afinal, surgiu. E que voltamos a encontrar como sinal distintivo entre a manada de macacos e a sociedade humana? Outra vez, o trabalho (p.7).

A partir da apreensão deste sentido de trabalho, Vigotski desenvolve sua teoria da constituição das funções psicológicas superiores. e as diferenças qualitativas entre os homens e os animais abordadas na THC.

O conceito de trabalho na concepção de Marx e Engels se coloca de maneira crítica ao pensamento idealista presente no contexto alemão do século XVIII. Marx e Engels (2005) apontam que os homens começam a se distinguir dos animais quando começam a produzir seus meios de existência e, indiretamente, sua vida material. Dessa forma, entendem que a natureza é então reproduzida na forma pela qual os homens produzem seus meios de vida.

Engels (1952) assevera que “O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (1952, p.1).

Segundo Castro (2013), as analogias que Engels faz entre o homem e o macaco nesta obra¹⁵ apresenta definições sobre o trabalho. Para ele, o passo decisivo na transformação do macaco em homem foi a liberação das mãos; que passaram a desempenhar uma função distinta da dos pés, partindo então para a posição ereta. Assim, com a disponibilidade das mãos que o macaco veio a ter, houve um aperfeiçoamento na execução de suas operações, na destreza e nas habilidades.

Para a autora, o desenvolvimento do trabalho forneceu possibilidades de ajuda e atividade conjunta entre indivíduos. A situação mostrou ao homem as vantagens de um agrupamento e trouxe a ele a necessidade de uma linguagem. Então, o trabalho em grupo foi incentivador da linguagem articulada. O trabalho e, por conseguinte a linguagem, foram os principais responsáveis pela transformação do cérebro humano e pelo gradual aparecimento dos órgãos dos sentidos. O homem se diferencia do animal na relação que faz com a natureza, uma vez que o animal apenas a utiliza e a modifica com sua presença, já a ação humana possui caráter intencional, com objetivos pré-determinados. Quando o homem se desenvolve, surge um novo elemento: a sociedade.

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (ENGELS, 1952, p. 4).

¹⁵ Artigo escrito por Engels em 1897 “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”

É pelo trabalho social que o homem se constitui. A produção humana é sempre social e constrói o modo de ser da sociedade. Os homens, portanto, organizam-se em sociedade para produzirem suas condições de vida e, conseqüentemente, constroem-se. Marx e Engels (2005) apresentam essa discussão baseando-se no pressuposto de que o que determina as formas de organização de uma sociedade é a sua forma de produção material.

É a partir da apreensão da teoria Materialista Histórico-Dialética, que Vigotski vai fundamentar a construção da THC. Dessa forma, é para o desenvolvimento das funções superiores do psiquismo e para a diferença qualitativa entre homens e animais que essa abordagem da THC analisa, reinterpreta e contribui para que se estenda o entendimento do papel do trabalho no desenvolvimento do psiquismo humano.

3.1.1.1 O Trabalho na Teoria Histórico-Cultural

Como apontamos, Vigotski fundamenta sua teoria na base marxista e propõe uma psicologia fundamentada no método Materialista Histórico-Dialético que concebe as funções psicológicas superiores como produções da história e da cultura. Nesse exercício de correlação, o autor encontra em Engels a concepção de trabalho humano que utiliza instrumentos como meio para transformação da natureza e de si mesmo. A psicologia de Vigotski apoia-se no conceito de trabalho marxista, parte do uso de instrumentos pelo homem na sua relação com o ambiente, para o uso de signos psicológicos. Assim, Vigotski (2007, p. 62-63) defende:

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição apresenta o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (2007, p. 62-63).

O trabalho humano e a utilização de instrumentos são fundamentais na constituição dos processos de desenvolvimento da consciência e das capacidades humanas. É quando o homem age sobre a natureza que ele se envolve em processos de humanização e de formação da consciência.

Os processos psicológicos humanos acontecem primeiramente no âmbito social e depois se tornam individuais, são socioculturais. São as relações do homem com o mundo, suas condições objetivas que determinam o psiquismo humano. Ou seja, os homens são formados no e pelo trabalho, quando modificam a natureza, modificam sua própria natureza. Objetivam-se e transferem suas características físicas e psíquicas no produto de seu trabalho.

Portanto, o desenvolvimento psíquico é fruto da internalização das relações sociais, oriundas da produção realizada pelo trabalho, que é constituinte da consciência humana. É a partir da objetividade social que se constitui a subjetividade. Vigotski (2007, p. 58) aponta que: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”.

É no conceito de atividade da THC que se encontra a maior expressão do conceito de trabalho estabelecido por Marx e Engels. A atividade tem caráter criador, a relação entre o que o homem faz e a maneira como apreende o sentido de sua ação é mediado e indireto pelo uso de instrumentos e signos. Quando o homem não conecta sua ação com o sentido dela, sua consciência fica alienada (LEONTIEV, 1978).

A cultura acumulada é a mediadora entre a história de formação do gênero humano e a formação do indivíduo. Para que o indivíduo se forme nesses dois níveis, ele precisa se apropriar da cultura. O descolamento do aparato biológico e a nova submissão às leis sociais ocorrem por um salto qualitativo do biológico ao histórico. Sobre essa passagem qualitativa, Leontiev (1978, p. 68), que desenvolveu juntamente com Vigotski os estudos para a criação da nova THC, conclui:

A passagem à consciência humana assente na passagem a formas humanas de vida na actividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da actividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; [...]; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio histórico.

Homens e animais superiores usam instrumentos para solucionarem problemas. Há semelhanças também orgânicas, porém há algo que denota diferença entre eles: existe um limite entre evolução orgânica e histórica. O uso de instrumentos na presença ou ausência de trabalho é um ponto que os diferencia. O animal utiliza os instrumentos de uma forma biológica de pensamento não verbal, enquanto o homem por meio de sua atividade domina a natureza, criando necessidades de se comunicar e passar da adaptação característica animal à transformação humana. Portanto, o que marca a divisão entre homem e animal é a capacidade de utilização da linguagem; a capacidade de produzir signos (TULESKI, 2002).

Para essa autora, o signo mediador mais fundamental para Vigotski é a linguagem. Esta é a responsável pela transmissão de conhecimento acumulado pela humanidade e liga o sujeito aos objetos reais e aos outros homens. Uma das formas de linguagem se expressa primeiramente no ser humano pela fala social externa e vai se interiorizando dando origem ao pensamento.

Segundo Tuleski (2002), a criança controla o ambiente social através da fala antes de começar a organizar seu comportamento, e ao produzir novas relações com o ambiente consegue organizá-lo. É essa organização que vai propiciar o desenvolvimento do intelecto, que é a base para o trabalho produtivo, a forma exclusiva humana de uso de instrumentos.

Depois que ocorre o desenvolvimento da linguagem, ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, fazendo com que as funções psicológicas superiores se desenvolvam. A linguagem permite uma superação do estado biológico, uma vez que possibilita a atribuição de novos significados à realidade. Referentes ao desenvolvimento da criança, o pensamento e a linguagem se relacionam e modificam todas as funções psicológicas superiores. O desenvolvimento dessas funções é gradativo e depende do meio em que a criança está inserida e ao acesso à história e à cultura (TULESKI, 2002).

A relação do indivíduo com o mundo é mediada por instrumentos e signos criados exclusivamente pelo homem. Vigotski (2007, p. 52) comenta sobre os signos:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, relatar coisas, comparar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da

atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Os signos foram criados por necessidades humanas reais de cada cultura e período histórico. Os signos agem como instrumentos do psiquismo, assim como os instrumentos estão relacionados com a transformação externa da realidade. Dessa forma, assim como os instrumentos, os signos manifestam-se por necessidades da vida em sociedade e só depois passam a pertencer ao psiquismo da criança (VYGOTSKY, 2007).

O signo mais fundamental é a linguagem, a partir dela que as outras funções psíquicas superiores se constituem.

3.1.2 Linguagem

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real.

Segundo Smolka (1997), a linguagem é a maior criação da inteligência humana, pois é uma forma de acessar o mundo e o pensamento, tornando possível compreender e apreender as características dos fatos e objetos da realidade. Nós, seres humanos, somos, ao mesmo tempo, falantes e linguagem, considerando a linguagem uma criação humana, uma instituição sócio-cultural, que nos faz seres sociais e culturais. E, tendo a linguagem uma função social, ela é, antes de tudo, comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica, porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento, aguça a inteligência, aprimora a forma e o modo de viver no mundo.

Para Leontiev (1978) a comunicação, como atividade coletiva, constitui uma condição essencial no processo de apropriação/objetivação do homem dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico. Num primeiro momen-

to, a linguagem serve para o sujeito se comunicar com o outro. É o sistema de signos existente que conhecemos, mais elaborado, organizado e construído culturalmente.

Esse sistema de signos vai mediando a atividade psíquica, uma vez que a linguagem é interiorizada pela criança passando a se caracterizar como linguagem interna, estabelecendo-se no plano mental. Torna-se, nesse processo, o fundamento e a base das novas relações sociais entre os homens, como habilidade cristalizada nos produtos resultantes de sua cultura. A apropriação da linguagem – em suas diversas expressões – e das riquezas materiais e intelectuais, produzidas histórica e culturalmente, caracteriza um dos fundamentos da natureza cultural e histórica do psiquismo humano.

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência [...] o processo ontogênico de formação do psiquismo humano não é criado pela ação dos excitantes verbais em si mesmo; é o resultado do processo específico de apropriação [...] o qual é determinado por todas as circunstâncias do desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade (LEONTIEV, 1978, p. 184).

O homem reproduz características humanas incrustadas nos elementos da cultura, interioriza ou se apropria dos significados sociais, e, na sua dinâmica de atividade, também objetiva esses significados ao externalizar seus aprendizados e sentidos atribuídos ao mundo. Em outras palavras, o homem, diferentemente dos animais, acumula e transmite às gerações seguintes seus valores, sua cultura e a história humana, mediante o processo de produção de objetos externos materializados sob a forma de cultura (LEONTIEV, 1978).

Ao utilizar os instrumentos de acordo com sua função social, reproduzimos as características humanas explicitadas na história e na cultura produzidas pela humanidade. Assim, o processo de apropriação permite ao sujeito a formação e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, as quais o humanizam, e constituem as características tipicamente humanas de inteligência e de personalidade.

A linguagem é entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos

em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Linguagem – designa os objetos do mundo externo (por exemplo, faca designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, ferver, andar), qualidades do objeto (afiado, áspero) e as se referem às relações entre objetos (tais como abaixo, acima, próximo).

Para Vigotski (1987), na ontogênese, o ser humano passa por “[...] transformações qualitativas e dialéticas” (p. 46), por ser capaz de desenvolver as capacidades de abstração e mediação é que o homem dá um salto qualitativo em seu desenvolvimento, salto este percebido no uso e desenvolvimento da linguagem. O estudioso ressalta a relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano e explica que essa relação modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Em outros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos (VYGOTSKY, 1987, p. 111).

Assim, o pensamento e a fala possuem origens genéticas diferentes e desenvolvem-se em trajetórias diferentes e independentes, contudo em um dado momento do desenvolvimento ontogênico encontram-se e se unem dando início a uma nova forma de comportamento.

Para Oliveira (1994, p. 46), “antes de dominar a linguagem, a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios

3.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal

O conceito de zona de desenvolvimento próximo refere-se àquelas capacidades em processo de formação, utilizadas pela criança pela mediação do outro (adulto ou criança mais experiente). Aquilo que a criança realiza hoje, na atividade compartilhada, é o que vai, brevemente, ser capaz de realizar de forma autônoma e individualizada, esta última, a zona de desenvolvimento real.

Vigotski (1998) atribui um papel determinante aos fatores sociais e culturais se comparados aos estabelecidos pelas leis da natureza. Nisto reside a unidade dialética do homem, a qual se expressa também em termos da linguagem e do pensamento, da aprendizagem e do desenvolvimento e das zonas de

desenvolvimento real e próximo.

Segundo o autor, o desenvolvimento da criança pode ser compreendido como ciclos de construção, em que o desenvolvimento próximo vai sendo gradativamente consolidado e incorporado ao desenvolvimento real. No desenvolvimento real, a criança consegue desempenhar uma tarefa sem ajuda. No desenvolvimento próximo, ela consegue compreender os objetivos da tarefa e pode executá-la, se tiver ajuda. Esta é a fase onde ocorre o aprendizado. Sendo esse processo desencadeador do desenvolvimento.

[...] a zona de desenvolvimento próximo define aquelas funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário [...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só (VYGOTSKI, 1998 p. 113).

O que para Souza (2009), essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.

Em outras palavras, ao fazer com que determinada função aconteça na interação, estamos possibilitando que ela seja apropriada e se torne uma função individual. Ao proporcionar que a criança, com ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, realize uma determinada atividade, estamos antecipando o seu desenvolvimento por meio de mediação.

3.1.4 Mediação

A mediação é um conceito fundamental na teoria de Vigotski, pois é através desta concepção que nos aponta que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos, elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Ou seja, o desenvolvimento do ser humano está diretamente relacionado com o ambiente sociocultural em que vive, e a sua humanização não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie, sem essa interação.

Para Umbelino (2014), desde o surgimento do homem, a relação deste com o contexto social em que vive, é mediada por diferentes elementos que contribuíram e

continuam a contribuir para sua formação como ser humano (p.75).

O conceito de mediação constitui-se em um processo de intervenção de um elemento intermediário na relação sujeito/mundo.

[...] Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. (VIGOTSKI, 1987, p. 45)

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos (ferramentas auxiliares), construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si, e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. A criação e uso dessas ferramentas (instrumentos e signos) são exclusivos da espécie humana e, fundamentais para que haja interação com o mundo cultural e social.

O uso do instrumento como mediador do desenvolvimento, Umbelino (2014), afirma que:

Assim, o homem, durante o seu desenvolvimento, por sua incompletude e impossibilidade de produzir, sozinho, sua existência, estabelece, para além da natureza, relações com outros indivíduos da mesma espécie. Para a satisfação de suas necessidades, através das relações sociais que medeiam as atividades entre o sujeito e objeto, o ser humano cria e se apropria do uso dos instrumentos. Dá a eles um sentido e significado social, que devem ser, também, apropriados pelas gerações posteriores, através da *atividade pedagógica*. Esse processo de formação e apropriação de sentido e significado social, de toda a criação humana, exige formas de relações sociais produzidas pelos próprios homens. No momento da criação dos instrumentos, o homem inicialmente faz uma descoberta, que fica registrada em sua memória, mesmo que rudimentar. Na continuidade das relações sociais de produção da sua existência, o homem consegue transmitir a outros o uso de instrumento, permitindo ampliar seu uso e o espectro da criação humana (UMBELINO, 2014, p. 83-84). (grifos da autora).

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de trabalho. Exerce a função social de mediador entre o homem e o meio.

Na história do desenvolvimento humano, o surgimento dos

instrumentos de trabalho evidencia a transmutação do em-si ao para-si. Sabemos que o uso de instrumentos pelo homem surgiu, a princípio, de forma não-intencional. Ao tentar abrir um fruto, por exemplo, incidentalmente, o homem pode ter se deparado com um objeto pontiagudo, como uma pedra ou osso. Do uso surge a necessidade. Assim, se inicialmente podemos classificar o uso da pedra como uma tentativa não-intencional, *em-si*, sabemos, também, que tal uso, pelo caráter ativo do homem e do reflexo psíquico produzido pela utilização dessa pedra, passa logo a ser intencional, consciente, *para-si*. Temos, portanto, que a produção de instrumentos, sua idealização e objetivação sofre, historicamente, um processo de complexificação que envolve a consciência humana. Os objetos, percebidos sensorialmente, entram em relação com as diferentes experiências e conhecimentos anteriores do sujeito e passam a ser objeto de ideação, planejamento, elaboração teórica e prática. A conquista de um indivíduo passa a ser compartilhada pelos demais por meio da linguagem. Nesse sentido, o conhecimento adquirido é formulado pelo sujeito e cristalizado nos significados das palavras. Nas relações sociais, outros homens, pela mediação da própria atividade e da linguagem, apropriam-se da nova forma de ação e têm marcados, em sua consciência, os reflexos psíquicos produzidos pela apropriação do novo instrumento e de seu uso (BISSOLI, 2005, p. 83).

Os saberes e os instrumentos cognitivos constituem-se nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Destarte, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, a cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

No cerne da teoria da atividade está a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano explicada nas seguintes premissas: 1) a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural (FREITAS e LIBÂNEO, 2005, p. 04).

Assim, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta para ser mediada por esse elemento; a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações entre o sujeito e o meio, tornando-se a relação mais complexa. À medida que se dá o desen-

volvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Graças à mediação, o diálogo exterior é interiorizado (internalização), ou seja, a linguagem (signos falados, escritos, gestos, representações gráficas...) exerce influência sobre o pensamento.

3.1.5 Internalização

A THC inspira-se na origem social das funções psíquicas superiores, cujo cerne é a existência de um processo de (re)constituição, no nível individual, de funções originárias do (no) nível social, denominado internalização.

Para Vigotski (1998), o termo internalizar apresenta muitos sentidos e alguma zona de estabilidade em torno de um significado que varia de acordo com a tradição teórica empregada. Pode aparecer como sinônimo de interiorização ou de apropriação e o corpo teórico-epistemológico de uso do termo designará ordens variadas de fenômenos, com características particulares.

O processo de internalização é a apropriação gradual, pelos sujeitos, dos instrumentos socialmente construídos e a interiorização progressiva das operações psicológicas constituídas inicialmente na vida social. O processo de internalização não é apenas acumulação de domínios sobre os instrumentos variados, com um caráter puramente aditivo. É um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas.

Segundo Vigotski (1998), o processo de internalização inicia-se por intermédio de uma atividade externa, ao ser apropriada começa a suceder internamente. É um processo interpessoal (social/cultural) que se transforma em intrapessoal (individual); a transformação de um processo interpessoal em um intrapessoal é o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos.

3.1.6 Atividade

Na concepção da THC, a atividade é um dos conceitos-chave, principalmente para explicar o processo de mediação. Ao ressaltar a atividade sócio-histórica e

coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção afirma o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sociocultural.

A atividade faz a ponte na relação entre o homem e a realidade objetiva. O ser humano não reage mecanicamente aos estímulos do meio, ao contrário, pela sua atividade põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo no qual convive, atua sobre eles e os transforma, modificando a si mesmo. Neste sentido a categoria teórica da atividade (ou teoria da atividade) surgiu como desdobramento da concepção da THC e foi desenvolvida por Leontiev (1978), e depois por seus seguidores.

Leontiev (1978), investigou esse conceito como propósito de demonstrar que o desenvolvimento psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana.

A atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais e de vida social, onde o trabalho ocupa lugar central. A atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa: '[...] os processos mentais humanos (as 'funções psicológicas superiores') adquirem de uma estrutura necessariamente ligada ao meio e métodos sócio-historicamente formados e transmitidos no processo de trabalho cooperativo e de interação social [...]. As atividades mentais internas emergem da atividade prática desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, e são formadas no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração'. Os processos psicológicos do indivíduo, internalizados a partir de processos interpsicológicos, passam a mediar a atividade do sujeito no mundo, numa interação constante entre o psiquismo e as condições concretas da existência do homem (LEONTIEV, 1983, 97).

Em outra obra, o autor, esclarece que um traço distintivo entre o homem e os outros animais é a sua capacidade de planejar e atingir objetivos conscientemente. Acredita que as atividades são formas do homem se relacionar com o mundo, traçando e perseguindo objetivos, de forma intencional, por meio de ações planejadas. Para o autor, a atividade é a forma de transações recíprocas entre o sujeito e o objeto; com ela pode-se subjetivar o objeto pela internalização e objetivar o subjetivo como a personalidade, processo que será explicado no decorrer do trabalho, na medida em que forem sendo abordados os demais conceitos. Conforme Leontie:

A atividade é uma unidade molecular [...] é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 66-67).

As atividades humanas são um sistema que está contido nas relações sociais, no qual o trabalho ocupa o lugar central e a atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa, já que o homem encontra na sociedade os fins e motivos para sua atividade, não só o lugar onde desenvolvê-las.

A atividade humana é resultado de um processo de desenvolvimento sócio-histórico e vai sendo internalizada pelo indivíduo constituindo sua consciência e influenciando sua personalidade. Leontiev (1978) expressa que a consciência individual só pode ocorrer diante de uma consciência social e da linguagem que é o seu real substrato. Assim, no processo de materialização dos homens a linguagem, que também é produzida, serve como meio de comunicação, sendo portadora dos significados elaborados socialmente.

3.1.7 Compensação

Na THC este termo refere-se ao processo substitutivo que garante o desenvolvimento. Quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras que estejam íntegras. Isto lhe permite estar no mundo e com ele se relacionar. Acontece, no entanto, que em alguns casos o indivíduo não apenas compensa o que lhe falta, mas vai além. Ele pode supercompensar, isto é apresentar um grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos a um nível acima da média esperada para a sociedade na qual está inserido e na qual se humaniza.

Quanto aos processos compensatórios, mencionados acima, Vigotski diz que:

O estudo dinâmico da criança deficiente deve levar em consideração os processos, compensatórios, isto é, substitutivos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança. A reação do organismo e da personalidade da criança ao

defeito é o fato central e básico, a única realidade com que opera a defectologia (VYGOSTKY, 1997, p. 59).

Partindo desse princípio, os processos compensatórios é uma das habilidades que o sujeito desenvolve para compensar algo insuficiente. Isto é, a sensação de insuficiência dos órgãos é para o indivíduo um estímulo constante ao seu desenvolvimento. O mais importante nesse conceito, é que, para Vigotski (1997), junto com o defeito, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a serem superadas ou niveladas.

Estes impulsos compensatórios criam formas de desenvolvimento criativas, infinitivamente diversas, às vezes, profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal. Contudo, é posto que este processo não flui livremente, esta pré-disposição é estabelecida pelo meio social. As causas orgânicas não atuam por si mesmas, mas de forma indireta, por meio das relações sociais.

O processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está duplamente condicionado pelo social: primeiro aspecto diz respeito à realização social do defeito (o sentimento de inferioridade), é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento, o segundo aspecto constitui a orientação social da compensação com a perspectiva de adaptação às condições do meio, as quais foram criadas para um tipo humano normal (ADLER, 1989, *apud* MARTINS, 2005, p. 4).

Para Vigotski (1997), qualquer deficiência, física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas, ou seja, a limitação orgânica se mostra como uma “anormalidade social da conduta”. Contudo, não é a diferença biológica o principal fator que implica em desenvolvimento limitado ou em não desenvolvimento da pessoa com deficiência, afinal esta é tida sob diferentes modos e valoração em conformidade com as especificidades de cada sociedade. O impedimento que pode se apresentar é em primeiro lugar de ordem social, ou seja, depende de como dada sociedade concebe a pessoa sob tal condição.

Vigotski (1997) deixa evidente a sua perspectiva de que o homem é um ser essencialmente social. Embora toda a saga da formação humana ontogenética se pautem num equipamento biológico inicial, a direção do desenvolvimento é a supera-

ção deste pelo reequipamento cultural. No caso da pessoa com deficiência, o percurso segue a mesma direção, isto é, os seus olhos, as suas cordas vocais, as suas mãos, enfim, todo o seu corpo deve ser formado socialmente. Em outras palavras, os olhos e todos os demais órgãos devem se tornar órgãos sociais, que extrapolam a compleição orgânica inicial e assumem características e funções sociais. Eles devem ser, portanto, órgãos característicos da vida em sociedade. Isso tem importância tão notória que a limitação de um órgão, por exemplo, provoca uma consequência social – a relação estabelecida com os pares sofre influências. Por isso, para este autor, a cegueira, assim como outras deficiências, “é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ele só percebe indiretamente, secundariamente, como resultado do reflexo social nele” (1997, p. 79).

De outra forma, a pessoa, desde o início de sua vida, encontra nos indivíduos mais experientes e naquilo que é produzido os mediadores para apreender o mundo e conhecer como nele se portar e intervir. A mediação no processo de aprendizagem, como ato ou processo de estar entre o sujeito e o mundo, é importante porque permite que haja a apropriação do que já foi criado e, sobre ele, a edificação de novas criações.

CAPÍTULO IV

4. UMA OUTRA HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No capítulo anterior, objetivamos identificar os princípios da concepção de desenvolvimento enfocados pela THC. Neste sentido, os trabalhos de Vigotski são de muita relevância para compreendermos o desenvolvimento humano caracterizado pelas relações sociais. No entanto, os estudos de Vigotski não se fixaram apenas nas pessoas ditas normais. Suas pesquisas exercem principal influência na tentativa de explicar o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Assim, este capítulo aborda as contribuições da THC para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A pensar que auxiliarão a compreensão do professor na mediação do ambiente para as crianças¹⁶.

4.1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As investigações de Vigotski (1896-1934) não se voltaram apenas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos considerados normais. Seus estudos e experiências denotam grande importância à Educação Especial, ao processo de escolarização da pessoa com deficiência. O autor coordenou e desenvolveu pesquisas neste campo, tendo atuado com crianças e adolescentes com deficiência (física, visual, mental, auditiva e múltipla), no Instituto Experimental de *Defectologia*¹⁷. Escreveu um livro específico sobre deficiências, intitulado *Fundamentos de Defectologia - TOMO V* (1983), Obras Escolhidas. A produção original dessa obra provavelmente foi escrita entre os anos de 1924 e 1931. Sua

¹⁶ Independente de idade, todos os sujeitos precisam de um espaço e de um ambiente que estimulem seu desenvolvimento. O termo criança nesta parte do trabalho, vem referir-se ao desenvolvimento de todos os sujeitos, contudo, a necessidade desta terminologia se justifica pelas pesquisas acerca de espaço e ambiente serem específicas para crianças de 0 a 6 anos de idade, no entanto, ao falarmos da organização do espaço para o desenvolvimento, considerando a mediação presente neste espaço, abordaremos o mesmo conceito para todas as idades.

¹⁷ Termo utilizado na Rússia, no início do século XX, para se referir ao trabalho desenvolvido com pessoas com deficiências.

primeira publicação data de 1983 em russo, posteriormente publicado na versão Espanhola (1997) e nos Estados Unidos (1993). O intuito de Vigotski era divulgar que "A educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários." (Vygotsky, 1987, p. 28).

Nesse sentido,

É um equívoco ver na anormalidade só uma enfermidade. Na criança anormal nós só vemos o defeito e por isso nossa teoria sobre a criança, o tratamento dado a ela, se limitam à constatação de uma porcentagem de cegueira, surdez ou alterações do paladar. Nos detemos nos gramas de enfermidade e não notamos os quilos de saúde. Notamos os defeitos e não percebemos as esferas colossais enriquecidas pela vida que possuem as crianças que apresentam anormalidades (VYGOSTKY, 1997, p. 45).

E, ainda, esclarece que,

[...] a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo (Ibidem, p. 12).

Conforme sustenta o autor: “[...] as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas tanto para a criança deficiente quanto para a criança normal.” (VYGOSTKY, 1997, p. 16).

Nessa direção observa que

[...] uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento (p. 21).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma criança com deficiência é igual ao desenvolvimento de uma criança que não possui deficiência, portanto, os objetivos da educação devem ser os mesmos. O autor dissemina, a partir daí, os primeiros pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência.

Dessa forma, evidenciamos que as principais contribuições para se trabalhar

com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com deficiência tem sido oferecida pela THC, a qual propõe uma abordagem diferente, política e humana, a fim de afirmar que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos, ou seja: “A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica.” (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Pode-se dizer que a premissa básica da qual Vigotski (1997) parte, e na qual se apoia, encontra-se no centro de sua teoria sócio-histórica, ou seja, de que para o desenvolvimento infantil e humano, de modo geral, as relações sociais são a condição fundamental para o seu desenvolvimento. A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo.

Vigotski (1997) propõe que a criança com deficiência seja estudada por uma perspectiva qualitativa e não como por uma variação quantitativa da criança normal, pois essa concepção, estritamente quantitativa, se caracteriza pela preocupação apenas com aquilo que a criança não é capaz de fazer, pelas suas inabilidades, defeitos, pela falta, por sua negação em relação a um padrão determinado por uma normalidade estabelecida hierarquicamente. No entanto, afirma que a deficiência geraria um processo de compensação, estimulando um direcionamento para o crescimento do indivíduo. Isto é, os ciclos e as transformações do desenvolvimento, os processos compensatórios que permitiriam transpor as deficiências. A maneira como cada um se desenvolve (sua singularidade) impulsiona os efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. Desta forma, a pessoa com deficiência, não é, nessa concepção, inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento peculiar, diferente e único.

Dessa forma, o que decide o destino da pessoa com deficiência, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais.

Para Rossetto (2009):

[...] Vigotski considerava que a defectologia não deveria limitar-se ao enfoque quantitativo, mas estudar os aspectos gerais envolvidos no

desenvolvimento da criança. Para ele, a defectologia devia ter como um de seus objetivos dar base à escola no que se refere à compreensão das deficiências e como lidar com elas, o que se configurava na parte prática da defectologia, pautada em uma perspectiva de compreensão de escola social ou educação social, na qual a criança com deficiência é educada a não se adaptar à deficiência, mas superá-la (ROSSETTO, 2009, p. 32).

O grande problema ou obstáculo quando pensamos na criança com deficiência encontra-se no isolamento frequente que vivencia esse sujeito, seja na família, na escola ou na vida em sociedade. O isolamento, na visão de Vigotski, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta no desenvolvimento do ser humano.

Na abordagem apresentada pela THC a deficiência não é vista como defeito e limitação, e sim como fonte geradora de energia motriz, podendo levar à constituição de uma superestrutura psíquica capaz de reorganizar toda a vida.

As pesquisas desenvolvidas por Vigotski (1997) comprovam que as pessoas com deficiência apresentam diferentes formas de aprendizagem.

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VYGOSTKY, 1997, p. 32).

Vigotski (1997) atribui grande importância ao processo de mediação no processo de aprendizagem. Para ele, não basta conhecer o desenvolvimento cognitivo atual da criança, é necessário estimular o mesmo, partindo da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial.

De acordo com Beyer (2005), a mediação é o recurso para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam.

Segundo ele, ao ser estimulada desde cedo, a criança é capaz de atingir todas as funções superiores, visto que ela une a suas competências atuais, novas competências adquiridas por causa da aproximação com os outros sociais, que resultam nas novas apropriações semióticas que a criança faz no grupo cultural,

tendo, o adulto ou a criança mais desenvolvida como mediador das novas competências cognitivas.

Para Vigotski (1997) um dos grandes problemas do atraso cognitivo, motor e psíquico das pessoas com deficiência se deve ao seu entender a uma ausência de educação - considerada em termos amplos, libertária, crítica, democrática e efetivamente humanizadora. A medida que o ser humano cresce num ambiente social interagindo com outras pessoas, impulsiona seu desenvolvimento. Estas exigências requerem da escola uma nova estrutura, um novo conceito em relação à formação do futuro cidadão e uma visão renovada de seus conceitos e pré-conceitos com relação ao diferente.

Considerando que a escola exerce um papel importante nessa formação, o autor contribui efetivamente para a desmitificação da aprendizagem da pessoa com deficiência. Ao explicar a deficiência em termos positivos, chama atenção para não ficarmos detidos nos limites impostos pela deficiência, mas, destaca as inúmeras potencialidades que podem surgir mediante a criação de um ambiente rico e acolhedor.

Apoiando-se nesse conceito, entendemos que a aprendizagem que se dá por meio da atividade da criança orientada/mediada por alguém mais experiente (educador), fica compreendido que primeiro a criança aprende na sua relação com os outros, e ao aprender se desenvolve por meio de atividades socialmente mediadas. E, “Ao educador cabe a função de propor motivos que desvendem atividades que tenham sentido para a criança, de tal modo o educador faz a ponte de ligação da criança com o mundo da cultura” (SOUZA, 2007, p. 85).

As pesquisas desenvolvidas atualmente, referentes aos sujeitos com deficiência, comprovam que essas pessoas apresentam diferentes condições de aprendizagem, desde que o ambiente escolar compreenda melhor a sua diversidade de potencialidade e ofereça um ambiente mais favorável a sua aprendizagem.

4.2 VIGOTSKI, DEFECTOLOGIA E PROCESSO EDUCATIVO

Em sua obra *Defectologia*, entendida hoje como a Educação Especial, Vigotski denunciou que os conteúdos ensinados na escola conduziam à miséria. Para Bar-

roco; Sierra e Coelho (2011), a estrutura do trabalho era preparada de uma forma artificial por fazer uma ruptura do contato com o ambiente normal, adaptando artificialmente o mundo da criança ao defeito. Assim a escola educava para anti-sociabilidade.

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 1997, p.41).

Para Vigotski (1997), a escola especial errava em compreender que a essência do trabalho educativo consistia em desenvolver os órgãos restantes de percepção – ideia esta ligada à compensação biológica do defeito físico. Retomando o posicionamento hegemônico da pedagogia especial de sua época, criticou o direcionamento dos esforços desta pedagogia tradicional em tentar fazer o cego ver pelos outros sentidos. Segundo ele, a intervenção pedagógica enfocada na compensação da cegueira via sensibilidade auditiva e tátil, ou seja, via funções elementares deveria ser revista. Para ele, esta compensação deve ser substituída pela compensação social do defeito. “O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las” (VYGOTSKI, 1997, p. 83).

Vigotski (1997) aponta a necessidade da utilização de recursos técnico-metodológicos especiais que permitam à pessoa compensar (superar) sua limitação criando outras vias que garantam a sua inserção na vida produtiva em plena colaboração com os não deficientes.

Assim, coerente com o pensamento dialético, o autor salienta na deficiência a tendência ao seu contrário, a potência. Percebe que a limitação traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, mas não como uma consequência mecânica direta.

Para Vigotski (1997), a educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz.

[...] Crer que qualquer deficiência se compensará é tão ingênuo como pensar que qualquer enfermidade termina indubitavelmente na recuperação. Principalmente necessitamos de critério e realismo na valorização, sabemos que as tarefas da supercompensação de tais deficiências como a cegueira e a surdez são enormes, enquanto que o fluxo compensatório é pobre e escasso; o caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil, mas, por isso, é tão mais importante conhecer a direção correta (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Ante o exposto, evidencia-se que estamos diante de uma teoria que não valoriza e se conforma com o sofrimento e com os limites biológicos, e sim com a superação destes, impulsionando para o estabelecimento de novos posicionamentos a respeito de velhas questões, como a de que deficiência seja fator de impedimento ao desenvolvimento. Essa concepção, de que a deficiência não é somente uma debilidade, mas também potencialidade, resulta em uma importante referencia em favor das possibilidades para o pedagogo, o psicólogo e para outros profissionais em seus trabalhos junto à educação.

O impacto das defesas vigotskianas apresentadas pode ser notado, por exemplo, no que se refere à formação humana: apresenta-se como mais difícil o ensino de uma criança surdocega do que o de uma “normal”, pelo grau de inadaptação daquela à sociedade. Contudo, a possibilidade de êxito de sua supercompensação, por vias colaterais de desenvolvimento, que conta com formas diferenciadas de se apropriar das elaborações humanas e de se expressar/objetivar, assinala o caminho de uma forma de educação.

Podemos concluir que, para Vigotski, a sociedade pode criar a suficiência e eliminar o limite que a deficiência tem imposto, especialmente pela via de uma Educação Especial comprometida com a formação para integração em atividades, de fato, produtivas.

A esse respeito, vale lembrar que Vigotski repudiava a vinculação das pessoas deficientes com ações de caridade, insistindo que se devessem nortear pela educação social, em implantação naqueles anos pós-revolucionários.

A educação social era aquela destinada à formação do novo homem, sob a mentalidade comunista, e que tinha na coletividade o seu referencial, seu propósito maior. Ela se pautava no e para o trabalho, e, pleiteia que se voltasse à Defectologia para esse norte, constituindo-se, portanto, em educação em favor dos processos compensatórios, ou seja, que pudesse ir ao encontro das demandas reais de sociabilidade humana em sua real complexidade. Dialogando com os educadores a esse respeito, afirma:

Se vocês ensinam um surdomudo a trabalhar, se ele aprende a fazer bonecos negros de trapo e a vendê-los, se ele confecciona diferentes artigos e depois os leva a vender aos restaurantes e se os oferece aos clientes, isto não é educação laboral, senão educação da mendicância, porque é mais cômodo pedir esmolas com algo nas mãos. [...] Mas se a vida tivera ditado a necessidade da linguagem oral, se se tivesse proposto sempre de um modo natural a questão do ensino laboral, então se poderia estar seguro de que a assimilação da linguagem oral na escola dos surdomudos não apresentaria dificuldade (VYGOTSKI, 1997, p. 46).

Compreendemos a atividade produtiva como central na ideia de Vigotski (1989, p. 51) quando afirma que “[...] *é possível vencer o defeito com a incorporação total dos cegos a vida laboral*”. Com base nesta ideia, julgamos importante tecer algumas considerações acerca da incorporação à vida laboral como propiciador de compensação da deficiência e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É justamente por ser a anormalidade biológica um obstáculo que dificulta o desenvolvimento e altera o equilíbrio do psiquismo – tendo como base os padrões hegemônicos de formação cultural em um dado momento histórico – que temos a tendência à compensação da insuficiência. Esta dupla influência do defeito impulsiona a força em superar que se expressa na capacidade da criança para utilizar meios auxiliares que lhe são disponibilizados. Assim, no processo de desenvolvimento cultural da criança, novas mediações favorecem o desenvolvimento de funções mais complexas (superiores) que, por sua vez, substituem outras mais elementares (inferiores). Temos aqui, a compensação de uma limitação orgânica por meio do desen-

volvimento cultural das chamadas vias colaterais que, em seu conjunto, oferecem possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança deficiente. “O desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 313).

O espaço da escola como possibilidade de desenvolvimento cultural, deve propor condições pedagógicas que estimule e provoque seus alunos, oferecendo estratégias e recursos que contemplem suas habilidades.

CAPÍTULO V

5. OUTRO CAMINHO: O ESPAÇO E O AMBIENTE ESCOLAR COMO ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como foi percebido até o momento não foi nada fácil a trajetória educacional das pessoas com deficiência, mas, sem sombra de dúvidas, os estudos de Vigotski contribuíram muito para tecermos novas considerações acerca da educação desses sujeitos. Apesar disso, não podemos negar que os preconceitos ainda existem e em diferentes graus. Contudo, nesta seção em que analisaremos o ambiente escolar como espaço mediador na aquisição das funções superiores, buscaremos reconhecer e caracterizar esse espaço como *território* coletivo de construção de representações e identidades, pois ao conhecê-lo, identificamos esse espaço como um lugar carregado de possibilidades.

Se para a THC os sujeitos se constroem pelas e nas relações com as outras pessoas, o ambiente escolar é um espaço rico para tal desenvolvimento, no entanto, não é um espaço neutro, sem intencionalidade. Dessa forma, devemos organizá-lo de modo a despertar nos sujeitos nele inserido, formas para eles se desenvolverem física, psíquica e socialmente; um espaço onde o professor/educador é o criador de mediações entre a criança e o processo de aprendizagem e conhecimento, devendo, assim, propor situações diversas de aprendizado para seus educandos, identificando as maneiras de trabalhar as suas potencialidades e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades.

5.1 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Por detrás dos muros, do portão, das paredes e jardins, a disposição e a distribuição do espaço escolar refletem um projeto cultural (SOUZA, 1998, p. 138).

Ao longo do tempo a noção de espaço escolar foi construída, reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas na sua dimensão

geométrica, para ser vista também em sua dimensão social. Para que atingíssemos essa compreensão, as concepções de infância e de desenvolvimento humano da THC contribuíram substancialmente, ajudando a desvendar os significados do espaço na vida social, e ir além do espaço físico do ambiente, já que para Vigotski (*op cit*) o meio em que vivemos influencia em nosso desenvolvimento e nossas relações sociais contribuem efetivamente para nossa aprendizagem.

Dessa forma, o espaço não é de fato um ambiente neutro, mas está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e vive nele, por isso mesmo, tem significações afetivas e culturais.

Todos os espaços de vivência (a casa, a escola, a igreja, o bairro, etc.) representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas. Pois, para Vigotski, o meio em que vivemos influencia diretamente nesse processo.

São relações que se realizam por mediação de outros, se refratam sempre através do prisma das relações com outra pessoa. Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social, desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa (VIGOTSKI, 1996, p. 285).

Se para Vigotski (1996), o meio no qual o sujeito está inserido, as relações sociais, históricas e culturais são determinantes no seu desenvolvimento, Leontiev (1978) corrobora essa assertiva dizendo-nos que:

O conhecimento é construído a partir das necessidades de um dado momento histórico, no qual o homem passa a produzir seus modos de sobrevivência por meio do trabalho e do uso de instrumentos, desenvolvendo, ainda, a comunicação (a linguagem). Constrói, assim, uma nova realidade, agora sociohistórica, permeada pelo conhecimento e pela cultura (LEONTIEV, 1978, p. 204).

Dessa forma, os espaços que frequentou, as relações que estabeleceu nesses lugares, caracterizam parte do seu desenvolvimento.

Além disso, esses espaços carregam um sistema de valores implícitos que poderão contribuir, ou não, para que o espaço transforme-se em lugar rico de

aprendizagem, propiciando laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento.

Segundo Wolf (1996), a própria construção por si só, já é carregada de simbolismo e história.

[...] a arquitetura, mais do que abriga variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas os edifícios caracterizam-se como símbolos destas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado, da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando (WOLF, 1996, p. 105).

Assim sendo, o espaço escolar é um conjunto de espaços, carregado por múltiplos interesses, manifestos ou ocultos, que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusão ou exclusão.

Na verdade, o espaço material da escola é algo que existe de concreto; as relações/instrumentos/signos presentes neste espaço marcam a identidade do espaço e de quem nele convive. As sensações produzidas pela vivência neste ambiente produzem marcas profundas que permanecem mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças e deixam de frequentar esse espaço.

Para Lima (1989), é através dessa qualificação que, “[...] o espaço físico adquire uma nova condição: a de ambiente.” (LIMA, 1989, p. 29).

Frago (1998) diz que a “[...] tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos.” (FRAGO, 1998, p. 63). Ou seja, são as relações presentes e mediadas neste espaço que caracterizam as marcas que o mesmo deixará, e que influenciará no desenvolvimento do sujeito nele inserido.

Para Frago e Escolano (2001, p.61-62), o “espaço se projeta ou imagina; o lugar se constrói”, assim, toda atividade humana “ocupa um espaço e um lugar”. Desse modo, tanto o espaço como o lugar são realidades socialmente construídas. Segundo os autores:

O espaço jamais é neutro [...]. O espaço comunica, mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que

diz respeito não só às relações interpessoais - distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder - ,mas também à liturgia e aos ritos sociais, à semiologia das disposições dos objetos e dos corpos - localização e posturas - , à sua hierarquia e relações (FRAGO e ESCOLAO, 2001, p.64)

Assim, os espaços são determinados pelos indivíduos que buscam desenvolver atividades em um lugar estabelecido. A educação, como atividade humana espontânea ou formal, sempre teve seu lugar e seu espaço, pois, como assinala Faria (1999, p. 76), “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço consolida a pedagogia”

Já para Vigotski (1998), o ambiente é fator fundamental para o desenvolvimento, podendo estimulá-lo ou reprimi-lo, pois o ser humano só cresce e aprende em um espaço que possibilita interações e que desperte a curiosidade.

Assim, o espaço físico funcional é apenas um dos fatores importantes para o desenvolvimento dos sujeitos, pois este será improdutivo se nele não forem efetivadas ações que propiciem estímulo, interação, criatividade, curiosidade e organização. O desenvolvimento resulta do concurso de diferentes instâncias que compõem o espaço escolar, o que compreende os aspectos individual, social e cognitivo.

Conforme Moura (2009), a organização do espaço deve possibilitar à criança o acesso fácil a seus objetos, que devem ser personalizados, e a participação na tomada de decisões, o que propicia a construção de sua identidade pessoal. Além disso, o espaço deve ser organizado de modo que a criança possa desenvolver suas habilidades.

5.1.1 A importância da organização do espaço escolar no desenvolvimento

A organização dos espaços é fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito, desenvolvendo suas potencialidades e propondo novas habilidades, sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas. A criança que vive em um ambiente construído para ela e por ela vivencia emoções que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vivem e sua relação com o mundo.

As aprendizagens que ocorrem dentro dos espaços disponíveis e/ou acessíveis à criança são fundamentais na construção da sua autonomia; a criança é ativa na apropriação do seu conhecimento. Conhecimento este que se constitui a

cada momento em que o sujeito tem a possibilidade de poder explorar o que lhe está disponível.

No entanto, não basta só a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e se expressam em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências.

O espaço não se define somente pela metragem ou por suas dimensões objetivas, mas pela forma como é experimentado, transformando-se em ambiente de interações e vida. A materialidade do espaço e os sinais de interação humana que nele são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças (LIMA, 2000, p. 82).

A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, abordada por Vigotski, relacionamos o meio em que o sujeito vive, a linguagem e a cognição com as práticas sociais, visto que,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p 87).

Para Vigotski (1991), a atividade humana é eminentemente social, e a escola é o lugar mais adequado para que essa atividade se desenvolva além do ambiente familiar, por ser um meio, muitas vezes, mais rico, na medida em que, além de existir uma intenção deliberada de ensino, é mais diversificado e pode oportunizar aos sujeitos a convivência com outras crianças e com outros adultos além de seus pais.

O grupo social é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua

própria personalidade. A confrontação com os companheiros lhe permite constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Tendo em vista as ideias de Vigotski, cabe ao professor organizar sua prática junto aos seus alunos, de modo que as relações do grupo possam ocorrer de forma que ele não seja a figura central, mas o mediador das habilidades das crianças. Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. Ao mesmo tempo, é necessário ter a clareza de que, nesta etapa da vida, elas apresentam reações descontínuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas.

Segundo Horn (2004), é nessa fase e nesse espaço que se estabelece uma reciprocidade que acompanhará o sujeito pelo resto da vida, e, nesse aspecto, a união dele com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual os sujeitos não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude.

Zabalza (1998), assim compreende o espaço onde a criança se desenvolverá:

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para o autor, uma sala de aula deve ser um cenário estimulante, possibilitador de diversas aprendizagens. Considerando que cada estágio do desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, conforme os recursos e as competências que já desenvolveu.

O meio social também foi para Vigotski fator preponderante na construção e no desenvolvimento dos sujeitos. Em sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro.

Para Horn (2004), quando a criança interage com o outro e com os objetos da sala de aula constrói seus próprios conhecimentos. Desse modo, o sujeito produtor de conhecimento não é apenas um receptor; é, ao contrário, um sujeito ativo que em

interação com o meio social, se apropria do mundo em uma relação dialética. Rompe com o estigma de que o professor, por exemplo, é o detentor do conhecimento, mas traz em si, a figura do outro, o sujeito na interação com o aluno, para que este melhor se aproprie do objeto do conhecimento em foco.

[...] os signos/palavras. Poderão ser mediadores de um determinado aluno, além da função simbólica, os colegas ou professores. Uma situação mediada é sempre aquela que se interpõe entre o sujeito e o objeto (OLIVEIRA, 1997, p. 44).

A partir desse entendimento, acredita-se que o desenvolvimento do sujeito é fortemente determinado pelas características das situações reais em que se encontram. Assim, as situações imaginárias vividas pela criança, como o brincar e o faz-de-conta, auxiliam diretamente na zona de desenvolvimento proximal, levando a criança a buscar elementos imaginários que favoreçam seu desenvolvimento.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brincar é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brincar, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brincar está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brincar (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Nesse processo, a brincadeira aparece como importante promotora de desenvolvimento, constituindo-se em uma atividade em que a criança aprende a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas.

No brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira torna-se um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

Como consequência disso, organiza suas aprendizagens ao desenvolver ações compartilhadas com outras crianças, apropriando-se de um saber construído

em uma cultura. A cultura acontece em espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por ele apropriados, e que lhe fornecem determinadas significações. Para Horn (2004), tal qual como a escola. Portanto, é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar.

Vigotski (1991) afirma que apesar da relação brincadeira-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e das motivações da vontade. Nesse sentido, tudo surge ao brincar, o que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento. É por meio da atividade de brincar que a criança se desenvolve.

Somente nessa dimensão a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Para Horn (2004), uma implicação pedagógica importante que emerge das ideias de Vigotski é a de que para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento é essencial que haja um espaço em sala de aula organizado visando a esse objetivo.

[...] um espaço despovoado de objetos e de materiais instigantes e desafiadores, ou seja, de brinquedos que evoquem enredos de jogo simbólico, é a própria negação do que Vygotsky considera fundamental para o desenvolvimento infantil. (HORN, 2004, p. 20).

Segundo Vigotski (1991), o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança em fase de desenvolvimento, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras do desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança. Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, e, por isso, nunca é neutro.

. O educador deve ter a sua proposta voltada para o bem estar da criança, buscando sempre melhorar a sua prática pedagógica na expectativa de elaborar sempre novas alternativas para construir o conhecimento no grupo como um todo,

promovendo e constituindo espaços adequados para as crianças.

A aprendizagem se dá a partir do grau de satisfação que estas experiências proporcionarão, e é na fase inicial da infância que se torna mais evidente o processo de apropriação do conhecimento, pois esse é momento do desenvolvimento onde as crianças sempre estão prontas a conhecerem algo diferente, novo, com seus pares e com os adultos de seu entorno. Portanto, a escola de educação infantil não deve mais ser entendida simplesmente como um espaço onde os pais deixam seus filhos para serem apenas cuidados enquanto trabalham. Deve ser compreendida como um ambiente de ensino-aprendizagem, de interação, um espaço de brincadeiras, de desenvolvimento de diversas dimensões do conhecimento, que deve sim se preocupar em produzir momentos de lazer, de construção do lúdico e, por essa via, prover conhecimentos mais sistematizados.

Tendo como referência as ideias de Vigotski, entende-se que o papel do professor é o de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Considerando a sala de aula como local propício para que tal desenvolvimento aconteça, muito dependerá do modo como o professor, o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento (linguagens, matemática, ciências, artes), que, em tal estágio de desenvolvimento das crianças, serão os mais adequados; e do modo como organizam os cantos da sala de aula, como o canto dos livros, do faz de conta, das construções, os quais permitirão enredos com a participação em duplas, trios ou grupos maiores de crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a organização do espaço físico, os materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e o mobiliário não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional. O espaço físico das instituições sempre reflete os valores que elas adotam e são marcas sugestivas do projeto educativo em curso. Diz o documento:

[...] o ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es), organizando o espaço e o tempo adequadamente para o convívio de todos os usuários e envolvidos (BRASIL, 1998, p. 96).

Para Zabalza (1998), o espaço educa, assim como faz a linguagem ou as relações interpessoais, e atua como marco de condições, isto é, tem capacidade para facilitar, limitar e orientar tudo o que se faz na escola. Tudo o que a criança faz e aprende acontece em um ambiente, em um espaço cujas características afetam tal conduta ou aprendizagem. De acordo como é organizado o ambiente, podemos obter experiências formativas ou outras que serão mais ou menos ricas e enriquecedoras segundo a organização feita dos espaços e dos recursos. O espaço é também um contexto de significados e emoções.

Cada zona, cada elemento ou condição do espaço, significa coisas diferentes e o vivenciamos de formas diferentes. Há espaços para a brincadeira e para o repouso, para compartilhar e para estar só, para o trabalho e para o ócio, espaços de prazer e de obrigações, próprios e alheios. Para os educadores, os espaços são, principalmente, fonte de oportunidade, a condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal, dos educadores e das crianças, e condicionará o desenvolvimento das atividades educativas que desejam realizar. (ZABALZA, 1998, p. 11).

Organizar o espaço assim, remete ao conjunto das relações presentes e determinadas nesse todo. E pensar na sua importância é refletir o desenvolvimento do sujeito que pertence a esse espaço.

Assim, a escola deve organizar espaços que respeitem as necessidades de cada sujeito nela inserido, que possibilitem ações educativas no coletivo e no individual; espaços pensados e criados a partir de ambientes onde as crianças se encontrem e se identifiquem, nos quais sejam proporcionados desafios ao seu desenvolvimento e estímulos adequados para cada idade. Dessa forma, possibilita uma vivência agradável e segura para as crianças, considerando o ambiente e as características de cada grupo. E, ainda, organizado, com as crianças, os espaços de atividade educativa permitem que elas possam se sentir acolhidas e seguras.

5.2 O AMBIENTE ESCOLAR E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Se pensarmos no espaço arquitetônico da escola e tentarmos analisar o simbologismo proposto por Wolf (1996), perceberemos que na sua concepção

histórica, a escola não foi pensada para as pessoas com deficiência (a exemplo do deficiente físico e visual), as suas próprias barreiras físicas dificultam o acesso desses indivíduos à escola. Contudo, estas barreiras arquitetônicas ainda são os pormenores na escola, se pensarmos no ambiente como potencializadores das habilidades dos sujeitos com deficiência

.Como descreve Horn (2004), estes espaços limitavam as crianças, controlavam-nas. “A própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas de classes, corredores de circulação estreitos, etc” (HORN, 2004, p. 24).

O espaço, por vezes, denotou a apropriação de quem nele transitava, o pertencimento ou a exclusão, sendo assim, a criança com deficiência historicamente pouco pertenceu ao espaço escolar e, como visto neste trabalho, o processo de negligência educacional para com esses sujeitos. No entanto, as contribuições de Vigotski contribuíram significativamente para que o desenvolvimento da pessoa com deficiência e o seu processo escolar fosse avançando no âmbito educacional. Se o espaço é visto então, como apropriação também da cultura, e instrumento no processo de desenvolvimento, é importante que se pense para além de sua organização de móveis e pintura, mas para as relações que os sujeitos estabelecem neste espaço.

Battini (1982) citado por Fornero (1998) descreve bem ao dizer:

Para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão: é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar: é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio. São tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono: desde quando, com a luz, retornarmos ao espaço (BATTINI, 1982, *apud* FORNERO, 1998, p. 78)

O espaço é assim, o que se faz nele. Como apresentamos neste trabalho – o ambiente, as relações mediadas. Aqui, o termo espaço diz respeito ao espaço físico e, também, à caracterização dada pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações

que nele se estabelecem, sejam elas afetivas, interpessoais, entre as próprias crianças, crianças e adultos e com a sociedade em geral. Por meio do espaço físico a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em um pano de fundo em que se introduzem as emoções. “Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente” (HORN, 2004, p. 28)

Dessa forma, o espaço é tido como essencial para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a aprendizagem da criança.

Para a HC, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, e sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado.

As relações estabelecidas no ambiente escolar passam pelos aspectos emocionais, intelectuais e sociais e encontram na escola um local provocador destas interações nas vivências interpessoais. A escola caracteriza-se como um dos primeiros locais que deveriam garantir a reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído.

Afinal, a escola é um ambiente, ou pelo menos deveria ser, privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado. Nas interações criança-criança e professor-crianças, a negociação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também sua análise e eventual transformação. Dessa forma, para Zabalza (1998):

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais, que caracterizam o estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (ZABALZA, 1998, p. 236).

Assim, este ambiente é de suma importância para o desenvolvimento do ser, da apropriação da cultura e da aprendizagem. E se é nas relações com o meio (espaço) que se constitui a cultura, desde o início do processo educativo, a criança precisa compreender que vivemos em uma sociedade heterogênea, e que cada indivíduo possui sua própria característica e especificidade. Assim, se torna imprescindível um espaço que respeite também as necessidades e especificidades infantis, tendo em vista a importância do brincar, pois uma das características desta atividade é que no ato de brincar a criança estabelece os diferentes vínculos com outras crianças.

Logo, uma das maiores necessidades educativas é a de entender que a escola não é um ambiente neutro, sem intencionalidade, como já apontado, mas um espaço onde o processo educativo se constrói como em outras instâncias, ou seja, a família e a sociedade também influenciam esse processo educativo. Porém, na escola ele deve ocorrer de forma dinâmica, num processo permanente de troca mútua, onde a criança seja o agente central e fundamental de sua atividade. Para isso, deve-se considerar a capacidade de construção e apropriação de cada criança a partir do ambiente onde elas se encontram, de sua interação com o meio físico e social, suas trocas com os outros sujeitos e com o mundo.

Para pensarmos e planejarmos o espaço escolar que respeite a diversidade, a especificidade de cada educando, e do coletivo de crianças, é fundamental termos profissionais que busquem sempre se aperfeiçoar, inovar, que troquem experiências, renovando e repensando sua prática pedagógica. Há que se ter clareza de que cada criança possui sua individualidade, seu ritmo, enfim, sua singularidade, e que este local (o espaço educativo) lhe ofereça a oportunidade de desenvolver suas habilidades.

Assim, a grande relevância do espaço para a vida do homem e a sua dimensão educativa, o espaço/ambiente escolar, adquire uma fundamental importância, devendo ser pensado, planejado, organizado. Deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica. Sendo assim, ele pode se constituir num espaço de possibilidades, ou de limites, pois tanto quanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem

estar docente e discente.

Cada instituição de ensino possui uma estrutura física que geralmente não é adquirida por decisão dos educadores, porém, estes educadores podem (e devem) intervir no sentido de tornar o ambiente escolar acolhedor por meio de uma decoração e organização adequada do espaço pedagógico.

O ambiente escolar deve proporcionar harmonia e funcionalidade, não apenas para os alunos, mas para todos que fazem parte da instituição escolar de forma direta ou indireta. O que acontece é que, na maioria das vezes, quando se aborda a organização do espaço pedagógico, o que vem em mente é a organização do espaço somente para as crianças da Educação Infantil, contudo, o ambiente onde a pessoa convive lhe representa marca, em qualquer idade e em qualquer fase.

As crianças pequenas precisam sim de um espaço acolhedor, criativo, que impulse o seu desenvolvimento e auxilie na sua aprendizagem. No entanto, qualquer ambiente, para qualquer indivíduo na escola, deve conter as mesmas premissas presentes na Educação Infantil, para despertar/criar nessas pessoas, a vontade de estar lá. Ninguém gosta de ficar em um lugar onde não se sente bem, onde não se sente acolhido. Dessa forma, ele deve ser pensado para os educandos, com os educandos.

Ao iniciar a organização do espaço é importante lembrar que crianças necessitam de espaço que possam chegar, brincar, aprender, comer, realizar as necessidades fisiológicas e até mesmo dormir. Assim como os demais trabalhadores/professores/educadores também devem se sentir à vontade para exercer suas tarefas de forma qualificada.

Nem todas as escolas são equipadas com recursos pedagógicos, e nem todas as escolas atendem à diversidade encontrada, a qual exige também uma multiplicidade de materiais, situações e atividades. Nesse caso, a imaginação é aspecto fundamental. Portanto, sempre se há a possibilidade de se improvisar e criar materiais pedagógicos capazes de tornar o ambiente mais agradável, estimulador do conhecimento científico, proporcionando aulas mais atrativas e despertando a criatividade dos alunos para a apropriação do conhecimento.

A decoração deve partir do princípio de uma elaboração de propostas

realizadas pelos educadores, construída com seus educandos, de forma que tenham uma distribuição e organização que corresponda às reais necessidades.

A estética é importante, porém a prioridade deve ser a sensação de bem-estar, um lugar no qual, com o decorrer do ano letivo, realizem modificações de acordo com as necessidades das crianças e do grupo.

Diferentes ambientes podem formar-se dentro de um mesmo espaço, desde que pensado na característica da turma, no coletivo e nas suas especificidades.

Os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos: cognitivo, afetivo, social, ético, motor.

Assim, na busca de uma perspectiva de sucesso para o desenvolvimento e aprendizagem do educando no contexto da Educação Infantil, o espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no quais se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (HORN, 2004, p. 28).

O espaço criado para a criança deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. O espaço deve estar povoado de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida.

Para Zabalza (1998), características muito particulares referem-se à organização dos espaços. Um lugar onde as pessoas possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. Salaria a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos sejam o foco da atenção. Nas palavras do autor:

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam

impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Para Barbosa (2006), “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” (BARBOSA, 2006, p. 119). O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.” (BARBOSA, 2006, p. 120).

Espaço e ambiente são definidos nas suas especificidades e compreendidos pelos autores, e também por nós, como aspectos importantes a serem considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando de estudo e planejamento para as dimensões que os envolvem. Foi considerando essas especificidades que analisamos os documentos já nominados e trazidos nos capítulos anteriores buscando apreender o sentido dado aos conceitos de ambiente e espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o término de nosso trabalho e tecer considerações finais é dizermos que estamos concluindo algo que está em constante transformação.

Façamos uma análise de nosso trabalho, até chegarmos aqui.

Buscamos compreender o ser humano como sujeito histórico para compreendermos nosso próprio desenvolvimento.

Ao buscar compreender que somos todos iguais, percebemos que somos todos diferentes, ao estudarmos a história dos considerados deficientes, analisamos nossa própria história.

Se pensarmos nas contribuições que alguns teóricos nos deram para compreendermos todo esse processo, lembraremos que são anos de história e que muitas dessas histórias conhecemos no ambiente escolar que nos foi proporcionado.

No entanto, nesta parte do trabalho apresentaremos nossas considerações, porém não últimas, referentes à educação dos alunos com deficiência no espaço escolar que propicie um ambiente de relações capazes de desenvolvê-los nos aspectos físico, psíquico e social.

O termo não concluindo - aqui proposto - se deve não apenas ao fato de tratar-se de um trabalho não acabado, já que é pretendido seguir nossos estudos nesta temática, mas é o de entender também que ao concluí-lo estamos dizendo que é isso, quando na verdade, estamos apenas tecendo algumas considerações, pequenas, mas importantes em nosso trabalho.

Dessa forma, as considerações finais, serão o início de uma nova busca. Uma possibilidade de aprender e ensinar em um ambiente que valorize a diversidade, que contemple a todos.

NÃO CONCLUINDO

Tudo é uma caminhada, tudo é uma construção que é elaborada em cima de estudos e pesquisas que por meio de um conhecimento mais amplo e aprofundado, traçam o caminho para a aprendizagem, seja do aluno, seja do professor.

Contudo, é na aprendizagem do professor/educador, que está hoje o

caminho que irá acontecer de fato a inclusão do aluno com deficiência. Um dos fatores principais dessa formação está relacionado à capacidade de o professor reconhecer e proporcionar o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos.

Consideramos, neste trabalho, que o espaço escolar que o sujeito está inserido influencia diretamente em seu desenvolvimento. Portanto, sua organização deve partir de um todo coerente, pensar para o sujeito, com o sujeito, de modo que este ambiente potencialize suas habilidades. Contudo, entendemos que cabe ao professor mediar esse processo, pois a escola é o local onde o conhecimento é sistematizado, e o professor é o mediador desse saber “elaborado”, acumulado historicamente pela sociedade, com as vivências do aluno possibilitando uma aprendizagem crítica para sua atuação como sujeito na sociedade, enfocando o ensino dos conhecimentos do passado, da tradição, para o entendimento das situações presentes e formas de se redefinir as ações futuras.

Portanto, a ação pedagógica no processo de ensino consiste, basicamente, na prática social. De modo que, se, inicialmente, cabe ao educador mediar conhecimentos historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, essa mediação é a possibilidade concreta de, ao fim de todo o processo, o educando desenvolver a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. Percebe-se, então, que tal prática social só pôde ser alcançada por meio de uma ação pedagógica mediadora e problematizadora dos conteúdos sistematizados, das vivências dos alunos e dos acontecimentos da sociedade atual.

Assim sendo, na relação de ensino estabelecida na sala de aula, o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas, ao contrário, é possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como ser ativo e crítico no processo histórico-cultural da sociedade.

De fato, este é o verdadeiro papel do professor mediador que almeja por meio da sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e, assim, contribuir na formação de uma sociedade humanizadora, que respeite as diferenças e se desenvolva.

Pensar no espaço, sua organização e no trabalho a desenvolver-se nesse espaço, é refletir sobre toda essa formação. É pensar no sujeito enquanto humano.

Pensar o ambiente, por outro lado, é considerar as interações: criança/criança, criança/adulto, criança/espaço, criança/relação com os elementos do espaço.

As questões que envolvem o espaço têm influência sobre o ambiente e este, por sua vez incide sobre o espaço. Por essa razão acreditamos ser fundamental o entendimento tanto das especificidades de cada conceito em sua dimensão teórico-prática, quanto das relações e implicações que se estabelecem entre eles.

A escola inclusiva é aquela que se organiza para atender a seus alunos, não apenas ditos *normais*, mas também os com deficiências, com Necessidades Especiais, a começar por seu próprio espaço físico e acomodações.

Inovar é preciso, mas acima de tudo, necessário se faz que a escola assuma a postura de escola inclusiva, para que as mudanças ocorram de fato.

A inclusão pode sim ser considerada uma inovação, mas também algo necessário. Entretanto, inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências.

Para descrever o nosso caminho na direção das escolas inclusivas vamos focalizar nossas experiências, no cenário educacional brasileiro, os desafios provocados por essa inovação, as ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso quando a escola regular

assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado. A aprendizagem é concebida e avaliada, tal como o espaço é organizado. Sabemos que não só os deficientes são excluídos, mas também as crianças pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistem de estudar.

Vários são os desafios. No entanto, toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte.

Priorizar a qualidade do ensino regular é, pois, um desafio que precisa ser assumido por todos os educadores. É um compromisso inadiável das escolas, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento pessoal e social. Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar.

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as circunstâncias, o que fica evidenciado é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

Mudamos então a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para deficientes? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar?

Visando aos aspectos organizacionais, muitas ações se têm a fazer.

Ao nosso ver é preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado. A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, um dos

grandes problema da educação.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes.

A primeira sugestão para que se caminhe para uma educação de qualidade é construirmos juntos, de forma participativa, o projeto político pedagógico da escola, estudando/pesquisando as características de seus alunos.

Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula, e se desenvolvem maneiras de trabalhar as potencialidades de todos os alunos. O aluno se apropria conhecimento porque só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual, mediado pelo professor/educador. No entanto, o ambiente tem que permitir que ele se desenvolva, cresça, aprenda.

Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

Não podemos esquecer também, que o ambiente escolar – a escola para a maioria das crianças brasileiras - é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar humano, alguém com identidade social e cultural. Por isso, a necessidade de se subverter seus paradigmas e redimensionar seu papel para um mundo que evolui.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

Se hoje ainda são experiências locais as que estão demonstrando a viabilidade da inclusão em escolas e redes de ensino brasileiras, estas experiências têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade e só essas virtudes são suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional.

Temos consciência de que não se muda a escola com um passe de mágica.

Mas não podemos esperar que façam por nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. C. de. **História da educação dos surdos**. (2010, Rio de Janeiro,RJ) Congresso: O lugar do conhecimento: identidade, sujeito e subjetividade INES:. Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro. De 22 a 24 de setembro de 2010 – Rio de Janeiro. 2010

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. **Lobos e médicos**: primórdios da educação dos "diferentes". In: BAPTISTA, C. R.; BOSSA, C. et al. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap.7, pp. 93-109.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEYER, O. H. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Cadernos : UFRGS, edição: 2005 - N° 26.

BIANCHETTI, L. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. São Paulo: AB-PEE/UNIMEP, 1996.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico- Cultural. UNESP, Marília, 2005.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1988.

_____. **CORDE – Coordenadoria nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiência**. Lei 7853. Brasília, 1989.

_____. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. **Decreto 3298**. Brasília, 1999.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n° 9394/96** . Brasília, 1996.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRAUNER, A. **Como Educar uma Criança com Deficiência Mental**. Rio de Janeiro. Edições Pestalozzi, 1972.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília, Secretaria dos Desportos/PR 1991.

CARVALHO, A. R. de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Oeste do Paraná, Cascavel

CARVALHO, E. N. S. **A educação Inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do DF**. São Paulo: Editora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 1997.

_____. (Org). **Educação especial: deficiência mental**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas 3). (b)

CASTRO, F. S de. **O Conceito de Trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural**. 2013. In: Revista Urutágua - acadêmica multidisciplinar. DCS/UEM, nº 28, Maio/outubro 2013, p. 123-128.

COELHO, T. P. C.; BARROCO, S. M.S.; SIERRA, M. A. **O conceito de compensação em L.S.Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas**. 2011. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – Universidade Estadual de Maringá 03 a 06 de julho.

DEMO, P. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo, Cortez, 1990.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1952. Disponível em <http://www.pcb.org.br/textos/O%20Papel%20do%20Trabalho%20na%20Transforma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Macaco%20em%20Homem.pdf> acesso em 20/11/2013.

FARIA, A. L. G. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagoga da educação infantil**. In: Faria, A.L.G.; Palhares, M.S. (Org). Educação pós LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados F E/ Unicamp, 1999

FERREIRA, J. R. **A Exclusão da Diferença: a Educação do Portador de Deficiência**. Piracicaba, UNIMEP, 1994.

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 1998

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

_____. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001

FREITAS, R. A. M. ; LIBÂNEO, J. C. **Vygotsky, Leontiev, Davydov** – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. São Paulo: Culturas e Práticas, 2005.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o direito ao trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KIRK, S. A. e GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIMA, E. A. de. **Re-conceituando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vygotsky.** Dissertação de mestrado, UNESP: Marília, 2001.

LIMA, M. S. **A Cidade e a criança.** São Paulo: Livraria Nobel, 1989

LIMA, E. de S. **Como a criança pequena se desenvolve** . São Paulo: Sobradinho, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad.** Calle: Pueblo y Educación, 1983.

MANTOAM, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1997.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Brasília/DF, 2004. Publicado na Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Ano VIII/Setembro de 2004.

MASCARENHAS , J. **PCN sobre Educação Especial, uma releitura.** 2013. In: O X da Educação. Disponível em <http://oxdaeducacao.blogspot.com.br/2013/03/pcn-sobre-educacao-especialuma-releitura.html>. Acessado em 01/02/2014

MARTINS, J. B. **Vygotsky e a Educação,** Belo Horizonte: Autentica, 2005. v. 01. 113.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2005.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço: contribuições para uma educação de qualidade**. Dissertação UNB. Brasília, 2009

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 4ª ed., 1997.

ONU. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, EUA, 1948

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes - PAM** – Resolução 37/52 de 3.12.1982. Disponível no site http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Deficiencia/texto/texto_6.html, acesso em 09/08/2013.

PINO, A. As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Quieiroz/EDUSP, 1984.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. Tese de Doutorado, UFRGS: Porto Alegre, 2009.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

_____. **A epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 2007.

SMOLKA, A. L.B. "Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inserção das práticas cotidianas na memória coletiva e individual". Encontro Sobre Teoria E Pesquisa Em Ensino De Ciências: Linguagem, Cultura E Cognição: Reflexões Para O Ensino De Ciências, 1, 1997, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Cecimig, UFMG, 1997, p. 69-85.

SOUZA, M. C. B. R. de . **A Concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado, UNESP: Marília, 2007.

TULESKI, S. C. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em cuba**. 459 p. Tese de doutorado. Florianópolis – SC, 2014.

VIGOTSKYI, L. S.. **Obras escogidas.v. IV**. Madrid-España: Visor, 1996

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Imaginacion y el arte en la infancia**. México: Hispânicas, 1987.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba, 1987.(b).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,1998.

ZABALZA, M. A.: **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOLFF, S. Ferreira S. **A arquitetura escolar documentada e interpretada através de imagem**.In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM, IMAGEM DA PEDAGOGIA. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 1996. p. 102-109.L